" أثر أساليب التعلم والدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب الجامعة "

د/ جمال فرغل الهواري د/ السر أحمد سليمان

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر بعض أساليب التعلم (التباعدي، التقاربي، التمثيلي، التكيفي) والدافعية الداخلية (مرتفعة، منخفضة) على ما وراء الذاكرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة حائل،وطبقت عليهم ثلاث ادوات من إعداد الباحثين وهي: مقياس أساليب التعلم، ومقياس الدافعية الداخلية، ومقياس ما وراء الذاكرة. وسعت الدراسة لاختبار ثلاثة فروض أساسية نص الفرض الأول منها بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة أسلوب التعلم (التباعدي) ومجموعة أسلوب التعلم (التمثيلي) ومجموعة أسلوب التعلم (التقاربي) ومجموعة أسلوب التعلم (التكيفي) فى ما وراء الذاكرة وتمثل الفرض الثاني في "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة ذوى الدافعية الداخلية المنخفضة ومجموعة ذوى الدافعية الداخليةِ المرتفعة في ما وراء الذاكرة " بينما نص الفرض الثالث "لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين أساليب التعلم (التباعدي - التمثيلي – التقاربي . التكيفي) والدافعية الداخلية (منخفضة – مرتفعة) فى ما وراء الذاكرة، ولاختبار هذه الفروض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين (٣ X ٢) واختبار (ت)، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق عند مستوى (٠,٠١) لأثر أساليب التعلم في ما وراء الذاكرة ، ووجود أثر للدافعية الداخلية (منخفضة - مرتفعة) في ما وراء الذاكرة وعدم وجود أثر للتفاعل بين أساليب التعلم والدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة.

Abstract

The title of this study is: the effect of interaction between learning styles and intrinsic motivation on the processes of metamemory for the students of Hail university.the study aimed to investigate the effect of some learning styles (divergent, convergent, assimilator, accommodator) , and the intrinsic motivation (higher, lower) on the processes of metamemory. the sample of the study conformed of (180) students from the college of education at the university of Hail.the researchers equipped and applied three tools which are: measurement of learning styles, measurement of intrinsic motivation and measurement of metamemory processes , so as to test the coming three hypotheses the first is there are no significant differences between the averages of the degrees of groups of learning styles (divergent, convergent, assimilator, accommodator) in the metamemory processes, and the second is there are no significant differences between the averages of the degrees of groups of intrinsic motivation (higher, lower) in the metamemory processes.and the third is the researchers apply ANOVA (2 X3) and t-test to deal with the data statistically , and they conclude to the following results: there are significant differences at (0.01) for the effect of learning styles in the metamemory processes, there is significant differences in the intrinsic motivation (higher, lower) in the metamemory processes , there is no significant effect for the interaction between learning styles and the intrinsic motivation in the metamemory processes.

• **مقدمة** :

أثبتت العديد من البحوث والدراسات كفاءة ما وراء الذاكرة وتأثيراتها النافعة فى عملية التعلم، حيث أنّها تؤدى إلى تحسن كبير فى مجالات أكاديمية متنوعة مثل الحساب والقراءة والكتابة والتذكر مع الوضع فى الاعتبار فهم العلاقة المتبادلة بين متغيرات ما وراء الذاكرة ، والدافعية والمعالجة. (سيد، والشريف، ٢٠٠٠).

كما أكد كيرتز وبركاوسكى (Kurtz, Borkawskie, 1987) على أن حالات ضعف ما وراء الذاكرة تعد من الخصائص الرئيسية للأفراد الذين لديهم مشاكل أو صعوبات فى عملية التعلم. كما أن نجاح الفرد في تعلمه لا يتطلب وجود خلفية معرفية وإستراتيجية تعلم فحسب بل يتعين عليه أن يكون قادرا على استخدام بنائه المعرفي وخلفيته واستراتيجياته المعرفية والتي تمثل المعرفة الضمنية والرصيد أو المخزون المعرفي لديه ، ولكي يصبح المتعلم قادرا على الاستخدام والتحكم في هذا الرصيد أو المخزون المعرفي ، و كذلك معرفته بالاستراتيجيات فإنه يحتاج إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة لديه وبالتالي تنمية مهارات ما وراء الذاكرة Metamemory .

وأشارت العديد من الدراسات على أنّ ما وراء الذاكرة تعد بمثابة فئة جزئية من ما وراء المعرفة ويقصد بها معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته أو أي شيء متصل بعملية تخزين المعلومات Information Storage واسترجاعها Retrieval . (Flavell , 1981).

وتعتبر ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ورفع كفاءتها حيث تنمي عند التلاميذ فهم ووعي أفضل عن كيفية عمل الذاكرة والوعي باستراتيجيات الذاكرة المناسبة والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة وذلك يساعد التلاميذ على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة .(سيد، والشريف، ٢٠٠٠)

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن ما وراء الذاكرة تلعبٍ دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة اعتمادا على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة كما تؤثر بالتالي في تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي (سيد، والشريف، ٢٠٠٠)

ويذكر (جابر، ١٩٩٩) أن ما وراء الذاكرة تعد أحد المجالات الحديثة نسبيا في بحوث الذاكرة، وأنها تتعلق بما نعرفه عن ذاكرتنا ، وأن ما وراء الذاكرة تشير إلى أية معرفة تتوافر للفرد عن عمل الذاكرة ، أي طرق ترميز المعلومات وخزنها لفترات تتفاوت من حيث الطول واستعادتها.

وفى عام ١٩٩٨ عقد المجلس الدولي لعلم النفس في مونتريال بكندا مؤتمرا لمناقشة التطور فى دراسة ما وراء الذاكرة ، ومن بين التوصيات التي طرحها المؤتمر انه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي لما وراء الذاكرة و الذي يتسم بالمحدودية الشديدة و الذي يقتصر على المعرفة بوظائف الذاكرة ، وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر إلى ما وراء الذاكرة نظرة أكثر شمولية .

ومع أهمية دور ما وراء الذاكرة في التعلم، إلا أنّ هناك العديد من المدخلات التي تؤثر في التعلم بدرجة كبيرة، مثل أساليب التعلم بأنواعها المختلفة، والتي مثلت بؤرة لاهتمام الباحثين في علم النفس بمختلف مجالاته وفروعه ؛ سواء في علم النفس التربوي، وعلم النفس التنظيمي وعلم النفس الصحي وعلم النفس العيادي وغيرها من المجالات (O'Connor & Jackson, 2007). وقد شغل موضوع أساليب التعلم حيزا كبيرا من الدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية والتربوية والإدارية والتجارية في كل من أوروبا وأمريكا بصورة خاصة، وهناك ثلاثة أمثلة تدل على الاهتمام الواسع بأساليب التعلم:

- أولا: في عام (٢٠٠٠م) أنتج ديفيد كولب (David Kolb) فهرسا للأبحاث التي أجريت عن نموذجه و مقياسه لأساليب التعلم التي أجريت منذ عام (١٩٧١م)،واحتوى ذلك الفهرس على ١٠٠٤ مدخلا بحثيا.
- ثانيا: إنّ الموقع الالكتروني لنموذج ومقياس دن ودن (Dunn & Dunn) لأساليب التعلم يحتوي على فهرس فيه (١١٤٠) مدخلا بحثيا.
- ثالثا: إنّ هناك (٢٠٠٠) بحثا علميا قد أجريت عن نموذج ومؤشر أساليب التعلم لمايرز- بريقس (Myers- Briggs Type Indicator) وحده بين عام (١٩٨٥م) وعام (١٩٩٥م). (Coffield, et al. 2004).

ومن جانب آخر تُعتبر الدافعية من الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة، فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة وعلى عملية التعلم بصفة خاصة على اعتبار أن عملية التعلم توجيه أو تعديل لهذا السلوك (عبد الله، ١٩٩٧).

ويشير (Sternberg , 2000) إلى أن الدوافع الداخلية تنبع من داخلنا فنحن نقوم بعمل شيء لأننا نجد في عمله متعةٍ، في حين أن الدوافع الخارجية تأتي من الخارج حيث نقوم بعمل شيء لأن شخصا يمنحنا ثوابا على القيام بهذا العمل أو يهددنا للقيام به، فنحن قد نذاكر مادة باجتهاد لأننا نهتم بها ونريد تعلمها (دافع داخلي) أو قد نذاكرها لننجح ونحصل على أعلى درجة (دافع خارجي) .

والدافعية الداخلية كما يراها (Boggiano & Ruble , 1979) "هي جزء من عملية التغير المعرفي وعندما تتم مواجهة خبرة جديدة بخبرة سابقة لا تتماثل مع البناء المعرفي للفرد تتصارع الخبرات المعرفية ويختل الاتزان المعرفي حتى يكوّن الفرد بناءات معرفية جديدة ويدخل في سلوكيات مثل البحث،السيطرة،حب الاستطلاع وكلها مؤشرات للدافعية الداخلية"

ويرى بعض الباحثين أنّ الأنشطة تكون مدفوعة داخلياً إذا توافر فيها واحد على الأقل مما يلي : التحدي والفضول والاختيار والخيال، فالتلميذ المدفوع داخليا يقوم بالنشاط من أجل النشاط، ومن أجل المتعة التي يوفرها النشاط،ومن أجل التعلم الذي يمنحه النشاطٍ ومن أجل مشاعر الإنجاز التي يثيرها هذا النشاط . والطلاب المدفوعون داخليا من المحتمل أن يختاروا مشكلات تتضمن درجة متوسطة من الصعوبة والتحدي ومن المحتمل أن يختاروا الاستكشاف والمجازفة بحرية (Malone, 1981 ; Lepper, 1988 ; Lumsden, 1994).

- **مشكلة الدراسة** :

نتيجة للتطور المعرفي فقد سادت الدراسات النفسية التي اهتمت بالعمليات الذاهنية الداخلية ومنها ما وراء الذاكرة، وقد لاحظ الباحثان من خلال اطلاعهما على الكثير الدراسات السابقة أنّ هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي حاولت أن تنظر إلى أساليب التعلم باعتبارها عمليات معرفية وعقلية،تساعد في معالجة المعلومات، والعمليات الذهنية الأخرى. وخاصة في نموذج كولب ، ومنها على سبيل المثال دراسة علاء الشعراوي (الشعراوي، ١٩٩٩م) التي اهتمت بعلاقة أساليب التعلم بعادات الاستذكار، كما تناولت دراسة (زيدان والإمام ، ٢٠٠٣) بعلاقة أساليب التعلم والذكاء الانفعالي وأبعاد الشخصية، كما اهتمت دراسة جيهان العمران (العمران ، ٢٠٠٦م) بعلاقة أساليب التعلم بالخصائص السلوكية وصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي، كما تناولت دراسة ويست (West, etal. 2007) تقويم أساليب التعلم لدى الطلبة.

ومن جانب آخر فقد لاحظ الباحثان أيضا وجود ندرة في الدراسات التي حاولت الكشف عن أثر الدافعية الداخلية على ما وراء الذاكرة، فمنها على سبيل المثال دراسة (الفقي، ٢٠٠٨م) والتي حاولت الكشف عن البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية،ودراسة مراد سعد (سعد، ٢٠٠٩) التي تناولت أثر أساليب التعلم على القدرة على نقل المعرفة والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وبناء على ذلك فقد اتضحت الحاجة الماسة لدراسة أثر كلا من أساليب التعلم والدافعية الداخلية على ما وراء الذاكرة، والتفاعل بينهما، وقد حددت المشكلة في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما أثر أساليب التعلم (تباعدي . تمثيلي، تقاربي . تكيفي، والدافعية الداخلية (مرتفعة . منخفضة) في ما وراء الذاكرة؟

- **أسئلة الدراسة** :

تتفرع من التساؤل الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر اختلاف أساليب التعلم (تباعدي . تمثيلي . تقاربي . تكيفي) في ما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة؟
- ما أثر اختلاف الدافعية الداخلية (منخفضة . مرتفعة) في ما وراء الذاكرة لدي طلاب الجامعة؟
- ما أثر التفاعل بين أساليب التعلم (تباعدي . تمثيلي . تقاربي . تكيفي) والدافعية الداخلية (منخفضة . مرتفعة) في ما وراء الذاكرة لدي طلاب الجامعة؟

- **أهمية الدراسة** :

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من طبيعة المتغيرات التي تبحثها ، وهي أساليب التعلم و الدافعية الداخلية و ما وراء الذاكرة .
- تسعى الدراسة الحالية الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوى أساليب التعلم (تباعدي . تمثيلي . تقاربي . تكيفي) وأيضا الفروق في الدافعية الداخلية

(منخفضة ـ مرتفعة) وأثر التفاعل المحتمل بينهما في ما وراء الذاكرة، واكتشاف هذه الفروق له تطبيقات كثيرة في العملية التعليمية.

- تقدم الدراسة الحالية أدوات قياس جديدة لأساليب التعلم (تباعدي . تمثيلي . تقاربي . تكيفي) والدافعية الداخلية، و ما وراء الذاكرة تم إعدادها لتناسب المتعلمين بالمرحلة الجامعية في البيئة العربية.

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية التحقق من أثر اختلاف كل من أساليب التعلم (تباعدي ـ تمثيلي ـ تقاربي ـ تكيفي) والدافعية الداخلية (مرتفعة . منخفضة)،وكذا أثر التفاعل المحتمل بينهما في ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الأثر** : The Effect

هو الفرق الدال إحصائيا بين متوسطات المتغير التابع نتيجة للمتغيرات المستقلة (علام، ١٩٩٣: ٣٣٨).

- **أساليب التعلم** : Learning Styles

"مجموعة من السلوكيات التي تحدد طريقة الفرد المفضلة والثابتة نسبيا،والتي تجعله أكثر كفاءة وفعالية في الاستقبال والتجهيز والاستجابة لمثيرات بيئة التعلم". ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس أساليب التعلم ." إعداد الباحثين ".

- **الدافعية الداخلية** : (intrinsic motivation):

هي محرك داخلي لنشاط الفرد يجعل أداءه يتم عن وعي وطموح وإنجاز . ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الدافعية الداخلية ." إعداد الباحثين " .

- **ما وراء الذاكرة** : (Metamemory) :

هي مجموعة من الأنشطة العقلية المعرفية التي تتم داخل الذاكرة ويقوم بها الفرد من أجل الوعي بعمليات الذاكرة ومراقبتها وتقويمها. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس ما وراء الذاكرة ." إعداد الباحثين .

- **منهج الدراسة** :

للكشف عن أثر كل من أساليب التعلم المستخدمة والدافعية الداخلية وكذلك التفاعل المحتمل بينهما في ما وراء الذاكرة ، استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لملاءمته للمتغيرات الحالية،حيث أنه يتمتع بمظلة واسعة تساعد في معالجة متغيرات كثيرة في المجالات الإنسانية التي يتم التعامل معها في واقعها كما هي.

- **فروض الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الفروض الآتية :

- الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة أسلوب التعلم (التباعدي) ومجموعة أسلوب التعلم (التمثيلي) ومجموعة أسلوب التعلم (التقاربي) ومجموعة أسلوب التعلم (التكيفي) في ما وراء الذاكرة.
- الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة ذوى الدافعية الداخلية المنخفضة ومجموعة ذوى الدافعية الداخلية المرتفعة في ما وراء الذاكرة ".
- الفرض الثالث: "لا يوجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين أساليب التعلم (التباعدي ، التمثيلي ـ التقاربي ـ التكيفي) والدافعية الداخلية (منخفضة، مرتفعة) في ما وراء الذاكرة.

- **حدود الدراسة** :

حدود تعميم نتائج الدراسة الحالية هى :

- ما وراء الذاكرة كما تقاس بالأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية وهى(مقياس ما وراء الذاكرة)، من إعداد الباحثين .
- أساليب التعلم (تباعدي . تمثيلي . تقاربي . تكيفي) كما تقاس بالأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية وهى (مقياس أساليب التعلم)، من إعداد الباحثين .
- الدافعية الداخلية كما تقاس بالأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية وهى (مقياس الدافعية الداخلية) من إعداد الباحثين.
- عينة من طلاب كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

- **الإطار النظري** :

يتناول الباحثان المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية والتي تتضمن كلا من أساليب التعلم، والدافعية الداخلية و ما وراء الذاكرة.

- **أولا : أساليب التعلم** :

مع أنّ الفروق بين الأفراد في أساليب التعلم قديمة بقدم الإنسان نفسه، إلا أنّ الاهتمام بإبراز مفهوم أساليب التعلم في العصر الحديث يرجع إلى هيرمان ويتكن وزملاؤه ، الذين أسسوا بدايات التنظير لأساليب التعلم وذلك في أربعينيات القرن العشرين، عندما وضعوا نظرية للإدراك أطلقوا عليها اسم مجال الاعتماد/الاستقلال عن المجال (Field dependence / independence) حيث لاحظوا أنّ بعض الأفراد يمكنهم رؤية الأشكال المدمجة في الخلفيات بكل سهولة، بينما يجد آخرون صعوبة كبيرة في رؤية تلك الأشكال.. وقد توصل وتكن إلى إثبات وجود فروق واضحة بين الأفراد في أدائهم وتعاملهم مع المواقف المختلفة، ووجد أنّ هذه الفروق متسقة ومتشابهة في المواقف والاختبارات المصممة لقياس الأساليب المعرفية، وقد ظهر أنّ هناك أفرادا يكون إدراكهم للموقف والمجال المحيط بهم إدراكا كليا، ولا يستطيعون إدراك أجزاء المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، وسُمي أصحاب هذا النمط باسم "المعتمد على المجال" وبالمقابل فإنّ الأفراد الآخرين الذين يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية، ويدركون أجزائه كعناصر منفصلة ومستقلة عن

بعضها البعض، وسُمي أصحاب هدا النمط باسم" المستقل إدراكيا عن المجال .. وطوّر ويتكن وزملاؤه تلك الفكرة إلى أساليب التعلم، وبيّنوا أنّ بعض الناس لديهم القدرة على التعلم والتحليل بمعزل عن المؤثرات المحيطة بهم. والبعض الآخر لديهم القدرة على التعلم الكلي حيث يتعلمون مادة التعلم وما يحيط بها(Smith & Dalton, 2005).

وتواترت النظريات والنماذج والأبحاث المؤيدة لفكرة أساليب التعلم من عدة مداخل، ففي نفس المسار السابق افترض قوردون باسك (Gordon Pask) عام (١٩٧٩م) أنّ بعض الأفراد يتعلمون بصورة أفضل عندما يجزؤون الموضوعات إلى وحدات صغيرة، ويتقنون تعلم كل جزء ثم يضعون ذلك كله مع بعضه ليشكل كلا مترابطا.. بينما يميل آخرون إلى تعلم الموضوع كله بصورة كلية (Smith & Dalton, 2005).

وفي سبعينيات القرن الماضي أيضا أطلق مارتون وسالجو (Marton & Saljo) فكرة المعالج العميق (Deep processor) والمعالج السطحي (Surface processor)، حيث أنّ ذوي المعالج العميق ينظرون للمعنى ويحرصون على فهم استيعاب المفاهيم والأطر النظرية ، ويدمجون المعرفة الجديدة مع المفاهيم السابقة التي اكتسبوها من قبل ؛ وذوي المعالج السطحي يكتفون بمعرفة الحقائق والعمليات والإجراءات المختلفة بغض النظر عن استيعابهم للأسس النظرية التي بنيت عليها.

ثمّ قدم كولب (Kolb)عام ١٩٧٦م نظريته الشهيرة في أساليب التعلم حيث افترض أنّ الأفراد يتعلمون ويحلون المشكلات من خلال تقدمهم عبر الحلقة ذات المراحل الأربعة وهي:

- الخبرات المحسوسة (Concrete experiences).
- الملاحظة التأملية (Reflective observation).
- المفاهيم المجردة (Abstract concepts).
- التجريب النشط (Active experimentation).

ويرى كولب أنّ الخبرات المحسوسة والمفاهيم المجردة يمثلا طرفي متصل، وأنّ التجريب النشط والملاحظة التأملية يمثلا طرفي متصل أيضا. ويتقاطع هذان المتصلان أفقيا ورأسيا فينتج عن تقاطعهما أربعة أرباع، وتمثل تلك الأرباع أساليب التعلم المميزة للأفراد، بحيث يمكن التعرف على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد من خلال وضعه في تلك المربعات، وقد أطلق كولب على تلك الأساليب الأسماء التالية:

التوافقي (Accommodator)، الاستيعابي (Assimilator)، التشعبي (Diverger)، والتقاربي (Converger). (Smith & Dalton, 2005). ومن ثمّ توالت المساهمات المتعددة في مجال أساليب التعلم، كما دعمت بعض النظريات الأخرى موضوع أساليب التعلم بصورة غير مباشرة وخاصة نظرية الذكاءات المتعددة.

وقد شكّل مركز التعلم ومهارات البحث (Learning and Skills Research Center) في لندن عام ٢٠٠٤م لجنة بحثية لإعداد تقرير تحليلي عن أساليب التعلم، فتبين أنّ هناك ٧١ نموذجا لأساليب التعلم، وكل نموذج ترتبط به عشرات الأدوات والمقاييس الذائعة الصيت في المؤسسات التعليمية والتدريبية في جميع المراحل، وقد تم تصنيفها إلى خمس مجموعات هي:

- أولا: أساليب التعلم القائمة على أسس تركيبية لها علاقة بالطبيعة البشرية، والتي تتضمن الطرق البصرية والسمعية والحركية واللمسية،والتي تنطلق منها نماذج وأدوات كثيرة من أشهرها نموذج وأداة دن ودن لأساليب التعلم (Dunn & Dunn Model and Instrument of Learning Styles).
- ثانيا: أساليب التعلم التي تعبر عن أنماط الشخصية، ومن أشهر النماذج والأدلة التي تمثلها نموذج وأداة مايرز - بريقس (Myers- Briggs Type Indicator).
- ثالثا: أساليب التعلم التي تعبر عن التفضيلات التعلمية المرنة الثابتة (flexibly stable)، ومن أشهرها نموذج ومقياس كولب (Kolb's Learning Style Inventory).
- رابعا: أساليب التعلم التي تعبر عن استراتيجيات التعلم ومفاهيمه ومقارباته، ومن أشهر النماذج والأدلة المعبرة عنه نموذج انتويسل (Entwistle). (Coffield, et al. 2004).
- خامسا: أساليب التعلم المستندة على الأسس المعرفية والقدرات العقلية، ومن أشهرها نموذج ريدنج (Riding) ونموذج ويتكن (Witkin) ((Coffield, et al. 2004)).ويرى رنجر، ريدنج (Ryaner & Riding ,1997,p. 67) أنّ أسلوب التعلم العميق يركز على الاهتمام بموضوع المهمة، كما يتميز الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأنّ عليهم أن يساهموا فيها، وأنّ الإستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلاب تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ والقواعد، بما يؤدي إلى زيادة الفهم والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها(مصطفى ٢٠٠٦). وقد لاحظ الباحثان الحاليان ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت هذا النوع من الأساليب. ونظرا لسيادة الاتجاه المعرفي في الدراسات والبحوث الحديثة سعى الباحثان لدراسة الأساليب المستندة على الأسس المعرفية والقدرات العقلية، والتي تتمثل في الأساليب (التقاربي والتباعدي، والتمثيلي والتكيفي).

ولأساليب التعلم المعرفية أهميتها في حياة الأفراد، إذ أنها تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية، فأسلوب الفحص والتدقيق ييسر على الفرد فحص المعلومات وتحديد العلاقات بينها، وأسلوب التروي / الاندفاع يعبر عن مدى تأمل الفرد وفحصه للمعلومات، ومن ثمّ اتخاذه القرارات. وثمة علاقة قوية بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي، إذ أنها تتعلق بأشكال النشاط

المعرفي وليس محتواه، فيستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان. كما تعبر الأساليب المعرفية عن طرق تفضيل الإنسان لاستقبال المعلومات وإصدارها على النحو الذي يدل على تعلقها بعمليات المعلومات وتجهيزها.

وبصورة أكثر دقة فقد ميّز كل من سميث ودالتون (Smith & Dalton, 2005) بين أساليب التعلم، وتفضيلات التعلم، واستراتيجيات التعلم،،فأسلوب التعلم (Learning Style): هو نسق مميز ومعتاد في اكتساب المعرفة، المهارات والاتجاهات في الدراسة والخبرة.. وهذا يعني أنّ الأسلوب ثابت (static) عند أي محاولة تعلم يقوم بها الفرد سواء كان سمعيا أو بصريا. أما تفضيلات التعلم (Learning Preference): فهي عبارة عن استحسان لإحدى الصيغ التدريسية أو التعليمية على غيرها.. ولذلك فإنّ التفضيلات تختلف باختلاف المواقف والمواد التعليمية لدى المتعلم نفسه من حين لآخر. أما استراتيجيات التعلم (Learning Strategies): فهي عبارة عن الخطة التي يتخذها أو يتبناها المتعلم في اكتسابه للمعرفة أو المهارات أو الاتجاهات خلال الخبرة التدريسية.. مثل الترتيبات لتعلم موضوع ما ودراسته..وهي تتضمن وتتأثر بتفضيلات التعلم وأساليبه.

ويرى آخرون أنّ الفرق بين أساليب التعلم والأساليب المعرفية يتضح من خلال أنّ الأساليب المعرفية أشمل وأعم من أساليب التعلم، حيث تشير الأساليب المعرفية إلى الاختلافات الفردية في أساليب التذكر والتحليل والتفكير، بينما تشير أساليب التعلم إلى الاختلافات الفردية في طرق التعامل مع المعلومات أثناء موقف التعلم (إبراهيم وعبد المطلب، ٢٠٠٧م).

وبصورة عامة يمكن النظر إلى أساليب التعلم باعتبارها تكوينات فرضية تدلنا على كيفية تعلم الفرد وتوافقه مع بيئته، فهي تمثل الطرق التي يدرك بها الفرد بيئة التعلم ويتفاعل معها ويستجيب لها (إبراهيم، ٢٠٠٧). أي أنّ أساليب التعلم هي عبارة عن العادات التي بموجبها يقوم المتعلمون بتصنيف ومعالجة وإدخال المعلومات. وبناء على ذلك فإنّ أسلوب التعلم هو نفس الطريقة التي يفضل الأفراد استخدامها في التعلم (Smith & Dalton, 2005).

ويبدو أنّ تواتر البحوث في أساليب التعلم قد قاد المربين والباحثين في التربية وعلم النفس إلى الاعتقاد بأنّ تلك الأساليب تساعد كلا من المعلمين والمتعلمين على الوعي بمفاتيح الفروق الفردية في عملية التعلم ، وذلك باعتبار أنّ تلك الأساليب هي نقطة البدء بوعي الفر لنفسه كمتعلم (إبراهيم، ٢٠٠٧).

وقد استخلص الباحثان العديد من الخصائص التي يتصف بها ذوو أساليب التعلم (تقاربي، تمثيلي، تباعدي، وتكيفي) من العديد من الدراسات والبحوث في (وقات، ٢٠٠٨)، كما يوضحها الجدول رقم (١):

جدول رقم (١) : خصائص ذوي أساليب التعلم

الأسلوب	الخصائص	الأسلوب	الخصائص
التباعدي	• يفضلون الفنون والعلوم الإنسانية. • لا يتخذون قرارا إلا بعد اخذ كافة وجهات النظر في الاعتبار. • يجيدون الاختبارات ذات النهايات المفتوحة. • يركبون الأفكار المتفرقة في كل موحد. • يميلون إلى العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء. • يفضلون الأداء الأفضل في المواقف التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وخاصة مواقف العصف الذهني. • يجدون صعوبة في التعميم من فكرة إلى أخري. • يتسمون بالمشاركة الوجدانية مع الآخرين. • يمكن وصفهم بالعاطفيين. • لا يستطيعون الاختيار السليم. • لا يستطيعون اخذ قرار.	التمثيلي	• يفضلون دراسة الرياضيات والعلوم الأساسية. • يفضلون أسئلة المقارنة والتفكير الاستقرائي. • يدركون المعلومات في صورة متكاملة. • يهتمون بالمفاهيم أكثر من اهتمامهم بالأشخاص. • يميلون إلى تنظيم المعلومات. • يميلون إلي فحص النظريات والأفكار. • لا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار والمفاهيم • الاعتماد على الآخرين. • انطوائيون. • متعلمون سلبيون. • منطقيون. • قادرون على التخطيط وابتداع النماذج وتطوير النظريات. • لا يجيدون تطبيقا واقعيا لأفكارهم. • اهتمامهم أفضل بالأفكار المجردة.
الأسلوب	الخصائص	الأسلوب	الخصائص
التقاربي	• يفضلون المجالات العلمية. • يستعملون التفكير الاستنباطي. • حل المشاكل بطريقة عملية. • يفضلون المهام ذات الطابع الفني. • لا يميلون إلى أداء المهام الاجتماعية. • يتخذون القرارات في ضوء فهمهم للمشكلة. • يفضلون الاختبارات الموضوعية. • يفضلون اختبارات الذكاء التقليدية . • يفضلون التطبيق العملي للأفكار. • لديهم مدي ضيق من الاهتمامات. • يمكن وصفهم كتقنيين (تقني). • يتخذون قرارات عاجلة. • فعالون في حل المشكلات واتخاذ القرارات.	التكيفي	• يفضلون حقول التسوق والبيع. • يفضلون المجالات الفنية والعملية. • يفضلون الخبرات الجديدة. • العمل مع الناس أكثر من الأشياء. • لا يفضلون جمع المعلومات بأنفسهم. • يندمجون مع الخبرات الجديدة. • يحلون المشكلات بأسلوب المحاولة والخطأ. • يميلون إلى المجازفة. • يتكيفون مع المواقف الجديدة. • قادرون على تنفيذ الخطط والتجارب التي وضعها الاخرون. • عمليون. • نشطون. • حب المخاطرة.

- **ثانيا : الدافعية الداخلية :**

تعددت التعريفات التي سعت لتوضيح مفهوم الدافعية الداخلية، ويمكن تصنيفها بصورة عامة بناء على الاعتبارات التالية:

- الميول والرغبات: حيث يعرفها بروفي (Brophy, 1983) على أنها ميل للتعلم من أجل التعلم ذاته ؛ فالنجاح فى مجال معين يمكن اعتباره مؤشرا للدافعية الداخلية الذاتية. ويعرفها(طه، وقنديل، ١٩٩٣) بأنها "رغبة التلميذ وميله إلى رفع مستوى تحصيله المدرسي، بحيث يؤدى به إلى بذل المزيد من الجهد،وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل، ليحصل على أعلى ما يستطيع من درجات علمية بتقديرات ونسب ممتازة".

- الاستمتاع والسعادة: فيعرفها (شبيب، ١٩٩٤) على أنها "استمتاع الطلاب بالتعلم والاهتمام بالحداثة ، وحب الاستطلاع ، والمثابرة فى أداء المهام الصعبة ، تتسم بالتحدي وإدراك الكفاءة والتفوق فى كل ما يقومون به من أعمال". ويعرفها (شبيب، ٢٠٠٣) على أنها "رغبة داخلية توجه سلوك الطالب نحو المثابرة في تنفيذ المهام ، والاستمتاع والشعور بالكفاءة نحوها ، وإحساسه بحرية الاختيار في ما يؤديه من أعمال" . ويعرفها يوردن (Urdon, 1995) بأنها السعادة المستمدة من عملية التعلم نفسها وحب الاستطلاع ، وتعلم المهام الصعبة المتحديِّة ، والمثابرة في الاستغراق في المهمة بدرجة كبيرة . ويعرفها (الزيات، ١٩٩٦) بأنها "الإطلاع والقراءة من أجل متعة شخصيةٍ ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهمِ ، ويكون الفرد أكثر استمرارا وثباتا وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا، وتشمل دافع حب الاستطلاع، والكفاءة، والإنجاز".
- النشاط والأداء: يعرفها (درويش، ٢٠٠٢) بأنها "أداء الطالب للنشاط في حد ذاته ، والشعور بالمتعة أثناء أداء العمل والتي تظهر في المثابرة ، والرغبة الدائمة في الوصول إلى الأفضل، والتفاعل بإيجابية مع الموضوعات الجديدة والغريبة نحو معرفة الأكثر عنها ، والشعور بالقدرة على أداء ما يكلف به من أعمال ، وتفضيل تعلم المهام الصعبة، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم". وينظر إليها ليبر (Lepper, 1988) على أنها "أداء النشاط من أجل النشاط ذاته،ومن أجل المتعة التى يوفرها التعلم الذى يتعرض له أو الشعور بالإنجاز الذي يستدعيه". ويعرفها (شبيب، ١٩٩٩) بأنها "استجابة الفرد لكل ما هو جديد، وقدرته على أداء ما يكلف به من أعمال بكفاءة تامة ، مع تمسكه بأداء الأعمال الصعبة، وتغلبه على ما يعترضه من عقباتٍ، وميله إلى تحديد مستويات عالية لنفسه من العمل المدرسي تجعله إيجابياً نحو الأعمال المكلف بها" . ويعرفها (الأشول، ١٩٨٧) على أنها "خاصية لدى الفرد تؤدى إلى الأداء المتقن في أداء مهمة أو واجب معين ، وذلك من خلال حافز داخل الفرد ذاته؛ بمعنى أن ميول التلميذ للتعلم أو في أداء مهمة معينة تدفعه لأداء هذا العمل بصورة متقنة".

- **مكونات الدافعية الداخلية** :

تشير الدراسات إلى أنّ الدافعية الداخلية لها مكونات وجوانب مختلفة منها:

- الميل نحو المهمة: حيث توصل بندنج Bending . في (شبيب، ١٩٩٤) إلى أنّ مكونات الدافعية الداخلية تتمثل في: الميل إلى الانشغال ببعض الأنشطة المدرسية، والعمل للفوز على الآخرين، والميل لمواجهة متطلبات الذات ، وذلك بدافع المنافسة والكفاءة الذاتية.
- حب الاستطلاع: يذكر وايت . (حسن، ٢٠٠٥) إلى أنّ المكونات المحددة للدافعية الداخلية تتمثل فى : حب الاستطلاع، والرغبة فى التفوق المدرسي، والمثابرة. وأوضحت هارتر (Harter, 1981) إلى أنّ المكونات المحددة للدافعية الداخلية هى : تفضيل التحدى فى مقابل العمل السهل، وحب الاستطلاع، والاستقلال

الذاتي. وأشار هاراكويز (Harackiewicz, 1985) إلى أنّ الدافعية الداخلية مفهوم متعدد المكونات وليس أحادى المكون، ومن مكوناتها: حب الاستطلاع،والانتباه والتركيز، والخوف من الفشل، والاستمتاع بالتعلم المدرسي، والدافع المعرفي، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات، والاتجاهات نحو المدرسة والمعلم والمقررات الدراسية، والمثابرة، والدافع للإنجاز، والحاجة للتعزيز الاجتماعي. ويذكر جوتفريد (Gottfried, 1985) أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية تتمثل فى الاستمتاع بالتعلم، وحب الاستطلاع،والمثابرة، والانتباه والتركيز إدراك الكفاءة.

- الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية: استخلص شبيب (١٩٩٩) إلى أنّ المكونات المحددة لها هى: الكفاءة الذاتية ، والدافع للإنجاز ، والأداء الأكاديمي المرتفع، وعزو الجهد المبذول للدافعية الذاتية لدى الطلاب ، والالتزام الأكاديمي، والمثابرة، والثقة بالنفس والالتزام في الأنشطة الأكاديمية،والتحكم الذاتي، والمثابرة.
- وذكر ديف (Dev, 1997) في دراسته أن بعض الباحثين يرون أن الطالب المدفوع ذاتيا سوف يثابر مع المهمة المحددة، ولا يحتاج إلى أي نوع من المكافأة أو المحفزات لكي يبدأ أو يكمل المهمة، ويكون مثارا بواسطة الطبيعة المتحدية،وأكثر احتمالا أن يحتفظ بمفاهيم متعلمة، وأن يشعر بالثقة عند مروره بخبرات تعلم غير مألوفة مثل: الكلمات الجديدة.
- وتوصل شبيب (١٩٩٩) إلى أن أهم المكونات المحددة للدافعية الداخلية لدى طلاب الجامعة من الجنسين تتمثل في : مستوى الطموح، والاتجاه الموجب للتعلم، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والكفاءة الذاتية ، والدافع للإنجاز،والحاجة للتعزيز الاجتماعي ، والاستمتاع بالتعلم ، والانتباه والتركيز،والخوف من الفشل ، والدافع المعرفي .
- الشعور بالمتعة: تؤكد نتائج بعض الدراسات أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية هي: الاستمتاع بالتعلم ، والمثابرة ، والرضا الذاتى ، والرغبة في النجاح الأكاديمي ، ومستوى الطموح، والرضا الاجتماعي (شبيب، ١٩٩٩).

ويذكر هاراكويز (Harackiewicz, 1979) أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية هى: المثابرة، والرغبة فى أداء العمل مرة أخرى ، والاستمتاع بالتعلم،والاهتمام الذاتى. ويشير دانيال وإسير (Daniel, & Esser, 1980) إلى أن المثابرة، الاستمتاع بالتعلم هى مكونات محددة للدافعية الداخلية. وأوضح أمبايل وآخرون (Amabile & et al, 1994) إلى أن من مكونات الدافعية الداخلية المثابرة، والاستمتاع بالتعلم. وتوصل جوتفريد وآخرون (Gottfried, 1994) إلى أن المكونات المحددة للدافعية الداخلية تتمثل فى الاستمتاع بالتعلم ، وحب الاستطلاع، والمثابرة، والانتباه والتركيز. وأشار باتريك وميشيل (Patrick & Michael,1995) إلى أن مكونات الدافعية الأكاديمية هى: حب الاستطلاع، والمثابرة، والاستقلال الذاتى. ويوضح أمبايل وآخرون (Amabile, 1995) أن الطلاب المدفوعين ذاتيا، يكونون أكثر اهتماما واستمتاعا بعملية التعلم،

واستغراقاً في أداء المهمة، وأكثر نشاطاً. وتوصل (درويش، ٢٠٠٢) إلى أن مكونات الدافعية الداخلية هي: حب الاستطلاع، والاستمتاع بالتعلم،والمثابرة،والاتجاه الموجب نحو التعلم، ومستوى الطموح، وإدراك الكفاءة الذاتية.

- **العوامل المؤثرة في الدافعية الداخلية** :

هناك عوامل عدة تؤثر في الدافعية الداخلية زيادة ونقصاً منها:

١- المكافآت :

أوضح فيشر (Fisher, 1995) أن الاعتماد على المكافآت الخارجية يمكن أن يضعف الاستمتاع بالتعلم؛ لأن الطالب الذي يركز على الدرجات وتصبح المعززات الخارجية هي الهدف الرئيسي يختار إستراتيجيات مختصرة لإنجاز المهام على حساب التعلم ، أما الطالب المدفوع ذاتيا فإنه يدفع بواسطة الرغبة في التعلم .

وأشار جوتفريد وآخرون (Amabile, et al, 1994) إلى أن المكافآت الخارجية التي تدرك كمراقبة للانشغال الذاتي بالمهمة ينشأ عنها دافعية أكاديمية ذاتية معززة ، أما المكافآت الملموسة ترتبط بدافعية أكاديمية ذاتية أقل لأن التلاميذ يميلون إلى طرق مختصرة للعمل بدل الانشغال بالمهمة .

٢- إدراك الكفاءة :

يوضح ديسى في (حسن، ٢٠٠٥) أن الدافعية الأكاديمية تحدد بواسطة مشاعر الكفاءة والتحكم الشخصي، فتودى مشاعر الكفاءة والتحكم الشخصي المرتفعة إلى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية، أما مشاعر الكفاءة والتحكم الشخصي المنخفضة تؤدى إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية الذاتية .

وذكر كل من ودكوك (Woodcocke, 1991)، وريتشاردس (Richards, 1991)، وفولك ومونتجومرى(Fulk & Montgomery , 1994) أن الدافعية الأكاديمية الذاتية تتأثر وترتبط بالكفاءة المدركة وتوقعات التلاميذ بخصوص قدراتهم لكي يؤدوا مطالب المهام.

٣- الفعالية الذاتية :

يشير فولك ومونتجومرى (Fulk & Montgomery , 1994) إلى أن الفعالية الذاتية المرتفعة تؤدى إلى جهود متزايدة ومثابرة أثناء أداء المهمة ، بينما الفعالية الذاتية المنخفضة فتؤدى إلى انفعالات سالبة مثل : القلق ، والانهزامية والتجنب بدلاً من السلوكيات الملائمة للدراسة. وأن فعالية التلاميذ الذاتية تتنبأ بالإنجاز أكثر من مستوى القدرة الواقعية.

وأوضحت دراسة بيرى (Barry, 2000) أن الفعالية الذاتية تؤثر في الدافعية الأكاديمية الذاتية، فالأفراد ذوى الفعالية الذاتية يشاركون بإيجابية وبمزيد من الاستعداد والجهد، ويثابرون لفترة طويلة في أداء المهام أو النشاط، ويكون لديهم ردود أفعال انفعالية أقل عندما تحيط بهم الصعاب أكثر من الأفراد الذين يكون لديهم شك بخصوص قدراتهم.

٤- التنشئة الاجتماعية :

أوضح لمسدين (Lumsden, 1994) أن الأسرة تعتبر اللبنة الأولى لتنمية الاتجاهات نحو التعلم؛ فعندما يربى الأبناء على الترحيب بأسئلتهم وتشجيعهم على الاستكشاف وعلى الاستقلالية فإنهم يستطيعون تقبل المخاطر الكامنة في التعلم ، وكذلك فإن حريتهم في الاندماج والتحدي والقدرة على الصبر والتعامل مع الفشل تزيد . وأشار إلى أن الأطفال بمجرد دخولهم المدرسة تتشكل لديهم معتقدات عن النجاح والفشل، والمصادر التي يعزى إليها الأطفال نجاحهم هي الجهد والقدرة، أما مصادر فشلهم فتتمثل في نقص الجهد والقدرة، كما أن معتقدات المدرسين عن التعلم وطبيعة توقعاتهم عن التلاميذ ذات تأثير قوى على دافعيتهم الأكاديمية الذاتية، فالتلاميذ يتعلمون لو توقع معلموهم أنهم سيتعلمون، وأن الأهداف والسياسات والإجراءات التعليمية تتفاعل مع مناخ الفصل في التأكيد على تعديل الاتجاهات المرتبطة بالتعلم.

٥- طبيعة المهام الأكاديمية وأنماط السلطة داخل المدرسة والطرق المتبعة لمعرفة محتوى العمل الأكاديمي:

أوضح مارتين وتونى (Martin & Tony, 1997) أن مكونات بيئة التعلم غير المحددة تؤثر على الدافعية الأكاديمية الذاتية مع أن العمليات النفسية المحددة لهذه المكونات لم تحدد بشكل كبير كما اهتما بالبحث الكيفي الذي يهتم بدراسة التعلم من المنظور الخاص بالمتعلم أكثر من المنظور الخاص بالمعلم فقط ؛ لأنه يركز على الطرق التي بها يفسر الطلاب المواقف التعليمية ويتفاعلون معها والتي تشكل إدراكات الطلاب وتفسيراتهم للأحداث بناءً على سلوكهم الأكاديمي أكثر من الأحداث نفسها.

ويشير بلومينفلد (Blumenfeld, 1992) إلى أن الطرق الكيفية للتعلم تساهم فى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية للتلاميذ ؛ لأنها تساعد في زيادة انشغالهم المعرفي في التعلم والأداء الأكاديمي.

ويشير شولز وهانوزا (Shulz & Hanusa, 1978) إلى أن البيئة المحيطة بالفرد عندما تعمل على دعم الاستقلال الذاتي أكثر من التحكم فإن هذا يؤدى إلى زيادة الدافعية الأكاديمية الذاتية للأفراد ، وإلى مرونة وإيجابية وتقدير الذات .

وتوصل ديسي وآخرون (Deci, et al, 1981) إلى أن تلاميذ المعلمين الذين يدعمون الاستقلال الذاتي يدركون أنفسهم على أنهم أكثر دافعية أكاديمية ذاتية مما يؤدى إلى تحسين الأداء المدرسي لديهم ؛ فى حين وجد أن تلاميذ المعلمين الذين يميلون إلى دعم التحكم كانوا أقل دافعية أكاديمية ذاتية مما يؤدى إلى انخفاض أدائهم المدرسي .

- **خصائص الأفراد ذوي الدافعية الداخلية المرتفعة** :

تشير العديد من الدراسات (في: حسن، ٢٠٠٥) إلى أنّ الأشخاص ذوي الدافعية الداخلية المرتفعة يتميزون بما يلي :

- اهتمام وحماس وثقة أكبر والتي بدورها تظهر أداءً أفضل في صورة مثابرة وإبداع وتبرز الحيوية واحترام الذات وجودة حياة أفضل .

- قدرة الفرد على تحديد الميول والرغبات والاهتمامات .
- العمل على إشباع هذه الحاجات دون وجود ضغوط خارجية من قبل الآخرين .
- الإتقان في أداء المهمة .
- يتصفون بالميل الدائم نحو التعلم القيِّم لذاته .
- الاستمتاع بالعملية التعلمية والشعور بالفخر بنواتج الخبرة التي تتضمن اكتساب المعرفة وتنمية المهارات .
- تعلم المهام الصعبة والمتحدية .
- المثابرة والتوجه نحو الإتقان .
- درجة عالية من الاستغراق في المهمة .
- يحبون تعلم المهام المعقدة والمتحدية ومرتفعة الصعوبة .
- الإحساس بالتحكم الشخصي وحرية الاختيار .
- تفضيل العمل المتحدي، والإبداع، والحيوية، واحترام الذات، ونوعية حياة أفضل حب الاستطلاع، والمثابرة والاستمرار في أداء المهمة لفترة طويلة،وإتقان المهمة، والإحساس بالسعادة والمتعة، ودرجة من الثقة الشخصية، وغياب الوعي الذاتي بالخوف من الفشل (إنقاص الخوف من الفشل)، والقدرة على تأخير الإشباع للجوائز القيمة.

- **ثالثا : ما وراء الذاكرة :**

بعد استعراض الباحثين الحاليين للعديد من الدراسات عن مفهوم ما وراء الذاكرة، توصلا إلى أنّ هناك تعريفات كثيرة لهذا المفهوم، ولكن يمكن تصنيفها بصورة عامة إلى ثلاثة فئات هي:

أولا: التعريفات التي تنظر إلى ما وراء الذاكرة باعتبارها وعيا بالعمليات التي تتم في الذاكرة؛ حيث نظر كل من فان ايد (Van Ede, 1996) : إلى ما وراء الذاكرة على أنها معرفة الفرد وإدراكه ووعيه بالذاكرة أو بأي شئ له صلة بتخزين واسترجاع المعلومات. كما يعرف "(الشرقاوي، ٢٠٠٣): ما وراء الذاكرة بأنها المعلومات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول منظومة الذاكرة الخاصة به والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية عملها وتنظيمها، في حين يعرفها (الزيات، ١٩٩٨) بأنها معرفة الفرد ووعيه بذاكرته الخاصة. كما توصل "هيرتزوج وآخرون (Hertzog ,et al, 1989) إلى أنّ مصطلح ما وراء الذاكرة يشير إلي معرفة الفرد ومدركاته واعتقاداته بشأن وظيفة ونمو وقدرات: الذاكرة الخاصة به ،ونظام التذكر البشرى واستخدام الذاكرة في الحياة اليومية. ويراها " شنيدر و لوكال (Schneider& Lockl, 2002) بأنها المعرفة بعمليات الذاكرة ومكوناتها. ويعرف "فلافيل وآخرون" (Flavell, et al, 2001) مصطلح ما وراء الذاكرة بأنها تشير إلى وعى الأفراد عن ما هي الذاكرة وكيف تعمل وما هي العوامل المؤثرة في قيامها بالعمل. ويرى " راندولف وآخرون (Randolph ,et al, 2001) أن ما وراء الذاكرة تشير إلي معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة. ويعرف " فورت وآخرون(Fort ,et al, 2004) ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة الشخصية حول

وظائف الذاكرة وعملياتها كما أنها تحتوي على عمليات التحكم والمراقبة التي تقوم بتنظيم وتنشيط محتوى الذاكرة في الموضوعات المختلفة . في حين ترى "ماتلين (Matlin, 2005) أن ما وراء الذاكرة تشير إلى معرفة الفرد ووعيه وتحكمه في ذاكرته وكيفية عملها وعملياتها.

ويعرف "شيماميورا (Shimamura, 2000) ما وراء الذاكرة بأنها المراقبة الذاتية وتقويم عمليات الذاكرة والوعي باستراتيجيات معينات الذاكرة التي تيسر التذكر. ويشير (الزيات، ١٩٩٨) بأنها معرفة الفرد ووعيه لذاكرته الخاصة ولكي تتعلم بكفاءة عالية فإنك تحتاج لمعرفة نوع الاستراتيجيات لديك والتي تنطوي علي فاعلية أكثر وكم من الوقت أن تقضيه في المذاكرة قبل أن يتقلص انتباهك وأي الأوقات خلال اليوم تكون ذاكرتك أكثر انتعاشا ونشاطا وما هي نقاط القوة والضعف في ذاكرتك وكيف يمكنك أن تنظم ذاكرتك في علاقتها بعملياتك المعرفية وكيف تخطط أنشطتك الدراسية وممارساتك لها وكيف تنظم انتباهك؟ ومتى تكون علي وعي بما تقرأ؟ وكيف تميز بين ما يتعين فهمة وما يمكن قراءته فقط؟ وما هي النقاط أو الموضوعات الصعبة التي تحتاج إلي نوع خاص من التجهيز والمعالجة.

ثانيا: التعريفات التي تنظر إلى ما وراء الذاكرة باعتبارها معرفة ومعلومات عن مكونات الذاكرة: حيث عرف " كافاناج وبوركوسكي (Cavanaugh & Borkowski, 1990) ما وراء الذاكرة علي أنها المعلومات التي يمتلكها الأفراد عن ذاكرتهم. وتوصلت " براون (Brown, 1978) إلى أن ما وراء الذاكرة هي المعلومات عن الذاكرة وعملياتها كما تشمل المعرفة باستراتيجيات تنفيذها ومراقبة فعاليتها، في حين تعرفها " جولتنى " (Gaultney, 1998) : علي أنها المكونات الأدائية للذاكرة التي تقييم الحالة الراهنة لذاكرة الفرد ومصادر تحكمه في ومراقبة كفاءة النشاط المعرفي. كما يعرفها " باركين (Parkin, 1993) بأنها تعني معارف الأطفال عن كيفية عمل ذاكرتهم وكيف يتم الاستخدام الأمثل لها وتحليل الذاكرة ومهاراتها حتى يتم توظيف الإستراتيجية الصحيحة للتذكر ومراقبة التقدم فنصل إلي استخدام الذاكرة بكفاءة.

ثالثا: التعريفات التي تشير إلى توضيح ما يتم في الذاكرة بصورة عامة،باعتبارها أحد الأجهزة الرئيسية في العمليات العقلية، وفي ذلك يشير كل من (جابر، وكفافي،١٩٩٢) إلى أنّ هذا المصطلح يعني كيفية تذكر المعلومات والبيانات بشكل أفضل من خلال تشجيع الأفراد على التفكير ومساعدتهم على تذكر المعلومات التي يتلقونها . وتشير (كوك وكوك (Cook & Cook, 2005) إلى ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات وتذكرها والعوامل التي تساعده على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية.

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان الحاليان أنّ ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد وإدراكه ووعيه الذاتي بذاكرته ووظيفتها وعملياتها وأنواعها

واستراتيجياتها وكيفية عملها والعوامل المؤثرة في عملها وكيف يتم الاستخدام الأمثل لمنظومة الذاكرة لديه .

- **عمليات ما وراء الذاكرة**: (Metamemory) :

تشير الدراسات والبحوث (في: النجار، ٢٠٠٧) إلي أن ما وراء الذاكرة تظهر عند الأطفال في المرحلة العمرية (٤- ٦) سنوات وتظهر بالكامل في المرحلة العمرية (٧ – ١٠) سنوات، وتتكون من ثلاث عمليات رئيسية هي الوعي . التشخيص. المراقبة . وفيما يلي تفصيل لتلك العمليات:

١- **الوعي** : Awareness

ويعنى أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة، وان المعلومات حينما تخزن في ذاكرته واضحة فإنه حينئذٍ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقا مختلفة للتعلم واستراتيجيات مختلفة للتذكر، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على اختيار ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه تذكره أي الوعي بما يحتاج ومدى تقدمه نحو الأهداف.

٢- **التشخيص** : Diagnosis

ويقصد به الأنشطة التنفيذية الأساسية وتشتمل علي تخطيط وتوجيه وتقييم الفرد لسلوكه الخاص بذاكرته. ويشير التشخيص لمهارتين فرعيتين مرتبطتين وهما تقدير صعوبة مهمة التذكر وتحديد متطلبات التذكر.

٣- **المراقبة** : Monitoring

وتعنى قدرة الفرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها أثناء اختبار استدعاء لاحق. وتعنى المراقبة أيضاً أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها " إلى أي حد اعرف هذه المادة؟ "ومن الطبيعي أن المتعلمين المهرة عندما يراقبون باستمرار تقدمهم أثناء عملية الاستذكار فإنهم يؤكدون ما تعلموه بدرجة كافية، وما هو قريب من درجة التمكن ، وماذا يحتاج لجهد إضافي.

وتزداد دقة تنبؤات الاستدعاء اللاحق للمعلومات عندما تكون هناك محاولات اختبار قبلية(تقييم ذاتي لأداء الذاكرة)، وقد تتولد الدقة التنبؤية من تقييم عشوائي لنتائج عمليتي التشفير والتخزين بالنسبة للفرد حيث أنها تدل علي معرفة جيدة ومتميزة بعمليتي التشفير والتخزين في الاستدعاء اللاحق.

- **الدراسات السابقة** :

قام علاء الشعراوي (الشعراوي، ١٩٩٥) بدراسة بعنوان "عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية" وهدفت الدراسة إلى التحقق من معرفة العلاقة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم ودراسة التفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وأثره في تباين درجة الطلاب في قلق

الاختبار، وطبق الباحث مقياس قلق الاختبار ومقياس عادات الاستذكار ومقياس الأسلوب المفضل في التعلم على عينة مكونة من ٤٢٢ طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية،وتم التوصل إلى نتائج منها وجود علاقات دالة إحصائيا بين قلق الاختبار وكل من عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم ووجود تأثير دال للتفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم في قلق الاختبار.

وقامت سمية عبد الوارث عام ٢٠٠١م (عبد الوارث، ٢٠٠١) بدراسة "بعنوان أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب التعليم العام بسلطنة عمان : دراسة نمائية " حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين أساليب تعلم الطلاب المفضلة في المراحل النمائية: الطفولة المتوسطة، الطفولة المتأخرة،المراهقة المبكرة، والمراهقة المتوسطة وأثر الجنس والمرحلة النمائية على هذه الأساليب وأثر المسار النمائي لهذه الأساليب في المراحل العمرية المختلفة،وتكونت عينة الدراسة من ٦٦٠ طالبا وطالبة من مراحل التعليم العام في ولاية صلالة بسلطنة عمان، واستخدمت الباحثة أربعة استبانات لقياس أساليب تعلم الطلاب المفضلة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي وبين بعض عناصر أساليب التعلم المفضلة في المراحل المختلفة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أسلوب الدافعية الذاتية والتفضيلات السمعية لصالح الإناث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة المختلفة في أساليب التعلم المفضلة ، واختلاف طبيعة بعض عناصر أساليب التعلم باختلاف النمائية لعينات الدراسة.

وأجرى زيدان والإمام(زيدان والإمام ٢٠٠٣) دراسة " بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية " وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية، ومعرفة الفروق بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في الذكاء الانفعالي، ومعرفة الفروق بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في أبعاد الشخصية وتكونت العينة من ٣٥٥ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة بمتوسط عمري ٢١,٧٩ سنة، وطبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس أساليب التعلم (الحسي . حركي، البصري، والسمعي)، وقائمة آيزنك للشخصية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج منها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وإنّ الانبساط يرتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائيا بأحد أساليب التعلم فقط، وهو الحسي - حركي، أما العصابية فترتبط بعلاقة سالبة دالة إحصائيا بجميع أساليب التعلم (الحسي . حركي، والبصري والسمعي) ،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في أبعاد الشخصية.

كما قام مختار الكيال (الكيال، ٢٠٠٥) بدراسة بعنوان" أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فعالية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية" حيث هدفت الدراسة إلى بحث أثر مقدار معلومات ما وراء ذاكرة الاستراتيجيات التعلمية في تعظيم وتعميم استخدام المتعلم لتلك

الاستراتيجيات ورفع كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة. و أجريت الدراسة على عينة قوامها(٣٢) من طلاب الصف الأول الإعداد الذين يعانون من صعوبات التعلم. وتم تطبيق برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة واستراتيجياتها ،واستبيان الوعي بما وراء الذاكرة، ومقياس الوعي القرائي، ومقياس الوعي الحسابي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بمستوى دلالة (٠,٠٠١) في القياس البعدي لصالح مجموعتي العاديين وذوى صعوبات تعلم الرياضيات في كل من المكون المعرفي والمكون التحكمى للوعي بما وراء الذاكرة، ووجود فروق دالة إحصائيا بمستوى دلالة (٠,٠٠١) لصالح مجموعتي العاديين وذوى صعوبات تعلم الرياضيات في القياس البعدي في كل من التجهيز اللفظي والتخزين اللفظي والبصري بالذاكرة العاملة ،والانتباه الانتقائي البصري والإدراك البصري المكاني والوعي القرائي والوعي الحسابي،وتحسن نسبى لدى ذوى صعوبات القراءة بعد تطبيق البرنامج ، وبصفة عامة أوضحت النتائج زيادة فعالية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم وتحسن في كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة بزيادة مقدار معلومات ما وراء الذاكرة واستراتيجياتها لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والرياضيات ،وأن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات أكثر تأثرا بالبرنامج بدرجة دالة إحصائيا.

كما قامت جيهان العمران (العمران، ٢٠٠٦) بدراسة بعنوان" أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين" وهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي الأسلوب البصري والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم.. وهدف الدراسة أيضا إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلم: البصري،السمعي، والحركي والتحصيل الدراسي لدى فئة العاديين وفئة صعوبات التعلم. وتكونت العينة من ٢٣٠ طالبا وطالبة من التعليم العام بالبحرين، وتم استخدام صعوبات التعلم ومقياس أساليب التعلم. وبينت النتائج أن هناك فروق دالة في أساليب التعلم الثلاثة: البصري والسمعي والحركي في الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم لصالح مجموعة الطلبة ذوي أسلوب التعلم الحركي ، ووجود ارتباط إيجابي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم البصري. ووجود ارتباط سلبي دال بين التحصيل الدراسي وأسلوب التعلم الحركي بالنسبة للعاديين وفئة صعوبات التعلم.

أما دراسة منصور القباطي (القباطي، ٢٠٠٧م) فكانت بعنوان" أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع المعلومات و مستواها في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن" ، وهدفت إلى الكشف عن أفضل أساليب التعلم التي تساعد على زيادة التذكر لدى طلاب كلية التربية، وعن أكثر أنواع المعلومات ومستوياتها أثرا في التذكر لدى هؤلاء الطلاب من ذوي التعلم السطحي، وقد تكونت العينة من ١٢٤ طالبا وطالبة من المستوى الرابع من جامعة الحديدة باليمن، وطبقت عليهم بطارية لقياس التذكر طويل المدى، واستبانة لقياس أساليب التعلم. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التذكر طويل المدى بين الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق والطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي للمعلومات الشكلية

والسيمائية عند مستويات الوحدات، والفئات، العلاقات، وذلك لصالح الطلاب ذوي التعلم العميق.

وقام ويست وآخرون (West, et al., 2007) بدراسة مسحية على عينة بلغ عددها ١٣٢ من طلبة الدراسات العليا في ١١ جامعة حيث تم تقويمهم في ضوء أربعة أبعاد لأساليب التعلم، والميول البحثية، والكفاءة الذاتية في البحث. وأفادت النتائج بأنّ الطلاب الذين أحرزوا درجات عالية في: (الأساليب النشطة مقابل الأساليب التأملية)، و(الأساليب الحدسية مقابل الأساليب الحسية الشعورية) كانت لديهم كفاءة ذاتية عالية في البحث بدرجة عالية جدا.

واجري (إبراهيم وعبد المطلب، ٢٠٠٧م). دراسة بعنوان " أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية" وهدفت الدراسة للتعرف على أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ، و العلاقة بين أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وطبقا قائمة أساليب التعلم، ومقياس أسلوب التفكير الاختباري على عينة من طلاب كلية التربية بلغت (٧٣٢) طالبا وطالبة، منهم (٢٢٠) من الذكور و(٥١٢) من الإناث. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي: وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أسلوب التعلم السمعي لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والأدبية في أسلوب التعلم السطحي والفردي لصالح التخصصات الأدبية، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في أسلوب التعلم السمعي والجماعي لصالح التخصصات العلمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائيا لكل من أسلوب التفكير الاختباري المحلي وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الأدائي على أسلوب التفكير الاختباري الكلي،ويوجد تأثير دال إحصائيا لأسلوب التعلم البصري على أسلوب التفكير الاختباري المحلي.

كما أجرى خضر أبو زيد (أبو زيد، ٢٠٠٨) دراسة بعنوان" فاعلية التدريب على إستراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية" حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب على إستراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط، وتكونت عينة الدراسة من ٧٢ طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة عند الاستذكار ..وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من التعرف واستخدام استراتيجيات التذكر بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة إسماعيل الفقي (الفقي، ٢٠٠٨). تحت عنوان "البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية. والكشف عن مدى اختلاف استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية بين الطلاب ذوي الدافعية الداخلية وذوي الدافعية الخارجية. والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية من خلال مكونات الدافعية الأكاديمية، وتكونت العينة من ١٨٧ طالبا وطالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وطبق عليهم مقياس الدافعية الأكاديمية ومقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، وقد أفادت النتائج بأنّه قد تم التحقق من البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية.. وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية، لصالح ذوي الدافعية الداخلية.. وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب (الأعلى والأدنى) في الدافعية الأكاديمية في استخدام استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لصالح الطلاب الأعلى في الدافعية الداخلية.. وأنّ مجموع الدافعية الداخلية هي المنبئ بصورة دالة باستخدام إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفية.

وقام مراد سعد (سعد، ٢٠٠٩). بدراسة بعنوان "برنامج قائم على تكامل نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في القدرة على نقل المعرفة والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل من تلاميذ المرحلة الابتدائية"،وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تكاملي للذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في القدرة على نقل المعرفة والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبلغ حجم العينة ٥٧ تلميذا من الجنسي، وطبق عليهم مقياس الدافعية الأكاديمية قبل وبعد التجربة.. وأفادت النتيجة النهائية بحدوث تحسن في الدافعية الأكاديمية والقدرة على نقل المعرفة لدى تلاميذ المجموعة التي خضعت للتجربة.

وأما دراسة شفيق علاونة ومنذر بلعاوي (علاونة وبلعاوي، ٢٠١٠) قد جاءت بعنوان" أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك" ، وهدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلاب جامعة اليرموك، وإلى العلاقة بينها، وطبق مقياس لأساليب التعلم ومقياس للذكاءات المتعددة ، وذلك على عينة تكونت من ٨٤٠ طالبا وطالبة.. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى العينة.

واجري موفق بشارة وخالد العطيات (بشارة والعطيات، ٢٠١٠). دراسة بعنوان "أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر مقدار المعلومات في تنمية ما

وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالبا وطالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تم تعريضها لمقدار كبير من المعلومات والمجموعة الأخرى تم تعريضها لمقدار قليل من المعلومات، وطبق عليهم مقياس ما وراء الذاكرة قبل وبعد التجربة. وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقدار المعلومات على أداء أفراد الدراسة في مقياس ما وراء الذاكرة.

وقام بندر الشريف (الشريف، ٢٠١١) بدراسة بعنوان" علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم "دراسة تنبؤية"، وهدفت الدراسة إلى التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال أساليب التعلم المفضلة لديهم. وتكونت العينة من ٣٥ طالبا من الصف السادس من مدارس محافظة الطائف في السعودية. وطبقت عليهم عدة أدوات ومقاييس من بينها مقياس أساليب التعلم المفضلة. وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بأساليب التعلم المفضلة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم بالتحصيل الدراسي.

وأجرت منى زيتون (زيتون، ٢٠١١). دراسة بعنوان " أثر استخدام مدخل الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم على ما وراء الذاكرة ومكوناتها لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي. وهدفت الدراسة إلى التحقق من إمكانية تنمية ما وراء الذاكرة ومكوناتها (الوعي، التشخيص، المراقبة، التنظيم، إستراتيجية ما وراء الذاكرة) لدى التلميذات داخل حجرة الدراسة. وقد تم تطبيق برنامج على عينة مكونة من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بلغ مجموعها ١٥٠ من تلميذات الصف الثاني الإعدادي..وتم تدريس العلوم للمجموعة التجريبية باستخدام مدخل الذكاءات المتعددة، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق مقياس ما وراء الذاكرة قبل وبعد التدريس لدى الجموعتين.. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية ما وراء الذاكرة نتيجة لتدريس العلوم بمدخل الذكاءات المتعددة.

وقام موفق بشارة والشريدة والغزو (بشارة وآخرون، ٢٠١٢) بدراسة بعنوان" العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٦ طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس لما وراء الذاكرة. وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط من لما وراء الذاكرة لدى الطلبة، وأنّ هناك علاقة دالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

من تحليل الدراسات السابقة أمكن للباحثين استخلاص ما يلي :

- اتفقت نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين بعض أساليب التعلم ومتغيرات أخرى إلي وجود علاقة واثر لهذه الأساليب على بعض المتغيرات مثل قلق الاختبار كما في دراسة علاء الشعراوي (١٩٩٥) والتحصيل الدراسي كما في دراسة سمية عبد الوارث (٢٠٠١) والدرجة الكلية

للذكاء الانفعالي كما في دراسة زيدان (٢٠٠٣) مع اختلاف هذه الأساليب من دراسة إلى أخرى واختلافها أيضا مع الأساليب المستخدمة في الدراسة الحالية .

- حاولت بعض الدراسات السابقة الربط بين بعض أساليب التعلم وبعض المتغيرات ذات العلاقة بالذاكرة مثل دراسة منصور القباطي (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى وجود فروق في التذكر طويل المدى بين أسلوب التعلم العميق والتعلم السطحي في حين لم يعثر الباحثان - في حدود ما قاما به من بحث وتقصي - على دراسات حاولت الربط بين أساليب التعلم المستخدمة في الدراسة الحالية و ما وراء الذاكرة.
- حاولت بعض الدراسات الربط بين الدافعية الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية مثل دراسة إسماعيل الفقي (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى وجود فروق بين ذوي الدافعية الداخلية والخارجية في استخدام استراتجيات التعلم ما وراء المعرفية لصالح ذوي الدافعية الداخلية في حين لم يعثر الباحثان- في حدود ما قاما به من بحث وتقصي - على دراسات حاولت الربط بين الدافعية الداخلية و ما وراء الذاكرة .
- لم يعثر الباحثان على أية دراسات أو بحوث . في حدود ما قاما به من بحث . تناولت اثر بعض أساليب التعلم . (التباعدي . التمثيلي . التقاربي . التكيفي) والدافعية الداخلية (مرتفعة . منخفضة) في ما وراء الذاكرة لدي طلاب الجامعة.

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولا** : **عينة الدراسة** :

١- العينة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها الأولية من (٢٢٢) طالبا، من طلاب كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية ، وبعد استبعاد الطلاب الذين لم يجيبوا على جميع الأدوات أصبحت العينة فى صورتها النهائية (٢١٠) في تخصصات علم النفس والثقافة الإسلامية والتربية الخاصة،وأعدادهم على التوالي (٧٠ ـ ٧٠ ـ ٧٠) . وتتراوح أعمارهم بين ٢٠ـ ٢٤ سنة، بمتوسط ٢١,١٣، وانحراف معياري ٠,٨٣ وبعد استبعاد الطلاب اصحاب الدرجات الحدية على مقياس الدافعية الداخلية اصبح العدد النهائي لأفراد العينة هو (١٨٠) طالبا .

وقد تم تقسيم العينة فى ضوء متغيرى الدراسة المستقلة وهما أسلوب التعلم (تباعدي . ، تمثيلي ، وتقاربي . تكيفي) ، والدافعية الداخلية (مرتفعة،منخفضة) إلى ثمان مجموعات ، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

جدول (٢) : توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

أسلوب التعلم / الدافعية الداخلية	تباعدي	تمثيلي	تقاربي	تكيفي	المجموع
مرتفعة	١٥	٢٥	٢٠	٢٢	٨٢
منخفضة	١٨	٢٨	٢٧	٢٥	٩٨
المجموع	٣٣	٥٣	٤٧	٤٧	١٨٠

٢- عينة التقنين :

استخدم الباحثان لتقنين أدوات الدراسة عينة تتكون من (٥٠) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة حائل ممثلة للطلاب المنتمين للتخصصات الثلاثة المذكورة أعلاه .

- **ثانيا** : **أدوات الدراسة** :

استخدم الباحثان ثلاث أدوات لقياس متغيرات الدراسة، واختبار الفروض الأساسية للدراسة، والأدوات الثلاثة من إعداد الباحثين، وهي: مقياس أساليب التعلم، ومقياس الدافعية الداخلية ، ومقياس ما وراء الذاكرة وسوف نتناولها فيما يلي:

١- مقياس أساليب التعلم :

قام الباحثان بإعداد مقياس أساليب التعلم وفق الخطوات التالية :

- الخطوة الأولى: اعتمد الباحثان فى بناء المقياس على التعريف الذي اعتمداه لأساليب التعلم والمعروض سابقا في مصطلحات الدراسة. وحددا المواقف الأساسية للمقياس بناء على الخصائص المميزة لكل أسلوب من أساليب التعلم. كما تمت الاستفادة من الأدوات المعدة في بعض الدراسات السابقة .
- الخطوة الثانية: قام الباحثان بصياغة عشرين موقفا سلوكيا لقياس أساليب التعلم المفضلة لدى الشخص، والمستخدمة في الدراسة الحالية، وتحت كل موقف أربعة بدائل يعبر كل بديل منها عن أحد الأساليب التي يستخدمها.
- الخطوة الثالثة: تم تصحيح المقياس عن طريق إعطاء درجة واحدة عن كل موقف، وفي النهاية يتم جمع درجات كل أسلوب على حدة، وتم تصنيف الأفراد في ضوء الأسلوب الذي حصلوا فيه أعلى الدرجات.

- **صدق المقياس** :

- صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس بعد إعداده على مجموعة من المتخصصين في علم النفس (وعددهم سبعة)، وذلك من أجل إبداء الملاحظات التحكيمية للتأكد من مدى دقة المواقف المستخدمة في المقياس ومناسبة الاستجابات الأربعة تحت كل موقف لخصائص الطلاب ذوي أساليب التعلم (التمثيلي، والتكيفي، والتقاربي، والتباعدي)، ومناسبة المفردات لافراد وكذلك وضوح التعليمات المصاحبة للمقياس وتجاوزت نسبة الاتفاق ٩١٪.

وقد طلب الباحثان من المحكمين إضافة أو تعديل بعض الفقرات، وتم مراعاة ذلك عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

- الاتساق الداخلي : قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف المقياس والدرجة الكلية للمقياس على عينة التقنين، والجدول رقم (٣) يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالته الإحصائية لكل موقف من مواقف المقياس.

جدول رقم (٣) : معامل الارتباط لكل موقف من مواقف مقياس أساليب التعلم بالدرجة الكلية ودلالتها الإحصائية (ن = ٥٠)

رقم الموقف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الموقف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢٨٤	٠,٠٥	١١	٠,٣٥٨	٠,٠١
٢	٠,٣١٣	٠,٠٥	١٢	٠,٣١٨	٠,٠٥
٣	٠,٣١٧	٠,٠٥	١٣	٠,٢٧١	٠,٠٥
٤	٠,٢٩١	٠,٠٥	١٤	٠,٣١١	٠,٠٥
٥	٠,٤١٨	٠,٠١	١٥	٠,٢٩٧	٠,٠٥
٦	٠,٣٦٧	٠,٠١	١٦	٠,٣٢٦	٠,٠٥
٧	٠,٣٧٦	٠,٠١	١٧	٠,٣١١	٠,٠٥
٨	٠,٤٠١	٠,٠١	١٨	٠,٣٥	٠,٠١
٩	٠,٣٧٣	٠,٠١	١٩	٠,٢٧	٠,٠٥
١٠	٠,٣١١	٠,٠٥	٢٠	٠,٢٧١	٠,٠٥

◆ مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٢٧ ◆◆ مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,٣٥ (عند د.ح = ٤٨)

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أنّ المقياس يتمتع باتساق داخلي تام بالنسبة لجميع المواقف، حيث أنّ مستوى الدلالة كان عند مستوى (٠,٠١)، و مستوى (٠,٠٥).

- **ثبات المقياس** :

قام الباحثان بحساب ثبات مقياس أساليب التعلم بطريقة التجزئة النصفية بين درجات المواقف الفردية ودرجات المواقف الزوجية للمقياس باستخدام معادلة " جتمان Guttman وذلك بعد أن طبق المقياس على عينة التقنيين وقد بلغت قيمة معامل ثبات مقياس أساليب التعلم باستخدام معادلة جتمان (٠,٤٤٣) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) . وهذه الدلالة تدل على مستوى ثبات مرتفع للمقياس، وبالتالي تدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

٢- مقياس الدافعية الداخلية :

قام الباحثان بتصميم مقياس الدافعية الداخلية بالاعتماد على التعريف الذى تبنياه لمفهوم الدافعية الداخلية والمعروض سابقا في مصطلحات الدراسة. كما تمت الاستفادة من الأدوات المعدة في بعض الدراسات السابقة. ويتكون المقياس من ٥٤ مفردة. وتتم الاستجابة عليها من خلال ثلاثة خيارات هي: دائما،أحيانا، ونادرا، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء ثلاث درجات لدائما، ودرجتين لأحيانا، ودرجة واحدة لنادرا، وفي حالة العبارات السالبة يتم التصحيح بصورة معكوسة أي ثلاث درجات لنادرا، ودرجتين لأحيانا، ودرجة واحدة لدائما. ومجموع ما يحصل عليه المستجيب يمثل درجته الكلية في الدافعية الذاتية.

- صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس بعد إعداده على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، وذلك من أجل إبداء الملاحظات التحكيمية للتأكد من مدى صلاحية استخدام المقياس للدراسة. وقد كانت نسبة الاتفاق على صلاحية مفردات المقياس وتعليماته أكثر من ٨٠ ٪. وقد طلب الباحثان من المحكمين إضافة أو تعديل بعض الفقرات، وتم مراعاة ذلك عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

واستفاد الباحثان من الملاحظات التي تم إبداؤها على الصورة الأولية للمقياس، ومن ثمّ أخرجا المقياس في الصورة التي تم التأكد من صلاحيتها بعد حساب الاتساق الداخلي والثبات.

- الاتساق الداخلي: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس على عينة التقنين ، والجدول رقم (٤) يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالتها الإحصائية لكل مفردة من مفردات المقياس .

جدول رقم (٤) : معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الدافعية الداخلية والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
١	٠,٤٦٣**	٠,٠١	١٦	٠,٣٣٥*	٠,٠٥
٢	٠,٣٩٣**	٠,٠١	١٧	٠,٢٧٣*	٠,٠٥
٣	٠,٣٩٢**	٠,٠١	١٨	٠,٤٥٩**	٠,٠١
٤	٠,٤٠٩**	٠,٠١	١٩	٠,٣٢٥*	٠,٠٥
٥	٠,٢٧٣*	٠,٠٥	٢٠	٠,٤٥٦**	٠,٠١
٦	٠,٣٤٣*	٠,٠٥	٢١	٠,٤٧٩**	٠,٠١
٧	٠,٣٤٣*	٠,٠٥	٢٢	٠,٤٢٩**	٠,٠١
٨	٠,٢٧٣*	٠,٠٥	٢٣	٠,٢٧٣*	٠,٠٥
٩	٠,٣٣٦*	٠,٠٥	٢٤	٠,٤٨٢**	٠,٠١
١٠	٠,٢٧٣*	٠,٠٥	٢٥	٠,٢٨٢**	٠,٠١
١١	٠,٤١٠**	٠,٠١	٢٦	٠,٥٠٤**	٠,٠١
١٢	٠,٢٧٢*	٠,٠٥	٢٧	٠,٦١١**	٠,٠١
١٣	٠,٢٧٣**	٠,٠٥	٢٨	٠,٥٣٠**	٠,٠١
١٤	٠,٥٧١**	٠,٠١	٢٩	٠,٢٧٢*	٠,٠٥
١٥	٠,٢٧٣*	٠,٠٥	٣٠	٠,٢٧٠*	٠,٠٥
رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
٣١	٠,٢٧٣*	٠,٠٥	٤٣	٠,٣٨٥**	٠,٠١
٣٢	٠,٥٠٣**	٠,٠١	٤٤	٠,٣١٩*	٠,٠٥
٣٣	٠,٤١٣**	٠,٠١	٤٥	٠,٢٧٤*	٠,٠٥
٣٤	٠,٣٢٨*	٠,٠٥	٤٦	٠,٣١٥*	٠,٠٥
٣٥	٠,٤٢٠**	٠,٠١	٤٧	٠,٥٢٩**	٠,٠١
٣٦	٠,٤٢٠**	٠,٠١	٤٨	٠,٥١٦**	٠,٠١
٣٧	٠,٥٣٦**	٠,٠١	٤٩	٠,٥٣٨**	٠,٠١
٣٨	٠,٤٦٠**	٠,٠١	٥٠	٠,٤٣٤*	٠,٠٥
٣٩	٠,٢٧١*	٠,٠٥	٥١	٠,٣١٩*	٠,٠٥
٤٠	٠,٣٠٥*	٠,٠٥	٥٢	٠,٤٧٦**	٠,٠١
٤١	٠,٣١٩*	٠,٠٥	٥٣	٠,٣٤٩*	٠,٠٥
٤٢	٠,٦٦٣**	٠,٠١	٥٤	٠,٢٨٢*	٠,٠٥

* مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٢٧

** مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,٣٥ (عند د.ح = ٤٨)

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أنّ المقياس يتمتع باتساق داخلي تام وذلك عند مستوى دلالة(٠,٠١) ، ومستوى دلالة (٠,٠٥) لجميع المفردات.

- **ثبات المقياس** :

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباك بعد أن طبقا المقياس على عينة تقنين الدراسة الحالية والتي تتكون من (٥٠) طالبا.. وقد بلغت قيمة معامل للمقياس (٠,٦٣٧) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى

(٠,٠١). وبناء على هذا المستوى العالي من الثبات يصبح المقياس جاهزا للاستخدام.

٣- مقياس ما وراء الذاكرة :

قام الباحثان بإعداد مقياس الوعي بما وراء الذاكرة وفق الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: اعتمد الباحثان في بناء المقياس على التعريف الذي اعتمداه لمفهوم ما وراء الذاكرة والمعروض سابقا في مصطلحات الدراسة. كما تمت الاستفادة من الأدوات المعدة في بعض الدراسات السابقة.
- الخطوة الثانية: قام الباحثان بصياغة (٤٢) عبارة لقياس مهارات ما وراء الذاكرة، وتتم الاستجابة عليها من خلال ثلاثة خيارات هي: دائما، أحيانا ونادرا، ويتم تصحيح المقياس بإعطاء ثلاث درجات لدائما،ودرجتين لأحيانا ودرجة واحدة لنادرا، وفي حالة العبارات السالبة يتم التصحيح بصورة معكوسة أي ثلاث درجات لنادرا، ودرجتين لأحيانا، ودرجة واحدة لدائما. ومجموع ما يحصل عليه المستجيب يمثل درجته في مهارات ما وراء الذاكرة.

- **صدق المقياس** :

- صدق المحكمين: عرض الباحثان المقياس بعد إعداده على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، وذلك من أجل إبداء الملاحظات التحكيمية للتأكد من مدى صلاحية استخدام المقياس للدراسة. وقد كانت نسبة الاتفاق على صلاحية عبارات المقياس ومفرداته في ضوء التعريف المستخدم لما وراء الذاكرة والذى تبناه الباحثان في الدراسة الحالية أكثر من ٨٢ ٪. وقد طلب الباحثان من المحكمين إضافة أو تعديل بعض الفقرات، وتم مراعاة ذلك عند إعداد الصورة النهائية للمقياس. واستفاد الباحثان من الملاحظات التي تم إبداؤها على الصورة الأولية للمقياس، ومن ثمّ أخرجا المقياس في الصورة التي تم التأكد من صلاحيتها بعد حساب الاتساق الداخلي والثبات.
- الاتساق الداخلى: قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلى عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف المقياس والدرجة الكلية للمقياس على عينة التقنين ، والجدول رقم (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط و دلالته الإحصائية لكل موقف من مواقف المقياس .

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنّ المقياس يتمتع باتساق داخلي تام وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥). وهذا يدعو للاطمئنان عليه.

- **ثبات المقياس** :

قام الباحثان بحساب ثبات االمقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباك بعد أن طبقا المقياس على عينة تقنين الدراسة الحالية والتى تتكون من (٥٠) طالبا..وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧٢) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) .وبناء على هذا المستوى العالي من الثبات يصبح المقياس جاهزا للاستخدام.

جدول رقم (٥) : معاملات الارتباط لكل بند من بنود مقياس ما وراء الذاكرة بالدرجة الكلية ودلالتها الإحصائية (ن = ٥٠)

رقم الموقف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الموقف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٨٩	٠,٠١	٢٢	٠,٤٢٩	٠,٠١
٢	٠,٢٨٠	٠,٠٥	٢٣	٠,٥٢٧	٠,٠١
٣	٠,٣٨٢	٠,٠١	٢٤	٠,٣٥٧	٠,٠١
٤	٠,٤٣٨	٠,٠١	٢٥	٠,٣٤٦	٠,٠٥
٥	٠,٤٣٥	٠,٠١	٢٦	٠,٣٣٠	٠,٠٥
٦	٠,٣٦٩	٠,٠١	٢٧	٠,٤٨٦	٠,٠١
٧	٠,٤٠١	٠,٠١	٢٨	٠,٣٨٢	٠,٠١
٨	٠,٥٠١	٠,٠١	٢٩	٠,٤١٢	٠,٠١
٩	٠,٣٥٨	٠,٠١	٣٠	٠,٥٤١	٠,٠١
١٠	٠,٣٩٣	٠,٠١	٣١	٠,٤٩٦	٠,٠١
١١	٠,٣٢٨	٠,٠٥	٣٢	٠,٥٧١	٠,٠١
١٢	٠,٣٨٣	٠,٠١	٣٣	٠,٣٩٧	٠,٠١
١٣	٠,٣٦٨	٠,٠١	٣٤	٠,٤٢٥	٠,٠١
١٤	٠,٣٧٠	٠,٠١	٣٥	٠,٢٨٥	٠,٠١
١٥	٠,٣٩٥	٠,٠١	٣٦	٠,٤٣١	٠,٠١
١٦	٠,٤٠٦	٠,٠١	٣٧	٠,٥٧٣	٠,٠١
١٧	٠,٣٣٨	٠,٠١	٣٨	٠,٤٩٣	٠,٠١
١٨	٠,٣٩٥	٠,٠١	٣٩	٠,٤٣٢	٠,٠١
١٩	٠,٣٦٤	٠,٠١	٤٠	٠,٤٨٩	٠,٠١
٢٠	٠,٢٨١	٠,٠٥	٤١	٠,٣٨٩	٠,٠١
٢١	٠,٣٨٧	٠,٠١	٤٢	٠,٢٨٠	٠,٠١

◆ مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٢٧ ◆◆ مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,٣٥ (عند د.ح = ٤٨)

- **ثالثا : الأساليب الإحصائية :**

استخدم الباحثان تحليل التباين ذو التصميم العاملي (٤× ٢) ، واختبار (ت)، للكشف عن اتجاه الفروق بين مجموعات الدراسة المختلفة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها :**

أفادت النتائج العامة من التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة على الأدوات المستخدمة وذلك لاختبار الفروض الأساسية للدراسة، والجدول رقم (٦) يتضمن النتائج العامة للدراسة.

جدول (٦) : نتائج تحليل التباين لأثر متغيري أساليب التعلم(تباعدي. تمثيلي . تقاربي. تكيفي) والدافعية الداخلية (منخفضة – مرتفعة) في ما وراء الذاكرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة الإحصائية
(أ) أسلوب التعلم	٤٥٧٩,٧٩٠	٣	١٥٢٦,٥٩٧	٣٥,٩١٩	دالة
(ب) الدافعية الداخلية	٦٣٢,٦٣٣	١	٦٣٢,٦٣٣	١٤,٨٨٥	دالة
تفاعل(أ) ×(ب)	٦٦,٧٢٨	٣	٢٠٢,٢٤٣	٤,٧٥٩	غير دالة
الخطأ	٤٣٣٥,٠٨٥	١٧٢	٢٥,٢٠		
المجموع الكلى	١٠٥٥٥٠٥	١٧٩			

- **نتيجة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على أنّه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة أسلوب التعلم (التباعدي) ومجموعة أسلوب التعلم (التمثيلي) ومجموعة أسلوب التعلم (التقاربي) ومجموعة أسلوب التعلم (التكيفي) فى ما وراء الذاكرة .

وبالرجوع للجدول رقم (٦) يتضح أنّ قيمة النسبة الفائية لأساليب التعلم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على وجود فروق بين أساليب التعلم في ما وراء الذاكرة. وللتحقق من اتجاه هذه الفروق استخدم الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية للتأكد من اتجاه الفروق، والجدول رقم (٧)، يوضح اتجاه الفروق.

جدول رقم (٧) : اتجاه الفروق بين مجموعات أساليب التعلم (تباعدي. تمثيلي . تقاربي. تكيفي) في ما وراء الذاكرة

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة ت	دلالتها الإحصائية
أسلوب التعلم التباعدي	٣٣	٧٤,٠٦	٦,٦٦٥	٨٤	١١,٦٨	دالة
أسلوب التعلم التمثيلى	٥٣	٨٥,٠٣	٦,٦٧٠			
أسلوب التعلم التباعدى	٣٣	٧٤,٠٦	٦,٦٦٥	٧٨	١١,١٣	دالة
أسلوب التعلم التقاربى	٤٧	٩٠,٣١	٦,٦٦٣			
أسلوب التعلم التباعدي	٣٣	٧٤,٠٦	٦,٦٦٥	٧٨	١٠,٦٨	دالة
أسلوب التعلم التكيفى	٤٧	١٠٢,٥٣	٥,٠٦١			
أسلوب التعلم التمثيلى	٥٣	٨٥,٠٣	٦,٦٧٠	٩٨	١٣,٨٥	دالة
أسلوب التعلم التقاربى	٤٧	٩٠,٣١	٦,٦٦٣			
أسلوب التعلم التمثيلى	٥٣	٨٥,٠٣	٦,٦٧٠	٩٨	١٤,٣٠	دالة
أسلوب التعلم التكيفى	٤٧	١٠٢,٥٣	٥,٠٦١			
أسلوب التعلم التقاربى	٤٧	٩٠,٣١	٦,٦٦٣	٩٢	١١,٣٧	دالة
أسلوب التعلم التكيفى	٤٧	١٠٢,٥٣	٥,٥٠٦١			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنّ الفروق بين أساليب التعلم في تأثيرها على ما وراء الذاكرة دالة لصالح:

- أسلوب التعلم التمثيلي في مقابل أسلوب التعلم التباعدي.
- أسلوب التعلم التقاربي في مقابل أسلوب التعلم التباعدي.
- أسلوب التعلم التكيفي في مقابل أسلوب التعلم التباعدي.
- أسلوب التعلم التقاربي في مقابل أسلوب التعلم التمثيلي.
- أسلوب التعلم التكيفي في مقابل أسلوب التعلم التمثيلي.
- أسلوب التعلم التكيفي في مقابل أسلوب التعلم التقاربي.

وبالنظر للنتائج الثلاث الأولى نلاحظ أنّ أسلوب التعلم التباعدي هو الأقل أثرا في ما وراء الذاكرة، مقارنة بكل من الأسلوب التمثيلي والتقاربي والتكيفي،ونظرا لعدم توفر دراسات سابقة تناولت هذه المتغيرات بصورة مباشرة يمكن تفسير النتيجة في ضوء الخصائص التي تتميز بها ما وراء الذاكرة، من وعي بما الذاكرة ومراقبة أدائها، والحكم عليها وتقويمها. وهذا الأمر قد لا ينسجم مع خصائص أسلوب التعلم التباعدي، والذي يتصف أصحابه بأنهم عاطفيون ويتسمون بالمشاركة الوجدانية (أكثر من العقلية)، وأنهم يجدون

صعوبة في التعميم من فكرة إلى أخرى مما يدل على عدم قدرتهم على مراقبة أداء الذاكرة، كما أنهم لا يستطيعون اتخاذ قرار، الأمر الذي يتنافى مع مهارة تقويم عمل الذاكرة.

- **نتيجة الفرض الثاني** :

"ينص الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من مجموعة ذوى الدافعية الداخلية المنخفضة ومجموعة ذوى الدافعية الداخلية المرتفعة في ما وراء الذاكرة ".

وبالرجوع للجدول رقم (٦) يتضح أنّ قيمة النسبة الفائية لأثر الدافعية الداخلية على ما وراء الذاكرة دالة. وهذا يدل على وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في الدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة ، وللتحقق من اتجاه هذه الفروق استخدم الباحثان اختبار ت للوقوف على اتجاهها والجدول رقم (٨) يوضح اتجاه الفروق.

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار "ت" للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية الداخلية في ما وراء الذاكرة

مستوى الدافعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة
مرتفعة	٨٢	١٠٦,٩٢٣١	٩,٩٧٢٢١	١٦,٧٤	١٧٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
منخفضة	٩٨	٨٨,٠٥١٧	١٠,٤٨٠٤٣			

يتضح من الجدول رقم (٨) أنّ قيمة ت المحسوبة دالة لصالح المرتفعين في الدافعية الداخلية ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص التي يتمتع بها ذوو الدافعية الداخلية المرتفعة، خاصة وأنّهم يتميزون بالإحساس بالتحكم الشخصي، والمثابرة والتوجه نحو الاتقان ، والاستمرار في أداء المهام لفترات طويلة ، ولا يخافون من الفشل ، ولديهم درجة عالية من الاستغراق في المهمة.

- **نتيجة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على : "لا يوجد أثر دال إحصائياً للتفاعل بين أساليب التعلم (التباعدي . التمثيلي . التقاربي . التكيفي) والدافعية الداخلية (منخفضة . مرتفعة) فى مهارات ما وراء الذاكرة.

وبالرجوع للجدول رقم (٦) يتضح أنّ قيمة النسبة الفائية لأثر التفاعل بين أساليب التعلم والدافعية الداخلية على ما وراء الذاكرة غير دالة.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث التي أفادت بعدم وجود تفاعل بين أساليب التعلم المستخدمة في الدراسة الحالية، والدافعية الداخلية.. بأنّ أساليب التعلم التي تم اختيارها في هذه الدراسة الحالية يمكن تصنيفها على أنها أساليب عقلية معرفية، مما يضعف فرصة تفاعلها مع الدافعية الداخلية والتي تصنف باعتبارها متغيرا انفعاليا مرتبطا بالمشاعر والأحاسيس كما تمت الإشارة إليه سابقا.

- **التوصيات** :

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي :
وبناء عليه يوصي الباحثان بما يلي:

- تصميم المقررات الدراسية بما يتضمن مختلف أساليب التعلم لدى المتعلمين مما يساعدهم على تحقيق أقصى استفادة ممكنة من هذه المقررات.
- تدريب المعلمين على تنويع التدريس بما يخدم أساليب التعلم المتعددة.
- إعداد وتنفيذ برامج إرشادية في الوعي بما وراء الذاكرة وكيفية عملها،وتأثرها بمتغيرات مختلفة منها أساليب التعلم.
- الاهتمام بالوسائط المتعددة المبنية على تنوع أساليب التنوع.
- الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية لدى الطلاب في ضوء المنظومة التعليمية بأكملها.

- **بحوث مقترحة** :

- إجراء هذه الدراسة على عينات أخرى مختلفة عن متغيرات العينة الحالية.
- إجراء دراسة أخرى تتناول أساليب تعلم مختلفة عن الأساليب المستخدمة في الدراسة الحالية.
- دراسة أثر تفاعل أساليب التعلم المستخدمة في الدراسة الحالية مع طرق عرض المعلومات على الوعي بما وراء الذاكرة.
- دراسة نفس المتغيرات مع الدافعية الخارجية بدلا عن الدافعية الداخلية.
- دراسة تفاعل الأساليب المستخدمة في الدراسة الحالية مع التمثيل العقلي للمعلومات.

- **المراجع** :

- إبراهيم، أحمد و عبد المطلب، السيد (٢٠٠٧). أساليب التعلم وأسلوب التفكير الاختباري في ضوء كل من الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية ، ١٧، (٧٠)، ١٦٨- ٢٠٩.
- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (٢٠٠٧). خرافة أساليب التعلم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٢، (١)، ٢- ١٢.
- أبو زيد، خضر (٢٠٠٨). فاعلية التدريب على إستراتيجية ما وراء الذاكرة في معرفة استراتيجيات التذكر واستخدامها والتحصيل الدراسي في مقرر الإحصاء الوظيفي لدى طلاب كلية التربية، المجلة العلمية جامعة أسيوط، ٢٤، (١) ، ٨١- ١٠٨.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٧) : موسوعة التربية الخاصة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- بشارة، موفق ؛ الشريدة، محمد ؛ والغزو، ختام (٢٠١٢). العلاقة بين ما وراء الذاكرة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٠، (١)، ١٥٢- ١٧٠
- بشارة، موفق و العطيات، خالد (٢٠١٠). أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين . مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٤، (٣)، ٦٩٣- ٧٢٨
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩): استرتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربى .
- جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين (١٩٩٢) : معجم علم النفس والطب النفسي ،، الجزء ٥ ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

- حسن، ربيع شعبان (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.
- درويش، هاني محمد (٢٠٠٢) : الفروق فى بعض أبعاد الدافعية الأكاديمية الذاتية بين الغاشين وغير الغاشين من طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، الجزء (١) ، العدد (١١٤) ، ص ص ٢١٩ – ٢٦١.
- الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٦) : سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . القاهرة : دار النشر للجامعات .
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨ أ) : الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي : المعرفة والذاكرة والابتكار .، ط١ ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- زيتون، منى (٢٠١١). أثر استخدام مدخل الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم على ما وراء الذاكرة ومكوناتها لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية بالزقازيق،٧١، (٢)، ١٢٣- ١٨٩.
- زيدان، عصام؛ والإمام، كمال (٢٠٠٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٢ (١) ، ١١- ٦٢.
- سعد، مراد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على تكامل نظريتي الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم في القدرة على نقل المعرفة والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٤٠، ٢٣٠- ٢٦٣.
- سيد، امام مصطفى ، والشريف، صلاح الدين حسين (٢٠٠٠) مدى فاعلية برنامج تدريبى للإستراتيجية ما وراء الذاكرة عند الاستذكار" مجلة كلية التربية بأسيوط العدد ١٦ الجزء الاول يناير ٢٠٠٠ ص ص ٣١- ٥٩
- شبيب، أحمد محمد (١٩٩٤) : الاتجاه النمائى للدافعية الأكاديمية الذاتية فى مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين . المجلة المصرية للتقويم التربوي ، المجلد (٢) ، العدد (١)،ص ص ١٤٠ – ٢٠١ .
- شبيب، أحمد محمد (١٩٩٩) : دراسة عاملية للدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٨٣) ، ص ص ٢٠٧ – ٢٧٤ .
- شبيب، محمود محمد (٢٠٠٣) : أثر استخدام إستراتيجية لتعزيز الاستقلال الذاتية فى الدافعية الأكاديمية لطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١١٨) ، ص ص ١٧١ – ٢٤٦ .
- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي المعاصر ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- الشريف، بندر عبد الله (٢٠١١). علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم " دراسة تنبؤية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥، (٣)،١٦٧- ١٩٤.
- الشعراوي، علاء (١٩٩٥). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٢٩ ، ١- ٣٤.
- طه، فرج عبد القادر ، وقنديل، شاكر (١٩٩٣): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . الكويت: دار سعاد الصباح .
- عبد الله، مجدي أحمد (١٩٩٧): علم النفس العام دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الوارث ، سمية علي (٢٠٠١) .أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب التعليم العام بسلطنة عمان : دراسة نمائية. مجلة القراءة والمعرفة، ٨، ٨٩ - ١٥٠.
- علام ، صلاح الدين محمود (١٩٩٣). الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارمترية ي تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- علاونة، شفيق و بلعاوي، منذر (٢٠١٠). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين،١١،(٢)، ٦٥- ٨٥.
- العمران، جيهان (٢٠٠٦م). أساليب التعلم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرينيين. المجلة التربوية ٢٠،(٧٨)،٧٥- ١١١
- الفقي، إسماعيل (٢٠٠٨). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، (١٨)، ٤٠ - ٩٣
- القباطي ، منصور عبدالله (٢٠٠٧). أثر التفاعل بين أسلوب التعلم و نوع المعلومات و مستواها في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ٥، (١) ، ١٧٦.
- الكيال، مختار(٢٠٠٥). أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فعالية وتعميم استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المعرفية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٣ ، ١٣٤- ٢٠٣.
- مصطفى، على (٢٠٠٦)، البناء العاملى لدافعـــية الإتقان وأثره على تبنـى أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمـي لدى طلاب كلية التربيـــة، رسالة الخليج العربي، ١٠١، ٥٩- ٩٦ .
- النجار، حسني زكريا (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- وقات، إلهام إبراهيم (٢٠٠٨). اساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، دكتوراه غير منشورة: كلية التربية جامعة أم القرى.

- Amabile, T.M. – ; Hill, K. G. ; Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994) : The work preference inventory : Assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. (66), No. (5), PP. 950 – 967.
- Amabile, T.M. ; Conti, R., & Pollak, S. (1995) : The positive impact of creative activity : Effects of creative Task engagement and motivational focus on college students, Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 21, PP. 1107 – 1116.
- Barry, J. Z. (2000): Self-Efficacy : An essential motive to learn, Contemporary Educational Psychology, Vol. 25, PP. 82-91.
- Blumenfeld, P. C., (1992): Classroom learning and motivation : Clarifying and expanding goal theory, Journal of Education Psychology, Vol. 84, PP. 272-281.
- Boggiano , A.K ., Ruble ,D.N.(1979). Perception of competence and the over justification effect : a developmental study . Journal of personality and social psychology , 37,1462-1468.
- Brophy , J.(1983).Conceptualizing student motivation to learn, Educational Psychologist.18, pp. 200-215.
- Brown , A . (1978) : Knowing when , where , and how to remember : A problem of metacognition . In R .Glaser (Ed.) ,

Advances in instructional Psychology , Vol.1 . Hillsdale NJ : Erlbaum Associates .

- Cavanaugh , J . & Borkowski , J . (1990) : Searching for Metamemory – Memory Connection : A Developmental study .Developmental Psychology,Vol.16 ,No.5, 441–453
- Coffield, F. ; Moseley, D. ; Hall, E. ; & Ecclestone, K. (2004). Learning Styles and Pedagogy in Post – 16 Learning: A systematic and Critical Review. London: Learning and Skills Research Center: www.lsrc.ac.uk.
- Cook , J . & Cook , G . (2005) : Child Development . (1st Eds) , New York , Library of Congress
- Daniel, T. L. & Esser, J. (1980): Intrinsic motivation as Influenced by Rewards, task interest and task structure. Journal . of Applied. Psychology, Vol. 65, No. 5, PP. 566–573.
- Davis, Gegory (2007).Learning style and personality type preferences of community development extension educators. Journal of Agricultural Education. Vol. 47(1): 90–99.
- Deci, E. L., & Schawarte, A. J. ; Sheimman, L. & Ryan, R. K. (1981): An Instrument to Assess Adults Orientation toward control Vs. Autonomy with children. Journal of Educational Psychology, Vol. 73, No. (5), PP. 642–650.
- Dev., P. C. (1997): Intrinsic Motivation and Academic Achievement What does their relationship Imply for the classroom teacher, Remedial and Special Education, Vol. 18, No. 1, PP. 12–19.
- Fisher, R. W. (1995): Enhancing intrinsic motivation to learn through attitude change, Dissertation Abstract International, Vol. 56, No. (4 : A), P. 1289.
- Flavell , J . Miller , P . & Miller , J . (2001) : Cognitive development . (4th Ed.) . Englewood cliffs , N . J . Prentice – Hall .
- Flavell, J. H., (1981): Cognitive Monitory In W. P. Dickson (Ed) Children's Oral Communication Skills (pp. 35 – 60) New York Academic Press Publication.
- Fort, I .Adoul,L . Holl,D . Kaddour , J . & Gana , K . (2004) : Psychometric Properties of the French Version of the Multifactorial Memory Questionnaire for adults and the elderly . Canadian Journal on Aging , Vol.23 , No.4 , 347 – 357 .
- Fulk, B. M., Montgomery, D. J. (1994): Strategies to improve student motivation, intervention in school & Clinic, Vol. 30, No. 1, PP. 1–10.
- Gaultney , J . (1998) : Metacognition in children : Cognitive Learning . Learning & Individual Differences Vol.10 , No.1 , 13 – 16 .

- Gottfried A. E- ; Flening J. S. & Gottfried, A. W. (1994): Role of parental motivational practices in children's Academic intrinsic motivation and achievement, Journal of Educational Psychology, Vol. 86, No. 1, PP. 104 – 113.
- Gottfried A. E (1985): Academic intrinsic motivation in Elementary and Junior school students, Journal of Educational Psychology, Vol. 77, No. 6, PP. 631 – 645.
- Harackiewicz, J. M. (1979): The effects of reward contingency and performance Feedback on intrinsic motivation, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 37, No. 8, PP. 1352-1363.
- Harter, S (1981): Anew self-report scale intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivation and informational components, Developmental Psychology, Vol. 17, No. 3, PP. 300-312.
- Hertzog , C . Hultsch , D . & Dixon , R . (1989) : Evidence for the Convergent Validity of two self – Report Metamemory Questionnaires . Developmental Psychology , Vol.25 , No.5 , 687 – 700 .
- Kurtz, B, E, Barkowski J.G. 1987 Development of strategic Fill again in implicit and reflective children : A longitudinal study of met cognition . Journal of Experimental child psychology (43) 129 – 148 .
- Lepper, M. R., (1988): Motivational considerations in the study of instruction, Cognition and Instruction, Vol. 5, No. 4, PP. 289-295.
- Lumsden, L. S. (1994): Student motivation to learn, Eric Clearinghouse on Education Management Eugene or, ERIC : ED370200, PP. 1-5.
- Malone ,W.(1981).Toward a theory of intrinsically motivating instruction. J. of Cognitive science, 5,pp333-369.
- Martin, D. & Tony, C. (1997): School improvement that works: Enhancing the Academic motivation, cognition and Achievement of senior secondary students, Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, University of Western Sydney, Macar Thur, December, PP. 1-16.
- Matlin , M . (2005) : Cognition . (6^{th} Ed) . New York , WILEY Co .
- O'Connor, Peter & Jackson, Chris (2007). The factor structure and validity of the learning styles profiler, European Journal of Psychological Assessment. Vol. 24 (2): 117-123.
- Parkin , A . (1993) : Memory Phenomena , Experiment and Theory . New York. : Black – well Co .

- Patrick, H. T. & Michael, A. R. (1995): The influence of perceived social competence on school Beginner's Emergent Academic intrinsic motivation, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, U.S. Michigan).
- Randolph , J . Arnett , P . & Higginson , C . (2001) : Metamemory and tested cognitive functioning in multiple sclerosis . The clinical Neuropsychologist , Vol.15 , No.3 , 357-368 .
- Richards, T. A., (1991): Effects of constructive feedback on perceived competence and intrinsic motivation, Dissertation Abstract International, Vol. 51, No (8-A), P.2685.
- Schneider , W .& Lockl , K . (2002) : The development of metacognitive knowledge in children and adojescents .In T,Perfect & B, Schwartz (Ed.) Metac- ognition .(224-257) Cambridge , University Press .
- Shimamura , A . (2000) : Toward a cognitive Neuroscience of Metacognition . Consciousness and Cognition , 9 , 313 – 323 .
- Shulz, R. & Hanusa, B. (1978): Long-term effects of control and predictability-enhancing intervention: Findings and ethical issues. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 36, No. (11), PP. 1194-1201.
- Smith, P. & Dalton, J. (2005) Getting to grips with learning styles, Deakin University, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Australian Government, Adelaide, viewed 16 April 2009, http://www.ncver.edu.au/research/proj/nd3103b.pdf.
- Sternberg, R. J (2000). Pathway to psychology , 2th Edition ,USA ,Harcourt college publishers.
- Urdon, T. M. (1995): Theory of motivation and achievement : A case for social go, Review of Education Research, Vol. 65, No. 3, PP. 213-243.
- Van Ede , D . (1996) : Should we tell students about metamemory or teach them how to apply it when studying ? . Journal of Cognitive Education , Vol.5 , No.2 , 155 – 169 .
- West, Crystal ; Khan, Jeffrey, and Nauta, Margaret (2007). Learning styles as predictors of self-efficacy and interest in research. J. Training and Education in Professional Psychology, Vol. 1 (3), 174- 183.
- Woodcock, A. J, (1991): The effect of verbal feedback on intrinsic motivation and perceived competence of cricketers, Dissertation Abstract International, Vol. 51, No. (7-A), P.2314.

❋❋❋❋❋❋❋