الاسهام النسبي لأبعاد دافعية الاتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة

م. محمد حميد محمد الهيتي
ps489mohammed@uoanbar.edu.iq
جامعة الانبار/ كلية التربية الأساسية-حديثة

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد دافعية الإتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة، والكشف عن الفروق فيهما وفق متغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة). اعتمد الباحث المنهج الوصفي بتصميم ارتباطي تنبؤي على عينة بلغت (١٦٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية الأساسية/حديثة – جامعة الأنبار للعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣، تم اختيارهم عشوائيًا بطريقة طبقية متناسبة، بواقع (٥٠) ذكرًا و(١١٠) إناث، و(١١١) في التخصص العلمي و(٢٩) في الإنساني. واستخدم مقياس دافعية الإتقان (حافظ ووحيد، ٢٠١٧) ومقياس ما وراء الذاكرة (Troyer & Rich, 2022) المترجم، مع تحليل البيانات باستخدام (SPSS). توصلت الدراسة الى عدة نتائج، منها: انه يمكن التنبؤ بما وراء الذاكرة من خلال بعدي (المثابرة في المهام المعرفية والمثابرة الحركية) إذ بلغت قيمة (Beta=0.358) للمثابرة في المهام المعرفية عند (t=4.471, p<.001)، و (Beta=0.166) للمثابرة الحركية عند (t=2.076, p<.040)وقد فسّرا معًا نسبة (٢١.١%) من التباين الكلي لما وراء الذاكرة.، كما توصلت النتائج الى وجود فروق دالة في دافعية الإتقان لبعد (المثابرة في المهام المعرفية) وفق المرحلة ولصالح المرحلة الثالثة، وكذلك وفق التفاعل بين الجنس والتخصص والمرحلة لصالح الذكور في المرحلة الأولى (التخصص الإنساني)، دون فروق في بقية الأبعاد. كما تبين وجود فروق في ما وراء الذاكرة في بعد (الرضا عن الذاكرة) وفق المرحلة ولصالح المرحلة الثالثة، وفي بعد (القدرة) وفق الجنس ولصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق في بعد (الاستراتيجية). وعلى وفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصل الباحث إلى جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات الدالة: دافعية الاتقان، ما وراء الذاكرة، طلبة الجامعة.

The relative contributions of the mastery motivation dimensions to the prediction of metamemory among university students.

Lecturer. Mohammed Hameed Mohammed AlHeety

Department of First Grades Teacher, College of Basic Education / Haditha, University of Anbar, Iraq.

Abstract

The present study aimed to identify the relative contributions of mastery motivation dimensions in predicting metamemory, and to examine differences according to gender, academic specialization, and academic stage. The researcher employed a descriptive approach with a correlational–predictive design on a sample of (160) university students from the College of Basic Education / Haditha, University of Anbar, during the academic year 2022–2023. The sample was selected using proportional stratified random sampling and included (50) males and (110) females, with (111) students in scientific fields and (29) in humanities. The study used the Mastery Motivation Scale (Hafidh & Waheed, 2017) and the translated Metamemory Scale (Troyer & Rich, 2022). Data were analyzed using SPSS. The findings indicated that metamemory can be predicted by cognitive persistence and motor persistence. Cognitive persistence showed a stronger contribution (Beta = 0.358, t = 4.471, p < .001), while motor persistence had a smaller but significant effect (Beta = 0.166, t = 2.076, p < .040). Together, these variables explained 21.1% of the variance in metamemory. The results also revealed significant differences in mastery motivation in cognitive persistence according to academic stage, favoring third-stage students. Additionally, differences appeared based on the interaction of gender, specialization, and stage, favoring first-stage males in humanities. Regarding metamemory, significant differences were found in memory satisfaction (favoring third-stage students) and ability (favoring males), while no differences were observed in the strategy dimension. The study concluded with several recommendations and suggestions based on these findings.

Keywords: Mastery Motivation, Metamemory, University Students.

مشكلة البحث:

في ظل التطور العلمي المتسارع، لم يعد مقبولًا حصر الكفاءة التعليمية في فئة محدودة من الطلبة، بل تتجه النظم التربوية نحو تحقيق التعلم المتقن كهدف أساسي من خلال توظيف أساليب التدريس والتقويم بما يضمن وصول أغلب الطلبة إليه، وإعداد جيل يمتلك فكرًا علميًا ناقدًا قادرًا على فهم المعرفة وتحليلها وتوظيفها لمواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين. (دسوقي وآخرون، ٢٠٢٤: ٥٨٠)

وفي هذا السياق، تُعد الدافعية القوة المحركة للسلوك التعليمي، إذ يؤدي غيابها إلى ضعف الإنجاز، بينما تدفع دافعية الإتقان الطالب إلى التكيف مع بيئته وتطويرها، واكتساب مهارات جديدة، والسعي المستمر نحو المعرفة وتفضيل التحديات وتطوير الذات (البنا وطاحون، ٢٠١٩: ٢٧٧). كما ترتبط هذه الدافعية بإدارة الذات وضبط السلوك والانفعالات، حيث يؤدي ضعفها إلى تراجع التنظيم الذاتي وزيادة الإحباط نتيجة الضغوط والمشكلات التي يواجهها الطلبة. (الجنابي ومهدي، ٢٠٢٢: ٤٠٠-٤٠١)

ومن جهة أخرى، فإن دافعية الإتقان ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما وراء الذاكرة، إذ إن ارتفاعها يدفع المتعلم إلى توظيف مهارات ما وراء الذاكرة في التخطيط للتعلم وتنظيمه ومراقبة أدائه لتحقيق مستوى أعلى من الإتقان. وفي المقابل، فإن امتلاك مهارات ما وراء الذاكرة يؤثر في التحصيل الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث إن ضعف الوعي بعمليات الذاكرة وصعوبات الإدخال والتخزين والاسترجاع يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي (الحسين، ٢٠١٣: ٢) (عداي وغالي، ٢٠١٧: ١٢٥-١٢٦). كما تشير الدراسات إلى أن ارتفاع الوعي بعمليات الذاكرة يرتبط بتحسن الأداء المعرفي، في حين يؤدي ضعف ما وراء الذاكرة إلى تراجع كفاءة الاسترجاع وضعف استخدام الاستراتيجيات، مما يؤكد أهمية وعي المتعلم بقدراته الذاكرية في تحسين تعلمه وتنظيم استراتيجياته. (الشمسي وفضل، ٢٠١٢: ١٥٢٧-١٥٢٨) (سيد والعكيلي، ٢٠١٨: ٢)

وانطلاقًا مما سبق، يرى الباحث أن دافعية الإتقان وما وراء الذاكرة من المتغيرات الأساسية الداعمة لعملية التعلم، لما لهما من دور في تعزيز الفهم وتطبيق المعرفة والتعامل مع المشكلات بكفاءة. وانطلاقًا من ذلك، جاءت هذه الدراسة لسد فجوة بحثية تتمثل في تركيز معظم الدراسات السابقة على دافعية الإتقان كمتغير كلي دون تحليل أبعادها، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تتناول الإسهام النسبي لكل بُعد في التنبؤ بما وراء الذاكرة، خاصة في البيئة العربية. وبناءً عليه تمثلت مشكلة البحث في التساؤل الآتي: ما الإسهام النسبي لأبعاد دافعية الإتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث:

يُعد انخفاض دافعية التعلم من أبرز التحديات التربوية لما له من أثر سلبي على فاعلية العملية التعليمية، إذ تمثل الدافعية قوة داخلية توجه سلوك المتعلم وتزيد من انخراطه، مما ينعكس على تحصيله الأكاديمي. وتبرز دافعية الإتقان بوصفها أحد أهم أبعاد الدافعية، إذ تركز على سعي الطالب لإتقان المهام وتنمية كفاءته الذاتية، ويتميز ذوو الدافعية المرتفعة بالمثابرة والمرونة واهتمام أعمق بعملية التعلم، مما يسهم في تحسين جودة التعلم وتعزيز الفهم. (دسوقي وآخرون، ٢٠٢٤: ٥٧٩)

تعد دافعية الإتقان عنصرًا مهمًا في العملية التعليمية، إذ تسهم في تنشيط سلوك الطلبة وتعزيز تفاعلهم الإيجابي مع المواقف التعليمية، وتقلل من تجنبهم للمهام الصعبة أو الانسحاب منها، كما تدفعهم إلى تحسين أدائهم وتنمية كفاءتهم الذاتية، مما ينعكس على جودة التعلم واستمراريته، إضافة إلى دورها في تشكيل صورة إيجابية عن الذات وتعزيز الثقة بالنفس (عبد الله، ٢٠١٧: ٢٠٥) (العبودي، ٢٠١٥: ٥٥). كما تشير الأدبيات إلى أن دافعية الإتقان تتغير عبر مراحل النمو، وتعد مؤشرًا مهمًا للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي، وتمثل أساسًا لدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، بوصفها دافعًا داخليًا يدفع الفرد لتحقيق الأهداف وتجاوز العقبات بكفاءة واستقلالية. (مبروك، ٢٠١٤: ٢) (أبو حطب، ٢٠٠٠: ٣٦١)

ان طريقة تعامل الطالب مع المعلومات تعتمد على بنيته المعرفية وأهمية تلك المعلومات، الأمر الذي يبرز أهمية ما وراء الذاكرة بوصفها عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم، إذ تمكّن المتعلم من اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنظيم استخدامها من خلال وعيه بقدراته ونقاط قوته وضعفه، مما يسهم في زيادة فاعلية التعلم وسهولته (سكر، ٢٠١٠: ٦٧). وتُعد ما وراء الذاكرة أحد مكونات ما وراء المعرفة التي تعني وعي الفرد بعملياته المعرفية أو "التفكير في التفكير" المرتبط بالإدراك والفهم والتذكر (فواز، ٢٠٠٩: ١)، كما تمثل جانبًا من الوعي المعرفي الذاتي الذي يتضمن معرفة الفرد بنظام ذاكرته وآلية عملها وإدراكه لمتطلبات التذكر وحدود قدراته، إلى جانب وعيه باستراتيجيات التذكر وقدرته على اختيار الأنسب منها وتوظيفها ومتابعة فاعليتها وتقييمها، بما يسهم في تحسين الأداء المعرفي وتعزيز كفاءة التعلم (Huet & Marine, 1997: 507).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على مدى إسهام أبعاد دافعية الإتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، فضلاً عن الكشف عن دلالة الفروق في أبعاد كلٍّ من دافعية الإتقان وما وراء الذاكرة تبعًا لمتغيرات الجنس (ذكور–إناث)، والتخصص (علمي–إنساني)، والمرحلة الدراسية (أولى–ثانية–ثالثة).

فروض البحث:

١- تسهم أبعاد دافعية الاتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس دافعية الاتقان بأبعادها المختلفة على وفق الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني) والمرحلة (أولى – ثانية – ثالثة).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مقياس ما وراء الذاكرة بأبعادها المختلفة على وفق الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني) والمرحلة (أولى – ثانية – ثالثة).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على دراسة إسهام أبعاد دافعية الإتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، وذلك ضمن كلية التربية الأساسية/ حديثة – جامعة الأنبار، على عينة من طلبة الدراسة الصباحية من الذكور والإناث، ومن التخصصين العلمي والإنساني، وللمراحل الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة)، خلال العام الدراسي.(2022–2023)

مصطلحات البحث:

أولا- دافعية الإتقان (Mastery Motivation)

١- **عرفها موركان واخرون (Morgan et al, 1990:319)** بأنها: قوة نفسية وفسيولوجية تحفز الفرد على محاولة حل مشكلاته بشكل مستقل، وبطريقة مركزة ومثابرة، بهدف إتقان المهام أو الأنشطة المطلوبة منه، خاصة تلك التي تقع ضمن مستوى صعوبة متوسط، بحيث تتناسب مع قدراته. (Morgan et al, 1990:319)

٢- **عرفها حامد (٢٠٢٣)** بأنها: طاقة داخلية لدى الطالب تدفعه الى اتقان المهام الدراسية دون الحاجة الى معزز خارجي، مما يشعره بالاستمتاع والارتياح، ويجعله متحدياً ومثابراً في مواجهة الصعاب التي تواجهه نحو تحقيق أهدافه. (غريب، ٢٠٢٣: ٦٦)

٣- **التعريف النظري:** اعتمد الباحث تعريف موركان واخرون (Morgan et al, 1990) كتعريف نظري لدافعية الاتقان الذي تم ذكره سابقاً.

٤- **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة، استنادًا إلى أبعاد مقياس دافعية الإتقان المستخدمة في الدراسة.

ثانيا – ما وراء الذاكرة (Metamemory)

١- **عرفها تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002) بأنها:** مدى رضا الفرد عن قدرات ذاكرته، وإدراكه لها، بما يتضمنه هذا الرضا من انفعالات مثل الثقة، والاهتمام، والقلق، فضلًا

عن تقديره لقدرة ذاكرته على أداء وظائفها اليومية بكفاءة، واستخدامه لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة. (Troyer & Rich, 2002: 19-21)

٢- **عرفها علي واخرون (٢٠٢٤) بأنها:** وعي الفرد بذاكرته وسعتها ونواحي القوة والضعف بها، وقدرته على تحديد مدى سهولة وصعوة مهام الذاكرة التي يؤديها واختيار استراتيجيات التذكر المناسبة لها، وذلك في إطار تنظيم ومراقبة وتقييم أدائه لتلك المهام. (علي واخرون، ٢٠٢٤: ٥٢)

٣- **التعريف النظري:** اعتمد الباحث تعريف ترووير وريتش (Troyer & Rich, 2002) كتعريف نظري لما وراء الذاكرة الذي تم ذكره سابقاً.

٤- **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة، استنادًا إلى أبعاد مقياس ما وراء الذاكرة المستخدمة في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم دافعية الإتقان (Mastery Motivation)

تعد الدافعية من العوامل الأساسية المؤثرة في التحصيل الدراسي، إذ تختلف مستوياتها بين الطلبة تبعًا لدرجة المثابرة أو تجنب التحديات، ويُعزى ذلك إلى دافعية الإتقان بوصفها قوة داخلية تدفع الفرد للتفاعل مع البيئة والسعي نحو إتقان المهام وتحقيق الأهداف (نصر، ٢٠١٧: ٢١٧). وقد أشار هنري موراي (Henry Murray, 1983) إلى أن الحاجة إلى الإنجاز تتمثل في سعي الفرد لتجاوز الصعوبات بشكل مستقل مع رغبته في التفوق وتحقيق أداء مرتفع (وحيد، ٢٠١٧: ١٤-١٥).وتتميز دافعية الإتقان عن دافعية الإنجاز بتركيزها على الإتقان ذاته لا مجرد النجاح، مما يجعلها أكثر ارتباطًا بالجوانب النفسية المنظمة للأداء، ويجعل التعلم من أجل الإتقان هدفًا تربويًا أساسيًا (الدسوقي، ٢٠١٥: ١٣٣). كما أن الأفراد ذوي دافعية الإتقان يتميزون بالمرونة والقدرة على التكيف، وامتلاك معتقدات إيجابية حول الكفاءة الذاتية ومستوى مرتفع من الضبط الذاتي، وهو ما ينعكس إيجابًا على جودة أدائهم وتحقيق الإتقان (سعادة، ٢٠١٧: ٢٨٢).

أبعاد دافعية الإتقان

تشير الأدبيات النفسية إلى أن دافعية الإتقان تتكون من عدة أبعاد تعكس طبيعة سلوك الفرد في سعيه نحو الإتقان، ومن أبرز هذه الأبعاد ما يأتي:

١- **الدافعية للإتقان المعرفي:** تتمثل في سعي الطالب لأداء المهام التعليمية بدقة ومثابرة لفترات طويلة، مع التركيز على الفهم العميق وحل المشكلات والتغلب على الصعوبات المعرفية.

٢- **الدافعية للإتقان الاجتماعي:** تعني قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية ناجحة والحفاظ عليها من خلال التفاعل الإيجابي والمبادرة واستمرار التواصل وإظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعل مع الآخرين.

٣- **الدافعية للإتقان الحركي:** تشير إلى توجه الفرد نحو إتقان الأنشطة الحركية من خلال التدريب المستمر وتحسين الأداء، مع ميل بعض الطلبة إلى التفوق في المهام الحركية أكثر من المعرفية.

(Morgan et al, 2013: 81) (وحيد، ٢٠١٧: ٢٠) (سعادة، ٢٠١٧: ٢٩٧).

العوامل المؤثرة في دافعية الإتقان:

١- **الرغبة في التفرد والتميّز:** تعكس سعي الفرد للتميز عن الآخرين من خلال أداء المهام بجودة عالية وإتقان يفوق المستوى المعتاد.

٢- **الفهم والفضول المعرفي:** تتمثل في دافعية قوية نحو المعرفة والاستكشاف، ورغبة مستمرة في فهم المهام والتعمق في موضوعاتها.

٣- **التحدي والمثابرة:** يظهر الأفراد ذوو دافعية الإتقان مثابرة عالية وعدم الاستسلام للصعوبات، إذ تزيد التحديات من دافعيتهم نحو الإنجاز والإتقان. (عيسى، ٢٠١٩: ٤٢٤).

نظرية مروكان وماسلن (Morgan & Maslin 1990) في تفسير دافعية الاتقان

تُعد دافعية الإتقان من المفاهيم النفسية المهمة التي تعكس الدوافع الداخلية للفرد نحو إنجاز المهام وتحقيق التفوق، وقد تناولها مورغان وماسلين (Morgan & Maslin 1990) من منظور شامل يمكن من خلاله ملاحظة وقياس هذه الدافعية عبر سلوك الفرد أثناء أداء المهام المختلفة، وقد تم تلخيص مبادئها الأساسية كما يأتي:

١- استمرار محاولة الفرد في إنجاز المهام المكلف بها، ولا يتوقف حتى يحقق النجاح.

٢- دافعية الإتقان في مواجهة المهام الصعبة وذلك بمساعدة الأقران أو المشرفين الكبار، مما يعكس دافعية قوية للتعلم والإتقان.

٣- المثابرة كعامل أساسي، اذ تُعد عنصرًا جوهريًا في إنجاز المهام؛ فالمهام السهلة تحتاج إلى جهد أقل، بينما المهام الصعبة تتطلب بذل جهد أكبر لضمان الإتقان.

٤- الأنشطة المستمرة والمركزة على مهمة محددة تعد نموذجًا مثاليًا لدافعية الإتقان، حيث تؤدي التركيز الجيد إلى إتمام المهمة وتحقيق الهدف المرجو، وبالتالي الاستمرارية هي مفتاح دافعية الإتقان.

٥- تحديد مستوى صعوبة المهام بحيث يجب أن تكون المهام المستخدمة لقياس دافعية الإتقان ملائمة لمستوى نمو الفرد، بحيث يمكن تحقيق النجاح في فترة زمنية معقولة، مع تحدي الفرد بما يكفي لتحفيزه.

٦- دافعية الإتقان ليست مجرد التعلم أو الاستكشاف، بل هي دافع لحل المشكلات، وإتقان المهارات، وإنجاز المهام بكفاءة عالية. (Roberts, 2014 :10) (Morgan, 1992: 2) (Morgan et al, 1990: 1)

وقد قسمت موركان واخرون (Morgan et al, 1990) دافعية الاتقان الى ستة مكونات قابلة للقياس وتم توزيعها على مجموعتين:

المجموعة الأولى: المكونات الإجرائية

تركز هذه المجموعة على **الجانب العملي والسلوكي** لدافعية الإتقان وتشمل أربعة مكونات:

١. **المواظبة على الموضوعات أو المهارات المعرفية (المثابرة المعرفية)** :تتعلق بقدرة الفرد على التعامل مع الموضوعات الصعبة التي تتطلب مهارات معرفية جديدة، مثل توليد حلول مبتكرة لمشكلة معينة .

٢. **المواظبة الإجمالية الحركية (المثابرة الحركية)** :تشير إلى التزام الفرد بالأنشطة البدنية التي تتطلب جهدًا وجدية لتحقيق مستوى عالٍ من الإتقان .

٣. **دافعية الإتقان الاجتماعية لدى الكبار** :تعكس قدرة الفرد على التفاعل بفعالية مع الكبار في سياقات اجتماعية مختلفة .

٤. **دافعية الإتقان الاجتماعية لدى الأطفال والأقران** :تشمل الكفاءة الاجتماعية للفرد في التعامل مع الأطفال والأقران، وتُظهر قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي والتعاون، (الكفاءة العامة).

وتعكس هذه المكونات قدرة الفرد على التعامل العملي مع البيئة لتحقيق الأهداف والمهام الموكلة إليه. (حافظ ووحيد، ٢٠١٧: ٣٠٧)

المجموعة الثانية: المكونات التعبيرية

تركز على **الجانب العاطفي والاستجابات الشعورية** لدافعية الإتقان وتشمل مكونين:

١. **متعة الإتقان** :تتعلق بالشعور بالفرح والسرور الذي يصاحب إتقان مهمة معينة.

٢. **ردود الأفعال السلبية** :تتعلق بالمشاعر السلبية التي تظهر عند فشل الفرد في إنجاز المهام المكلف بها، مثل الإحباط أو الانزعاج.

وتوضح هذه المكونات كيف أن الجانب العاطفي مرتبط بتحفيز الفرد على الاستمرار أو تعديل سلوكه لتحقيق النجاح. (عبد العزيز، ٢٠٢٤: ٣٩٤)

مفهوم ما وراء الذاكرة (Meta-memory)

يُعد تاريخ البحث في ما وراء الذاكرة قصيرًا نسبيًا مقارنة بدراسات الذاكرة عمومًا، إذ ظهر الاهتمام به متأخرًا ضمن علم النفس المعرفي، وترجع البدايات الأولى له إلى أعمال جوزيف

هارت (Joseph Hart 1965) الذي تناول أحكام الشعور بالمعرفة قبل ظهور مصطلح ما وراء الذاكرة بشكل رسمي(Robinson, 1989, p71) .

استمر تطور هذا المجال حتى السبعينيات مع أبحاث جون فلافل(John Flavell) التي مثلت نقطة تحول مهمة في دراسة ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة بوصفها جزءًا منها، حيث ازداد الاهتمام بالعمليات المعرفية العليا والوعي الذاتي بها. وتُعرّف ما وراء الذاكرة–Meta (memory) بأنها وعي الفرد بذاكرته ومعرفته بعملياتها، أي ما يمتلكه من إدراك لكيفية عمل ذاكرته وكيفية استخدامها وتنظيمها والتحكم فيها أثناء التعلم والاسترجاع. : Cowan,2002 (275-276)

عمليات ما وراء الذاكرة:(Meta- memory Processes)

١. **الوعي (Awareness):** هو إدراك المتعلم لحاجته إلى التذكر وفهمه لنقاط القوة والضعف في ذاكرته، مما يساعده على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتتبع تقدمه نحو أهدافه التعليمية. (يوسف، ٢٠١١: ٣٨٨)

٢. **التشخيص (Diagnosis):** هو مجموعة من الأنشطة التنفيذية التي تشمل تخطيط سلوك الذاكرة وتوجيهه وتقويمه، ويتضمن تقدير صعوبة مهام التذكر وفق عوامل مثل حجم المعلومات وألفتها وتنظيمها، إضافة إلى تحديد متطلبات التذكر من خلال التمييز بين أنواع المهام واختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل منها.(Miller, 1990: 301)

٣. **المراقبة (Monitoring):** هي متابعة المتعلم لأدائه المعرفي أثناء التعلم، وتقييم مدى تقدمه وقدرته على الاسترجاع، مع وعيه بمستوى الفهم والتذكر المطلوب (Schneider & Bjorklund, 1998: 467)

نموذج فلافل وولمان (Flavell & Wellman, 1977) في تفسير ما وراء الذاكرة

لقد تم تصنيف ما وراء الذاكرة في هذا النموذج إلى فئتين رئيسيتين هما:

١- **الحساسية:** تُشير الحساسية إلى قدرة الفرد على إدراك المواقف التي تتطلب استخدام نشاطات الذاكرة، أي وعيه بأن مهمة معينة في موقف محدد تستلزم توظيف استراتيجيات تذكر مناسبة.

٢- **المتغيرات:** وتتضمن ثلاث فئات فرعية رئيسة، هي:

- **خصائص الفرد المرتبطة بالذاكرة** :وتشمل المفهوم الذاتي للفرد حول قدرته على التذكر، وإدراكه لنقاط القوة والضعف في ذاكرته، مما يساعده على توجيه جهوده المعرفية بشكل أكثر فاعلية .

- **خصائص المهمة المرتبطة بالذاكرة** :وتتمثل في العوامل التي تؤثر في صعوبة أو سهولة المهمة، مثل درجة ألفة المادة، ومستوى ترابط المعلومات، أو طول القوائم، وكذلك الوقت المتاح للاستذكار .
- **متغير الاستراتيجية** :ويشير إلى معرفة الفرد بالاستراتيجيات التذكرية المختلفة، وقدرته على اختيار الأنسب منها وفقًا لمتطلبات الموقف التعلمي .

يفترض فلافيل وولمان (١٩٧٧) أن الأفراد ذوي مستوى مرتفع من ما وراء الذاكرة يدركون عناصرها كنظام متكامل وليس كعناصر منفصلة، ويظهر ذلك في تفاوت القدرة على حل المشكلات بدرجات مختلفة من الإتقان، نتيجة التفاعل بين خصائص الفرد والمهمة والاستراتيجية.(إبراهيم، ٢٠١٢: ١٣٠ –١٣١).

يرى فلافل وولمان (١٩٧٧) أن ما وراء الذاكرة تتطور تدريجيًا عبر مراحل النمو، حيث يفتقر الأطفال في المراحل المبكرة إلى الوعي الكافي بها، مما يجعلهم غير قادرين على استخدام استراتيجيات التعلم والتذكر حتى عند توجيههم لذلك. ويُفسَّر هذا القصور بما يُعرف بـ«عجز الإنتاجية» (Production Deficiency)، أي عدم قدرة الطفل على توظيف الاستراتيجيات المعرفية المناسبة بصورة تلقائية رغم امتلاكه القدرة الكامنة عليها. (سيد والعكيلي، ٢٠١٨: ٢٥)

كما يشمل مفهوم ما وراء الذاكرة العمليات المرتبطة بمراقبة الذات، ويُقصد بها وعي الفرد بكيفية سير أدائه في موقف معين، فضلًا عن وعيه بعمليات الذاكرة والتعلم التي يستخدمها أثناء أداء المهام المعرفية (الزغول والزغول، ٢٠٠٣: ١٩٠)

وبهذا المنظور يمكن النظر إلى (ما وراء الذاكرة) على أنه مجموعة المعارف التي يطوّرها الفرد حول ذاكرته، من حيث فهمه لكيفية عملها في عمليات التعلم واكتساب المعلومات، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها.

مكونات ما وراء الذاكرة

١- **تروير وريتش (Troyer & Rich, 2002)** : بنظران الى ان ما وراء الذاكرة تتكون من ثلاثة مكونات فرعية رئيسة، هي:

١. **الرضا عن الذاكرة** :ويقصد به مدى رضا الفرد عن قدرات ذاكرته وإدراكه لها، بما يشمل الجوانب الانفعالية المرتبطة بها مثل الثقة، والاهتمام، والقلق تجاه أداء الذاكرة .

٢. **القدرة (أو أخطاء الذاكرة)** :وتشير إلى كفاءة الذاكرة في أداء وظائفها اليومية بفاعلية ودقة، أي مدى خلوها من الأخطاء أثناء عمليات التذكر والاسترجاع .

٣. **الاستراتيجية** :وتعني مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات التذكر المختلفة وتنظيمها بما يساعد على تحسين الأداء المعرفي . (سيد والعكيلي، ٢٠١٨: ٢٨)

٢- **هالتش وهرتزغ وديكسون (Hultsch, Hertzog & Dixon, 1987)** أن ما وراء الذاكرة من وجهة نظرهم تتضمن:

- **المعرفة الحقيقية (Factual Knowledge)**: تعني معرفة الفرد بمهام الذاكرة ووظائفها وإدراك قابلية الاستراتيجيات للتطور، ويؤدي ضعفها إلى سوء اختيار الاستراتيجيات المناسبة .
- **مراقبة الذاكرة (Memory Monitoring)**: تشير إلى وعي الفرد بكيفية استخدام ذاكرته وحالتها ومحتوياتها وأولوياتها، وترتبط بدقة الأداء المعرفي.
- **الفعالية الذاتية للذاكرة (Memory Self-Efficacy)**: تمثل اعتقاد الفرد بقدرته على استخدام ذاكرته بكفاءة، وتتأثر بالجهد المبذول والمثابرة.
- **التأثير المتلعق بالذاكرة (Related Affect Memory)** :يشمل الحالات الانفعالية مثل القلق والتعب والاكتئاب، والتي تؤثر سلبًا في الأداء المعرفي. (أبو غزال، ٢٠١٥: ١٥١-١٥٢)

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات التي تناولت مفهومي دافعية الاتقان وما وراء المعرفة وبعض المتغيرات، وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت مفهومي البحث:

أجري حافظ ووحيد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى قياس مستوى دافعية الإتقان والكشف عن الفروق فيها تبعًا لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والتخصص، على عينة بلغت (٤٥٠) طالبًا وطالبة من جامعة القادسية. وأظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى جيد من دافعية الإتقان، ووجود فروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تبعًا للصف أو التخصص.

كما هدفت دراسة عبد الله (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى البنية المعرفية ودافعية الإتقان والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، على عينة بلغت (٣٤٣) طالبًا وطالبة من الجامعة المستنصرية. وأظهرت النتائج ارتفاعًا فوق المتوسط في المتغيرين، وعدم وجود فروق في البنية المعرفية تبعًا للجنس والتخصص، في حين ظهرت فروق في دافعية الإتقان لصالح الإناث، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين.

في حين سعت دراسة فتيخان والكبيسي (٢٠٢٣) إلى قياس مستوى دافعية الإتقان لدى طلبة جامعة الأنبار والكشف عن الفروق وفق الجنس والتخصص، على عينة بلغت (٧١١) طالبًا وطالبة. وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط من دافعية الإتقان، ووجود فروق لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تبعًا للتخصص.

وبصورة عامة، تتفق هذه الدراسات على أهمية دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة، مع تباين نتائجها بشأن مستوى الدافعية والفروق المرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية.

اما فيما يتعلق بما وراء الذاكرة فقد هدفت دراسة صبح وزيزفون (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة جامعة تشرين وفق متغيرات الجنس والسنة الدراسية

والتخصص والتحصيل الدراسي. تكونت العينة من (١١٠٢) طالبًا وطالبة، واستخدم مقياس ما وراء الذاكرة (ترويير وريتش، ٢٠٠٢) بعد تعريبه. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مهارات ما وراء الذاكرة، ووجود فروق لصالح الإناث وذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق تبعًا للسنة الدراسية والتخصص، مع وجود فروق في بعد الرضا عن الذاكرة لصالح التخصص الإنساني.

كما هدفت دراسة العسيري واخرون (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى مهارات ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. تكونت العينة من (٣٦٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المستوى كان متوسطًا في كل من ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية. كما بينت وجود فروق لصالح الذكور في بعد استراتيجيات الذاكرة، وفروق لصالح التخصصات العلمية في بعد الرضا عن الذاكرة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الذاكرة والفاعلية الذاتية، وإسهام بعدي استراتيجيات الذاكرة وأخطاء الذاكرة في التنبؤ بالفاعلية الذاتية.

اما دراسة عداي وغالي (٢٠١٧) فهدفت إلى التعرف على مستوى ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية. تكونت العينة من (٤٢٠) طالبًا وطالبة من كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة، وتم استخدام مقياس ما وراء الذاكرة (روير وريتش، ٢٠٠٢) بعد تعريبه. وأظهرت النتائج أن مستوى ما وراء الذاكرة كان جيدًا، مع عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق لصالح طلبة المرحلة الرابعة.

منهجية البحث واجراءاته

منهجيه البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بالاعتماد على تصميم الدراسات الارتباطية التنبؤية للكشف عن الإسهام النسبي لمتغيرات الدراسة (أبعاد دافعية الاتقان) في التنبؤ بما وراء الذاكرة، من خلال تحليل علاقاتها وتحديد مدى قدرتها على تفسير التباين في ما وراء الذاكرة. (pearl, 2012: 68 -91) (الغامدي، ٢٠٢٢: ٤٣٧)

مجتمع البحث وعينته:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات الأولية في المراحل الأولى والثانية والثالثة من كلية التربية الأساسية/حديثة – جامعة الأنبار (الدراسة الصباحية) للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، والبالغ عددهم (٥٠٥) طالبًا وطالبة، منهم (١٥٧) طالبًا بنسبة (٣١%) و(٣٤٨) طالبة بنسبة (٦٩%)، وبحسب التخصص توزعوا إلى (٣٤٩) في التخصصات العلمية بنسبة (٦٩%) و(١٥٦) في التخصصات الإنسانية بنسبة(31%). وقد اشتملت عينة البحث على (١٦٠) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب، وبما يمثل (٣٢%) من مجتمع البحث الكلي، وبواقع (٥٠) من الذكور و(١١٠) من الإناث، ومن التخصصين العلمي والإنساني، وجدول (١) يوضح عينة البحث

جدول (١)

توزيع عينة التطبيق النهائية على وفق الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي - انساني)

القسم	ذكور	أناث	المجموع
العلوم العامة	30	81	111
اللغة العربية	8	18	26
التاريخ	12	11	23
المجموع	50	110	160

أدوات البحث:

١- مقياس دافعية الاتقان:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة، تم اعتماد مقياس دافعية الإتقان (حافظ ووحيد، ٢٠١٧) المستند الى تعريف (Morgan et al, 1990) وفقا لنظرية (١٩٩٠ Morgan& Maslinm)وتكون المقياس بصورته النهائية من (٤٩) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

١- **المثابرة في المهام المعرفية:** وتتعلق بقدرة الفرد على إدراك الموضوعات الصعبة التي تتطلب مهارات معرفية جديدة مثل توليد البدائل لحل مشكلة ما تواجه الفرد، ويتكون من (٩) فقرة.

٢- **المثابرة الحركية:** وهي تتعلق بالأنشطة البدنية التي يقوم بها الفرد والتي تتطلب الجدية وسرعة بالحركة وصولا للإتقان، ويتكون من (١٠) فقرة.

٣- **متعة الاتقان:** وهي تتعلق بشعور الفرح والسرور عند القيام بعمل ما ومن ثم اتقانه، ويتكون من (١٠) فقرة، ويتكون من (١٠) فقرة.

٤- **ردود الأفعال السلبية للفشل:** وتتعلق بعدم النظر للأخرين عند الفشل في مهمه ما وهذا ما يدفع الفرد الى إيجاد حل اخر أكثر ملائمة للتخلص من الفشل، ويتكون من (١٠) فقرة.

٥- **القدرة او الكفاءة العامة:** وتتعلق بقدرة الفرد على أداء الاعمال او الواجبات المدرسية بكفاءة عالية مقارنة بأقرانه، ويتكون من (١٠) فقرة.

وقد بنيت الفقرات في مقياس دافعية الاتقان حسب سلم خماسي واعطيت الاوزان للفقرات كما هو ات (تنطبق على بدرجة كبيرة جدا (٥) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة (٤) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة (٣) درجات، تنطبق بدرجة قليلة (٢) درجات، لا تنطبق عليَ أبداً (١).

٢- مقياس ما وراء الذاكرة:

اعتمد الباحث مقياس ما وراء الذاكرة الذي أعده (Troyer & Rich, 2022) لانسجامه مع الأسس النظرية في الأدب النفسي وكثرة استخدامه في الدراسات السابقة، وقد تم تعريبه وتكييفه

للبيئة العراقية بعد ترجمته من قبل (الحسين، ٢٠١٠). وتكون المقياس بصورته النهائية من ثلاثة أبعاد هي:

١- **الرضا عن الذاكرة:** يُستخدم لتقدير مدى رضا الفرد عن قدرات ذاكرته، ويتكون من (١٧) فقرة.

٢- **القدرة:** يُستخدم لتقدير كفاءة الذاكرة في أداء وظائفها اليومية، ويتكون من (١٩) فقرة، تمثل كل فقرة منها أحد أخطاء الذاكرة اليومية.

٣-**الاستراتيجية:** يُستخدم لتقدير مدى استخدام الفرد لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة، ويتكون من (١٩) فقرة.

وتتم الاجابة عليَها على وفق طريقة ليكرت، إذ يتضمن خمسة بدائل (تنطبق دائما، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً ،لا تنطبق عليَ أبداً) وتأخذ الدرجات عند التصحيح (3،4،5 ، 2، 1) على التوالي.

صلاحية الفقرات:

تم عرض اداتي البحث على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية للحكم على صلاحية ومدى ملائمة فقرات المقياسين لقياس ما وضعت لأجله، وفي ضوء آراء المختصين تبين ان جميع الفقرات صالحة للمقياسين، إذ اعتمد على نسبة اتفاق اكثر من ٨٠% . وبالتالي حصلت فقرات المقياسين على اتفاق اغلب المحكمين والخبراء.

التحليل الإحصائي لفقرات المقياسين:

اعتمد الباحث في تحليل الفقرات على أسلوب المجموعتين المتطرفتين (القوة التمييزية) والاتساق الداخلي بين الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكالاتي:

أ- القوة التميزية (اسلوب المجموعتين المتطرفتين):

تم تطبيق المقياسين على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (١٦٠) طالبًا وطالبة، مع احتساب الدرجة الكلية لكل استمارة من أصل (١٦) استمارة، ثم ترتيبها من الأعلى إلى الأدنى. بعد ذلك، تم اختيار (٢٧%) من الاستمارات العليا والدنيا بواقع (٤٣ استمارات لكل مجموعة) ليصبح مجموع الاستمارات التي خضعت للتحليل (٨٦) استمارة، وتم تطبيق اختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث أظهرت النتائج بالنسبة لمقياس دافعية الاتقان تميز جميع الفقرات بقيم تائية تتراوح بين (٢.١١٣ – ٨.٣٨٨) باستثناء الفقرة (٣٩) ضمن (ردود الأفعال السلبية للفشل) والفقرة (٤٣) ضمن (القدرة او الكفاءة العامة) اذ بلغت على التوالي (٠.٧٧٩ – ١.٥٤٧) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٤)، اما فيما يتعلق بمقياس ما وراء الذاكرة فأظهرت النتائج تميز جميع الفقرات بقيم تائية تتراوح بين

(٢.١٢١ – ٨.٢٥٨) باستثناء الفقرات (٣- ٩- ١١- ١٣- ١٥-١٦) ضمن بعد (الرضا عن الذاكرة) والفقرتين (٥٤ – ٥٥) ضمن بعد (الاستراتيجية) اذ بلغت على التوالي (-١.٠٨٣، ٠.٨٣٠، ١.١٧٨، -٠.٣٩٦، ١.٢٩٢، -٠.٤٢٦، -١.٥٧١، ١.٤٥٨، ١.٦٩٤) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢.٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٤) وبذلك اصبح مقياس دافعية الاتقان يتكون بصيغته النهاية من (٤٧) فقرة ومقياس ما وراء الذاكرة من (٤٦) فقرة.

ب- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه:

تم استخراج العلاقة الارتباطية لفقرات كل مقياس مع المجال الذي تنتمي اليه، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط لأبعاد مقياس دافعية الاتقان وابعاد مقياس ما وراء الذاكرة اعلى من القيمة الجدولية البالغة (٠.١٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨) وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنمي اليه

دافعية الاتقان		ما وراء الذاكرة	
الابعاد	**معامل الارتباط**	**الابعاد**	**معامل الارتباط**
المثابرة في المهام المعرفية	.565** - .391**	**الرضا عن الذاكرة**	.490** - .169*
المثابرة الحركية	.651** - .265**	**القدرة**	.583** - .373**
متعة الاتقان	.699** - .283**	**الاستراتيجية**	.518** - .251**
ردود الأفعال السلبية	.546** - .220**	-	-
القدرة او الكفاءة العامة	.640** - .324**	-	-

تعني ارتباط معنوي عند مستوى (٠.٠٥) ، ** تعني ارتباط معنوي عند مستوى (٠.٠١)

ج- علاقة درجة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم تحقيق ذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة ضمن كل بعد من أبعاد المقياسين والدرجة الكلية، فضلا عن ارتباط كل بعد بالبعد الاخر، وذلك بالاعتماد على درجات أفراد العينة ككل وبعد استعمال معامل ارتباط (بيرسون) أتضح أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا خلال موازنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (٠.١٦١) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨) وجدول (٣) و (٤) يوضح ذلك:

جدول (٣)علاقة المجال بالمجال الآخر وبالدرجة الكلية لمقياس دافعية الاتقان

المجال المجال	المثابرة في المهام المعرفية	المثابرة الحركية	متعة الاتقان	ردود الأفعال السلبية	القدرة او الكفاءة العامة	دافعية الاتقان (ككل)
المثابرة في المهام المعرفية	-					
المثابرة الحركية	.466**	-				
متعة الاتقان	.214**	.347**	-			
ردود الأفعال السلبية	.418**	.347**	.406**	-		
القدرة او الكفاءة العامة	.377**	.406**	.609**	.410**	-	
دافعية الاتقان (ككل)	.660**	.712**	.737**	.700**	.792**	-

تعني ارتباط معنوي عند مستوى (٠.٠٥) ، ** تعني ارتباط معنوي عند مستوى (٠.٠١)

جدول (٤)علاقة المجال بالمجال الآخر وبالدرجة الكلية لمقياس ما وراء الذاكرة

المجال / المجال	الرضا عن الذاكرة	القدرة	الاستراتيجية	ما وراء الذاكرة (ككل)
الرضا عن الذاكرة	-			
القدرة	.383**	-		
الاستراتيجية	.299**	.596**	-	
ما وراء الذاكرة (ككل)	.629**	.880**	.832**	-

تعني ارتباط معنوي عند مستوى (٠.٠٥) ، ** تعني ارتباط معنوي عند مستوى (٠.٠١)

الثبات:

تم تقييم موثوقية الاتساق الداخلي للدرجات الكلية والمقاييس الفرعية لمقياس دافعية الاتقان ومقياس ما وراء الذاكرة باستخدام معامل التجزئة النصفية. وكما هو موضح في جدول (٥)، فقد استوفت تقديرات الموثوقية المعايير السيكومترية المقبولة، مما يدعم اتساق المقاييس.

جدول (٥)التجزئة النصفية لمقياس دافعية الاتقان وما وراء الذاكرة

دافعية الاتقان	معامل الارتباط		ما وراء الذاكرة	معامل الارتباط	
	بيرسون	سبيرمان		بيرسون	سبيرمان
الابعاد			**الابعاد**		
المثابرة في المهام	٠.٦٣	٠.٧٧	**الرضا عن الذاكرة**	٠.٨٥	٠.٩٢

المعرفية					
المثابرة الحركية	٠.٧٤	٠.٨٥	**القدرة**	٠.٨٤	٠.٩١
متعة الاتقان	٠.٧٣	٠.٨٤	**الاستراتيجية**	٠.٧٦	٠.٨٦
ردود الأفعال السلبية	٠.٦٨	٠.٨١	**ما وراء الذاكرة (ككل)**	٠.٨٤	٠.٩١
القدرة او الكفاءة العامة	٠.٦٥	٠.٧٩			
دافعية الاتقان (ككل)	٠.٨٤	٠.٩١			

الخصائص الإحصائية الوصفية للمقياس:

تؤكد الأدبيات ضرورة اقتراب البيانات من التوزيع الطبيعي لضمان إمكانية تعميم النتائج. وبناءً على ذلك، تم فحص مؤشرات التوزيع لمقياسي دافعية الإتقان وما وراء الذاكرة، وأظهرت النتائج الموضحة في جدول (٦) تقاربًا بين المتوسط والوسيط وانخفاض الخطأ المعياري، مع قيم مقبولة للالتواء والتفرطح، مما يدل على أن توزيع البيانات قريب من الطبيعي وصالح لإجراء التحليلات الإحصائية.

جدول (٦)الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس دافعية الاتقان ومقياس ما وراء الذاكرة

دافعية الاتقان		**ما وراء الذاكرة**	
المؤشر	**القيمة**	**المؤشر**	**القيمة**
العينة N	١٦٠	العينة N	١٦٠
المتوسط Mean	١٦٢.٨٦٠٨	المتوسط Mean	١١٨.٩٢٥٠
الانحراف المعياريS.d	١٩.٢٠٠٧٤	الانحراف المعياري S.d	١٨.٦١٢٧٥
التباين Variance	٣٦٨.٦٦٨	التباين Variance	٣٤٦.٤٣٥
الوسيط Mediator	١٦٠.٠٠٠٠	الوسيط Mediator	١٢٣.٠٠٠٠
المدى Range	١١٢.٠٠	المدى Range	٩٨.٠٠
اعلى Highest degree درجة	٢١٧.٠٠	اعلى Highest degree درجة	١٥٥.٠٠
ادنى Lowest degree درجة	١٠٥.٠٠	ادنى Lowest degree درجة	٥٧.٠٠
الالتواء Skewnes	٠.302	الالتواء Skewnes	-0.586
التفرطح Kurtosis	٠.153	التفرطح Kurtosis	0.099

المعالجات الإحصائية:بعد فحص البيانات، أُجريت التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS 22)، حيث استُخدم اختبار (t) لعينتين مستقلتين لقياس القوة التمييزية للفقرات،

ومعامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق بين الأبعاد والدرجة الكلية، وطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياسين، بالإضافة إلى تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة إسهام أبعاد دافعية الإتقان في التنبؤ بما وراء الذاكرة، وتحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول

"يمكن التنبؤ بما وراء الذاكرة من خلال درجات الطلاب على مقياس أبعاد دافعية الاتقان"

للتحقق من صحة هذا الفرض استُخدم الانحدار المتعدد التدريجي لتحديد المتغيرات الأكثر إسهامًا في التنبؤ بما وراء الذاكرة واستبعاد غير الدالة، ويعرض جدول (٧) نتائج تحليل التباين (ANOVA)لذلك.

جدول (٧)تحليل تباين الانحدار التدريجي لتعرف الدلالة الإحصائية لإسهام ابعاد دافعية الاتقان في ما وراء الذاكرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية F	الدلالة
المثابرة في المهام المعرفية	الانحدار	10450.072	1	10450.072	36.993	.000
	المتبقي	44633.028	158	282.488		
	الكلي	55083.100	159			
المثابرة الحركية	الانحدار	11642.257	2	5821.128	21.038	.000
	المتبقي	43440.843	157	276.693		
	الكلي	55083.100	159			

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (F) المحسوبة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود علاقة انحدارية بين ما وراء الذاكرة والمتغيرات المستقلة، إذ أسهمت المثابرة في المهام المعرفية والمثابرة الحركية في التنبؤ بها، بينما استُبعدت بقية الأبعاد لعدم دلالتها. ولتحديد قوة التنبؤ، تم حساب معاملات الارتباط المتعدد (R) ومربع الارتباط (R^2) والخطأ المعياري للتقدير لبيان مقدار تفسير التباين ودقة النموذج، كما يوضح الجدول (٨).

جدول (٨) معاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها

المتغيرات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	نسبة المساهمة
المثابرة في المهام المعرفية	0.436	0.190	0.185	16.80737	19%
المثابرة في المهام المعرفية والمثابرة الحركية	0.460	٠.211	0.201	16.63410	21.1%

بالرجوع إلى جدول (٨) بلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد عند إدخال بُعد المثابرة في المهام المعرفية (٠.١٩٠) بما يفسر (١٩%) من التباين في ما وراء الذاكرة، وعند إضافة بُعد المثابرة الحركية ارتفعت القيمة إلى (٠.٢١١)، أي أن البعدين معًا يفسران (٢١.١%) من التباين، بينما تعزى النسبة المتبقية لعوامل أخرى. كما بلغ الخطأ المعياري للتنبؤ (١٦.٦٣٤١٠)، ولتحديد دلالة الإسهام تم استخراج معامل بيتا (Beta) كما يوضح جدول (٩).

جدول (٩) دلالة بعدي دافعية الاتقان (المثابرة في المهام المعرفية، المثابرة الحركية) في معادلة الانحدار في كل من النموذجين

النموذج	المتغير	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
١	الثابت	74.814	7.373		10.147	.000
	المثابرة في المهام المعرفية	1.434	0.236	0.436	6.082	.000
٢	الثابت	67.248	8.157		8.244	.000
	المثابرة في المهام المعرفية	1.179	0.264	0.358	4.471	.000
	المثابرة الحركية	٠.471	٠.227	٠.166	2.076	.040

تشير النتائج إلى إمكانية التنبؤ بما وراء الذاكرة من خلال بعدي دافعية الإتقان (المثابرة في المهام المعرفية والمثابرة الحركية) بمعاملات بيتا (٠.٣٥٨، ٠.١٦٦) وقيم تائية (٤.٤٧١، ٢.٠٧٦) عند مستوى دلالة(Sig = .000) ، مما يدل على أن المثابرة في المهام المعرفية هي الأكثر تأثيرًا، تليها المثابرة الحركية. وبذلك تحققت الفرضية جزئيًا، إذ فسّر البعدان معًا (٢١.١%) من التباين في ما وراء الذاكرة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج (Morgan et al., 1990) الذي يرى أن دافعية الإتقان ترتبط بالدافع الداخلي لمواجهة التحديات وتنظيم التعلم، حيث تسهم المثابرة المعرفية في ضبط العمليات المعرفية واستخدام الاستراتيجيات، بينما تدعم المثابرة الحركية التنفيذ العملي والسلوك المستمر بما يعزز الأداء في ما وراء الذاكرة. (Morgan et al, 1990,399)

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني

" لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) لكل من الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني) والمرحلة الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة) والتفاعلات المشتركة بينهما على أبعاد دافعية الاتقان لدى افراد العينة "

للإجابة عن هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) عبر برنامج SPSS لدراسة أثر متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة والتفاعلات بينها على مقياس دافعية الإتقان، كما هو موضح في جدول.(10)

جدول (١٠)الفروق تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثلاثي

ابعاد دافعية الاتقان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
المثابرة في المهام المعرفية	الجنس	1.564	1	1.564	0.052	.819
	التخصص	14.236	1	14.236	0.478	.491
	المرحلة	185.656	2	92.828	3.114	.047
	الجنس * التخصص * المرحلة	477.299	7	68.186	2.288	.031
	الخطأ	4411.399	148	29.807		
	المجموع	156559.00	160			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
المثابرة الحركية	الجنس	12.824	1	12.824	0.307	.580
	التخصص	58.682	1	58.682	1.406	.238
	المرحلة	113.381	2	56.691	1.358	.260
	الجنس * التخصص * المرحلة	463.442	7	66.206	1.586	.144
	الخطأ	6178.451	148	41.746		
	المجموع	178011.00	160			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
متعة الاتقان	الجنس	75.098	1	75.098	1.565	.213
	التخصص	31.890	1	31.890	0.665	.416
	المرحلة	65.485	2	32.743	0.682	.507
	الجنس * التخصص * المرحلة	316.457	7	45.208	0.942	.476
	الخطأ	7101.988	148	47.986		
	المجموع	229442.00	160			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة	متوسطات	القيمة	الدلالة

			الحرية	المربعات	الفائية	
ردود الأفعال السلبية	الجنس	26.073	1	26.073	0.770	.382
	التخصص	.990	1	.990	0.029	.865
	المرحلة	76.768	2	38.384	1.133	.325
	الجنس * التخصص * المرحلة	450.876	7	64.411	1.901	.073
	الخطأ	5013.949	148	33.878		
	المجموع	184779.00	160			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية	مستوى الدلالة
القدرة او الكفاءة العامة	الجنس	11.785	1	11.785	0.389	.534
	التخصص	7.426	1	7.426	0.245	.621
	المرحلة	40.013	2	20.007	0.661	.518
	الجنس * التخصص * المرحلة	202.932	7	28.990	0.957	.465
	الخطأ	4481.709	148	30.282		
	المجموع	125938.00	160			

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد (المثابرة الحركية، متعة الاتقان، ردود الأفعال السلبية، القدرة او الكفاءة العامة) لدافعية الاتقان تعود الى الجنس والتخصص والمرحلة، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا تعود إلى المرحلة في بعد (المثابرة في المهام المعرفية) ولتفاعل الجنس مع التخصص والمرحلة، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرضية جزئيًا، ومن اجل التعرف على هذه الفروق تم استخراج المتوسط الحسابي لإجراء المقارنات وتبين وجود فروق لصالح المرحلة الثالثة (٣١.٢٦٥٦)، تليها المرحلة الأولى (٣٠.٩٣٥٥)، ثم المرحلة الثانية(29.5294) بينما أظهرت النتائج حسب التفاعل بين الجنس والتخصص والمرحلة أن الذكور في التخصص العلمي سجلوا أعلى متوسط في المرحلة الثالثة (٣٢.٧٥٠٠) مقارنة بالمرحلتين الأولى (٣٠.١١١١) والثانية (٢٨.٠٠٠٠)، بينما كان أعلى متوسط في التخصص الإنساني أيضًا للمرحلة الأولى (٣٥.٨٧٥٠) تليها الثالثة (٣١.٦٠٠٠) ثم الثانية (٢٦.٥٠٠٠)، مما يشير إلى وجود فروق ناتجة عن التفاعل لصالح الذكور في المرحلة الأولى للتخصص الإنساني. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

أ – وفقا للجنس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد دافعية الإتقان تبعًا لمتغير الجنس، إذ كانت القيم الفائية لجميع الابعاد أقل من القيمة الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ودرجة حرية (١،١٤٨). ويمكن تفسير ذلك بأن دافعية الإتقان تمثل بناءً نفسيًا داخليًا مستقرًا نسبيًا لدى الطلبة، يتشكل من الخبرات التعليمية والتفاعل مع المواقف التعليمية أكثر من تأثره بالمتغيرات الديموغرافية مثل الجنس. (Duckworth et al, 2021: 745) كما ترتبط دافعية الإتقان برغبة الفرد في تحسين أدائه وتنمية كفاءته الذاتية، بوصفها دافعًا داخليًا لا يتأثر بالخصائص الديموغرافية مثل الجنس، وإنما يتحدد بدرجة الانخراط في التعلم وعمق التفاعل مع المهام التعليمية (Zhang & Xie,2022: 789–806) وتختلف هذه النتيجة مع كل من دراسة (حافظ ووحيد ٢٠١٧) ودراسة (فتيخان والكبيسي ٢٠٢٣) التي اشارت الى وجود فرق وفق الجنس ولصالح الذكور ودراسة (عبد الله ٢٠١٧) التي اشارت الى وجود فرق وفق الجنس ولصالح الاناث

ب – وفقا للتخصص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد دافعية الإتقان تبعًا لمتغير التخصص، إذ كانت القيم الفائية لجميع الابعاد أقل من القيمة الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١،١٤٨). ويمكن تفسير ذلك بأن دافعية الإتقان تتشكل من خلال الخبرات التعليمية المشتركة والعمليات المعرفية والانفعالية لدى الطلبة، وترتبط برغبتهم في تحسين الأداء وتطوير الكفاءة الذاتية، دون أن تتأثر بطبيعة التخصص الأكاديمي بقدر ما تتأثر بمستوى التفاعل مع التعلم والممارسة. (الجنابي ومهدي، ٢٠٢٢: ٤٢٧)كما أن تشابه البيئات التعليمية والمناهج وأساليب التدريس والتقويم يسهم في تقارب مستويات دافعية الإتقان بين الطلبة بغض النظر عن التخصص. (Zimmerman,2002: 70) وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (حافظ ووحيد ٢٠١٧) ودراسة (فتيخان والكبيسي ٢٠٢٣) التي اشارت الى عدم وجود فرق وفق التخصص.

ج – وفقا للمرحلة الدراسية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد دافعية الإتقان تبعًا للمرحلة الدراسية لكون القيمة الفائية أقل من القيمة الجدولية (٣.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢،١٤٨). في حين ظهرت فروق دالة إحصائيًا في بعد المثابرة في المهام المعرفية لصالح المرحلة الثالثة، حيث بلغت القيمة الفائية (٣.١١٤) وهي أعلى من القيمة الجدولية(٣.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢،١٤٨) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة، رغم اختلاف مراحلهم الدراسية قد وصلوا إلى مستوى متقارب من النضج الدافعي خاصة في ظل بيئة تعليمية متجانسة نسبيًا وتقارب الفروق العمرية بينهم مما يقلل من تأثير المرحلة الدراسية في هذا المتغير، كما أن العوامل الثقافية والاجتماعية تسهم في تعزيز قيم الاجتهاد والمثابرة لدى الطلبة

بشكل متقارب، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل الفروق الفردية المرتبطة بالمرحلة الدراسية . (Eccles & Wigfield,2020 :101) (Pintrich, 2003: 667-686)

أما فيما يتعلق بوجود فرق في بعد (المثابرة في المهام المعرفية) ولصالح المرحلة الثالثة، فيمكن تفسير ذلك بأن التقدم في المراحل الدراسية يرتبط بتطور القدرات المعرفية واكتساب خبرات تعلم أعمق، مما يعزز قدرة الطلبة على المثابرة في مواجهة المهام المعرفية الصعبة واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر نضجًا وفاعلية (Zimmerman,2002: 64 .) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حافظ ووحيد ٢٠١٧) التي اشارت الى عدم وجود فرق وفق المرحلة الدراسية.

ج – وفقا لتفاعل الجنس مع التخصص والمرحلة:

أظهرت النتائج عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين الجنس والتخصص والمرحلة في جميع أبعاد دافعية الإتقان باستثناء بعد (المثابرة في المهام المعرفية) حيث ظهر أثر دال للتفاعل الثلاثي إذ بلغت القيمة الفائية (٢.٢٨٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٢.٠١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧،١٤٨). ويعكس ذلك أن تأثير هذه المتغيرات لا يعمل بصورة مستقلة، بل يتداخل بشكل تفاعلي ليشكل أنماطًا مختلفة من المثابرة المعرفية، مما يشير إلى أن فهم دافعية الإتقان يتطلب النظر إليها ضمن إطار تفاعلي شامل يأخذ بعين الاعتبار السياق التعليمي والاجتماعي.

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى ما وراء الذاكرة بأبعادها المختلفة حسب متغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني) والمرحلة (الاولى – الثانية – الثالثة) لدى افراد العينة؟ للإجابة على هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي من خلال برنامج Spss الذي يوضح تأثير متغير الجنس والتخصص والمرحلة والتفاعلات بينهما على مقياس ما وراء الذاكرة وكما موضح في جدول (١١)

جدول (١١)الفروق تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمرحلة والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثلاثي

ابعاد ما وراء الذاكرة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
الرضا عن الذاكرة	الجنس	3.663	1	3.663	0.163	.687
	التخصص	8.616	1	8.616	0.384	.536
	المرحلة	138.165	2	69.082	3.083	.049
	الجنس * التخصص * المرحلة	242.549	7	34.650	1.546	.156
	الخطا	3316.552	148	22.409		
	المجموع	119231.00	160			

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
القدرة	الجنس	302.728	1	302.728	3.860	.051
	التخصص	98.634	1	98.634	1.258	.264
	المرحلة	375.850	2	187.925	2.396	.095
	الجنس * التخصص * المرحلة	757.395	7	108.199	1.380	.218
	الخطأ	11606.829	148	78.425		
	المجموع	381791.00	160			
	مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسطات المربعات**	**القيمة الفائية**	**الدلالة**
الاستراتيجية	الجنس	113.006	1	113.006	1.889	.171
	التخصص	65.866	1	65.866	1.101	.296
	المرحلة	100.353	2	50.176	0.839	.434
	الجنس * التخصص * المرحلة	536.594	7	76.656	1.281	.263
	الخطأ	8856.172	148	59.839		
	المجموع	321510.00	160			

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في بعد (الاستراتيجية) تعود الى الجنس والتخصص والمرحلة، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا تعود إلى المرحلة في بعد (الرضا عن الذاكرة) وتعود الى الجنس في بعد (القدرة)، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرضية جزئيًا، ومن اجل التعرف على هذه الفروق تم استخراج المتوسط الحسابي لإجراء المقارنات وتبين وجود فروق في بعد (الرضا عن الذاكرة) لصالح المرحلة الثالثة (٢٧.٧٠٣١)، تليها المرحلة الأولى (٢٦.٤٨٣٩)، ثم المرحلة الثانية (25.9412) بينما أظهرت النتائج في بعد (القدرة) وفق الجنس لصالح الاناث (٥١.٥٠٠٠) مقارنة بالذكور (٢٨.٠٤٠٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

أ – وفقا للجنس:

لا توجد فروق دالة احصائيا في كل من بعد (الرضا عن الذاكرة، الاستراتيجية) وفقا للجنس لكون القيم الفائية أقل من القيمة الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١،١٤٨)، في حين توجد فروق في بعد (القدرة) وفق الجنس ولصالح الذكور حيث بلغت القيمة الفائية (٣.٨٦٠) وهي اعلى من القيمة الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١،١٤٨) يمكن تفسير ذلك بأن إدراك الكفاءة في التذكر لا يتأثر بالمتغيرات الديموغرافية

بشكل مباشر، بل يعتمد على الوعي الذاتي والخبرة المعرفية، وأن الرضا عن الذاكرة يتشكل عبر التجربة والنجاح، بينما تُكتسب الاستراتيجيات المعرفية من خلال التعلم والممارسة مما يجعل تطورها متقاربًا لدى الأفراد عند تشابه الظروف التعليمية ويقلل من أثر الجنس (عدي وغالي،٢٠١٧: ٩٣)

أما فيما يتعلق بوجود فروق في بعد (القدرة) تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، فيمكن تفسير ذلك بأن الذكور يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من الثقة بالقدرات المعرفية نتيجة لعوامل اجتماعية وثقافية تعزز الاستقلالية والتقييم الإيجابي للذات، في حين تميل الإناث إلى قدر أكبر من الواقعية أو التحفظ في تقدير الكفاءة الذاتية مما ينعكس في انخفاض نسبي في إدراك القدرة. (اسماعيل، ٢٠٢٢: ٣٧١) وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع كل من دراسة (صبح وزيزفون ٢٠١٦) التي اشارت الى وجود فرق وفق الجنس ولصالح الاناث ودراسة (العسيري واخرون ٢٠١٧) التي اشارت الى وجود فرق في (الاستراتيجية) وفق الجنس ولصالح الذكور ودراسة (عداي وغالي) التي اشارت الى عدم وجود فرق وفق الجنس.

ب – وفقا للتخصص:

لا توجد فروق دالة احصائيا في كل من بعد (الرضا عن الذاكرة، القدرة، الاستراتيجية) وفقا للتخصص لكون القيم الفائية لجميع الابعاد أقل من القيمة الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١،١٤٨)، ويمكن تفسير ذلك في أن هذه الأبعاد تمثل مهارات معرفية عامة لا ترتبط بمجال دراسي محدد، بل تعتمد على وعي الفرد بعملياته المعرفية وخبراته التعليمية المتراكمة، وهو ما يجعلها تتطور بصورة متقاربة لدى الطلبة في مختلف التخصصات. (Nasim et al, 2024: 278– 249) إضافة الى ذلك فأن الأفراد يظهرون مستويات متقاربة في مراقبة وتقييم أدائهم المعرفي عبر سياقات مختلفة، وهو ما يعزز استقلال هذه العمليات عن محتوى التخصص. (Ordin et al,2024: 1– 10) وتختلف هذه النتيجة مع كل من دراسة (صبح وزيزفون ٢٠١٦) التي اشارت الى وجود فرق في بعد (الرضا عن الذاكرة) ولصالخ التخصص الانساني ودراسة (العسيري واخرون ٢٠١٧) التي اشارت الى وجود فرق في بعد (الرضا عن الذاكرة) ولصالح التخصص العلمي.

ج – وفقا للمرحلة الدراسية:

لا توجد فروق دالة احصائيا في كل من بعد (القدرة، الاستراتيجية) وفقا للمرحلة الدراسية لكون القيمة الفائية أقل من القيمة الجدولية (٣.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢،١٤٨). ، في حين توجد فروق في بعد (الرضا عن الذاكرة) وفقا للمرحلة ولصالح المرحلة الثالثة اذ بلغت القيمة الفائية (٣.٠٨٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية (٣.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢،١٤٨)، يمكن تفسير ذلك بأن بعدي القدرة والاستراتيجية يتسمان

بالاستقرار النسبي ويتطوران تدريجيًا عبر الخبرات التعليمية، كما أن تشابه البيئة التعليمية بين الطلبة يقلل من الفروق بين المراحل، إضافة إلى دور العوامل الثقافية والاجتماعية في تعزيز تقارب إدراك القدرات والمثابرة لديهم. (إسماعيل، ٢٠٢٢: ٣٦٢)

اما فيما يتعلق بوجود فروق في بعد (الرضا عن الذاكرة) تبعًا للمرحلة الدراسية ولصالح طلبة المرحلة الثالثة، فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن هذا البعد يمثل تقييمًا ذاتيًا يتأثر بخبرة الطالب الأكاديمية ومدى نجاحه في التعامل مع متطلبات الدراسة، فطلبة المرحلة الثالثة يكونون قد مرّوا بخبرات تعليمية أوسع، واكتسبوا فهمًا أدق لقدراتهم المعرفية، مما يعزز شعورهم بالثقة والرضا عن ذاكرتهم. (عادي وغالي، ٢٠١٧: ١٣٧) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عداي وغالي ٢٠١٧) التي اشارت الى وجود فرق وفق المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الرابعة.

ج – وفقا لتفاعل الجنس مع التخصص والمرحلة:

لا يوجد فرق دال احصائيا للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والمرحلة لجميع الابعاد لكون القيمة الفائية أصغر من الجدولية البالغة (٢.٠١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٧، ١٤٨)، ويتبين من هذا ان ليس هناك من أثر واضح لتفاعل كل من الجنس والتخصص في درجات ما وراء الذاكرة.

التوصيات:

١- الاستفادة من دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية دافعية الإتقان من خلال استخدام أساليب تدريس تعزز المثابرة وتحمل المسؤولية الأكاديمية.

٢- تطوير البيئة الجامعية بما يدعم السعي نحو الإتقان عبر تنويع الأنشطة التعليمية التي تتطلب التفكير وحل المشكلات.

٣- الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء الذاكرة ودمجها في المناهج الدراسية لما لها من دور في تحسين التعلم وتنظيمه.

٤- إتاحة الفرص للطلبة لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة من خلال تعزيز وعيهم بعمليات الذاكرة ومتابعة استراتيجيات التذكر المناسبة.

المقترحات:

١- إجراء دراسات مستقبلية تتناول دافعية الإتقان وعلاقتها بمتغيرات نفسية وتربوية أخرى مثل الذكاء الانفعالي، والمرونة المعرفية، وأساليب التعلم، التفكير الناقد.

٢- دراسة العلاقة بين دافعية الإتقان وما وراء الذاكرة لدى عينات مختلفة من المراحل الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الإعدادية) للمقارنة بينها وبين طلبة الجامعة.

٣- إجراء دراسات مستقبلية تتناول ما وراء الذاكرة وعلاقتها بمتغيرات نفسية ومعرفية أخرى مثل ما وراء المعرفة، والذكاء، والمرونة المعرفية، واستراتيجيات التعلم.

المصادر:

المصادر العربية

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٢) الذاكرة وما وراء الذاكرة، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

- أبو حطب، فؤاد صادق (٢٠٠٠) علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- أبو غزال، معاوية محمود(٢٠١٥) علم النفس العام ، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- إسماعيل، رباب صلاح الدين (٢٠٢٢) نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وتوجهات اهداف الإنجاز وما وراء الذاكرة لدى طلاب كلية التربية، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية- كلية التربية – جامعة دمنهور، المجلد (١٤)، العدد (٤)، الجزء (٣).

- البنا، عادل السعيد، وطاحون، رحاب سمير (2019) فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية، جامعة عين شمس، ٤٣(٤).

- الجنابي، سلام احمد غجر، ومهدي، منال صبحي (٢٠٢٢) إدارة الذات وعلاقتها بدافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (١٤٨)

- حافظ، سلام هاشم، ووحيد، مصطفى فاضل (٢٠١٧) دافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية في الاداب والعلوم التربوية، المجلد (١٨) العدد (٣).

- الحسين، زهراء احمد (٢٠١٣)، علاقة ما وراء الذاكرة بالتفضيل المعرفي لدى الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات د راسياً في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- دسوقي، شيرين محمد، والمغازي، إبراهيم محمد، وعفيفي، هبة السيد السيد (٢٠٢٤) الاسهام النسبي لدافعية الاتقان في التنبؤ بتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد، العدد (٤٦)

- الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥) أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية في فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص في تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٦٢).

- الزغول، رافع النصير، والزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) علم النفس المعرفي، ط٧ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– الزيات، فتحي (٢٠٠٦) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط٢، دار النشر للجامعات، القاهرة.

– الزيات، فتحي (٢٠٠٦) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط٢، دار النشر للجامعات، القاهرة.

– سعادة، مروة صلاح إبراهيم (٢٠١٧) عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٨٧).

– سكر، حيدر كريم (٢٠١٠) ما وراء الذاكرة وعلاقته بوجهة الضبط لدى طلبة الجامعة.، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٣٣)

– سيد، ضاري خميس كعيد، والعكيلي، جبار وادي باهض (٢٠١٨) ما وراء الذاكرة وعلاقته بعادات العقل المنتجة لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.

– سيد، علي أحمد. (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والرضا عن الحياة. المملكة العربية السعودية: المكتبة الإلكترونية.

– الشمسي، عبد الأمير عبود ، وفضل، بكر حسين (٢٠١٢) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٣)

– صبح، صفاء عبد المنعم، وزيزفون، عبير (2016) مهارات ما وراء الذاكرة وفقًا لبعض المتغيرات: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (٣٨)، العدد (٦).

– عبد العزيز، نجلاء عبد المحسن عبد المنعم (٢٠٢٤) نمذجة العلاقة السببية بين عادات العقل وكل من دافعية الاتقان والكفاءة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، الجزء الثاني.

– عبد الله، حنان جمعة (٢٠١٧) البنية المعرفية وعلاقتها بدافعية الاتقان، مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية، العدد (٢٢)

– العبودي، طارق محمد، وصالح، علي عبد الرحيم. (٢٠١٥). علم النفس الإيجابي: رؤى معاصرة، معالم الفكر، لبنان.

– العتوم، يوسف عدنان، وأبو الغزالي، معاوية محمود، الجراح، عبد الناصر ذياب، علاونة، شفيق حسان (٢٠٠٧) علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة، عمان.

– عداي، عبد الزهرة لفته، وغالي، سماء فالح (٢٠١٧) ما وراء الذاكرة لدى طلبة الجامعة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، العدد (٥)، المجلد (٤٢).

– العسيري، محمد علي محم، والقضاة، محمد فرحان، والبرصان، إسماعيل سلامة، والصبحين، علي موسى (٢٠١٧) مهارات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك سعود، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٨) ، العدد (٢٣) .

– علي، سامح عيد محمد، بدوي، زينب عبد العليم، وحسانين، اعتدال عباس (٢٠٢٤) الاسهام النسبي لمهارات ما وراء الذاكرة في أداء الذاكرة المستقبلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بلاسماعيلية، العدد (٥٨).

– عيسى، إيمان خالد. (٢٠١٩) بروفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (٥٨).

– الغامدي، عمير بن سفر عمير (٢٠٢٢) نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء العاطفي والسعادة في بيئة العمل والتميز المؤسسي من خلال عينة من القيادات الاكاديمية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة التربية –جامعة الازهر، العدد (١٩٥)، الجزء (٢).

– غريب، حامد سامي حامد (٢٠٢٣) نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الاتقان والمرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، المجلة التربوية، كلية التربية– جامعة سوهاج، العدد (١١٤)، الجزء (١).

– فتيخان، لمياء أنور، والكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٢٣) دافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد (٤) ، المجلد (٢٠).

– فضل، أحمد ثابت، والدرس، علاء سعيد محمد (٢٠١٥) التنبؤ بدافعية الإتقان من أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ١٦٢(١).

– فواز، إيمان خلف عبد المجيد (٢٠٠٩) عمليات ما وراء الذاكرة وعلاقتها باستراتيجيات حل المشكلات لدى التلاميذ المتروبين والمندفعين، كلية التربية، جامعة سوهاج.

– مبروك، أسماء توفيق(٢٠٢٤) الفروق بين ذي دافعية الاتقان المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة في كل من التحصيل الاكاديمي واستخدام نصفي الدماغ، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢.

– نصر، سعاد سيد (٢٠١٧) الفروق بين المتروبين والمندفعين في كلٍ من عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٣(١).

– وحيد، مصطفى فاضل (٢٠١٧) دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.

- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١١) الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

المصادر الاجنبية

- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember; a problem of metacognition. Advances in instructional psychology .

- Cowan, N. (2002). The development of memory in childhood. Psychology Press.

- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2021). What no one knows about grit: Understanding perseverance and passion for long-term goals. Journal of EducationalPsychology,113(4).

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy–value theory to situated expectancy–value theory. Contemporary Educational Psychology, 61, 101859.

- Hamilton ,R.& Ghatala ,E. (1994). Learning and Instruction. New York: McGraw-Hill,Inc

- Huet, N., & Mariné, C. (1997). Metamemory assessment and memory behavior in a simulated memory professional task. Contemporary educational psychology, 22(4).

- Huet, N., & Mariné, C. (1997). Metamemory assessment and memory behavior in a simulated memory professional task. Contemporary educational psychology, 22(4).

- Miller, R. (1990).Cognitive psychology for teachers. New York. Macmillan Publishers.

- Morgan, A, G. (1992). Individualized Assessment of mastery motivation: Manual for 15 to36 month old children.

- Morgan, G. A., Wang, P., Hwang, A., & Liao, H (2013) Individualized behavior assessments and maternal ratings of mastery motivation in mental age-matched toddlers with and without motor delay. Physical Therapy, 93(1).

- Morgan, G., A., Harmon, R., J.& Maslin- cole, C. A.(1990). Mastery Motivation definition and measurement, early education and development, 1.

- Nasim, S. M., et al. (2024).Examining gender and major differences in college students' metacognitive awareness. Language Teaching Research Quarterly, 42.

- Ordin, M., El-Dakhs, D. A. S., Tao, M., Chu, F., & Polyanskaya, L. (2024). Cultural influence on metacognition: Comparison across three societies. Humanities and Social Sciences Communications, 11(1).

- Pearl, J. (2012). The causal foundations of structural equation modeling. Handbook of structural equation modeling.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4)

- Roberts, L. S. (2014). Incorporating an assessment of mastery motivation in elementary school students within a school psychological evaluation (Ed.D. diss.). National-Louis University.

- Robinson, D. N. (1989). Aristotle's psychology. New York: Columbia University Press.

- Schneider, W. & Bjorklund, D. F. (1998). Memory. In D. Kuhn & R. S. Siegler(Eds.), Handbook of child psychology (Vol. 2, 5th ed., pp. 467-52). New York: John Wiley and Sons.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational psychologist, 26(3-4).

-Troyer, A & Rich, J (2002). Psychometric properties of a new metamemry, Questionnaire for older adults. Journal of Gerontology Psychological Sciences, 57 (1).

- Zhang, Y., & Xie, X. (2022). Cognitive and behavioral perseverance as predictors of academic achievement. Educational Psychology Review, 34.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. Theory Into Practice, 41(2).