

## علاقة ما فوق الاستيعاب بالذاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي  
الجامعة المستنصرية - كلية التربية

**Keywords the terminology for research** الكلمات المفتاحية الرئيسية للبحث

**Meta chomprehension scale** ما فوق الاستيعاب

**working memory** الذاكرة العاملة

**students University** طلبة الجامعة

### ملخص البحث :

هدف البحث التعرف على مستوى ما فوق الاستيعاب وايضاً التعرف على الذاكرة العاملة وما هي العلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة ولغرض التحقق من ذلك اعتمد الباحثان مقياس ما فوق الاستيعاب Meta chomprehension لـ (ماير - , 2004, Mirr) ، ترجم الباحثان المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية ، والذي تكون من (٢٤) فقره ، وكذلك تبنى الباحثان اختبار (ابراهيم ٢٠١٤) للذاكرة العاملة بصيغته النهائية الذي تكون من (٢٨) فقره على وفق أنموذج بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch 1994) وقد تم التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياسين وبعدها تم تطبيق الأدوات على عينه البحث و التي بلغت (٤٠٠) من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالطريقه الطبقيه العشوائيه ، واطهرت نتائج البحث ان افراد عينه البحث لديهم مستوى جيد من ما فوق الاستيعاب ولديهم وعي بكيفيه عمل ذاكرتهم أذ كان متوسط درجاتهم أعلى من الوسط الفرضي ، و كذلك اظهرت نتائج البحث وجود علاقته إرتباطيه موجبه بين الأدوات ، ومن ثم التوصل الى تقديم عدد من التوصيات والمقترحات .

---

Research Abstract

The aim the resarceh was to identify the level the higher absorption and also to identify the working memory and what is relationship between the students of university and for the purpose of verifying that the researchers adopted the meta chomprehension (Mirr, 2004) (24). The researchers also adopted Ibrahim (2014) test for working memory in its final form, which consists of (28) paragraphs according to the Baddeley & Hitch model (1994). The psychometric properties of the measurements were verified and then Application of tools on the research sample, which reached (400) students The resuelts of studey showed that memberse of the research sampel have a good level of absorption and have an awareness of how their memory works if their average score is higher than the mean. The resuelts also showed a positive correlatione between the two, groups, A number of recommendations and proposals.

## الفصل الأول

## مشكلة البحث:

ان النهوض بواقع التعليم الجامعي ورفع كفايات التحصيل الأكاديمي للطالب يبدأ من الاهتمام بقدرته العقلية التي تشكل اساس العملية التعليمية ، لذلك الباحثان شعرا ان بعض المتعلمين لديهم ضعف في مهارات ما فوق الأستيعاب من خلال فهمهم للنص في معظم الأحيان من دون استيعابه و أن زملائهم الذين لديهم مهارات ما فوق إستيعاب قويه ويستعملون استراتيجيات علاجية عند شعورهم بعدم الأستيعاب، مثل مراجعته القراءة ، أم الربط مع أجزاء النص، أم القيام بتلخيص موجز للموضوع، ومحاولة ربطه بالمعرفة السابقة .

وتشير الدراسات ان معظم طلبة المدارس الأعدادية عند قبولهم في الجامعات، لا يتوافر عندهم المهارات الأستيعابية المناسبة (الفهم) في العملية التعليمية الجامعية، بسبب نقص في مهارات ما فوق الأستيعاب وأن استرجاعهم للمعلومات متدنية مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي مستقبلاً (Shang, 2010, 40). إن عمليات الذاكرة وأنواعها فقد تعددت أيضا المشكلات المرتبطة بها وهي من العمليات المعلوماتية المعقدة تحدث ضمن مراحل متعاقبة وضمن أنشطه إدراكية مجتمعة في الشخصيه، وتحتاج الى ظروف مناسبة للقيام بعملها بكفاءة ، وبالتالي فإن الطلبة يحتاجون الى ظروف ملائمة نسبيا من اجل القيام بدورهم بشكل سليم ، واجمعت العديد من الدراسات أن عدم قدرتنا على استرجاع المعلومات قد يرجع إلى عدة عوامل كالفشل في ترميز المعلومات أو عدم تخزينها بشكل جيد او عدم التعامل معها بشكل صحيح (العتوم، ٢٠١٠: ١٣٧)، ومن هنا تبرز مشكلة البحث الحالي في الأجابه على التساؤل الآتي :-

ما نوع واتجاه العلاقة الإرتباطية بين ما فوق الأستيعاب والذاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة ؟  
أهميه البحث :-

تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربويه إلى أن أنشطه ما فوق الأستيعاب تعود في بداياتها إلى أبحاث حول عمليات الذاكرة واداءها والثقه في قدراتها ، والتحكم والسيطره بأدائها، وتقييم أداء الذاكرة الجيد، التي صممت أدوات قياس ما فوق الأستيعاب التي تقيس جوانب تتعلق بالأستيعاب القرائي ومهاراته واستراتيجياته ، وأن استراتيجيات ما فوق الأستيعاب تهتم بإداره عملية القراءة وفهم واستيعاب والتعلم مثل التخطيط لعملية القراءة ومراقبه هذا الفهم وتقييم ما تم تعلمه نتيجه وعي الطلبة بعملية القراءة ( O'malley & Chamot, 1990, 124).

وكشفت دراسته البرجس (٢٠١٠) عن العلاقة بين ما فوق الأستيعاب ودافعيه الأنجاز الأكاديمي لدى طالبات كليه التربية ،أن مستوى ما فوق الأستيعاب كان مرتفعا عند الطالبات وأن العلاقة بين ما فوق

الأستيعاب وبعد (الثقة بالنفس) في دافعيه الأنجاز الأكاديمي متوسطه، وهذه العلاقه ضعيفه مع أبعاد دافعيه الأنجاز الأكاديمي الأخرى (المثابره والرغبه والأستمتاع بالعمل والتنافس) (البرجس، ٢٠١٠، ٢-١)، بينما دراسته Stange, 1993 التي اشارت إلى الكشف عن علاقه ما فوق الأستيعاب بالأداء القرائي ، واطهرت النتائج عن وجود علاقه إرتباطيه داله بين ما فوق الأستيعاب والتحصيل الدراسي والأداء القرائي ، ولأ توجد فروق داله بين طلبة الصفين الرابع والخامس في ما فوق الأستيعاب (Stange, 1993, 672)، واطهرت دراسته العلوان ( ٢٠١٣ ) التي هدفت إلى الكشف عن درجة التحصيل القرائي وعلاقته بما فوق الأستيعاب لدى طلبة الجامعة ، وأن مستوى ما فوق الأستيعاب كان متوسطاً عندهم وأظهرت أيضاً النتائج أن العلاقه بين التحصيل القرائي ومافوق الأستيعاب داله ، ولا توجد فروق داله في العلاقه بين المتغيرين تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي (أول- ثاني- ثالث- رابع) والنوع (ذكور- إناث) (العلوان، ٢٠١٢: ١٣٠- ١٥٥)،

وهنا يأتي دور الذاكره المهم من خلال مكانتها المهمه في حياه الإنسان اذ تعد من الوظائف الرئيسيه التي لا يمكن الأستغناء عنها في حياتنا اليوميه، فهي تُمكننا من تلقي المنبهات الخارجيه والحصول على المعلومات، وتجعلنا قادرين على معالجه وترميز تلك المعلومات والأحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجه اليها، فهي العامل الأساس في تقدم الإنسان وتطوره واستمرار هذا التقدم وديمومته، ولها الفضل الكبير في اكتساب الفرد للغه والأتصال بالآخرين والتفاعلات الأجتماعيه وغيرها، فالتذكر ليس وظيفه مستقله تماماً عن الإدراك والأنتباه، ولكن لها علاقات أساسيه معها جميعاً ، لأن الإنسان من دون الذاكره يبدو كأنه يولد من جديد في كل لحظه، علماً بأن دوراً لذاكره لأ يقتصر على تسجيل ما كان في الماضي وحفظه، ولأ يمكن أن تحصل أي عمليه عقليه من دونها مثل التفكير والتخيل والأنتباه وغيرها، فعمليه الأسترجاع هي سحب الأنطباعات المطلوبه وتذكرها من بين الأف الأنطباعات الأخرى(جعفر والألوسي، ١٩٨١: ٦٢) .

والذاكره واحده من أكثر العمليات المعرفيه اهميه ويرجع هذا الأهتمام كونها العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفيه الأخرى في بنيه العقل فالأدراك لأ يقوم إلا على تذكر الصور السابقه وكذلك الأحساس والأنتباه والتعلم والتفكير وكلما كانت الذاكره أنشط وأكثر قوه كانت العمليات العقليه أكثر قدره (عبد الفتاح وجابر، ٢٠٠٥: ٥٥)

واكدت دراسته هنري و نورمان Henry & Norman 1996 التي هدفت التعرف على(العلاقه بين كفاءه الذاكره باستخدام الاستراتيجيات البسيطة للذاكره و ماوراء الذاكره لدى الأطفال) اذ اظهرت النتائج إلى وجود دلاله ايجابيه على إن الأطفال الذين يسمون الصور باستمرار عند العرض لديهم ذاكره افضل من الأطفال الذين يسمونها عند الأستدعاء فقط، وان هناك علاقه ايجابيه بين معرفه ما وراء الذاكره والقدرة على استخدام استراتيجيات التذكر وأداء الذاكره (Henry & Norman 1996:1)، بينما أظهرت نتائج دراسته فوكرت وآخرون Fockert et.al

2001 والتي هدفت التعرف على (دور الذاكرة العاملة في الانتباه الانتقائي البصري) أن هناك تفاعلاً كبيراً بين الحمل العالي للذاكرة العاملة وأدراك العناصر المشوشة أكثر بكثير من تداخله في أثناء الحمل الواطئ للذاكرة العاملة، مما يشير إلى معالجه أكبر للعنصر المشوش (معلومات غير ذات الصلة بالمهمة) في مهمة الانتباه الانتقائي مع مصاحبه حمل عال للذاكرة العاملة وتم التأكد من هذه النتيجة من خلال القياس العصبي، إذ أظهر جهاز الرنين المغناطيسي نشاطاً أكبر في مناطق الدماغ المسؤولة عن أدراك العناصر المشوشة، ونشاطاً أقل للمناطق المسؤولة عن أدراك العناصر ذات الصلة في حالة الحمل العالي على الذاكرة العاملة، إذ أيدت النتائج السلوكية والعصبية صحة الفرضية التي وضعها الباحث (Fockert et.al, 2001: 183-186)، وهناك دراسته أجريت في العراق من قبل عبد الواحد ٢٠٠٥ (الانتباه الانتقائي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى الأطفال) إذ توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانتباه الانتقائي بنوعيه البصري والسمعي والذاكرة العاملة البصري والسمعي تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانتباه الانتقائي البصري وسعة الذاكرة العاملة البصرية، وهذه خزن الذاكرة العاملة البصرية كلاً على حدّه، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الانتباه الانتقائي البصري قبل تعرض الذاكرة العاملة البصرية للحمل وبعد التعرض له ولصالح الانتباه الانتقائي البصري قبل تحميل الذاكرة العاملة البصرية (عبد الواحد، ٢٠٠٥: ٨٥).

ومما تقدم تتضح أهميته ما فوق الاستيعاب في علاقتها بالذاكرة العاملة يمكن تحديد أهميته البحث كالاتي

-:

- ١- تسليط الضوء على أحد متغيرات البحث وهو متغير ما فوق الاستيعاب وتوضيح أهميته في مجالات الذاكرة والتحصيل الأكاديمي والنجاح في أداء المهام وأهميته في تحقيق الاستيعاب القرائي.
- ٢- التعريف بدرجة علاقه ما فوق الاستيعاب بالذاكرة العاملة في القراءة واتجاه هذه العلاقة.
- ٣- ما يضيفه البحث من نتائج من معلومات إلى حقل المعرفة و مجال علم النفس المعرفي بشكل عام بما يسهم في تطوير عملية التعلم لدى الطلبة.
- ٤- يمكن تحسين العملية التعليمية إذ يصبح الطلبة أكثر فهماً إدراكاً لقدراتهم القرائية مما يجعلهم أكثر استعمالاً لاستراتيجيات القراءة والأكثر فاعلية.

أهداف البحث :-

يهدف البحث الحالي التعرف :

١- ما فوق الاستيعاب لدى طلبة الجامعة .

٢- الذاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة.

٣- علاقه ما فوق الاستيعاب بالذاكرة العاملة لدى عينه البحث (طلبة الجامعة) .

٤- معرفه الفرق في العلاقه الإرتباطيه بين ما فوق الاستيعاب والذاكرة العاملة تبعاً لمتغيرالنوع والتخصص.

حدود البحث:-

تحدد البحث الحالي بطابعهكلييه التربيه- الجامعه المستصريه ومن الدراسات الصباحيه فقط ومن كلاً الجنسين

(الذكور/ و الإناث) وللعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨).

تحديد المصطلحات :

أولاً- ما فوق الاستيعاب Meta chomprehension:

يعرف ما فوق الاستيعاب كل من:

١- لين (Lin, 2001):

وعي الفرد بحاله من الاستيعاب القرائي عنده، ويتضمن الفهم ومراقبته واستخدام استراتيجيات تدعم

فهم ما تم قراءته (Lin, 2001, 23).

٢- بيكر (Baker, 2003):

فحص القارئ للمعرفه في أثناء معالجه النص بالاضافه إلى التقييم، وتنظيم الأنشطة التي تتم خلال

القراءه (Baker, 2003, 18).

٢- ماير (Mier, 2004):

هو أحد انواع التفكير ما فوق المعرفي الذي يتضمن الوعي والمعرفه بالاستراتيجيات الموظفه من قبل

المتعلم لأستيعاب ما يقرأ، وقدره المتعلم على مراقبه درجه إستيعابه للنص، وإدراك فشل إستيعابه،

وتوظيف الاستراتيجيات المناسبه لمعالجه الفشل في الاستيعاب (Mier, 2004, 772).

التعريف النظري:

أعتمد البحث الحالي تعريف (ماير- Mier, 2004) وكذلك مقياس (MierM 2004) في قياس

ما فوق الاستيعاب.

التعريف الإجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة المفحوصين من خلال استجاباتهم على مقياس (ما فوق الأستيعاب) المتبنى في البحث الحالي.  
ثانياً: الذاكرة العاملة working memory

١- عرفها سولسو (1991): Solso

إنها آلية تعمل بوصفها مستودعاً مؤقتاً يستطيع حمل المعلومات لمدة قصيرة، وهي قادرة على تحويل هذه المعلومات واستخدامها في توليد استجابات (Solso, 1991: 172)

٢- عرفها بادلي وهتش (1994): Baddely and Hitch

إنها الآلية التي تتضمن المكونات الوظيفية للأدراك وتسمح هذه الآلية للأفراد بإستيعاب بيئتهم الحالية وتمثيلها ذهنياً واسترجاع المعلومات المتعلقة بخبراتهم الماضية ، كل ذلك من أجل تدعيم الأكتساب للمعرفة الجديدة ولحل المشكلات ولصياغة الأهداف الحالية والعمل على وفقها (Baddeley & Hitch , 1994: 486).

٣- عرفها ميس (1997): Mecce

إنها النظام الذي تحول له المعلومات وتحمل فيه لمدة قصيرة من الوقت حتى تشفر وتفسر على أساس المعرفة السابقة . (Mecce , 1997 : 454).

التعريف النظري: يعتمد البحث الحالي تعريف بادلي وهتش (Baddely & Hitch 1994) وذلك لتبنيهم منظورهما.

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة المفحوصين من خلال استجاباتهم على فقرات مقياس (الذاكرة العاملة) المعتمد في البحث الحالي.

الفصل الثاني (خلفيه نظريه ودراسات سابقه)

تُستعرض في هذا الفصل الثاني بعض النظريات التي فسرت متغيري البحث (مافوق الأستيعاب والذاكره العامله) وبعض الأدبيات المرتبطه بهما على النحو الآتي:

أولاً- ما فوق الأستيعاب Metacomprehension

قدم أصحاب نظريه ما وراء المعرفه مجموعه من المفاهيم ذات العلاقه لما فوق المعرفه مثل ما فوق الأستيعاب ، وما فوق الذاكره ، ومافوق الأنفعالات (Metaemotion)، وما فوق اللغه (Metalinguage)، وما فوق الأخلاق (Metamorule)، (العتوم، ٢٠٠٤، ١٣٢).

لقد كان من الصعب بدايه الأمر التمييز بين المعرفه بمفهومها الضيق وما وراء المعرفه ، ومع أن مفهوم ما وراء المعرفه في البدايه كان غير واضحاً بعض الشيء لكنه تضمن قيمه كشفيه من خلال الطريقه الجديده التي ادت الى تحليل العمليات المعرفيه النفسيه المتعلقه بطبيعته المعرفه والمعلومات لديه الفرد وكل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمه لتعلم المعلومات أو المعطيات، وتستند إلى التقويم النشط وضبط هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفيه أو المعطيات التي تتضمنها عامه لتحقيق قصد أو هدف ملموس ( Flavell, 1979: 232).

ومن بين العمليات المعرفيه المتعلقه بالتعلم يمكن التمييز بينها حسب الموضوع الذي تناولته هذه العمليات هي: القدره على التعرف أو استرجاع ما تم تعلمه فيستخدم مصطلح ما وراء الذاكره أي (ما يعرفه الفرد حول ذاكرته أو الطريقه التي تستخدم في الحفظ)، والقدره على الأستيعاب ويستخدم مصطلح ما فوق الأستيعاب أي (معرفه الفرد حول عمليه الأستيعاب).

ومع ذلك فقد ميز (براون - Brown, 2003) بين أنشطه ما وراء المعرفه هي:

أ- الوعي ببعض مظاهر النشاط المعرفي.

ب- التقويم الذاتي للفاعليه ونقاط القوه والضعف.

ج- الضبط أي ضبط الاستراتيجيات وتعديلها.

ومما يجدر الإشارة إليه أن ما وراء المعرفه ينمو ويتطور مع التقدم في العمر فالطلبه عندما ينمون ويتطورون فإنهم يصبحون أكثر منطقيه في فهمهم لكيفيه ملاحظه وضبط تعلمهم وكيف يستوعبون بما يسمى ما فوق الأستيعاب (قطامي، ٢٠١٣: ٥٧٩).



وأن ما فوق الأستيعاب على درجه كبيره من الأهميه في عمليه القراءه (York, 2006: 26). ولكي يصبح الطلبة ناجحين ويجب أن تكون لديهم القدره على استخدام قدراتهم ما وراء المعرفيه إلى جانب قدراتهم المعرفيه لمساعدتهم على فهو ومراقبه وتنظيم إستيعابهم قبل قراءتهم واستيعابهم لبناء معنى من النص المكتوب وفي أثائه وبعده ، وهذا ما جعل الباحثين يؤكدون على تعليم استراتيجيات ما فوق الأستيعاب وتزويد المتعلمين بها من أجل تحسين مستوى إستيعابهم للنصوص المقروءه (York, 2006: 15).

ويعد ما فوق الأستيعاب أحد العوامل المؤثره في تنميه البناء المعرفي الفكري لدى المتعلمين في مراحل تعليم الطلبة، وتعد مهاره ما فوق الأستيعاب عمليه تحليليه وتفاعليه وبنائيه، ولأ تتحقق هذه العمليه ما لم يتوفر لدى المتعلمين قدر كاف من الوعي باستخدام ما تتطلبه من نشاطات ذهنيه وعمليات آليه مصاحبه، وحتى يتمكنوا من إستيعاب ما يقرأون فان عدداً من المهارات والقدرات يجب أن تتوفر لديهم كالقدرات المعرفيه المرتبطه بالطريقه التي يعالج بها الأفراد المعلومات والمهارات المعرفيه المرتبطه بالذاكره (Palensure & Brown, 1985: 76).

إن الأهتمام بالقدره على التنبؤ أو الحكم لدى المتعلمين في أداء الأستيعاب يعد المحور الرئيس لموضوع ما فوق الأستيعاب، وأن تلك القدره هامه للتنظيم المعرفي والذاتي للدراسه، فعندما يتوقع الطالب أن أدائه في الأمتحان سيكون ضعيفاً فقد يقرر استعمال استراتيجيه مثل إعاده قراءه النص وكلما كانت أحكامه المستنده إلى ما فوق الأستيعاب أكثر دقه سيؤدي ذلك إلى تنظيم معرفي وذاتي أكثر فاعليه للدراسه والذي سيقود بدوره إلى تذكر أفضل (Zhao & Linder, 2008: 203).

أبعاد الأستيعاب وما فوق الأستيعاب:

حدد (ستانديفورد- Standiford, 1984) أربعة أبعاد تشكل الأستيعاب وما فوق الأستيعاب وهي:  
البعد الأول: (إستيعاب عال- ما فوق إستيعاب منخفض): ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين يظهرون إستيعاباً مرتفعاً وعاده ما يكونون مدركين أنهم يعرفون وهم الذين يحصلون على درجه منخفضه في ما فوق الأستيعاب.

البعد الثاني: (إستيعاب منخفض- ما فوق إستيعاب منخفض): ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين لا يعرفون، ويظهرون إستيعاباً منخفضاً، وعاده ما يعتقد هؤلاء الطلبة أنهم لا يعرفون، ويظهرون درجه منخفضه في ما فوق الأستيعاب (العلوان، ٢٠١٢: ١٣٥)، ويؤكد (Hardin- 2001) أن هذه الأبعاد ذات علاقته وثيقه بإصدار المتعلمين أحكاماً على إستيعابهم لأن من الضروري أن يكون المتعلم قادراً على إصدار حكم على إستيعابه وأن درجه الوعي تختلف من قارئ إلى آخر فالقارئ الجيد يكون على درجه عاليه بما فوق

الاستيعاب في حين أن القارئ ذو الدرجة المنخفضة في ما فوق الاستيعاب ينتهي من قراءه النص دون معرفه أنه لم يستوعب ما كان يقرأه (Hardin, 2001, 426).

البعد الثالث: (إستيعاب عال- ما فوق إستيعاب عال): يشير هذا البعد إلى الطلبة الذين يظهرون إستيعاباً عالياً، وعاده ما يكونون على وعي بأنهم يعرفون، وهم الطلبة الذين يحصلون على درجة مرتفعه في ما فوق الإستيعاب.

البعد الرابع: (إستيعاب منخفض- ما فوق إستيعاب منخفض عال): ويشير هذا البعد إلى الطلبة الذين يظهرون إستيعاباً منخفضاً وعاده ما يكونون مدركين أنهم لا يعرفون، وهم الطلبة الذين يحصلون على درجة مرتفعه في ما فوق الإستيعاب.

وكشف (أومالي وشاموت- O'Malley & Chamot, 1990) أن لما فوق الاستيعاب استراتيجيات يستعملها الطلبة في أثناء القراءة كما هو الحال في ما وراء المعرفة التي تضم عدداً من المهارات وعدداً من الاستراتيجيات. إذ أن استراتيجيات ما فوق الاستيعاب تهتم بإداره عمله القراءة والتعلم مثل التخطيط لعملية القراءة ومراقبه الفهم وتقويم ما تم تعلمه (O'Malley & Chmot, 1990: 36).

وبناء على ذلك طور (ماير- Mier) مقياس ما فوق الاستيعاب لقيس استراتيجيات ما فوق الاستيعاب (Mier, 2004: 1-3)

ثانياً : الذاكرة العاملة :-

نماذج تفسير الذاكرة العاملة :

#### ١- نموذج ووف ونورمان ( Wough & Norman Model ( 1965 )

طور كل من ووف ونورمان 1965 اول أنموذج سلوكي حديث للبحث في مجال الذاكرة، ويُعد هذا الأنموذج النقطه الأساس لأنطلاق اغلب نماذج الذاكرة الحديثه ويقوم على مبدأ الثنائيه، اذ ينظر الى الذاكرة على انها تتكون من منظومتين اساسيتين منفصلتين هما: الذاكرة الأوليه او الذاكرة الأساس primary memory وهي نظام خزن قصير الأمد، والذاكرة الثانويه secondary memory وهي نظام خزن طويل الأمد، ويرى كل من وف ونورمان ان هذين النظامين مستقلان بعضهما عن بعض، كما ان نظام الذاكرة قصير الأمد ذا سعه محدوده جدا، ويفترضان ان فقدان المعلومات في هذا النظام لا يحصل بسبب محدوديه السعه فقط بل قد يحصل عن طريق استبدال المفردات القديمه بأخرى جديده (التداخل) interference ، ويريان ان عامل التداخل يساهم في النسيان في الذاكرة الأساسيه اكثر من عامل التحلل وان وظيفه الذاكرة الأساسيه هي الاسترجاع الحرفي للمعلومات وهذا يلاحظ في احاديثنا ، اذ يمكننا استرجاع الجزء الأخير من

الجملة التي سمعناها للتو بدقه حتى وأن كنا لا نركز انتباهنا لما كان يقال، ومع هذا يتعذر علينا تذكر المعلومة نفسها في وقت لاحق ما لم نتمرن عليها من خلال اجراء بعض الاستراتيجيات مثل التسميع او التكرار لجعلها متوافره من خلال الذاكره الثانويه (Solso,1991:149-150) .

## ٢- أنموذج اتكنسون وشفرين Atkinson & Shiffrin

اقترح هذا الأنموذج عام ١٩٦٨ كل من اتكنسون وشفرين اذ يشير إلى أن الذاكره تتكون من ثلاثه مخازن هي مخزن الذاكره الحسيه ومخزن الذاكره القصيره ومخزن الذاكره الطويله وان بنيه الذاكره ثابتة وان عمليات التحكم متغيره، ووفقا لهذا الأنموذج فان المثيرات البيئيه تدخل من خلال الحواس جميعها ثم تخزن في الذاكره الحسيه لوقت قصير، يتم بعدها أما نقل المعلومات الحسيه إلى مخزن الذاكره القصيره أو تتعرض للفقد والنسيان، وان التجارب المخزونه في المستودع الحسي عباره عن نسخه مطابقه للمنبهات الخارجيه كما انها لا تخزن جميعها في هذا المستودع ويؤكد هذا الأنموذج على ان الإنسان يعالج ما يصادفه من مثيرات خارجيه في مراحل متعدده ، ففي الذاكره الحسيه ، يتم استقبال المثيرات بصيغه بصريه تتألف من خصائص فيزيائيه ملموسه مثل: اللون ودرجه الوضوح والشكل والهيئه والخطوط الى غير ذلك، او كمثيرات سمعيه تتألف من خصائص فيزيائيه ملموسه كارتفاع درجه الصوت وعمق نغماته، وبعد مده من الوقت على تخزين هذه المعلومات ينبغي تمريرها للذاكره القصيره ، والأ فأنها تضعف وتتلاشى في وقت يقل عن الثانيه الواحده لأنها تستبدل بمعلومات بصريه او سمعيه جديده اذ تحل المعلومات الجديده محل المعلومات السابقه، لذلك فإن معلومات الذاكره الحسيه تكون عرضه للنسيان السريع مالم تنتقل هذه المعلومات الى المخزن قصير الأمد ، ففي الذاكره القصيره تتعرض المعلومات الحسيه إلى الترميز أو يتم فقدانها خلال ٣٠ ثانيه تقريبا، فإذا تم ترميز المعلومات في الذاكره القصيره، فأنها تنتقل إلى مخزن الذاكره الطويله التي تستوعب كميات غير محدده من المعلومات ولمده غير محدوده.(العتوم،٢٠٠٤: ١٥٨-١٥٩).

ومتى ما تحولت المعلومات الى الذاكره طويله فأنها ستخزن بشكل دائم نسبيا على الرغم من ان الوصول اليها قد يكون صعبا بسبب التداخل، اذ تكمن وظيفه الذاكره طويله المدى في مراقبه المنبهات في المستودع الحسي، كذلك توفير مكان لخزن المعلومات القادمه من المستودع قصير الأمد، واذا وصلت المعلومات الى مخزن الذاكره الطويله فأنها ترمز حسب معانيها وتصبح جاهزه للخزن وبدون حدود للسعه والزمن، ومع ذلك يمكن لمعلومات مستودع الذاكره الطويله ان تتعرض للنسيان، وذلك تبعا للعوامل المؤثره في النسيان التي من الممكن ان يتعرض لها الفرد، كذلك ميز كل من اتكنسون وشفرين بين الذاكره ومستودعات الذاكره ، فهما يستخدمان مصطلح الذاكره للأشاره الى البيانات التي يحتفظ بها ، بينما يستخدمان مصطلح مستودع store

للأشارة الى العنصر البنوي structural component الذي يحتوي على المعلومات (العنوم، 2004: 159-160).

٣- أنموذج الذاكرة العاملة لبادلي وهيتش الثلاثي الأبعاد :

Baddeley and Hitch Tripartite Working Memory

لقد اقترح كل من بادلي وهيتش 1974-1994 Baddeley & Hitch أنموذجا جديدا للذاكرة يسمى بالأنموذج الثلاثي الأبعاد، وهي نوع من انواع امكنه العمل العقلي تجري فيها انواع من عمليات التحليل والمعالجه على كل من الذكريات القديمه والجديده، اما الذاكرة طويله الأمد فهي بالنسبه اليهما ذاكره خزن تحفظ فيها المعلومات في حاله كامنه لحين استرجاعها مره اخرى ،كما أظهر كل من بادلي وهيتش ان قدره المعالجه للذاكرة العاملة محدوده ، اذ وجدا ان محاوله أداء مهمه قد تتعطل تعطيلأ حادا عند تأديه مهمه اخرى مشابهه لها في الوقت نفسه، لأن كلتا المهمتين سوف تتنافسان للحصول على القدره نفسه من المعالجه مع ذلك لم يجدا سوى تعارضا بسيطا بين مهمتين يدخل في عملها مدخلات حسيه مختلفه، وعلى هذا الأساس أستنتج كل من بادلي وهيتش ان الذاكرة العاملة تملك مستودعين منفصلين للخرن لكل منهما وسيله حسيه مختلفه عن الأخرى فهو يرى ان هذه الذاكرة تتألف من ثلاثه مكونات رئيسه تشترك معا لأبقاء المعلومات والعمليات العقلية نشطه ريثما يتم تنفيذ المهمه المطلوبه، وهذه المكونات الثلاثه هي:-

١- حاجز التسميع اللفظي :-The Phonological Loop

ان هذا الجزء عباره عن نظام فرعي في الذاكرة العاملة ويحتوي على نظامين الأول هو مستودع الأصوات الكلاميه phonological store: تخزن فيه المعلومات الصوتيه او المعلومات الكلاميه لمدته ثانييتين فاذا حدث تسميع للماده موضوع التذكر والحفظ في الحاجز اللفظي فسوف يتم نقلها الى الذاكرة طويله الأمد، واذا لم يتم ترميزها سمعيا او صوتيا يحدث لها تداخل مع بعضها وتكون اكثر عرضه للنسيان.(الزيات، ١٩٨٦: 371)

اما النظام الثاني فهو التحكم بالنطق articulatory control process (معالج التحكم بالنطق) وهو الذي يصدر الكلام الداخلي الذي نسمعه في داخلنا أي بمثابة احدى أدوات الحديث الداخلي التي تعمل على ممارسه المعلومات اللفظيه لأبقائها نشطه في نظام معالجه المعلومات ، فهو يمكننا من التمرن على المعلومات من دون اصدار اصوات كما يساعد على ابقاء المعلومات متيسره وذلك بإنعاش مستودع الأصوات الكلاميه، وكان الافتراض الأول لبادلي وهيتش ان حاجز التسميع اللفظي ضروري لأستيعاب اللغه، أي قد يساعدنا في جعل الكلام متيسرا كي نفهم ما الذي يقال بصورة افضل وذلك عن طريق الأستنتاجات، وربط الكلمات كالضمائر والموضوعات التي تشير اليها الضمائر، وهذا الاقتراح لم يلق دعما لذا فقد قاما باقتراح

تعديل او توضيح وهو ان هذا النظام قد يكون مهما وعاملاً داعماً عند محاوله اكتساب لغه جديده، ويبدو حاجز التسميع الصوتي عباره عن أليه تنطوي تحتها مجموعه من المهام كمدى الأرقام ومدى الكلمات، وقد حددا ان لهذه الأليه حدا معين في التخزين يبلغ سبع مفردات ومع ذلك وجدا ان حد سعه الذاكره بالنسبه الى الكلمات القصيره اكبر منه بالنسبه الى الكلمات الطويله ، وتعرف هذه الحاله بتأثير طول الكلمه word length effect، كما يرى بادلي وهيتش ان وظيفه هذا الحاجز هي ترديد الجمله المعنيه لوقت يكفي لتحليلها من حيث المنطق وترتيب الكلمات والمعنى العام. (Baddeley,2002:85-97)

## ٢- اللوح البصري المكاني : visual- spatial sketchpad

وهي النظام الخدمي الفرعي الثاني في انموذج الذاكره العامله ومسئوليتها هي المحافظه على المعلومات البصريه والمكانيه في الذاكره، كذلك له دور في تخطيط المهام وتنفيذها والعمل بصوره منفصله عن حاجز التسميع الصوتي، اذ يتعارض استعمال اللوح البصري مع المهام البصريه فالتذكر البصري قصير الأمد تعطله تأديه مهمه بصريه اخرى تؤدي في الوقت نفسه، لكنه لا يتعطل بسبب مهمه غير بصريه ويتعارض حاجز التسميع اللفظي مع المهام الشفويه لكنه لا يتعارض مع المهام البصريه (Baddeley & Hitch,1994:490-491). وهناك براهين على احتواء الذاكره العامله البصريه المكانيه على مستودعين منفصلين احدهما للذاكره العامله المكانيه واخر للذاكره العامله البصريه، إذ تدخل الذاكره العامله المكانيه في الإدراك الحسي للحركه والسيطره على الفعاليات الحركيه، اما الذاكره العامله البصريه فتعنى بتمييز الأنماط البصريه، وكذلك الحال مع الذاكره العامله لأصوات الكلام اذ انها قد تحتوي على ذاكره عامله للتلفظ وذاكره عامله سمعيه (Groom et.al,1999:102)

## ٣- نظام التنفيذ المركزي Central Executive

يعنى المنفذ المركزي او ما يسمى نظام التنفيذ المركزي، التنسيق بين الأنظمه الفرعيه للذاكره العامله والتنسيق ضمن النظام الواحد، وهو مخزن المعلومات العقليه المركزي الذي يتولى اداره انشطه الذاكره واتخاذ القرارات المتعلقة بتوزيعها على الأجهزة المختلفه، كما يتولى عمليات المعالجه والمحاكمه العقليه والاستيعاب واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ورسم الخطط والإشراف على عمليات نقل المعلومات الى الذاكره طويله الأمد. (Bddeley,2003:835)

كما يتحكم المنسق المركزي بالمكونين الخدميين الآخرين (الأنظمه التابعه) اذ يقوم كل نظام تابع بالمعالجه والأحتفاظ المؤقت لنوع معين من المعلومات اذ يقوم النظام اللفظي بمعالجه المعلومات اللفظيه او السمعيه، بينما يقوم النظام البصري بمعالجه المعلومات البصريه او المكانيه، كما يؤدي دورا مهما في الانتباه والتخطيط وضبط لسلوك والتحكم فيه (الزيات، ١٩٩٨، ٣٧٣).

- ويمكن تلخيص وظائف نظام التنفيذ المركزي فيما يلي :-
- ١- يعمل كمنسق وضابط لتدفق المعلومات أي موازنه الأداء على مهمتين منفصلتين من خلال سعه تنفيذ قابله للانفصال وتوزيع الانتباه على مهمتين في آن واحد .
  - ٢- اختيار الاستراتيجيات الملاءمه لحل المشكله .
  - ٣- جمع المعلومات وتنسيقها وضبط تزامنها او تعاقبها من مختلف المصادر الخارجيه والداخلية، المتمثلة بالذاكره طويله الأمد والذاكره الحسيه .
  - ٤- تركيب وتوليف المعلومات من المكونات المساعدین الآخرين ومن المخزن طويل الأمد (الزيات، ١٩٩٨، ٣٧٣)

كما اضاف بادلي 2003 Baddeley مكونا اخرًا للذاكره العامله ، وهو مصد الأحداث Episodic buffer، وهذا المكون هو نظام محدود السعه، يقوم بالربط والتنسيق بين الأنظمه التابعه(اللوح البصري المكاني ، وحاجز التسميع اللفظي ) ، والذاكره طويله الأمد ، يشكل تمثيلاً حدثياً متكاملاً أي يدمج هذا الحاجز المعلومات من اجزاء مختلفه من الذاكره لتصبح ذات معنى. (Sternberg, 2003:161)

كما يمثل نظام تخزين ذا شفره متعدد المكونات يقوم بتجميع الأحداث المترابطه أو المشاهد المترابطه ، أي انه يقوم بتنشيط مصادر عديده للمعلومات في الوقت نفسه مما يساعد على تكوين أنموذج واضح للمهمه ومن ثم معالجتها ، فضلاً عن معالجه المعلومات في المنظومتين الفرعيتين والذاكره طويله الأمد كما يقوم بتجميع المعلومات في مجاميع كبيره ذات عدد صغير يناسب سعه الذاكره العامله. (Baddeley, 2002:836)

وهذا الحاجز هو المسؤول عن اصفاء المعنى على المعلومات قيد المعالجه، كذلك يرى هيرمان وزملاؤه ضمن هذا التوجه ان جهاز الذاكره البشريه يتألف من اربعه مكونات وظيفيه هي المدخلات الحسيه المتحسسات senses، والذاكره العامله والذاكره طويله الأمد والمعالج المركزي اذا تنتقل المعلومات بين الذاكره العامله والمتحسسات وبين الذاكره العامله والمعالج المركزي وفي اثناء إستيعاب المعلومات تنتقل من الذاكره العامله.

### الفصل الثالث

#### إجراءات البحث

#### Procedures of Research

في هذا الفصل عرضاً للأجراءات التي قام بها الباحثان من اجل تحقيق اهداف البحث ابتداءً من منهجيه البحث وتحديد مجتمع البحث وعينته مروراً بأدوات البحث وما يجب ان يتوافر فيها من صدق وثبات وتحليل الفقرات لغرض تطبيقها على عينه البحث وانتهاءً بتحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وفيما يأتي وصف لتلك الأجراءات :

منهج البحث :

استعمل الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعد الأنسب ويعتبر هذا النوع من الدراسات النفسية لغرض التحقق من العلاقة الإرتباطيه بين متغيري البحث .

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات الجامعه المستنصريه للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ مقسمين على (١٣) كليه منها (٨) ذات اختصاصات إنسانيه و(٥) كليات ذات اختصاصات علميه، إذ كان مجموع طلبة الجامعه المستنصريه (٢٣٦٩٧) طالباً وطالبه موزعين بواقع (١٣٠٣٠) طالباً و(١١٣٣٦) طالبه بحسب الجنس وكما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١)

يوضح مجتمع البحث (الجامعة المستنصرية) بحسب الجنس والتخصص

ت	أسم الكلية	التخصص	عدد الطلبة		المجموع
			الذكور	الأناث	
١	الطب	العلمي	٤٧٧	٨٦٨	١٣٤٥
٢	طب الأسنان		١٣٠	٢٢١	٣٥١
٣	الصيدله		١٣٤	٣١٤	٤٤٨
٤	الهئدسه		٦٠٦	٨٥٠	١٤٥٦
٥	العلوم		١٣٧٥	٧٧٤	٢١٤٩
٦	التربيه الأساسيه	الأنساني	١٤٧٨	٢٠٩٣	٣٥٧١
٧	الأداب		٢٩٣١	١٥٤٧	٤٤٧٨
٨	التربيه		٢١٣٨	١٩٨٩	٤١٢٧
٩	الأداره والأققتصاد		٢٠٠٧	١٠٦٢	٣٠٦٩
١٠	القانون		٥٣٨	٤٨٢	١٠٢٠
١١	العلوم السياسيه		٣٢٧	٢٤٠	٥٦٧
١٢	التربيه الرياضيه		٢٢٠	١٩	٢٣٩
١٣	العلوم السياحيه		٦٦٩	٢٠٨	٨٧٧
المجموع الكلي			١٣٠٣٠	١١٣٣٦	٢٣٦٩٧

عينه البحث : Sample of Research

اعتمد الباحثان في تحديد حجم عينه البحث على المراجع العلمي التي ترى أنه إذا أريد للعينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث فيجب أن لا يقل عدد أفراد العينة عن (٤٠٠) فرد، وهذا المعيار وضعه هنريسون Henrysson, 1971 إذ تسحب تلك العينة من المجتمع. (Henrysson, 1971: 132)، وعلى أساس ذلك فقد تكونت عينه البحث الحالي من (٤٠٠) طالب وطالبة من كليات الجامعة المستنصرية الدراسة الصباحية، إذ سحبت تلك العينة على وفق الطريقة العشوائية العنقودية، إذ قسمت الـ (٤٠٠) حسب الجنس (٢٠٠) طالباً و (٢٠٠) طالبة، وقسمت حسب التخصص الإنساني (٢٠٠) طالباً وطالبة والتخصص العلمي بواقع (٢٠٠) طالباً وطالبة، إذ تم اختيار (٤) كليات من الجامعة المستنصرية وهي التربية والأدب والهندسة والعلوم والجدول (٢) يوضح ذلك .



جدول (٢)

عينه البحث موزعه حسب الكليه والجنس والتخصص

المجموع	الجنس		التخصص	الكليه
	إناث	ذكور		
١٠٠	٥٠	٥٠	الإنساني	التربية
١٠٠	٥٠	٥٠	الإنساني	الأدب
١٠٠	٥٠	٥٠	العلمي	الهندسه
١٠٠	٥٠	٥٠	العلمي	العلوم
٤٠٠	٢٠٠	٢٠٠	المجموع الكلي	

أداتا البحث: Tools of Research

لغرض تحقيق أهداف البحث اعتمد مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension (ماير - , 2004, Mirr) في قياس ما فوق الأستيعاب، بعد ترجمته إلى اللغة العربية، وإيجاد خصائصه السايكومترية.

كما اعتمد اختبار الذاكره العامله المعد من (ابراهيم ٢٠١٤) لقياس الذاكره العامله وفيما يأتي توضيح خطوات ذلك:

أ- مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension scale :

تعريب مقياس ما فوق الأستيعاب:

اعتمد الباحثان مقياس ما فوق الأستيعاب Meta chomprehension (ماير - , 2004, Mirr) ، إذ قام الباحثان بترجمه المقياس من اللغة الأنكليزيه إلى اللغة العربية إذ يشير (هامبلتون وآخرون - ٢٠٠٦) إلى أن الطريقه المفضله في ترجمه هي طريقه الترجمه الراجعه وفيها يقوم مترجم واحد بترجمه أداه القياس من لغه المصدر إلى لغه أخرى، ثم تعرض الصيغه المترجمه على مترجم آخر يعيد ترجمتها إلى لغه المصدر، ثم يقوم مترجم ثالث بالحكم على مدى تطابق الصيغه الأصلية مع الصيغه المترجمه من قبل المترجم الثاني للتأكد من مدى الدقه (هامبلتون وآخرون، ٢٠٠٦: ٣٢).

وقد اعتمد في البحث الحالي طريقه الترجمه الراجعه لأنها أكثر شيوعاً واستعمالاً في ترجمه الاختبارات والمقاييس الأجنبية إلى اللغة العربية وعلى النحو الآتي:

أ- قام الباحثان بترجمه المقياس من اللغة الأنكليزية إلى اللغة العربية من قبل استاذ متخصص في اللغة الأنكليزية ، ثم عرضه على أحد المختصين\* باللغة الأنكليزية للتأكد من صلاحية الترجمة، وقد أخذ الباحثان بملاحظاتِه حول بعض الصياغات اللغوية.

ب- عرض النسخه المعربه للمقياس على مختص آخر\*\* في اللغة الأنكليزية، لأعاده ترجمتها إلى اللغة الأنكليزية.

ج- عرضت النسختان باللغة الأنكليزية على مترجم ثالث\*\*\* للحكم على مدى تطابق الصيغه الأنكليزية الثانيه مع الصيغه الأنكليزية الأصلية الأولى،

وقد تبين من خلال ملاحظاته أن الصيغتين باللغة الأنكليزية على درجه عاليه من التطابق، وبذلك أصبحت النسخه المعربه للمقياس صالحه لأستكمال إجراءات تحليل الفقرات وإيجاد الخصائص السايكومترية للمقياس .  
صلاحية الفقرات

بعد التأكد من صدق ترجمه مقياس مافوق الأستيعاب قام الباحثان بعرض الفقرات مره اخرى على مجموعه من المختصين والخبراء في ميدان التربيه وعلم النفس والقياس والتقويم ،وبعد احتساب النسبه المئويه لغرض الموافقه على الفقرات ظهر ان جميعها صالحه لقياس مافوق الأستيعاب بنسبه ٨٨% ولم تحذف اي فقره والملحق (١) يوضح ذلك بعد الترجمة.

تعليمات المقياس:

طبق المقياس على عينه من الطلبة بلغ عددها (٣٠) طالبا وطالبه واتضح ان فقرات المقياس واضحه وان وقت الأجابه على فقرات المقياس تتراوح بين (٩ - ١٦) دقيقه بمتوسط قدره (١٢) دقيقه.

التحليل الأحصائي لفقرات مقياس ما فوق الأستيعاب:

تعد عمليه تحليل الفقرات إحصائياً خطوه أساسيه في بناء المقاييس والأختبارات النفسيه، وأن الهدف الأساسي من التحليل هو الأبقاء على الفقرات المميزه والصادقه والثابته للتأكد من صلاحية المقياس أو الأختبار، وأن تحليل الفقرات هو إجراء يهدف إلى الأبقاء على الفقره التي لها القدره على التمييز بين الأستجابات الجيده والضعيفه ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقه درجه الفقره بالدرجه الكليه إجراءات مناسبين في عمليه تحليل الفقرات (Ebel, 1972, 392).

وقد اعتمد الباحثان هذين الإجراءات في تحليل فقرات مقياس ما فوق الأستيعاب وكالاتي:

اسماء الساده المترجمين

\*.م. ماجده صبري فارس/ كلية التربيه- الجامعه المستنصريه.  
\*\*م.د استقلال حسن جعفر/ كلية الآداب- الجامعه المستنصريه.

\*\*\*م. د. علي عبد اللطيف/ كلية التربيه- الجامعه المستنصريه.

اسلوب المجموعتين المتطرفتين. Contrasted Group method

ولغرض إيجاد القوة التمييزية بهذه الطريقة أتبعنا الخطوات الآتية :

١- طبق مقياس ما فوق الاستيعاب على عينه التحليل الأحصائي التي بلغ عدد أفرادها (٤٠٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من بين طلبة الجامعة

٢- تصحيح استمارات إجابات أفراد عينه التحليل وعزل الاستمارات التي لم تستوف شروط الأجابه المطلوبه وهي (الاستمارات التي أهمل فيها المستجيب عدداً من الفقرات، أو ترك فيها الفقرات الأخيرة).

٣- رتب استمارات إجابات الطلبة حسب درجاتها تنازلياً من أعلى إلى أدنى درجه.

٤- حددت نسبه (٢٧%) من أعلى درجات استمارات الأجابات ونسبه (٢٧%) من أدناها لتحديد عدد أفراد المجموعتين المتطرفتين ليمثلاً أكبر حجم وأقصى تمايز.

وفي ضوء ذلك فقد بلغ عدد أفراد المجموعتين (٢١٦) طالباً وطالبة منهم (١٠٨) في المجموعه العليا و(١٠٨) في المجموعه الدنيا.

٥- استعملت معادله القوة التمييزيه للتعرف على الفقرات المميزه والفقرات غير المميزه، إذ تشير مراجع القياس والتقويم إلى أن الفقره التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢٠) لأ تعد مرغوبه ويستحسن تعديلها أو حذفه (Ebel,1972,64).

ومن خلال النتائج لمعاملات القوة التمييزيه أتضح أن جميع فقرات مقياس ما فوق الاستيعاب مميزه . والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات تمييز فقرات مقياس ما فوق الاستيعاب بين المجموعتين العليا والدنيا

ت	المجموعه الدنيا		المجموعه العليا		القيم التائيه المحسوبه	مستوى الدلاله
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٢.٥٦	١.٤٥٥	٤.٠٩	٠.٨٧	٩.٤١٩	داله
٢	٢.٣٣	١.٢٠٧	٤.٠٩	٠.٨٩٢	١٢.١٨٠	داله
٣	٣.٣١	١.٣٩٢	٤.٣٩	٠.٧٣٤	٧.٠٩٣	داله
٤	٣.٢٢	١.٣٣٥	٤.٥٢	٠.٦٦٢	٩.٠٤٠	داله
٥	٣.٥٩	١.٠٨٥	٤.٤٣	٠.٦٥٩	٦.٨٢١	داله
٦	٣.٦٧	١.١٦٠	٤.٣٩	٠.٨٠٧	٥.٣١١	داله
٧	٤.٠٤	١.٠٠٤	٤.٤٤	٠.٧١٥	٣.٤٣٥	داله
٨	٢.٢٢	٠.٩٨٠	٣.٠٦	١.٣٥٩	٧.٢٣٧	داله
٩	٤.٤٨	٠.٦٣٤	٣.٣١	١.٣٣٣	٨.٢٦٥	داله
١٠	٣.٥٢	١.٣٩٣	٢.١١	٠.٨٥٧	٣.٩٦٩	داله
١١	٣.٥٢	١.٢٩٣	٤.١٣	٠.٧٦٩	٥.٥٠٠	داله
١٢	٢.٧٦	١.٤٤٦	٤.١٢	١.٠١٩	٨.٢٦٩	داله
١٣	٤.٠٠	١.٣٩٤	٤.٥٩	٠.٣٨٢	٣.٧٩٣	داله
١٤	٢.٨٩	١.٤١٦	٣.٩٤	١.٠٦٦	٦.١٨٧	داله
١٥	٣.٠٢	١.٢٠٠	٤.٢٨	٠.٨٣٠	٧.٩٧٢	داله
١٦	٢.٤٣	١.٣٤٨	٣.٩٨	٠.٨٥٤	١٠.١٣٢	داله
١٧	١.٨٠	١.٢٤٤	٣.٣٠	١.٣٣٤	٨.٥٤٦	داله
١٨	٢.٣٠	١.٢٤٣	٣.٦٩	١.٠٤١	١٠.٦٦٧	داله
١٩	٣.٧٠	١.٣٤٨	٤.٢٦	٠.٧٧٨	٣.٧٠٩	داله
٢٠	٢.٢٦	١.٢٨٥	٣.٨٣	١.١٧٢	٩.٤٠٤	داله
٢١	١.٦٣	٠.٨٤	٣.٢٦	١.٢٧١	١١.٢٦٣	داله
٢٢	٢.٢٦	١.٣١٤	٣.٨٩	١.٠٥٣	١٠.٠٥٧	داله
٢٣	٢.٣١	١.٢٩٤	٣.٩٨	٠.٩٥٧	١٠.٧٦٠	داله
٢٤	٣.١٩	١.٣٩٥	٤.٥٧	٠.٥٩٩	٩.٥٠٦	داله

علاقته درجه فقره بالدرجه الكليه للمقياس:

أن الدرجه الكليه للمقياس هي أفضل محك داخلي عندما لا يتوافر المحك الخارجي (Anastasi, 206: 1976)، لذلك استعمل الباحث معامل ارتباط بوين بايسيريل لأستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقره والدرجه الكليه للمقياس، حيث كانت الأستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب (٤٠٠) استماره وهي ذات الأستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت داله إحصائياً عند مقارنتها بالقيمه الجدوليه لمعامل ارتباط بيرسون (٠.٠٩٨) عند مستوى دلاله (٠.٠٥) ودرجه حريه (٣٩٨) ومن المعروف (أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقره بالمجموع الكلي كان تضمينها في المقياس يزيد من احتمال الحصول على مقياس أكثر تجانسا (عوده، والخليلي، ١٩٨٨: ٣٠٤) وكما مبين في الجدول (٤).

#### جدول (٤)

معاملات ارتباط درجه فقره بالدرجه الكليه لمقياس مافوق الأستيعاب

ت	قيمه معامل الارتباط	ت	قيمه معامل الارتباط	ت	قيمه معامل الارتباط
١	٠.٤٨٤	٩	٠.٢٠٨	١٧	٠.٤٣٦
٢	٠.٥٣٤	١٠	٠.٣٣٨	١٨	٠.٥١١
٣	٠.٣٧٤	١١	٠.٤٣٤	١٩	٠.٥٠٩
٤	٠.٣٦٨	١٢	٠.٥٤٢	٢٠	٠.٤٣٤
٥	٠.٣٠٨	١٣	٠.٤٧٨	٢١	٠.٥٨٥
٦	٠.٣٠٤	١٤	٠.٥٢٥	٢٢	٠.٥٢٢
٧	٠.٢٢٥	١٥	٠.٢٤٤	٢٣	٠.٥٣٠
٨	٠.٤٣١	١٦	٠.٤٥٩	٢٤	٠.٥٠٥

الخصائص السايكو مترية لمقياس ما فوق الأستيعاب:

يتعين توافر الصدق والثبات لكي يكون المقياس صالحاً للأستعمال، فيعد الصدق والثبات من الجوانب الأكثر أهميه بالنسبه للمقياس، وكالاتي .

١- الصدق Validity:

يعد مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم الأساسية أهميه في مجال القياس النفسي، وقد تعددت تعريفاته لكن أهمها هو: قدره المقياس المصمم على قياس ما وضع من أجله وقد تحقق الصدق في المقياس الحالي من خلال الآتي:

#### أ- الصدق الظاهري Face Validity :

إن الحصول على الصدق الظاهري هو أحد الإجراءات لاستخراج معامل صدق المقياس، ولأشك أن أفضل طريقه لاستخراج الصدق الظاهري هي عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعه من الخبراء المختصين والأخذ بأرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (فرج، ١٩٨٠: ٣١٠). وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس ما فوق الاستيعاب من خلال عرضه على مجموعه من المحكمين والمختصين في العلوم التربويه والنفسية (١) ، وبما ان الباحث قد قام بالتأكد من صلاحية فقرات مقياس ما فوق الاستيعاب كما تبدو ظاهرياً من قياس لما أعدت من أجل قياسه من خلال آراء المحكمين وتحقق من وضوح التعليمات وفهم الفقرات وطريقه الأجابه عنها لذا يعد مقياس ما فوق الاستيعاب صادقاً ظاهرياً من قياس ما أعد من أجل قياسه.

#### ب- صدق البناء Construct Validity :

ويقصد به المدى الذي يمكن للمقياس أن يشير بموجبه إلى قياس بناء نظري محدد أو خاصيه معينه (Anastasi, 1976: 126)، ويشير عدد من المعنيين أن هناك بعض الأدله والمؤشرات لصدق البناء لعل من أهمها الفروق بين الجماعات والأفراد إذ أن من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخاصيه المقاسه، وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس (فرج، ١٩٨٠: ٣١٥).

وقد تحقق الباحثان من صدق البناء للمقياس من خلال معاملات تمييز الفقرات، فضلاً عن إيجاد علاقته بدرجة الفقره بالدرجه الكليه للمقياس، وإيجاد العلاقه بين درجه الفقره.

لذا تعد هذه الإجراءات مؤشرات صدق البناء لمقياس ما فوق الاستيعاب في البحث الحالي. فالمقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذه المؤشرات يمتلك صدقاً بنائياً، أي أنه كلما تطابقت النتائج التجريبية مع الافتراضات النظرية أشار ذلك إلى صدق بناء المقياس (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٤٣).

#### ٢- الثبات Reliability :

يقصد بالثبات مدى اتساق واستقرار اجابه المقياس في ما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦: ١٠١) ويعد حسابه أمراً ضرورياً وأساسياً في القياس، إذ يشير إلى الدقه في درجات

(١) ١- أ.د. هيثم ضياء عبد الأمير ٢- أ.د. قبيل كودي حسين ٣- أ.د. علي عوده الحلفي ٤- أ.د. محمد سعود صغير ٥- أ.د. سامي سوسه سلمان ٦- أ.د. نعيم عبد الحسن ٧- أ.د. كاظم كريدي العادلي ٨- أ.د. نبيل عبد الغفور ٦٧٤

المقياس إذا ما تكرر تطبيقه تحت الظروف والشروط نفسها وقد تم التحقق من ثبات المقياس بالطرائق الآتية:-

#### أ- طريقه الاختبار - إعادته الاختبار Test-Retest :

يؤكد (فيركسون) على أن استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة هو بإعادته تطبيق المقياس مرتين وفي مدتين زمنيتين مختلفتين وعلى المجموعه نفسها من الأفراد (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢٥٧)، ويرى (Ebel, 1972) إن معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني هو معامل ثبات الاختبار ومعامل الثبات في هذه الحالة يسمى معامل الاستقرار (Ebel, 1972: 132). ولحساب معامل الثبات بطريقة إعادته الاختبار للمقياس الحالي، طبق المقياس بصورته النهائية على عينه مؤلفه من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعه ثم أعيد تطبيق المقياس على العينه نفسها بعد مرور (١٤) يوماً ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون أتضح أن معامل الثبات للمقياس قد بلغ (٠.٨٣)، وتعد هذه القيمه مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، حيث أشار (العيسوي) إلى انه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠.٧٠) فأكثر، فإن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربويه والنفسيه (العيسوي، ١٩٨٥: ٥٨). وتستخدم هذه الطريقه لأن الحصول من خلالها على قيمه ثبات عال يدل على قلها احتمال تأثر الدرجات (قيمه الثبات) بالمتغيرات اليوميها العشوائيه في ظروف المفحوص، وفي البيئه التي يجري فيها الاختبار (Anastasi, 1976: 110).

#### ب- طريقه ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha :

تعتمد هذه الطريقه على الاتساق في أداء الفرد من فقره إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعياريه للفقرات المفردة (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٧٩)، على اعتبار أن فقره عباره عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينه الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عوده، والخليلي، ١٩٨٨: ٢٥٤)، وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقه من تطبيق المقياس على عينه الثبات نفسها وباستعمال معادله كرونباخ بلغ معامل ألفا (٠.٨٧) وهو معامل ثبات جيد استناداً الى الدراسات السابقه .

الصيغه النهائيه لمقياس ما فوق الاستيعاب :

أصبح مقياس ما فوق الاستيعاب بصورته النهائيه صالحا للتطبيق كما موضح في (ملحق ٢) ، والذي تكون من (٢٤) فقره، وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي تحصل عليها كل فقره من فقرات المقياس من خلال اختيار البديل المناسب للسؤال إذ كان تصميم بدائل الأجابه بطريقه الاختيار من (متعدد وذلك باختيار بديل واحد من ثلاثه بدائل أحدها صحيح في قياس المجال الذي وضع لقياسه) ويحصل

المستجيب على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٢٥) وأدنى درجة له (صفر) ملحق (٢) .

ب - اختبار الذاكرة العاملة working memory

تبنى الباحثان اختبار (ابراهيم ٢٠١٤) للذاكرة العاملة بصيغته النهائية الذي تكون من (٢٨) فقره على وفق أنموذج بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch 1994) من (٧) مهام تضم (٢٨) فقره، بواقع (١٦) فقره للمجال البصري و(١٢) فقره للمجال السمعي ، وهذه الفقرات تختلف فيما بينها من حيث عدد العناصر وطبيعته المحتوى، إذ بلغ معامل الثبات بطريقه الفا كرونباخ (٠.٨٢) وبأسلوب التجزئه النصفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ (٠.٧٢) ومن خلال استخدام معادله سبيرمان - براون التصحيحيه بلغ معامل الثبات بهذه الطريقه (٠.٨٨) وان تصحيح الاختبار يتم عن طريق احتساب درجة واحد لكل وحده معرفيه مسترجعه بشكل صحيح مهما كان نوع هذه الوحده المعرفيه سواء كانت بصريه او سمعيه (رقم ، حرف، شكل ، كلمه)، ولا يشترط الترتيب في الاسترجاع في جميع المهام باستثناء مهمه العمليات الحسابيه (الكلمات) حيث ان الترتيب في الاسترجاع شرط اساسي ودرجتها الكليه (٢٠) وبذلك تكون درجة المفحوص الكليه على المهام البصريه الأربع هي ٩٢ درجة، وعلى المهام السمعيه الثلاث ٦٨ درجة، وتحسب درجة المفحوص الكليه على اختبار سعه الذاكرة العاملة عن طريق جمع درجته في المهام البصريه مع درجته في المهام السمعيه فتكون اكبر درجة يمكن ان يحصل عليها المفحوص في الاختبار بشكل كلي هي (١٦٠) درجة واقل درجة صفر وبمتوسط فرضي (٨٠) درجة، والملحق (١) يوضح اختبار سعه الذاكرة العاملة بصيغته النهائية.

القوه التمييزيه للفقرات:

لغرض التعرف على الخصائص السايكومترية للمقياس من خلال الآتي:-

أ- أسلوب العينتين الطرفيتين:

لغرض حساب القوه التمييزيه لفقرت المقياس طبق اختبار الذاكرة العاملة على عينه بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبه من الجامعه المستصريه في الاختصاصات العلميه والأنسانيه، وبعد تصحيح درجات كل فرد على المقياس وايجاد الدرجة الكليه، وبأستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين تم استخراج نسبه (٢٧%) من استمارات المقياس التي تمثل المجموعه العليا ونسبه (٢٧%) من استمارات المقياس للمجموعه الدنيا، وفي ضوء هذه النسبه بلغ عدد الاستمارات من كل مجموعه (١٠٨) استماره ، واستعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الدالاه الاحصائيه بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا ، وعدت القيمه التائيه



المحسوبه مؤشراً لتمييز كل فقره من خلال مقارنتها بالقيمة الجدوليه (١,٩٦) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجه حريه (٢١٤) واعطت نتائج الاختبار الى ان جميع الفقرات كانت مميزه والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

معاملات تمييز فقرات اختبار الذاكره العامله بأسلوب العينتين الطرفيتين

ت	المجموعه العليا		المجموعه الدنيا		القيمة التائيه المحسوبه	مستوى الدلالة عند %٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣,٠٩	١,٥٦	٢,٣٩	١,٤٤	٣,٣٨	داله
٢	٢,٨٦	١,٤٢	٢,١٥	١,٣٦	٣,٧١	داله
٣	٣,٧٥	١,٣٣	٢,٧٠	١,٣٨	٥,٧٠	داله
٤	٣,٧٤	١,٤٣	٣,٢١	١,٣٤	٢,٦٥	داله
٥	٣,٣٧	١,٤٢	٢,٢٣	١,٣٧	٥,٩٧	داله
٦	٣,٩٣	١,٢٤	٢,٢٦	١,٣٢	٩,٥٢	داله
٧	٣,٣٧	١,٤٢	٢,٢٣	١,٣٧	٥,٩٧	داله
٨	٤,٦٣	٠,٧٥	٣,٢٨	١,٤٩	٨,٤٠	داله
٩	٣,٠٩	١,٥٦	٢,٣٩	١,٤٤	٣,٣٨	داله
١٠	٤,٨٣	٠,٣٧	٣,٣٩	١,٣٢	٦,٧٦	داله
١١	٣,٥٤	١,٣٤	٢,٧٤	١,٤٠	٤,٣١	داله
١٢	٤,٢٥	٠,٩١	٣,٤٩	١,٣٢	٤,٩٧	داله
١٣	٤,٦٩	٠,٥٨	٣,٨٤	١,٢٦	٦,٣٦	داله
١٤	٢,٨٦	١,٤٢	٢,١٥	١,٣٦	٣,٧١	داله
١٥	٣,٩٣	١,٢٤	٢,٢٦	١,٣٢	٩,٥٢	داله
١٦	٤,٠٣	١,٣٣	٢,٧٨	١,٤٢	٦,٦٦	داله
١٧	٣,٧٤	١,٤٣	٣,٢١	١,٣٤	٢,٦٥	داله
١٨	٣,٣٧	١,٤٢	٢,٢٣	١,٣٧	٥,٩٧	داله
١٩	٣,٩٣	١,٢٤	٢,٢٦	١,٣٢	٩,٥٢	داله
٢٠	٤,٥٢	٠,٧٢	٢,٩٧	١,٣٧	١٠,٣٧	داله
٢١	٣,٧٥	١,٣٣	٢,٧٠	١,٣٨	٥,٧٠	داله
٢٢	٤,١٤	١,٠٦	٣,٤٤	١,٣٢	٤,٢٩	داله
٢٣	٤,٠٣	١,٣٣	٢,٧٨	١,٤٢	٦,٦٦	داله
٢٤	٢,٨٦	١,٤٢	٢,١٥	١,٢٦	٦,٣٦	داله
٢٥	٤,٥٣	٠,٨٩	٣,٩٥	١,٢٥	٣,٩٣	داله
٢٦	٤,٦٣	٠,٧٥	٣,٢٨	١,٤٩	٨,٤٠	داله
٢٧	٤,٠٢	١,٣٠	٢,٦٢	١,٤٦	٧,٤٠	داله
٢٨	٣,٠٩	١,٥٦	٢,٣٩	١,٤٤	٣,٣٨	داله

\* القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجه حريه (٢١٤)

ب- علاقته الفقره بالدرجه الكليه (صدق الفقره):

اتضح ان قيم معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجه حريه (٣٩٨) والبالغه (٠.٠٩٨) ، وانطلاقاً مما تقدم فإن جميع فقرات الاختبار عدت مميزه بهذا الأسلوب (الأتساق الداخلي) والجدول (٤) يوضح ذلك .

#### جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجه الفقره و الدرجه الكليه اختبار الذاكره العامله

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠.٦٧٠	١١	٠.٥٢٠	٢٠	٠.٥٢١
٢	٠.٨٩١	١٢	٠.٦٢٠	٢١	٠.٥٢٥
٣	٠.٦٧٦	١٣	٠.٥٧١	٢٢	٠.٥٨١
٤	٠.٦٨٥	١٤	٠.٥٧١	٢٣	٠.٥٣١
٥	٠.٥٨٦	١٥	٠.٥٠٣	٢٤	٠.٥٥١
٦	٠.٨٢٢	١٦	٠.٥٦١	٢٥	٠.٥٦١
٧	٠.٥٦١	١٧	٠.٥١٥	٢٦	٠.٥٤٦
٨	٠.٨٥٠	١٨	٠.٦٤٤	٢٧	٠.٥٧٢
٩	٠.٦٧٢	١٩	٠.٧١١	٢٨	٠.٥١٥
١٠	٠.٥٩٦				

الخصائص السايكومترية للمقياس:

أن المقياس ينبغي ان تتوفر فيه بعض الخصائص السايكومترية الأساسية التي من أهمها صدقه وثبات درجاته (عالم، ٢٠٠٠: ١٨٤)، وان عمله القياس تتطلب توفر العديد من الشروط في بناء الأداة لهذا يؤكد علماء القياس ضروره التحقق من صدق المقياس وثباته، وقد تحقق ذلك على النحو الآتي:

#### ١. الصدق الظاهري (Face Validity)

قام الباحثان بعرض الاختبار على مجموعه من الخبراء والمحكمين والمختصين (٢) في مجال التربيه وعلم النفس وقد تم اعتماد قيمه النسبه المئويه معياراً لأراء المحكمين على صلاحية الاختبار من عدمه، وان النسبه كانت نسبه القبول لجميع الفقرات كانت (١٠٠%) مع تعديل بعض الفقرات الاختبار.

#### ٢. صدق البناء: Construct Validity

وقد تحقق الباحثان من خلال استعمال علاقته الفقره بالدرجه الكليه.

(٢) ١- أ.د. هيثم ضياء عبد الأمير ٢- أ.د. قبيل كودي حسين ٣- أ.د. علي عوده الحلفي ٤- أ.د. محمد سعود صغير ٥- أ.د. سامي سوسه سلمان ٦- أ.د. نمير عبد الحسن ٧- أ.د. كاظم كريدي العادلي ٨- أ.د. نبيل عبد الغفور

## ٣. الثبات Reliability

قام الباحثان بحساب ثبات اختبار الذاكرة العاملة بطريقتين هما طريقه الأتساق الداخلي (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha) وطريقه اعاده الأختبار، وكالاتي: -  
أ- الثبات بطريقه الأتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)  
بتطبيق معادله ألفا كرونباخ على البيانات المستعمله بلغ معامل الثبات (٠.٩٤) وهو معامل ثبات عالي بحسب المعيار المطلق.

## ب- الثبات بطريقه اعاده الأختبار Test-Retest

ظهرا معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠.٨٧) وهو معامل ثبات عالي نسبيا بحسب المعيار المطلق.

## الوسائل الأحصائية: (Statistic laments)

لغرض تحقيق أهداف البحث، تم استعمال الوسائل الأحصائية المناسبة في هذا البحث بالاستعانة بالحقيه الأحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الألكترونيه.

## الفصل الرابع

## عرض النتائج و تفسيرها

## Results Representation And its Interpretation

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق الأهداف التي تم عرضها في الفصل الأول ومناقشه تلك النتائج وتفسيرها :  
الهدف الأول: تعرف ما فوق الأستيعاب لدى طلبة الجامعه :

اظهر التحليل الأحصائي للبيانات أن متوسط افراد العينه بلغ (٢١.٣٤) بأنحراف معياري (٦.١٣) وبمتوسط فرضي بلغ (١٢.٥) ولغرض معرفه دلأله الفرق تم استخدام الأختبار التائي لعينه واحده إذ بلغت القيمه التائيه المحسوبه (٢٩.٤٦) وتم مقارنتها بالقيمه الجدوليه البالغه (١,٩٦) عند مستوى دلأله (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (٥) .

## جدول (٥)

يوضح القيمه التائيه والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغير ما فوق الاستيعاب

عدد افراد العينه	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه التائيه الجدوليه	مستوى الدلاله
٤٠٠	٢١.٣٤	١٢.٥	٦.١٣	٢٩.٤٦	١,٩٦	داله

ومن الجدول اعلاه يتضح وجود فرق دال احصائياً بين الوسط الحسابي للعينه والوسط الفرضي للمقياس ولصالح عينه البحث مما يعني ان عينه البحث تمتلك إستيعاباً عالياً للمعلومات وايضاً الطلبة من الذكور لا يختلفون عن الطلبة من الاناث في ما فوق الاستيعاب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسته (البرجس، ٢٠١٠) ومع دراسته (العلوان، ٢٠١٢)، ومع دراسته (stange1993) ومع دراسته (keith & Anderson 2002). ويرى الباحثان ان الطلبة يتعرضون إلى مثيرات معرفيه واحده خلال سنوات دراستهم فضلاً انهم يتعرضون الى نفس الفلسفه التعليميه في الجامعات، وأن لما فوق الاستيعاب استراتيجيات يستعملها الطلبة في أثناء القراءه التي تضم عدداً من المهارات وعدداً من الاستراتيجيات. إذ أن استراتيجيات ما فوق الاستيعاب تهتم بإداره عمليه القراءه والتعلم مثل التخطيط لعمليه القراءه ومراقبه الفهم وتقويم ما تم تعلمه .

الهدف الثاني: تعرف الذاكره العامله لدى طلبة الجامعه.

للتعرف على مستوى سعه الذاكره العامله عند طلبة الجامعه طبق اختبار الذاكره العامله على عينه البحث الأساسيه واستعمل الاختبار التائي لعينه واحده، وتبين إن قيمه المتوسط الحسابي بلغت (١١٢.١٣) والانحراف المعياري للطلبة بلغت قيمته (١٨.٦٤)، وبعد مقارنه هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للاختبار والبالغ (٨٠) ظهر إن القيمه التائيه المحسوبه (٣٤.٥٤) وهي أعلى من القيمه التائيه الجدوليه البالغه (١.٩٦) عند مستوى دلاله (٠.٠٥) والجدول (٦) يوضح ذلك.

#### جدول (٦)

الاختبار التائي لعينه واحده لأختبار الذاكره العامله لدى طلبة الجامعه

العينه	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمه التائيه المحسوبه	القيمه التائيه الجدوليه	مستوى الدلاله
٤٠٠	١١٢.١٣	٨٠	١٨.٦٤	٣٤.٥٤	١,٩٦	داله

تشير النتيجة الى ان عينه البحث يتمتعون بسعه ذاكره عامله جيده قياسا بالمتوسط الفرضي للاختبار، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان الطلبة يمتلكون قدرات عقليه جيده من استقبال وتعرف وانتباه وإدراك واسترجاع وهذه هي العمليات الأساسية للنشاط العقلي والتي يمكن من خلالها التنبؤ بمستقبل الطالب ومدى نجاحه في حياته العلميه والعملية في حال توافرت له ظروف تعليميه وبيئيه مناسبه، وهذا مؤشر واضح على ان أفراد عينه يمتازون بالقدره على التذكر، وبما ان الطالب الجامعي يتعامل مع كم هائل من المعلومات بصورة يوميّه، فكل ذلك يحتم عليه الاحتفاظ بتلك المعلومات واستعادتها من البنى المعرفيه والمخططات العقليه المخزونه في ذاكرته متى ما كان بحاجة اليها .

ويشير بادلي (Baddeley 1974) الى دور الخبره والنضج في عمل الذاكره حيث يرى ان الأشخاص البالغين تكون لديهم القدره على إستيعاب كميات كبيره من المعلومات وذلك بالاعتماد على مجموعه من المبادئ الأساسية التي تدخل في عملية التعلم واكتساب المعلومات والمنبهات المعروضه سواء كانت مقدمه بشكل سمعي او بصري، وان الكلمات القصيره اسهل في عملية الحفظ مقارنة بالكلمات الطويله ، كما يرى ان وظيفه الحاجر اللفظي هي ترديد الجملة المعنيه لوقت يكفي لتحليلها من حيث المنطق وترتيب الكلمات والمعنى العام اي ان لطول الكلمه او الجملة بالنسبه الى المتعلم اثر في عملية الحفظ ، فكلما كانت قصيره كان من السهل حفظها واسترجاعها لاحقاً، وان البالغين لديهم القدره على إستيعاب الكلمات والجمل الطويله والمعقده افضل ممن هم اصغر منهم سناً ، ويؤكد كذلك على دور الخبره فهو يرى ان المثيرات او الكلمات المألوفه للمتعلّم اسهل في الحفظ من الكلمات الصعبه وغير المألوفه بالنسبه اليه (Baddeley,2003:832).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسه كل من عبد الواحد ،٢٠٠٥ ودراسه Henr &Norman1996 ودراسه Fockert,et.al 2001 التي تشير الى ان الشباب لديهم ذاكره جيده افضل من كبار السن والمتقدمين في العمر، وانهم اكثر استعمالاً لأستراتيجيات الذاكره من سواهم، في حين تبين ان المتقدمين بالعمر تكون ذاكرتهم اقل كفاءه من الشباب، وانهم يدركون بأن النسيان يتكرر معهم بصورة كبيره ومستمره. الهدف الثالث : تعرف علاقه ما فوق الأستيعاب بالذاكره العامله لدى طلبة الجامعه .

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقه الإرتباطيه بين مافوق الأستيعاب ودرجاتهم على اختبار الذاكره العامله لعينه البحث ألبالغه (٤٠٠) طالباً وطالبه وقد بلغ معامل الأرتباط بين المتغيرين (٠,٥٧٠) وهو معامل ارتباط جيد ودال إحصائياً وعند مقارنته بالمعيار المطلق عن طريق تربيع قيمه معامل الأرتباط (٠.٥٧٠) اذ بلغ معامل الأرتباط

٠.٣٢٤٩) وهو معامل ارتباط جيد. ( البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص: ١٩٤) والجدول (٧) يوضح نوع واتجاه العلاقة بين مافوق الأستيعاب واختبار الذاكرة العاملة .

### جدول (٧)

قيمه الاختبار التائي لأختبار دلالة معامل ارتباط بيرسون

العينة	عدد الأفراد	المتغيرات	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	معامل الارتباط
الكلية	٤٠٠	مافوق الأستيعاب	٢١.٣٤	٦.١٣	٠.٥٧٠+
		الذاكرة العاملة	١١٢.١٣	١٨.٦٤	

يتبين من الجدول (٧) وجود علاقته ارتباطيه طرديه داله إحصائياً بين ما فوق الأستيعاب الذاكرة العاملة مما يعني انه كلما ارتفعت إستيعاب الفرد للمعلومات كلما ارتفع مستوى ذاكرته العاملة ، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن ماتوصل إليه البحث في الهدف الثالث من ارتفاع في مستوى مافوق الأستيعاب وهذا يحتاج إلى مستوى يوازيه من المتغير الآخر الذاكرة العاملة لغرض الأثارة نحو أداء الواجبات الدراسية أي أن الدافعية العاليه وراء عمليه الأستيعاب العاليه لأكتساب المعلومات المعرفيه ومعالجتها وأنهم يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والأنجاز من خلل الذاكرة وفي هذه الحاله فان اغلب الأفراد يعدون هذه المشكله تحدياً لهم وان حلها يوصلهم إلى حاله من التوازن المعرفي ويلبي حاجات داخلية لديهم ومن ثم يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع مستوى تمثيلهم للمعلومات وبذلك يرتقي تحصيلهم الأكاديمي ويرعون في العمل المدرسي ويكون اكثر اندماجاً وفاعليه في عمليات التحكم والمراقبه والتنظيم الذاتي اثناء اكتساب المعلومات والمهارات التي تضمن له تحصيلاً عالياً ويمكن ايضاً تفسير هذه النتيجة بأن طلبه الجامعه ومن كلاً الجنسين (ذكور وأناث) يعيشون الظروف نفسها وخبراتهم المعرفيه متشابهه ومقاربه وتمثيلاتهم المعرفيه تبعاً لذلك مقاربه وسائر في نسق واحد.

الهدف الرابع : الفرق في العلاقة الإرتباطيه بين مافوق الأستيعاب والذاكرة العاملة تبعاً لمتغيرالنوع والتخصص.

أ- وفق متغير النوع :

اشارت نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط بيرسون الى ما يأتي:-

١- وجود علاقته ايجابيه بين مافوق الأستيعاب والذاكرة العاملة لدى كل من الذكور والأناث وعند استخدام

الأختبار الزائي كان الفرق بين معاملي الارتباط غير دال احصائيا والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملات الارتباط بين مافوق الاستيعاب والذاكرة العاملة تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمه الاختبار الزائي
ما فوق الاستيعاب	ذكور ٠.٥٩	١.٢٦ -
الذاكرة العاملة	اناث ٠.٦٤	

وتعزى هذه العلاقة الإيجابية الى ان الطلبة يتلقون العديد من المثيرات في أثناء المذاكرة تؤثر على إدراكهم في تنظيم هذه المثيرات سواء في المكان والزمان وعندما يتم ذلك فإنه ييسر استعادتها واسترجاعها عند الضرورة وهذا كله يؤدي الى استرجاع المعلومات التي خزنها في ذاكرتهم العاملة.

ب- وفق متغير التخصص.

اشارت نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط بيرسون الى وجود علاقة إيجابية بين أسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية ومجال (تحضير الدروس، الانتباه في الدرس وتدوين الملاحظات والاستعداد الامتحان) لدى الطلبة وعند اختبار دلالة الفرق تبين أن الفرق غير دال إحصائياً والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج الاختبار الزائي لدلالة الفرق لمعاملات الارتباط تبعاً لمتغير التخصص

المتغيرات	معامل الارتباط	قيمه الاختبار الزائي
ما فوق الاستيعاب	علمي ٠.٧٣	٧.٨٥
الذاكرة العاملة	إنساني ٠.٣٢	

وتعزى العلاقة الإيجابية بين مافوق الاستيعاب والذاكرة العاملة ولصالح طلبة التخصص العلمي الى ان الطلبة في هذا التخصص يعوون أن تركيز الانتباه أثناء المذاكرة وحسن تنظيم الملاحظات والاستخدام الأمثل للوقت يدفعهم الى حفظ المعلومات واستيعابها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- ١- زياده اهتمام التدريسيين باستخدام الاستراتيجيات التي تنمي المجالات ما وراء المعرفة وخاصة ما وراء الاستيعاب.
- ٢- تحفيز الطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء الاستيعاب من خلال تركيز بعض الأسئلة الامتحانية على قياسها.
- ٣- تضمين مواد تطوير الذاكرة واستراتيجياتها واساليب تنميه التفكير في مناهج كليات التربية والتربية الاساسيه بغية تعريف الطلبة على العوامل التي تشجع وتساعد على تنميه التفكير وعمل الذاكرة .

المقترحات:

يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- ١- دراسته مقارنة بين طلبة اللغات الأجنبية وطلبة اللغة العربية في ما وراء الاستيعاب.
- ٢- علاقته ما وراء الاستيعاب بالسعة العقلية لدى طلبة الجامعة.
- ١- إجراء دراسته تتناول الذاكرة العاملة وعلاقتها بمتغير جانبي الدماغ لدى طلبة الجامعة .

#### المصادر :

١. أبو حطب ، فؤاد صادق ، أمال (١٩٩٦) ، علم النفس التربوي ، ط٦ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلوا المصرية .
٢. البرجس، خوله خليفه (٢٠١٠): العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعيه الانجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعه الجوف، رساله ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعه اليرموك.
٣. جعفر، نوري والألوسي، جمال(١٩٨١): الذاكرة طبيعتها وأهميتها، بغداد: مجله البحوث التربويه والنفسيه، العدد ٢.
٤. الحسون، عدنان جميل .(١٩٨٤). الذاكرة والتعلم ، وزاره التربية والتعليم في الأردن، العدد الأول، المجلد (٢٥).
٥. الرحو ، جنان سعيد (٢٠٠٥) : أساسيات في علم النفس ، ط١ ، الدار العربية للعلوم ، بيروت .
٦. الزهراني، عبد الله أحمد والغرايه، أحمد محمد (٢٠١٥): مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالقدرة على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعه الملك سعود.
٧. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسيه ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعه الموصل .
٨. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٦): سيكولوجيه التعلم، ط١، دار النشر للجامعات.
٩. ----- ( ١٩٩٨ ) : الأسس البيولوجيه والتقنيه للنشاط الفعلي المعرفي : المعرفة ، والذاكرة ، والابتكار. الطبعة الأولى دار النشر للجامعات القاهرة - مصر.
١٠. سماره، عزيز، وآخرون (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، عمان، دار الفكر.
١١. عبد الفتاح ،فوقيه، (٢٠٠٥)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى ،دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر .



١٢. عبد الواحد ، ورقاء عبد الجليل (٢٠٠٥) : الانتباه الانتقائي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى الأطفال ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب .
١٣. العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤) : علم النفس المعرفي (نظريه وتطبيق) ، دار المسيره للنشر والتوزيع ، الأردن .
١٤. علاّم ، صلاح محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
١٥. العلوان، أحمد فلاح (٢٠١٢): مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة، مجله العلوم التربويه والنفسية، المجلد ١٣، العدد ٤، ص١٢٩-١٥٨.
١٦. عوده ، احمد سليمان ، والخليلي ، خليل يوسف (١٩٨٨) : الأحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانيه ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
١٧. العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) : معالم علم النفس ، بيروت ، دار النهضة العربية .
١٨. فرج، صفوت، (١٩٨٠). القياس النفسي، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٩. قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣): النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيره للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
٢٠. قلي، عبد الله (٢٠١١): استراتيجيات التعلم، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر .
٢١. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٠): مناهج البحث التربوي وعلم النفس، دار المسيره للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن
٢٢. هامبلتون، رونالدك، وآخرون (٢٠٠٦): تكيف الاختبارات التربويه والنفسية للتقييم عبر الثقافات، ترجمه هاله رمدا ومراجعه مصطفى عشوي، ط١، الرياض، مكتبة العبيكان.
٢٣. الهلسه، رفيق ٢٠٠٣: أثر القراءه الاستراتيجيه في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظه الكرك، أطروحه دكتوراه غير منشوره، جامعه عمان العربيه للدراسات العليا، عمان، الأردن.
٢٤. يدك، صفاء ماجد (٢٠١١): أثر استراتيجيه التلخيص والأسلوب السردى للنص وصعوبته في ما وراء الاستيعاب لدى طالبات المرحله الأعداديه في الأردن، أطروحه دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعه اليرموك، الأردن.
25. Anastaesi , A.& Urbana, S.(2010):Psychologicale testing, PH Learning private a limited, New Delhi.
26. Anastasi, A. (1976): Psychological testing, 5th ed, Macmillan, Pub., New york, USA.
27. Baddley, A.D. & Hitch ,G. (1994): Working Memory In G.A. Brower (Ed.), Recent advances in learning and motivation ,Vol. 8 , New York, Academic press.
28. Baddeley, A.D.(2002):Is Working Memory Steill Working, European Psychologist , Vol.7.NO.2, June 2002, pp. 85–97
29. Baker, L. (2003): Metacoegntion monitoring, and the adult reader– Educational Psychology Review, 1, 3–38.
30. Ebel, R. L. (1972): Essentials of educationael measurement, 2nd ed, New Jersey, Prentice– Hill.
31. Flavell J. H. (1979): Metacognitive aspectse of proplem– Solving In B. Resnikede the nature of intelligenceme hills dale New Jersy.
32. Fockert , J.W; Rees. G; Firth, C.D and Lavie N.(2001):The role of Workinge Memory in Visual Selecteive attention .Science, 291,PP.1803–1806.

33. Groom, D. et.al (1999): An Introduction to Cognitive Psychology Processes , And Disorders Psychology Press, Ltd. UK.
34. Hardin, V. (2001): Transfer and Variation in Cognitive reading Strategies of Latin fourth- grade students in alte- exit bilingual program. Journal Research Bilingual, 25 (4), 417-439.
35. Henrye, L. & Norman, T. (1996): The relationshipse between memory performance, use of simple memory strategies and metamemory in young children .Journal of Behavioral Developmente, Vol. 19, No.1:177-199.
36. Keith, W. Thiode, & Marye, C.M. Anderson, (2002): Sammarizing can improve metcomprehension accuracy. Copyright Elsevier Science (USA).
37. Lin, L. (2001): Designing metacognitive activies, Educational Technology Research and Development, 49 (2), 23-40.
38. Mier, M. (2004): Comprehension monitoring in the elementary classroom Reading Teacher, 37 (8), 770-774.
39. Mecce J.L. (1997) : Child and adolescent development . McGrow Hill Co. USA .
40. O'Malley, J. & Chamote, A. (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge: University Press.
41. Osman, M. & Hannafin, M. (2009): The Effects of advance questions and prior Knowledge on science Learning, Joral of Educational Research, 88 (1), 5-13.
42. Oxford, R. (1990): Research on second Language strategies, Annual Review of Applied Linguistics, 13(5), 175-187.
43. Palensur, A. S. and Brow, A. L. (1985): "Reciprocal Teaching: Activities to promote reading with your Mind, New York: College Board Publieations.
44. Paris, S. & Winograd, P. (1990): Promoting Metacognition and Motivation of exceptional children, Journal of Remedial and Special Education, 11, 7-15.
45. Romianvill, M. (1993): Savoir parler de ses methods metacognition of proformance universile book Bruxelles.
46. Shang, H. (2010): Reading Strategy use. Self – Efficacy and EFL Reading comprehension ASIAN EFL Journal, 12 (2), 18-42.
47. Solso , R.L. (1991): Cognitive Psychology.(3rd ed.)Allyn and Bacon ,USA.
48. Stange, R. (1993): Metacomprehension of yext material, Journal of Wxpermental psychology: Learning Memory & Cognition, 10, 663-679.
49. Sternberg ,R.(2003): Cognitive Psychology . 3rded. Thomson, Words worth Australia.

50. York, K. C. (2006): An Explorayion of the Relationship Between Metacomprehension Strategy Awareness and reading comprehension performance with narrative and science texts world wide Diessertations & Theses from pro-Quest.
51. Zhao, Q. & Linder, T. (2008): Adult Metacomprehension: Judgement Process and Accuracy Constraints, Educ, Psychol, Rev. 20 (4), 191-212.

### ملحق (١)

مقياس ما فوق الاستيعاب بصيغته النهائية بعد الترجمة

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

بين يديك مجموعه من الفقرات التي تعبر عن طبيعه تصرفك حيال بعض المواقف الحياتيه والتعليميه التي قد تواجهك مع الآخرين ، وتتطلب الاجابه عن فقرات مقياس ما فوق الاستيعاب اختيار اجابه واحده من بين كل ثلاث إجابات بوضع علامه (٧) أمامها. علماً ان أجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثان وهي لأغراض البحث العلمي فقط لذلك لأداعي لذكر الأسم .

شاكرين تعاونكم معنا

الجنس :-	ذكر	<input type="text"/>	<input type="text"/>	أنثى
التخصص :-	علمي	<input type="text"/>	<input type="text"/>	إنساني

الباحثان

مقياس ما فوق الاستيعاب

أختر عبارة واحده من بين كل ثلاث عبارات بحيث تدل على أفضل ما يساعدك لفهم قصه قبل أن تقرأها:

١- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:

أ- ملاحظه كم عدد صفحات القصه.

ب- استخرج معاني الكلمات المهمه من القاموس.

ج- أخمن ما أعتقد أنه سيرد في القصه.

٢- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:

أ- النظر إلى الصور لمعرفة موضوع القصه.

ب- تحديد الوقت الذي ستسغرقه قراءه القصه.

- ج- تحديد الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- ٣- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- الطلب من أحد الأشخاص قراءه القصة لي.
- ب- قراءه عنوان القصة لمعرفة الموضوع الذي تدور حوله.
- ج- التأكد ما إذا كانت معظم الكلمات ذات مقاطع طويلة أو قصيرة.
- ٤- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- أعد قائمه بالكلمات التي لم أكن متأكداً من معانيها.
- ب- أستعين بالعنوان والصور لمساعدتي في تخمين ما سيحدث في القصة.
- ج- أقرأ آخر عباره في القصة لمعرفة ما ستنتهي إليه.
- ٥- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- أقرر لماذا سأقوم بقراءه القصة.
- ب- إذا كانت الحوادث غير كافيه المعنى أعيد قراءه بعض أجزاء القصة لكي استتبط منها ما سيحدث.
- ج- أطلب المساعدة لمعرفة الكلمات الصعبه.
- ٦- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- أعيد روايه الأحداث الرئيسه التي مرت قريباً.
- ب- أسأل نفسي أسئله أود أجد إجاباتها في القصة.
- ج- أفكر في معاني الكلمات التي لها أكثر من معنى.
- ٧- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- أتأكد من أنني قرأت القصة سابقاً أم لا؟.
- ب- أضع أسئله وإجابات لتدفعني لقراءه القصة.
- ج- التأكد من أنني أستطيع قراءه جميع الكلمات قبل البدء بالقصة.
- ٨- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- أضمن حوادث القصة من خلال الصور المعروضه فيها.
- ب- ملاحظه طول القصة.
- ج- أختار جزءاً من القصة لقراءته أولاً.
- ٩- قبل أن أبدأ بالقراءة فإن أفضل فكره سأقوم بها هي:
- أ- ممارسه قراءه القصة بصوت عال.
- ب- التفكير بالمكان الذي ربما حدثت فيه القصة.
- ج- أقرر فيما إذا كان لدي الوقت الكافي لقراءه القصة.
- ثانياً- أختار عباره واحده من بين كل ثلاث عبارات تدل على أفضل ما يساعدك لفهم القصة في أثناء قراءتها:
- ١٠- عندما أقرأ فإن أفضل فكره بالنسبه لي هي:
- أ- قراءه القصة ببطء لكي لا يضيع أي جزء مهم منها.
- ب- قراءه العنوان لمعرفة ما تدور حوله القصة.

ج- التحقق من خلال النظر إلى القصة ما إذا كنت تستطيع إلى حد ما معرفه ما سيحصل فيها.

١١- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- أستعيد الأفكار الرئيسيه في القصة لأختبر مدى فهمي لها.

ب- قراءه بدايه القصة ونهايتها فقط لأستنباط ما تدور حوله.

ج- تجاوز الأجزاء التي أواجه فيها صعوبه.

١٢- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- معرفه عدد الصفحات المتبقية من القصة.

ب- استمر أفكر بعنوان القصة وصورها لمساعدتي في معرفه ما سيحدث لاحقاً.

ج- مراجعه جميع الكلمات المفتاحيه (الرئيسيه) في القاموس.

١٣- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- لا أفسح المجال إلى ما أقرأه أن يشوش على ما أعرفه.

ب- التأكد من أنني أستطيع الأجابه عن أي سؤال وضعت قبل القراءه.

ج- إضافه الجزء الذي يكمل القصة.

١٤- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- معرفه عدد الصفحات التي يمكن أن أقرأها.

ب- التحرري عن الشخصيه الرئيسيه في القصة.

ج- التأكد ما إذا كانت توقعاتي صحيحه أم خاطئه.

١٥- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- عدم النظر إلى الصور لكي لا تشوشني.

ب- وضع عده توقعات لما سيحدث لاحقاً.

ج- قراءه بعضاً من القصة لعدد من الأشخاص.

١٦- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- محاوله الأجابه عن الأسئلة التي أوجهها إلى نفسي.

ب- قراءه القصة قراءه صامته.

ج- التأكد من أنني أستطيع تلفظ الكلمات الجديده.

١٧- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- محاوله معرفه أن ما توقعته قد حصل فعلاً.

ب- إعاده القراءه للتأكد من أنني لم أهمل أيه كلمه.

ج- إن أقرر لما أقرأ القصة.

١٨- عندما أقرأ فأنا أفضل فكره بالنسبه لي هي:

أ- معرفه ما إذا كنت أستطيع تمييز الكلمات الجديده.

ب- الانتباه إلى أنني لا أترك أي جزء من القصة.

ج- ألاحظ ما إذا كانت الصور كافيه لجعل أفكار القصة واضحه.

١٩- عندما أقرأ فإن أفضل فكره بالنسبة لي هي:

أ- إذا كانت الأمور غير واضحة أعيد قراءه بعض أجزاء القصة أو عناوينها لأرى ما إذا كان باستطاعتي توقع أحداثها.

ب- أخذ وقتي في القراءة لأتأكد من أنني أفهم ما يحدث.

ج- أتفحص الصور لأرى هل هي كافية لجعل أفكار القصة واضحة.

ثالثاً- اختر عبارة واحدة من بين كل ثلاث عبارات تدل على ما أفضل يساعدك لفهم القصة بعد أن تقرأها:

٢٠- بعد أن أنتهي من قراءه القصة فإن أفضل فكره بالنسبة لي هي:

أ- حساب عدد الصفحات التي قرأتها بدون أخطاء.

ب- التأكد من أن الصور كانت كافية في تسلسلها لجعل القصة ذات معنى.

ج- التأكد من أنني حققت غايتي من قراءه القصة.

٢١- بعد أن أنتهي من قراءه القصة، فإن أفضل فكره بالنسبة لي هي:

أ- وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة.

ب- أسترجع الأفكار الرئيسة للقصة كي أتأكد من أنني استوعبتها.

ج- إعادة قراءه القصة ثانية لكي أتأكد أنني استطيع نطق الكلمات نطقاً صحيحاً.

٢٢- بعد أن أنتهي من قراءه القصة فإن أفضل فكره بالنسبة لي هي:

أ- التأكد من أنني لم أهمل تلفظ أي من كلمات القصة.

ب- التفكير بما يجعلني متبئ جيد أم لا.

ج- توقع ما سيحدث لاحقاً في القصة.

٢٣- بعد أن أنتهي من قراءه القصة، فإن أفضل فكره بالنسبة لي هي:

أ- مراجعه جميع الكلمات الرئيسة (المفتاحية) في القاموس.

ب- إعادة قراءه أهم جزء في القصة بصوت عال.

ج- التفكير بالأمور الإيجابية في القصة التي أعرفها قبل أن أبدأ قراءتها.

٢٤- بعد أن أنتهي من قراءه القصة، فإن أفضل فكره بالنسبة لي هي:

أ- التفكير بما أفعله لو كنت أنا بطل القصة.

ب- قراءه القصة قراءه صامته كي أندرب على قراءتها جيداً.

ج- أن أعد قائمه بالجوانب التي استوعبتها بشكل جيد.

ملحق ٢

اختبار سعه الذاكره العامله بصورته النهائيه

اولاً - المهام البصريه وتتألف من

### المهمة الأولى: مهام تذكر الأرقام

الفئة	رات
١٧,٩٤,٢٥	١.
٥٣,٧٤,٤٠,٩٥,٦١	٢.
٣٦,٧٩,٣٢,٣,٥٨,١٢,٦٩	٣.
١٥,١١,٨٣,٢٦,٧٧,٨,٥٦,٦٣,٤٥	٤.

## المهمة الثانية: مهام تذكر الحروف

الفقهــــــــــــــــــــرات	ت
ب ، ض ، ج .	١.
م ، غ ، ل ، ن ، ت .	٢.
د ، ط ، هـ ، ف ، أ ، و ، ك .	٣.
ق ، س ، ز ، ظ ، ع ، ح ، ت ، د ، ض .	٤.

### المهمة الثالثة: مهام تذكر الأشكال

الفئة	المرادفات
١.	
٢.	
٣.	
٤.	





ورقه اجابه اختبار الذاكره العامله

اولاً : المهام البصريه

المهمه الاولى /

١. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٢. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٣. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٤. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_

المهمه الثانيه /

١. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٢. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٣. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٤. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_

المهمه الثالثه /

١. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٢. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٣. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_
٤. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_

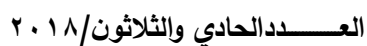
المهمه الرابعه /

١. ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ ، ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ
٢. ☐ صح ☐ خطأ ، ☐ صح ☐ خطأ ، ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ
٣. ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ
٤. ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ
٥. ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ ، ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ
٦. ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ ، ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ ، ☐ صح ☐ خطأ ☐ صح ☐ خطأ

المهام السمعيه

المهمه الاولى /

١. \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_ ، \_\_\_\_\_



مجلة كلية التربية

[illegible]

## المهمة الثانيه /

[illegible]

### المهمة الثالثة

[illegible]

النوع / ذكر

انثى

التخصص / علمي

انساني