وزارة التعليـم العالــي والبحـث العلمي
جـــامعة محمد بوضياف المسيلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

القسم: التربية البدنية
الشعبة: نشاط بدني حركي.

الرقم التسلسلي:.....
الرمـــــــــز : .....

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة
(ماستر)

التعلم المنظم ذاتيا كأسلوب في تطوير مهارات ما وراء المعرفة بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية

إعداد الطالب:
بلحاج عبد الجليل
بن روضة أسامة

إشراف الأستاذ:
أ.د. بوخرص رمضان

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم
بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد والشكر والثناء لله الواحد الأحد الذي وفقنا في مسارنا الدراسي، وأعاننا على أداء واجبنا فيه، وبارك لنا في مجهودنا . . . له كل الفضل والمنة .

أما بعد :

فإننا نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذنا الكريم "**بوخرص رمضان**" الذي أشرف على عملنا المتواضع، والذي بالرغم من الظروف الصعبة التي واجهتنا لم يتوانى في تقديم المساعدة

وعلى النصائح القيمة التي أفادنا بها ، نشكره كذلك على صبره الجميل علينا .

فهرس

المحتويات

فهرس المحتـــــــــويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
الملخص	
مقدمة	أ–ب
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1. الإشكالية	04
2. فرضيات الدراسة	06
3. أهمية البحث	07
4. أهداف البحث	07
5. أسباب اختيار الموضوع	08
6. تحديد المفاهيم	08
7. الدراسات السابقة	10
8. التعقيب على الدراسات السابقة	15

الفصل الثاني: التعلم الذاتي	
تمهيد	18
1. المداخل التاريخية لنشأة وتطور التعلم المنظم ذاتيا	19
2. المفاهيم الحديثة للتعلم المنظم ذاتيا	21
3. اهم تعاريف التعلم المنظم ذاتيا	21
4. نظريات التعلم المنظم ذاتيًا	24
5. مبادئ التعلم المنظم ذاتيا	34
6. أهمية التعلم المنظم ذاتيا	34
7. خصائص التعلم المنظم ذاتيا	35
8. أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	36
9. نماذج التعلم المنظم ذاتيا	38
10. مكونات التعلم المنظم ذاتيا	38
11. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	43
12. الفرق بين التعلم المنظم الذاتي والتعلم التقليدي	50
الفصل الثالث: التفكير ما وراء المعرفة	
تمهيد	53
1. المداخل التاريخية لنشأة وتطور ما وراء المعرفة	54

2. المفاهيم الحديثة لما وراء المعرفة	56
3. اهم تعارف ما وراء المعرفة	58
4. مكونات وعناصر ما وراء المعرفة	60
5. مبادئ التعلم ما وراء المعرفي	62
6. أهمية ما وراء المعرفة	64
7. مهارات ما وراء المعرفة	67
8. استراتيجيات ما وراء المعرفة	69
الفصل الرابع: عرض وتحليل الدراسات السابقة والمشابهة	
أولا: عرض الدراسات السابقة	75
ثانيا: تحليل الدراسات السابقة	78
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
1-الاستنتاجات	83
2-الاقتراحات	83
3-خاتمة	84
4-قائمة المصادر والمراجع	85

الملخص:

عنوان الدراسة: التعلم المنظم ذاتيا كأسلوب ودوره في تطوير مهارات ما وراء المعرفة بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية

أهداف الدراسة:

معرفة العلاقة بين اسلوب التعلم المنظم و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

معرفة العلاقة بين استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية و مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات ادارة المعلومات .

معرفة العلاقة بين طريقة المراقبة والتعليمات الذاتية و مهارات ما وراء الفهم .

معرفة العلاقة بين طريقة التقييم والتقويم الذاتي و مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية.

معرفة العلاقة بين طريقة التعزيز الذاتي ومهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج .

مشكلة الدراسة:

هل توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم المنظم ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية؟

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم المنظم ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية؟

الفرضيات الجزئية:

- ✓ استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية تسهم في تطوير مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات ادارة المعلومات .
- ✓ طريقة المراقبة والتعليمات الذاتية تسهم في تطوير مهارات ما وراء الفهم .
- ✓ طريقة التقييم والتقويم الذاتي تسهم في تطوير مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية.
- ✓ طريقة التعزيز الذاتي تسهم في تطوير مهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج .

عينة الدراسة:

تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية

المنهج المتبع في الدراسة :استخدمنا المنهج الوصفي لتلاؤمه مع موضوع الدراسة.

النتائج المتوصل إليها:

- ✓ التعلم المنظم كأسلوب لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- ✓ التعلم بأسلوب موديلات التعليم يساهم في تطوير استخدام وتوظيف ميكانيزمات تنظيم الذات العارفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

Abstract :

Study title: Self-organized learning as a method and its role in developing metacognitive skills for middle school students in the physical education and sports class

Objectives of the study:

-Knowing the relationship between the organized learning style and the metacognitive skills of middle school students in the physical education and sports class.

-Knowing the relationship between the self-regulation strategy for motivation and the skills of choosing appropriate procedures for the educational situation and information management skills.

-Knowing the relationship between observational method, self-instruction and meta-comprehension skills.

-Knowing the relationship between the method of evaluation and self-evaluation and the skills of building the processes of realizing cognitive formations.

-Knowing the relationship between the method of self-reinforcement and emotional knowledge skills, and the formation of predictions and expectations for the results.

the study Problem:

Is there a correlation between the structured learning style and metacognitive thinking skills for middle school students in the physical education and sports class?

General premise:

Is there a correlation between the organized learning style and metacognitive thinking skills for middle school students in the physical education and sports class?

Partial Hypotheses:

-Self-regulation strategy for motivation contributes to developing the skills of choosing appropriate procedures for the educational situation and information management skills.

-The method of observation and self-instruction contribute to the development of meta-comprehension skills.

-The method of self-assessment and evaluation contributes to developing the skills of building the processes of realizing cognitive formations.

-The method of self-reinforcement contributes to the development of emotional knowledge skills and the formation of predictions and expectations for results.

The study sample:

-Middle school students in the physical education and sports class

-Method used in the study: We used the descriptive method to suit the subject of the study.

Findings:

-Organized learning as a method for developing metacognitive skills for middle school students in the physical and sports education class due to the academic level variable.

-Learning in the manner of education models contributes to the development of the use and employment of the mechanisms of self-regulation of knowledge among middle school students within the physical education and sports class.

مقدمـــــة

مقدمة:

يعتبر موضوع التعلم المنظم من أبرز الموضوعات التي تطرق اليها المنظرون والعلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن وتكمن أهميته في نوع الطلاب الذي يسعى الى تكوينه، فالمتعلم المنظم يمتلك الفرد القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من اجل التعلم.

ثمة العديد من استراتيجيات التعلم التي يتنامى دورها في تنظيم عملية التعلم وتحقيق أهدافها وتجويد مخرجاتها، وتيسير التعامل مع المحتوى المعرفي من خلال الأساليب وإجراءات ووسائل مساندة تسهم في تدعيم الفهم والاستعاب والقدرة على الربط والتحليل والتقويم بما يسهم في اكتساب المعرفة بالشكل الذي يجعلها جزءا من المنظومة المعرفية فيحقق تعلما ذا معنى.

لذلك كان الزاما عن المربين تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف.(انتصار عشى، فريال ابوعواد، الهام الشلبي، ايمان عواد، 2002، ص522)

واستراتيجيات التعلم المنظم هي استراتيجيات يوظفها المتعلم اثناء عملية التعلم ، وتشمل هذه الاستراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف وتكييفها بشكل دوري لتحقيقها وإدارة الوقت والمشاركة والتركيز والاستخدام الفعال للموارد وايمان الفرد بقدراته وامتلاكه لأفكار إيجابية حول النتائج المتوقعة والشعور بالفخر والرضا من الجهد المبذول في سبيل تحقيقها، حيث يرى بينتريتش ان هذا النوع من الاستراتيجيات التعلم يساعد المتعلمين بشكل كبير في تطوير المعتقدات ووجهات النظر المناسبة في مجال التعلم خصوصا في أداء العمل المدرسي والجد والمثابرة وما الى ذألك ، كذألك يسهم في اكسابهم القدرة على اختيار وانشاء بيئة تعليمية فعالة.

ان تنمية السلوك الذكي لدى المتعلم يعد هدفا أساسيا لعملية التعلم ولعل مما يساعد على ذألك إعادة النظر في بناء المقررات الدراسية واستراتيجيات التعلم التي

تستخدم في تنفيذها بهدف تنمية الوعي ما وراء المعرفي لدى المتعلم وذالك عن طريق تهيئة الفرص المناسبة له لاختيار واستخدام لاستراتيجية المناسبة في مواقف التعلم المختلفة.

ويعد مفهوم مهارات ما وراء المعرفة من أكثر الموضوعات في علم النفس المعرفي حداثة ومجالا للبحث وقد ظهر هذا المفهوم في بداية السبعينيات من القرن الماضي على يد عالم النفس الأمريكي فلافل عام 1976والذي اشتقه من خلال البحث في عمليات الذاكرة.

وبناء عليه سوف نحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى توظيف تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية لأسلوب التعلم المنظم كأسلوب لمهارة التفكير ما وراء المعرفة

وقد قسمنا بحثنا هذا الى جانبين، وكل جانب احتوى على مجموعة من الفصول الملمة بالموضوع

الفصل الأول: كان مدخل للدراسة واشتمل على عدة نقاط المتمثلة في: الإشكالية، فرضيات أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، تحديد المصطلحات، الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: تناولنا فيه التعلم المنظم

الفصل الثالث تناول مهارات التفكير ما وراء المعرفة

الفصل الرابع: عرض وتحليل الدراسات

الفصل الخامس: الاستنتاجات الاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية:

لقد أصبحت عملية التدريس في الوقت الحاضر عملية تفاعل بين طرفين أساسيين هما الأستاذ والتلميذ ، ولم تعد أحادية الجانب تعتمد فقط على الدور الذي يقوم به الأستاذ ولم يعد التلميذ سلبيا في مواقفه ، إذ أصبح يأتي إلى المدرسة وهو يملك خبرات عديدة وموضوعات كثيرة ، وبحاجة إلى إجابات عن تساؤلات كثيرة.

يعتبر العصر الذي نعيش فيه عصر العلم والتكنلوجيا والمعلوماتية، فهو يتميز بتغيرات السريعة والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية وتطور التعليم واتباع طرق جديده فيه والتخلي عن الطرق التقليدية التي تؤدي الى انخفاض مستوى التلميذ مما جعل التعليم بحاجة ملحة الى طرق جديدة لتحسين نوعيته وتحديث التعليم وتقنياته والاتجاه نحو التعلم يان واعه خاصة التعلم المنظم الذي يعتبر عملية بناءة نشطة يقوم بها المتعلم بوضع اهداف ثم التخطيط وتوجيه التنظيم وضبط معارفه وسلوكياته في سياق الذي يتم فيه التعلم.

وفي هذا الصدد نجد أنه ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام (...)على أن استثارة دافعية الطلاب للتعلم وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم يجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي، والى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يتعامل معها الطالب أثناء عملية التعلم، وهذا ما تؤكده معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية على أهمية إثارتها لدى التلاميذ، فالمعلم مطالب بالاطلاع على أساليب إستثارة الدافعية لدى المتعلمين من أجل توظيفها في العملية التعلمية قصد بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية (لوناس حدة، 2013 ،ص 4)

يعد التعلم المنظم واحدا من أبرز الموضوعات التي تطرق اليها المنظرون والعلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن، فالمتعلم المنظم يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق استراتيجية المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم م اجل التعلم. وعملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة والمهارة وحل المشكلات لا تعد خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تشكل أيضا في نفس الوقت وفي حد ذاتها هدفا أساسيا في عملية

التعليم طويلة المدى وهي نظرية شاملة بالإضافية الى العمليات ما وراء المعرفة على ضبط ومراقبة السلوكية.

وعليه يعد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم أهمية كبيرة لأداء المتعلمين في مجالات ومراحل عديدة أبرزها مرحلة التعليم المتوسط وفي مختلف المواد خاصة في حصة التربية البدنية الرياضية التي يتعلم التلميذ فيها سلوكات جديدة وفقا لخصائصه، وتكون له فاعلية ذاتية تدفعه بأداء المهام ومسؤوليات على أكبر قدر من كفاءة.

وهذا ما يدفع التلميذ في حصة التربية البدنية الى انتقاء استراتيجية التعلم التي تكفل رفع مستوى أدائه وفعاليته اثناء التعلم، وعليه فان من بين استراتيجيات التعلم التي شاع الحديث عنها في السنوات الأخيرة هي ما تعرف باستراتيجيات التعلم المنظم والتي تتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه كما تؤكد على دوره في عمليات التعلم والغرض الرئيسي من هذا النوع من التعلم هو ان يتعلموا معتمدين على أنفسهم ومتحملين لمسؤوليتهم في عملية التعلم حيث يتم فيها تشجيع المتعلم على قبول مسؤولية تعلمه والمشاركة الفعالة في تعلم هذه من جهة. (لوناس حدة، 2013، ص 7)

ومن جهة أخرى فان هذا التطور وما يصاحبه من الاهتمام بالجوانب المعرفية قد وجه الاهتمام بدراسة التفكير والأساليب التي يستخدمها الفرد في معالجة مشكلات التي تعترضه في مواقف معينة ، فالكثير من المشكلات التي يواجها تلاميذنا في عملية التعلم تعود الى العجز في العمليات ما وراء المعرفة لديهم ، فالتلاميذ المتعلمون ذو تفكير ما وراء المعرفة يستخدمون استراتيجيات فعالة لاكتشاف ما يحتاجون اليه اثناء تعلمهم وعندما يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة فانهم يتوصلون الى معرفة اكثر عمقا وافضل أداء لأنها تسمح لهم ان يخططوا تعلمهم ويضبطوه ويقوموه.

لذلك لاشك ان هناك أهمية كبيرة لوعي التلاميذ بعمليات تفكيرهم ما وراء المعرفة فهذا يساعدهم على فهمهم لأنفسهم مما يتيح لهم القدرة على إدارة ذاتهم المعرفية وتنظيمها لتحقيق أداء افضل ، اذ ان التفكير ما وراء المعرفي يساعد التلاميذ على تحسين أدائهم واتجاهاتهم نحو المواضيع الدراسية وجعلهم مسؤولين على تعلمهم انفسهم وتعريفهم كيف

يقومون بعمليات التخطيط والمراقبة والتقويم ، لهذا نجد الربط بين التعلم المنظم والمهارات ما وراء المعرفة جد مهم في الحياة التعليمية للتلميذ .

اهتمت الابحاث الحديثة بموضوع ما وراء المعرفة وبالاستراتيجيات التي من شانها تنمية مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها مع غيرها من التراكيب النفسية كالدافعية و الكفاءة الذاتية و الشخصية والذكاء و الموهبة لدى الطلاب بمختلف فئاتهم العمرية ومستوياتهم العقلية. ولم يقف امتدادا الابحاث الى هذا الحد ، بل تجاوزته لتشمل الفروق بين الجنسين والتطبيقات الواقعية في شتى مجالات الحياة كالتعليم والمعالجات النفسية.

تدرك الاتجاهات الحديثة لما وراء المعرفة انه من الاهمية بمكان تمكين الاطفال من التحكم بعملية تعلمهم من خلال توفير فرص تعليمية لهم داخل و خارج غرفة الصف. اضافة الى ذلك تركز تلك الاتجاهات على اهمية نقل المعرفة الى سياقات واقعية متنوعة اعتمادا على ما كل يتوفر من ادوات التعلم . وفوق ذلك كله ان يتمكن المتعلم من استخدام مهارات ما وراء المعرفة لمراقبة وضبط عملية اكتساب المهارات اللازمة لتحسين عملية تعلمه وتطبيق معارفه في السياقات الواقعية(برانسفورد واخرون ،1999).

وهذا ما دفعنا لدراسة هذا الموضوع و الوصول الى طرح التساؤل التالي:

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب التعلم المنظم ذاتيا ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية؟

التساؤلات الفرعية:

- ✓ هل لاستراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية تساهم في تطوير مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات إدارة المعلومات؟
- ✓ هل لطريقة المراقبة والتعليمات الذاتية تسهم في تطوير مهارات ما وراء الفهم؟
- ✓ هل لطريقة التقييم والتقويم الذاتي تسهم في تطوير مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية ؟

- ✓ هل لطريقة التعزيز الذاتي تسهم في تطوير مهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج ؟

2. فرضيات الدراسة:

- ✓ اسلوب التعلم المنظم يسهم في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية تسهم في تطوير مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات ادارة المعلومات .
- ✓ طريقة المراقبة والتعليمات الذاتية تسهم في تطوير مهارات ما وراء الفهم .
- ✓ طريقة التقييم والتقويم الذاتي تسهم في تطوير مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية.
- ✓ طريقة التعزيز الذاتي تسهم في تطوير مهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج .

3. أهمية الدراسة:

- ✓ تسليط الضوء على مثل هذه المواضيع والدراسات النادرة المهمة في المجال الرياضي التربوي.
- ✓ الاسهام في فتح المجال امام الباحثين لأجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذه الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط.
- ✓ تعتبر هذه الدراسة من المواضيع الحديثة في مجال التعلم الحركي وتخصص النشاط الرياضي المدرسي ، لتوضيح أهمية مهارات ما وراء المعرفة لاستخدامها كاستراتيجيات لحل المشكلات التي تعترض التلاميذ في حصة التربية البدنية.
- ✓ كما تبرز أهمية الدراسة من خلال النتائج التي يمكن ان تصل اليها، من خلال استخدام هذا النوع من اساليب التعلم للارتقاء بمستوى التفكير ما وراء المعرفي.

4. أهداف الدراسة:

- ✓ معرفة العلاقة بين اسلوب التعلم المنظم و مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

- ✓ معرفة العلاقة بين استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية و مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات ادارة المعلومات .
- ✓ معرفة العلاقة بين طريقة المراقبة والتعليمات الذاتية و مهارات ما وراء الفهم .
- ✓ معرفة العلاقة بين طريقة التقييم والتقويم الذاتي و مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية.
- ✓ معرفة العلاقة بين طريقة التعزيز الذاتي ومهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج .

5. أسباب اختيار الموضوع:

- ✓ ارتباط الموضوع بمجال تخصص الباحث.
- ✓ الرغبة في معالجة الموضوع من اجل اثراء المعارف وميدان التخصص.
- ✓ الاهتمام والميول الشخصي بدراسة هذا الموضوع.
- ✓ قلة الدراسات التي تناول هذا الموضوع.

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

التعلم المنظم:

يعرف بانه عملية دمج المهارة مع الإرادة فالتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوعا ذاتيا ويعرف امكانياته وحدوده وبناءا على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها للتلائم اهداف المهمه ويعدلها بناءا على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة.**(جعيجع،2019ص23)**

تعرفه نجوى علي "بانه عملية بنائية نشطة متعددة لاوجه يكون المتعلم فيها نشطا في استخدام استراتيجيات(ماوراء المعرفة، المعرفة، استخدام المصادر) متمركزا من خلالها حول الحد من الصعوبات التي تواجهه(نجوي علي،2012،ص333)

يعرفه الجراح: هو قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم. (الجراح،2010،ص23).

يعرفه "سكينك" على انه العملية اليت يحافظ فيها المتعلم على مستوى من لمدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق اهداف معينة ويكونون مندفعين نحو تحقيق هذه الأهداف فيقومون بأنشطة تنظيم يعتقدون بانها تساعدهم في تحقيق أهدافهم.(عبد الله،دس،ص1120)

عبد الله بلغيث(دس): العلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطلاب الموهوبين في محافظة القنفذة

الجراح عبد الناصر(2010): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي، لدى عينة من طلبة اليرموك ، مجلة الأردنية في العلوم التربوية،المجلد (6)، العدد4،

نجوى علي(2012): فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم في تقدير الذات والتحصيل الاكاديمي لدى الطلاب كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، المجلد20، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة

التعريف الاجرائي : هو يعرف هو عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم.

ما وراء المعرفة:

ويعرفها (الزيات1998ص257): بانها الوعي بالمعرفة وضبط والتنظيم هذه المعرفة ، والقدرة على تقويم الذاتي وإصدار الاحكام على الذات والمراقبة الفعالة للمعرفة وكذا التميز بين المعرفة ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشاكل.

يعرفه زكاري 2000: بانه المعرفة عن المعرفة فاذا كانت المعرفة إنسانية تشير الى المعرفة الداخلية وعملية معالجة المعلومات داخليا، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره.(خيشة،2018،ص36

ويعرفه بدران(2009): على انه وعي الطالب وادراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول الى أهدافه، وكذالك اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها او

التخلي عنها ، واختيار استراتجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار .(بلم،2014،ص21)

التعريف الاجرائي : التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد بعملياته المعرفية ،التي تتضمن الادراك، الفهم، وتذكر، فان ما وراء المعرفة يتضمن التفكير في ادراك الفرد وفهمه وتذكره ومن ثم يمكن التعبير عنها بانها ' ما وراء الادراك وما وراء الفهم وما وراء الذاكرة على ان تبقى ما وراء المعرفة في المراتب الأولى.

7. الدراسات السابقة:

من خلال القراءات الواسعة للباحثين لهذا الموضوع توصلا الى مجموعة من الدراسات السابقة والمرتبطة تمثلت في ما يلي :

1- دراسة سميرة جعيجع(2019) بعنوان تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية، وقد هدفت الدراسة الى تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية، وتمثلت عينتها في 183 تلميذ من أربع متوسطات بولاية المسيلة، وتم استخدام أداة المقياس للتعلم الذاتي المنظم لجمع البيانات وتم التوصل الى نتيجة مهمة ، وهي التأكد من قبل الباحثة بتطبيق هذا المقياس في البيئة المحلية

2- دراسة خالد محمد(2019): بعنوان "التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتسويف الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية، وفد هدفت هذه الدراسة الى التعرف على نوغا العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب تمثلت عينتها في 150 طالبا، وتم استخدام مقياس التعلم المنظم ل (إبراهيم 2001) ومقياس تسويف الأكاديمي ل أبو غزال (2012) وتم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي ومن أبرز

نتائجها. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتي والتسويف الأكاديمي لدى جميع افراد العينة من الطلبة المتفوقين دراسيا، كما اشارت النتائج الى إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيا في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيا.

3- دراسة سارة محمد(2017): بعنوان "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم العام، هدفت الدراسة الى الكشف عن درجة امتلاك طلاب المرحلة التعليم العام الثلاث لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وفق متغيري المرحلة الدراسية والبيئة الثقافية، وتمثلت عينتها في 416 طالبا، واستخدمت عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومن أبرز نتائجها.استخدام الطلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة. وجود ارتباط موجب دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. عدم وجود فروق دالة بين الطلبة الحضر والريف في معظم استراتيجيات التعلم المنظم لدى المرحلة الإعدادية لصالح طلاب الحضر عدى استراتيجية المكافأة الذات. وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب الحضر والمدينة في معظم استراتيجيات التعلم المنظم لدى المرحلة الثانوية لصالح طلاب الحضر عدا استراتيجية طلب العون الاكاديمي

4- دراسة نجوى خيشة(2018): التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق امتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية وقد هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة ماستر، وتمثلت عينتها في 90 طالب وطالبة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي حيث استخدمت مقياسيين التفكير ما وراء المعرفي ل (عبد الناصر عبيدات،2011) وقلق الامتحان ل (غريبي عبد النار 2015) ومن أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين مستوى تفكير ما وراء المعرفة ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية. عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،05 بين مستوى التفكير ما وراء لمعرفي

ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية. وبالمحصلة توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى افراد العينة (نجوى خيشة،2017)

5- دراسة الجراح عبيدات(2011): بعنوان"مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وقد هدفت الدراسة على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسية والتخصص، والمستوى التحصيل الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي الملائم لهذه الدراسة، وتمثلت عينتها في (514طالبا، و588طالبة)، وتم استخدام الصورة المعيارية من مقياس التفكير ما وراء المعرفي سكروا ودينسون (1994)، ومن اهم نتائجها أظهرت نتائج الدراسة حصول الافراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على مقياس ككل، وعلى جميع ابعاده، معالجة معرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، اما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة ، فقد كشفت النتائج وجود اثر ذوي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ويعدى معالجة المعلومات وتنيم المعرفة يعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، وفي الابعاد الثلاثة يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود اثر ذوي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، يعزى لسنة دراسية والتخصص ووجود اثر ذي دلالة إحصائية في بعد التنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

6- دراسة بن ساسي(2012): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ ثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات، ورقلة، هدفت الدراسة الى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات بين الطلاب الصف الثالث في المدرسة المتوسطة في ضوء المتغيرات، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو الرياضيات، الجنس، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت عينتها في (131طالباو65طالبة) ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي،

والأتبان اتجاه نحو الرياضيات ومن أبرز نتائجها مستوى التفكير ما وراء المعرفي منخفض، حيث كان متوسط الحسابي لهم،93،73 وهو اقل من المتوسط الحسابي النظري(102)، والنسب المئوية لمستويات التفكير ما وراء المعرفي (عالي، متوسط، منخفض) فكانت على التوالي:20،61بالمئة،28،24بالمئة،54،15بالمئة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات، مستوى التحصيل في الرياضيات، والاتجاه نحو الرياضيات، توجد فروق ذات دلالاحصائية في التفكير ما وراء المعرفي ترجع الى الجنس.(بن ساسي،2012).

7- دراسة غدير زهرة(2018): بعنوان علاقة التفكير ماوراء المعرفي بالضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي، وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاة بين اتفكير ماوراء المعرفي والضغوط النفسية، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم تطبيق اداتيين مقياس التفكير ماورء المعرفي الذي اعده العبيدات 2011، وتمثلت عينتها في 182 طالب ، ومن ابرز نتائجها لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط النفسية. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط الاسرية. لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط الاجتماعية. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط الجامعية. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط الدراسية. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط الشخصية. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط المالية(غدير زهرة،2018)

8- دراسة وداد،خولة(2020): بعنوان التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بجودة الحياة لدى أساتذة التعليم المتوسط، وقد هدفت الدراسى الى الكشف عن العلاقة بين نوعية الحياة والتفكير ماوراء المعرفي، وتم الاعتماد علىالمنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس التفكير ماوراء المعرفي للعبيدات(2011)، ومقياس جودة الحياة، وتمثلت عينتها في 120 أستاذ تعليم المتوسط، ومن ابرز نتائجها ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالكشف عن مستويات التفكير ماوراء المعرفي وجودة الحياة لدى التلاميذ

9- **دراسة عقيلة حملاوي(2018):** بعنوان "التفكير ماوراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس، وقد هدفت الدراسة الى البحث في علاقة التفكير ماوراء المرعي بتقدير الذات لدى المراهق، وتمثلت عينتها في 75 تلميذ متوسطن واعتمدت على المنهج الوصفي ، واستحمت الباحثة مقياسيين الأول للتفكر ماوراء المعرفي والثاني لتقدير الذات ومن ابرز نتائجها توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائية بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في مستوى التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في مستوى التفكير ماوراء المعرفي تعزى لمتغير التخصص.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد العينة في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص (حملاوي،2018)

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

تم العرض في بحثنا هذا (9) دراسات لها علاقة بالموضوع الحالي جاءت مرتبة حسب التسلسل الزمني للمتغيرين ،حيث شملت المجال الزمني من (2011/ 2020)، دراسات دارت حول التعلم المنظم والتفكيير ماوراء المعرفي وعلاقتهم ببعض المتغيرات البحثية ،كما نلاحظ ان هناك اختلاف نسبي في طرح موضوع بين هذه الدراسات وكذالك الاختلاف في النتائج نظرا لكونها أجريت في بيئات مختلفة وفي مجال زمني مختلف مثلا دراسة العبيدات 2011 تمت في جامعة يرموك وكذالك دراسة نجوى خيشة تمت في الوادي ،وتنوعت مجتمعات البحث انطلاقا من الاعتماد على أداة جمع البياانات ،كما لاحظنا تنوع في الأساليب المنهجية فكلها تنتهج المنهج الوصفي ، وقد لاحظنا ان الدراسات السابقة تختلف في تكوينها ووظائفها وأهدافها عن المؤسسات في الدراسات السابقة التي تطرقنا اليها.

توظيف الدراسات السابقة والمشابهة:

لقد تم توظيف الدراسات السابقة والمشابهة في هذه الدراسة لما لها من علاقة بموضوع البحث ، وتم الاستفادة منها فيما يلي :

-ضبط الصياغة النهائية لإشكالية الدراسة وتساؤلاتها وصياغة الفرضيات ، بناء أداة البحث واثراء الاطار النظري و المفاهيمي لمتغيرات ، الاستفادة من المراجع في الجانب النظري ، اختيار المنهج المناسب للدراسة وتحديد العينة وضبط حجمها.

-ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة بانها تعتبر من الدراسات القليلة التي تناولت أسلوب التعلم المنظم وعلاقته مهارات التفكير ما وراء المعرفي ، والذي يعتبر من بين اسالب الحديثة في التدريس، كما انها اول دراسة ربطت بين مؤشرات التعلم المنظم ومؤشرات مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المجال النشاط الرياضي المدرسي ، محاولة معرفة مدى مساهمة هذا أسلوب الحديث في تطوير مهارة التفكير ما وراء المعرفي، لدى التلاميذ المرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية

-هناك تشابه واضح بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في الإطار النظري لموضوع التعلم المنظم ومهارات التفكير ما وراء المعرفي ، ولكن اختلاف كبير في الاطار النظري لمؤشرات متغيرات الدراسة.

-وجود اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من ناحية الفئة المعنية بالدراسة الميدانية فيما يخص بعض مشكلات التعلم في المجال النشاط الرياضي المدرسي.

-هناك اختلاف بين الدراسات السابقة ودراسة الحالية في اختيار الفرضيات والتي تمثلت فيما يلي.

- ✓ اسلوب التعلم المنظم يسهم في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ استراتيجية التنظيم الذاتي للدافعية تسهم في تطوير مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات ادارة المعلومات .
- ✓ طريقة المراقبة والتعليمات الذاتية تسهم في تطوير مهارات ما وراء الفهم .

- ✓ طريقة التقييم والتقويم الذاتي تسهم في تطوير مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية.
- ✓ طريقة التعزيز الذاتي تسهم في تطوير مهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج .

الفصل الثاني: التعلم المنظم

تمهيد

1. المداخل التاريخية لنشأة وتطور التعلم المنظم ذاتيا
2. المفاهيم الحديثة للتعلم المنظم ذاتيا
3. اهم تعاريف التعلم المنظم ذاتيا
4. نظريات التعلم المنظم ذاتيًا
5. مبادئ التعلم المنظم ذاتيا
6. أهمية التعلم المنظم ذاتيا
7. خصائص التعلم المنظم ذاتيا
8. أبعاد التعلم المنظم ذاتيا
9. نماذج التعلم المنظم ذاتيا
10. مكونات التعلم المنظم ذاتيا
11. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
12. الفرق بين التعلم المنظم الذاتي والتعلم التقليدي

تمهيد:

يمثل الطلبة في كل أمة أملها ووسيلتها في تجديد نفسها وأداتها في النهوض بجوانب حياتها، لذلك نرى توجه الأمم المعاصرة بتوفير العناية والإهتمام الكبيرين من خلال ما تقدمه من جهود كثيرة من أجل رعاية طلبتها علميا، والتصدي لمشكلاتهم الدراسية من أجل أن تضمن لهم حياة دراسية مناسبة مهما كلفها ذلك العمل من جهد ووقت، إيمانا منهم أن هؤلاء الطلبة يمثلون المستقبل المأمول والرصيد الإستراتيجي والثروة الحقيقة التي تُعقد عليها الآمال في بناء المجتمع وتقدمه. .

لذلك كان إلزامًا على المربين، تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، كإستخدام التعلم المنظم ذاتيا على سبيل المثال، الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل. ويتوقع أن يكون قادرًا على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، ويطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب على أسئلة المعلم، ويعمل جاهدًا على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها (إنتصار عشا واخرون ، 2002، ص 522).

وذلك على اعتبار أن المتعلم اليوم هو المسئول الأول عن المعرفة فهو الذي يقود ويسير معارفه، ويحاول بقدر المستطاع جعلها أكثر مرونة وفاعلية ليسهل عليه اكتسابها وتوظيفها.

كما أن التنظيم الذاتي للتعلم له تأثير إيجابي في النجاح الأكاديمي، فأخذ الأسباب الرئيسية وراء اعتبار التعلم المنظم ذاتيا على درجة عالية من الأهمية هو العلاقة بين عمليا التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وهذا ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعي

المعرفي، التي تنص على أن سلوكيات المتعلم ودوافعه تؤثر على تحصيل المتعلم.(وصال العامري، 2013، 97).

ولتفصيل ذلك هدف هذا الفصل الى توضيح لاهم المفاهيم والمصطلحات والنظريات و المبادئ الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا ثم التطرق الى الاهمية والخصائص والابعاد والنماذج المتعلقة بالتعلم المنظم واخيرا نذكر المكونات والاستراتجيات الخاصة بالتعلم المنظم.

1. المداخل التاريخية لنشأة وتطور التعلم المنظم ذاتيا:

إن اعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي في عمليتي التعليم والتعلم، يتطلب من علماء التربية ضرورة البحث عن استراتيجيات تعلم تساعد المتعلم على إلى تكوين معنى لما يتعلمه ولا ينتظر أن يُقدم له المعلم الحلول الجاهزة للمشكلات العلمية التي تواجهه.

ويعد التعلم المنظم ذاتيا بما يتضمنه من استراتيجيات تعلم أحد المفاهيم المهمة في إنجاز الطلاب، حيث كان الإنجاز الأكاديمي للطلاب يقوم على أساس علاقته بمقاييس قدرتهم من خلال العلاقة بكفاءة التدريس أو كفاءة البيئة التعليمي، من هنا يرى المتخصصون في هذا المجال ضرورة مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لأن التنظيم الذاتي للتعلم يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة والذي يعد من أهم الاهداف التربوية، ومنذ الظهور الأول للتعلم المنظم ذاتيا على يد عدد من المهتمين في مجال التعلم الأكاديمي في العقود الأخيرة من القرن 20 نالت دراسته اهتمام الكثير من الباحثين لتوضيح خصائصه وأهدافه وأبعاده ومكوناته ومن ثم تحديد صفات المتعلم المنظم لذاته، وذلك اعتراف بأهميته وضرورته لمتعلم اليوم والغد، ونتيجة لتلك الجهود؛ أصبح التعلم المنظم ذاتيا أحد أهم المتغيرات المفسرة للتعلم الأكاديمي الفعال.

ولقد اهتم التربويون منذ مطلع القرن الماضي بالتعلم الفعال الذي يساعد المتعلم على النجاح في الدراسة، وقد ظهرت العديد من الدراسات التي تحاول تنظيم وصف بكيفية الدراسة السليمة، ولكن تلك الدراسات جاءت تحت مسميات مختلفة يقصد بها السلوك الدراسي ويشير (رزق 2002) إلى عدد من تلك المسميات ومنها: العادات والإتجاهات الدراسية وإستراتيجيات الدراسة.

ويمكن أن نشير في هذا الصدد إلى المرجعيات التي قام بها (رزق 2003)، في التفريق بين 3 مفاهيم عادة ما يحدث التداخل بينها وهي: المهارة والعادة والاستراتيجية للدراسة .

ويشير رينجر وآخرون إلى أن معظم الإسهامات في بداية الأمر كانت مركزة في دراستها للتعلم على المكونات المعرفية للتعلم إلاّ ان الدراسات العلمية المتتابعة في تفسير عملية التعلم أظهرت عددا من المكونات الأخرى والتي فرضت أهميتها في الموقف التعليمي، ويعتقد (بينت ريش 2004) أن العديد من النماذج الحالية للتعلم لدى الطلاب مشتقة تاريخيا من منظور التعلم الذاتي، كما يؤكد على أن التعلم المنظم ذاتيا حل محل مدخل تجهيز المعلومات، بسبب أنه يعتبر تركيزا في تحكم الطلاب وأكثر ثراء للمكونات التي يتضمنها من النماذج المبتكرة لمدخل تجهيز المعلومات التي لا تتضمن سوى العوامل المعرفية فقط بينما تهمل العوامل الواقعية والوجدانية وأيضا العوامل السياقية الإجتماعية، في حين تؤكد عليها نماذج التعلم المنظم ذاتيا الحالية التي تشتق مكوناتها من تحليل وتطبيق النماذج النفسية للمعرفة والدافعية والتعلم، ولقد ساهم عددا من العلماء والمنظرين لتوضيح النظرة التي ترى أن للمتعلم دورا فعالا في عملية التعلم حيث يؤكد على أن التعلم الفعال ليس مسألة متغيرات موقفية فقط، بل ان الفرد الذي يقوم بالفعل بتنظيم عملية التعلم وذلك اعتمادا على تفسيره للموقف، وهكذا نجد أن الإهتمام بمفهوم التعلم الفعال، قد شكّل تصورا عاما للتعلم المنظم ذاتيا مستفيدا من الجهود المتراكمة

للدراسات العلمية التي كانت مركزة على سلوك الطلاب أثناء التعلم وبشكل خاص تحديد أبعاد التعلم الفعال. (رينجرز وآخرون، 2005، ص122).

2. المفاهيم الحديثة للتعلم المنظم ذاتيا :

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولت عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي ،إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال (مشري . 2014 .168)

فقد أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات المشهورة منذ سنة 198 والذي يؤكد على حرية الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه، ويشير التعلم المنظم يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق . اهدافه (بووفة إيمان ،2103، 51).

ومنذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم من مجالات البحث النسبية في الميدان التربوي ،فقد توالت الدراسات التي تناولته أو دارت حوله، بحيث اتفق أغلبها رغم تعدد اختلافها على استخدامه لوصف ذلك التعلم الذي يعتمد على مسؤولية المتعلم على تعلمه و الاستراتيجيات التي يستخدمها لتحسين نواتجه

3. اهم تعاريف التعلم المنظم ذاتيا :

هناك العديد من التعارف التي تطرق اليه الباحثين حسب مجال ودراستهم وتخصصاتهم ، وعليه سيحاول الباحثان ذكر اهم التعارف والتي لها علاقة بمتغيرات الدراسة وتخدم بدرجة كبيرة النقاط التي تميز الدراسة الحالية واهمها ما يلي :

وعرفه لطفي عبد الباسط 2001 بانه بنية متعددة الاوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتيا يخطط وينظم ويراقب ويقوم الذات اثناء عملية التعلم (حنان محمد ، 2007، ص 456).

وعرفته ريم سلمون بانه العملية البنائية النشطة التي تتمثل في قيام المتعلمين بوضع اهداف لتعلمهم من خلالها يحاولن مراقبة معرفتهم وسلوكهم وتنظيمهم والتحكم فيها موجهين بأهدافهم ومقيدين بالخصائص البيئية في السياق (عبد الهادي 2015. ص 209)

ويعرف الصياد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا على انه عملية بنائية نشطة متعددة الاوجه التي تتعامل مع بعضها معرفيا وما وراء المعرفة ودافعيا ، ويركز على المتعلم بكونه بناءا نشطا استراتيجا يحدد اهدافه ويخطط لحلها ، ويراقب عملية تعلمه ويتحكم في بيئة تعلمه من خلال تبني معتقدات دافعية بغية احراز اهداف اكادمية .

وعرف كبلمن بنتريك وشنك (2004) التعلم المنظم ذاتيا على انه العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوك والانفعالات الموجهة نحو تحقيق اهداف معية ، ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه الاهداف فيقومون بانشطة تعليم ذاتي يعتقدون انها تساعدهم في تحقيق اهدافهم (قسيم الهيلات واخرون ،2016 .ص161)

تعريف باريس الذي يرى أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا تدل على تمتع المتعلم ذاته بالستقاللية والضبط، فهو الذي يراوب ويوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومة معينة أو تطوير خبرة أو تحسي

الذات" (عبد السميع ، 2009. ص09)

اما زيرمان فقد ذهب في تعريف التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية و الاعتقادات الذاتية الاتي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي ،

الى مهارة اداء اكاديمية كالكتابة وشكل من انواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب المهارة الاكاديمية ، مثل وضع الاهداف واستعراض واختيار الاستراتجيات ، و المراقبة الذاتية الفعالة ،على عكس من انواع النشاطات التي تحدث لاسباب غير شعورية (ابراهيم الحسينان،17،2010)

وهنا يؤكذ زيمرمان على مبدأ التوجيه الذاتي في التعلم المنظم ذاتيا وكذلك وجود المعتقدات الذاتية،وفيه ايضا يميز بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد وارادة والنشاط الذي يحدث من غير قصد .

يشير (بوشينن وبولكينين،2001) إلى وجود نوعين من التعريفات للتعلم المنظم ذاتيا، تعريف موجه نحو الهدف، وتعريف موّجه نحو الإستراتيجية و يعطي وزنا ميتا معرفي.

يعرف كل من بينتريش ودي جروت 1990 ان مصطلح التعلم المنظم ذاتيا يشير الى استخدام الطالب لاستراتجيات محددة تجعله يصل الى درجة تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الاهداف التعليمية (النقيب 2008 ، ص 185).

ان معظم الباحثين عرفوا التعلم المنظم ذاتيا بانه عملية بنائية نشطة وفعلة يقوم بها الطالب نفسه بوضع وتخطيط اهداف تعلمه وفق لقدراته المعرفية واستخدامه لأهداف فوق معرفية .

فالتعلم المنظم ذاتيا يتضمن جوانب معرفية وما وراء معرفية ودافعية عندما يحسن الفرد ادارتها واستغلالها فانه يستطيع ان يعدل سلوكه وبنائه المعرفي ويكون اكثر قدرة على التعلم بالمتغيرات البيئية.

وهذا ما يود الباحثان تأكيده في دراستهم وتبين مدى اهمية هذا النوع من التعلم في تطوير مهارات مافوق المعرفية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط خاصة وهذه الفئة تكون اكثر

استعداد ودافعية وحماس لاكتساب اكبر قسط من المعارف والمهارات وبأسلوب تنافسي ومنظم ، فمن خلال اطلاع الباحثان حول موضوع التعلم المنظم ذاتيا فهو يتوافق ويتلاءم مع خصائص تلاميذ هذه المرحلة العمرية ، وبالتالي يمكن لهم تحسين مختلف قدراتهم الشخصية وخاصة ما تعلق بمهارات ما فوق المعرفية واهمها (مهارات التفكير الناقد والتفكير المنتج والتفكير المبدع).

فمن خلال هذه التعارف السابقة يستنتج الباحثان تعريفا للتعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية ذهنية خالصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالعملية المعرفية وما وراء المعرفية ويتمكن المتعلم من خلالها من مراقبة ومتابعة عملية التعلم الخاصة به ، وتزيد من مشاركته الفعالة باستخدام اساليب متنوعة او مهارات منظمة تكون دافعا مستمر لاهدافهم ، لتحسين وتطوير قدراتهم الشخصية.

4. نظريات التعلم المنظم ذاتيًا:

لقد ظهرت العديد من النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات مقدمة التفسيرات والتطبيقات والنماذج للخروج بالطالب القادر على مواجهة المشكلات لتبحث عن كيفية تحكم الطلاب على عمليات تعلمهم بطريقة ذاتية وتفاعلية.

وقدمت نظريات التعلم المنظم ذاتيا، مجموعة من الإفتراضات وهي:

- ✓ أن الطلاب يمكنهم أن يحسنو بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال إستخدام الإستراتيجيات الدافعية، وما وراء المعرفية المختارة.
- ✓ يمكنهم أن يختارو ويخلقو بيئات تعلم فعالة.
- ✓ يلعبون دورا مهما في اختيار شكل ةمقدار التعليم الذي يحتاجونه (وليد السيد، 2009، 130)

ومن بعض هذه النظريات نذكر:

1. النظرية الإجرائية:

تؤكد نظرية التعلم الإجرائي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة (محمد رزق،2009، 10)، ويعبر الإجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى، وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي في هذه يشيرون إلى:

أ. محاولة تقديم تفسير عملي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالإلتزام والضبط الذاتي والاندفاع.

ب. إن تطبيق المنظم للسلوك يغير الإستراتيجيات التي تؤدي إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي.

ج. الإختيار من بين أفعال بديلة.

د. التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الإستجابة .

هـ. موقع الضبط المؤقت للبدائل.

وعندما يشترك الطلاب في سلوك الضبط الذاتي فيها بالإندفاع أو بالالتزام فإنهم يختارون كم بين مجموعة بدائل مختلفة من الأفعال ومن ثم فالسلوك الإجرائي يتوقف حدوثه على النتائج البيئية التي يحدثه هذا السلوك ويزداد حدوثه خلال التعزيز.

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيا، فإن المنظرين الإجرائيين، يؤكدون على أن استجابة الفرد المنظمة ذاتيالا بد أن ترتبط بمثير معزز خارجي وينظر للاستجابات المنظمة ذاتيا على أنها حلقات من الإستجابات ترتبط معا لتحقيق التعزيز الخارجي (زيمر مان 1989).

ويؤكد الإجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية لكي تصبح متعلمامنظما ذاتيا إلى عمليات وذلك من خلال تدريبهم على استخدام طرق تقييمية سلوكية معيارية معينة.

ولقد حلل المنظرون الإجرائيون (وليد السيد2009) عملية التعلم المنظم ذاتيا، إلى عمليات فرعية تتضمن :

1. **المراقبة الذاتية:** وتوصف بأنها عملية متعددة المداخل تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي وتتم على خطوتين:
   أ. المراقبة الذاتية.
   ب. التسجيل الذاتي.
2. **التعليمات الذاتية:** وتقدم التعليمات الذاتية سير تمييزي يؤدي إلى سلوكيات محددة أو نتائج سلوكية تؤدي إلى التعزيز.
3. **التقييم الذاتي:** وهو يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكه مع مجموعة من المعايير أو المحاكاة.
4. **التقويم الذاتي:** وهو يتطلب أن يقيم الطالب الأداء ثم يعمل أو يبدل الاستجابات السابقة بناءا على نتائج التقييم، بينما يتطلب تقييم الذات أن يتم التمييز بين بعض المعايير أو الأداء المطلوب وأداء الطالب، فإن تقويم الذات يتطلب تعديل الأداء ليقترب أكثر من المعايير.
5. **التعزيز الذاتي:** وهو العملية التي يكون فيها الفرد عادة بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار على صلة بالمثير الذي يتيع حدوث الإستجابة، والذي بدوره يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء.

ومن بين كل النظريات التعلم المنظم ذاتيا (زيمرمان 2001) فإن الإجرائيون هم الأكثر وضوحا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة ويتم تحديد العمليات الداخلية من خلال ظهورها في السلوك الواضح، والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك

ووالبيئة هي بؤرة إهتمام البحث الإجرائي وهذه العلاقات البيئية تعتبر مفيدة في تنمية الإجراءات الفعالة (وليد السيد، 2009، 13).

مما سبق يسنتنتج الباحثان ان النظرية الاجرائية تقوم اساسا على التعزيز الذاتي وما مدى معرفة المتعلم بالمعززات التي تكون على المدى الطويل أي دائمة اوتعزيزات مؤقتة ، ويعتبرون ان سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة ، وقد اكدوا على اهمية المراقبة الذاتية للمتعلم ليصبح متعلما منظما ذاتيا ، وقد كانوا اكثروضوحا بالنسبة للاداء الذاتي و البيئة المباشرة .

2. النظرية الظاهراتية:

لقد تم صياغة مصطلح علم الظاهرة في منتصف القرن 18 على يد الفلاسفة الأوروبيين وقد بدأ كرد فعل للنظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الإنساني والمدخل الظاهراتي يؤكد على فهم إدراكات وافتراضات ومعتقدات وقيم الأفراد وإنسجامهم بسبب الإمكانيات اللانهائية للتأثير والتفاعل ويؤكد الظاهراتيون إلى أهمية إدراكات الذات بالنسبة للأداء السيكولوجي للإنسان (زيمرمان، 2001) ويفترض في هذه الإدراكات أنها نظمت في هوية مميزة أو مفهوم الذات والذي يؤثر في كل مظاهر الأداء السلوكي بما فيه التعلم الأكاديمي والتحصيل ومن المفترض أن الخبرة الإنسانية سترشح خلال منظومة الذات الفعالة والتي يمكنها أن تعرف المعلومات الداخلة إما بشكل إيجابي أو بشكل سلبي وفقا لمنهج ذات الفرد، ويفترض الظاهراتيون أن مصد الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا هو أن تعزز أو تحقق مفهوم الذات لدى الفرد، فالذات تعتبر قوة منظمة للدافعة والسلوك والدور الأساسي للذات في عملية التعلم، هو توليد الدافعية لكب نسلك ونثابر في أنشطة التعلم كدالة لتقييم الهدف الشخصي، وإرتباط أنشطة التعلم بأهداف الفرد ومعتقداته حول كفاياته وقدراته الذاتية.

كما يفترضون أن الوعي هو حالة كلية من الوجود بالنسبة لأداء الإنسان السلوكي والأفراد لا يتعلمون كي يكونوا واعيين ذاتيا أو تفاعليين ذاتيا، ولكنهم يكونوا كذلك بطبيعتهم وعلى أية حال، فالظاهراتيون يرون أن الدفاع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشتت إدراكات الذات والهوية الذاتية.

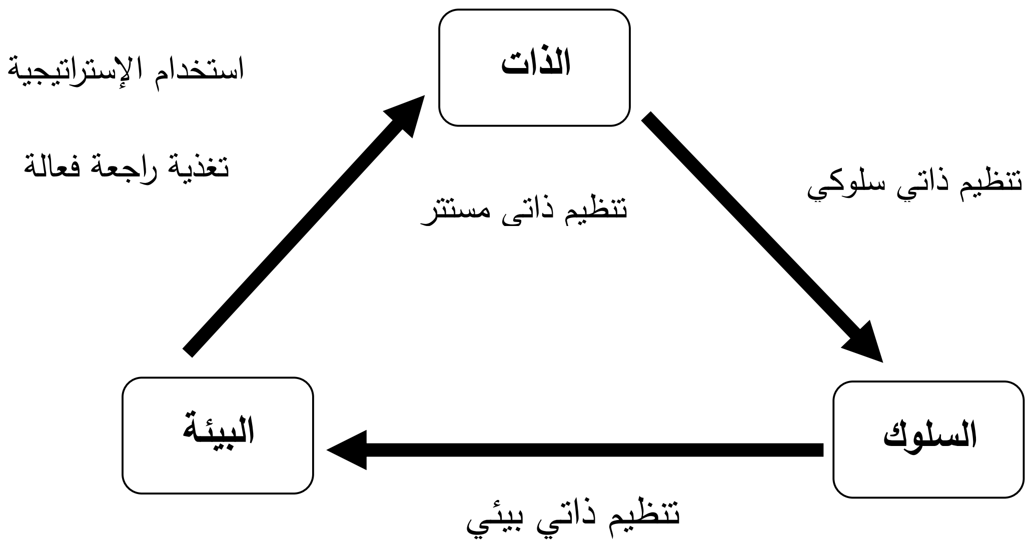
ولقد أكدوا أيضا على أهمية إدراكات قيمة الذات كعمليات مفتاحية أساسية في الأداء السيكولوجي وتعتبر عملية التقييم الذاتي من أهداف العمليات لتنمية منظومة الذات لإكتساب المعرفة عن الذات أو الاحتفاظ بإحساس تقدير الذات كما أكدوا على الطبيعة الموضوعية للبيئة الاجتماعية والفيزيقية بشكل أقل عما يؤكدون على الإدراك الذاتي للمتعلمين لها، ويؤكدون في توصياتهم لتنمية التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب على كيف أن المعلمين يمكنهم تبديد الشكوك الذاتية لدى الطلاب بمساعدتهم على رؤية الإرتباطات القوية في أنشطة التعلم، وعلى مقاومة التقييمات الذاتية السالبة للكفاية والضبط، وعلى وضع أهداف تعلم واقعية، كما أنه ينصحون بتدخلات وسيطة لتقوية عمليات منظومة الذات، ويركزون على تنمية ادراكات الذات كمفتاح لتنمية الآداء الظاهر (وليد السيد، 2009، 133).

بما ان النظرية الظاهرتية قامت اساسا على نظرة فلسفية فالاكيد قد ركزو على الادراكات الذاتية للاداء السيكولوجي للانسان وان هذه الادراكات قد نضمت في هوية مميزة او مفهوم الذات الذي يؤثر على كل مضاهر الاداء السلوكي بمن في ذلك عملية التعلم ،ويعتقدون ان تعزيز مبدا الذات لدى الفرد هو اساس مصدر الدافعية لدى الفرد ،ويعتبرون ان الدفاع الذاتي و قيمة الذات هو عامل اساسي الكتساب المعرفة.

3. النظرية المعرفية الاجتماعية :

تؤكد نظرية المعرفة الإجتماعية على مفاهيم مثل التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف على عملية التعلم (محمد رزق،2009، 10) وتحلل هذه النظرية دور السلوك في ضوء الحتمية التبادلية والتي ترى أن التفاعلات بين العوامل السلوكية والشخصية الداخلية والمؤثرات البيئية كلها تعمل كمحددات متشابكة مع بعضها البعض وتبعا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن التعلم المنظم ذاتيا لا يتحدد فقط بالعمليات الشخصية ولكن هذه العمليات من المفترض أن تت|أثر بالأحداث السلوكية والبيئة بطريقة تبادلية وهذه التبادلية تتضح في الشكل التالي:

شكل رقم 01: يوضح التحليل الثلاثي لعملية التنظيم الذاتي.



(وليد السيد، 2009، 136)

فالأداء الإنساني يُنظر له كسلسلة من التفاعلات التبادلية بين المتغيرات السلوكية والبيئة والشخصية فمثلا فعالية الذات (متغير شخصي) يؤثر في سلوك الإنجاز (إختيار المهام، الجهد، المثابرة) والسلوك أيضا يؤثر في المتغيرات الشخصية فعندما يؤدي الطلاب.

ارتبكوا وتحيروا من شرح الأستاذ (سلوك) فإنه قد يعيد شرح المادة المتعلمة (متغيرين) كما أن المتغيرات الشخصية والبيئة يؤثران في بعضهما، فعندما يحاول الطلاب ذو فعالية الذات المرتفعة في حل المشكلات في بيئة مشتتة، فإنهم قد يركزون بصعوبة (متغير شخصي) ليجعلوا البيئة أقل تشتتا ويبدو تأثير البيئة على المتغيرات الشخصية عندما يمد الأستاذ الطلاب بتغذية راجعة لفظية (متغير بيئي) مثل (اجابة صحيحة) فهذا يزيد من فعالية الذات لديهم (متغير شخصي) وهذه التبادلية لا تعني التماثل في القوى أو في لنمذجة التأثيرات ثنائية الإتجاه، فالتأثيرات البيئية قد تكون أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في بعض السياقات، والقوة النسبية والنمذجة المؤقتة لببية التبادلية المؤقتة بين المؤثرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أن تتغير من خلال:

أ. الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي .

ب.نواتج الأداء السلوكي.

ج. التغيرات في السياق البيئي.

ويؤكد هذا المنظور على أن توقعات الناتج تحدد دافعية الفرد، وأن الأفراد يكونون مدفوعين بالنتائج (العواقب) التي يتوقعون أن يتلقوها نتيجة سلوكهم بدلا من المكافآت الفعلية نفسها، كما يتم التأكيد على دور فعالية الذات والتي تؤثر على إختيار المهام والمثابرة وبذل الجهد والتحصيل.

وتبعا لنظرية المعرفة الاجتماعية؛ فإن الوعي الذاتي يتضمن واحدا أو أكثر من الحالات مثل فعالية الذات المدركة ذاتيا التي تنبثق من استجابات الملاحظة الذاتية

المحددة وتعتبر الملاحظة الذاتية ذات قيمة قصوى عندما تركز على الشروط التي يحدث على أساسها التعلم مثل : الوقت، والمكان وحدة استمرار الأداء.

وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا 3 عمليات وهي:

- ✓ الملاحظة الذاتية.
- ✓ الحكم على الذات.
- ✓ رد الفعل الذاتي

وهي ليس من المفترض أن تكون منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض، فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام من الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية وسلوكية متعددة.

ويركز منظرو المعرفة الاجتماعية في بحوثهم على العلاقات بين العمليات الاجتماعية المحددة مثل: النمذجة أو الإقناع اللفظيوعمليات التعلم المنظم ذاتيا المختلفة، بالإضافة إلى ذلك فإن العوامل البيئية مثل: طبيعة المهمة والمواقف قد درستها بشكل منظم ويبدو أن النمذجة وخيارات الإتقان تؤثران بصفة خاصة على إدراكات الطلاب لفعالية الذات.

ويفترضون كذلك؛ أن التعلم المنظم ذاتيا، لا يعتبر مهارة تتطور تلقائيا كلما تقدم الأفراد في العمر وأيضا لا يتم إكتسابه بشكل سلبي خلال التفاعلات البيئية وبالرغم من أن التعلم المحدد قد يكون في حاجة إلى أن ينظم ذاتيا، فإن هناك عمليات متعددة للتعلم المنظم ذاتيا، يتأثر بنمو الأفراد، كما يوجد عدد من المتغيرات النمائية والتي يبدو أنها تؤثر في التعلم المنظم ذاتيا مثل:

- ✓ الفروق العمرية في القدرة على فهم اللغة.
- ✓ الأساس المعرفي.
- ✓ العمل على مقارنات اجتماعية

✓ عزوات القدرة (وليد السيد، 2009، 136).

4. نظرية الإرادة :

يعتبر أصحاب هذه النظرية أن الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تشير إلى الميل للمحافظة على التركيز والجهد نحو تحقيق الهدف بالرغم من المشتتات المحتملة في حياتنا اليومية نستخدم عدة مصطلحات تتضمن الإرادة مثل: العزيمة وقدرة الإرادة والنظام والتوجه الذاتي وسعة الحيلة، وكلها ننصمن القدرة على مواصلة المهام الصعبة.

تتميز الإرادة عن الدافعية في كون أن الأفراد المدفوعين قد يشتغل بالهم بأفكار وإهتمامات غير مرتبطة بالمهمة، ولكن العمليات الإدارية من المفترض أن تواجه السلوك في الظروف الأداء المطلوبة، كما أنها تلعب دورا أساسيا في ربط التفكير بالحدث (السلوك) وقد وضع (فالي وآخرون، 2003) نموذجا يشمل 03 أبعاد تعتبر سببا للتحصيل الدراسي، وهي:

أ. البعد الإنفعالي الدافعي.

ب. البعد المعرفي.

ت. البعد الإرادي.

فلكي يحدث تعلم ذو معنى لابد أن يكون الطلاب مدفوعين (أي لديهم دافعية) ويمتلكون الإستراتيجيات المعرفية اللازمة، ويكونون قادرين على إدارتها وتنظيمها، بالاضافة إلى إمتلاكهم لدرجة عالية من الإرادة ليحافظوا على الجهد اللازم والإنتباه والتركيز لتحقيق الهدف المرجو.

ويعتبر موضوع الدافعية، موضوعا معقدا حيثث يُنظر له من عدة مستويات ومن المستوى العام فإن منظري الاإرادة يفترضون وجود قوة نفسية مستترة أو عدة قوى تتحكم

في السلوك وعند المستوى المنخفض، فإن دافعية الأفراد لتنظيم التعلم ذاتيا تتحدد بقيمهم وتوقعاته لأهداف الإنجاز المحدد (زيمرمان،2001).

ويرى (زيمرمان،2001)، أن المداخل الإرادية تتميز بتركيزها على الإستراتيجيات المؤثرة على نوايا المتعلمين (تركيب معرفي)بدلا من عملية التعلم في حد ذاتها وقد قدم كاهل 06 إستراتيجيات إرادية ثم أضافت عليها وعدلتها كورنو ويتضح ذلك في الجدول التالي:

العمليات المستترة لضبط الذات	العمليات الصريحة لضبط الذات (ضبط البيئة)

أ.ضبط المعرفة: ✓ ضبط الإنتباه. ✓ ضبط التشفير. ✓ ضبط معالجة المعلومات. ب.ضبط الانفعال. ت.ضبط الدافعية: ✓ زيادة الباحث. ✓ العزو ✓ التعليمات	أ.ضبط مواقف المهمة: ✓ ضبط المهمة. ✓ ضبط المكان. ب.ضبط الآخرين في وضعية المهمة. ✓ ضبط الأقران. ✓ ضبط المعلمين.

جدول 01: يمثل إستراتيجية الإرادة.

والإستراتيجيات الإرادية هي: الإستراتيجيات التي تمارس ضبط صريحا أو مستترا على أفعالنا وأفكارنا والضبط المستتر للإستراتيجيات ما وراء المعرفية الإنفعالية والدافعية والدافعية يستخدم لضبط الأفكار المحيطة لذات ولتنبيه الفرد كي يركز على الهدف.

5. مبادئ التعلم المنظم ذاتيا

مبدا الخصوصية :حيث يتعلم المتعلم بشكل خصوصي يتناسب مع قدراته واتجاهات ميوله وتختلف درجة الخصوصية من مقرر تعليمي الى اخر.

مبدا التوليد والانتاج : يقصد بها طرق ابتكار جديدة التعلم تتناسب مع درجة استعداد المتعلم .

مبدا التحكم والضبط : ويقصد بها ادارة التعلم حيث ان المتعلم حين يكون المتحكم الرئيسي في تعلمه . ويكون اكثر استعدادا واقبالا على التعلم .

مبدا الكفايات الشخصية : وتعني مدى امتلاك المتعلم للخبرات و المعارف التي تمكنه من التعلم

6. أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

- ✓ يجعل المتعلم يظهر مزيدا من الوعي لمسئوليته في جعل التعلم ذي معنى ومراقبة الأداء الذاتي.
- ✓ يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية ومثابرة وإستقلالية وإنضباط ذاتي وثقة في نفسه تجعله مستخدما لإستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعه لنفسه.
- ✓ يساعد المتعلم في عملية اكتساب المعرفة ذاتيا.
- ✓ يساعد المتعلم في عملية البحث الذاتي.
- ✓ يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يخلق تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.

7. خصائص التعلم المنظم ذاتيا:

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتيا لكونه هادف و إستراتيجيا وعلى درجة عالية من المثابرة، فهم يخططون ويضعون الأهداف ويراقبون ويقيمون الأداء ذاتيا في مراحل التعلم المتعددة، ويستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية الذاتية عالية، ويمتلكون دافعية داخلية يعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم إلى أقصى درجة ممكنة، زمن أهم الخصائص التي يتميز بها هؤلاء:

- ✓ على علم بالإستراتيجيات المعرفية، وكيفية استخدامها (التسميع، إستخدام التفاصيل، التنظيم)
- ✓ يعرفكيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية ما وراء المعرفة
- ✓ يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والنفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الإيجابية نجو المهمة

(المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقا لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي

- ✓ القدرة على تطبيق مجموعة من الإستراتيجيات الإختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة (ابراهيم الحسينان 2017، 17)
- ✓ لديه القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس في المواقف التعليمية المختلفة وما هو في مواجهة المشكلات.
- ✓ لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي والتي تنتج عنها تعلم جديد ومغزى.
- ✓ يظهر جهودا كبيرة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها في المناخ الفعلي (كيف سيتم تقسيم متطلبات المهمة، تقسيم الواجبات الفعلية، تنظيم العمل الجماعي) مثل ما هي الأدوات التي تلزمني في المهمة .
- ✓ يقيّمون نواتج الأداء ذاتيا في ضوء محاكاة معينة وإذا وجدوا تفاوتا في الأداء المرغوب والأداء الفعلي فإنهم يضبطون نشاطات التعلم.
- ✓ يستخدمون التغذية الراجعة (درجة الإختبار، وتعليقات أو كتابات المعلم أو الزملاء) عند تقيمهم للأداء ذاتيا.
- ✓ يوجهون جهودهم بشكل شخصي لاكتساب المعرفة والمهارة بدلا من الإعتماد على المعلمين أو الآباء أو أي عامل آخر.
- ✓ واعون بقوتهم وضعفم الأكاديمي وواعون بالإستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي.
- ✓ يخطط ويتحكم في الوقت الذي يستخدمه في المهمة ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند مواجهته الصعوبات الأكاديمية (ابتسام يحيى وآخرون، 2011، 52).

8. أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيا على استخدام العديد من األسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع مهارات المراد تعلمها،حيث يشير جول"jule" مثال بأن السؤال :لماذا أتعلم؟ ويقصد به "دوافع التعلم "في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "األساليب المستخدمة للتعلم" ذا كان التعلم و المنظم ذاتيا يعرف بأنه العملية التي دارة أفكارهم ويستطيع الطالب من خاللها توجيه واو أفعالهم الر امية إلى تحقيق األهداف المأمولة،فانه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا و الجدول التالي يوضح تلك الأبعاد: (دوقة وآخرون،8052،ص42)

نجد أن صفوفه تمثل أبعاد التعلم المنظم ذاتيا الستة،ويمكن تناول هذه األبعاد بشئ من التفصيل كالتالي:

البعد الأول: ويتعلق بالسؤال "لماذا؟" و يشير إلى دافعية الطالب لتنظيم تعلمهم ذاتيا فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيا البد أن يكونوا قادرين على اختيار المهام و المشاركة فيها بفعالية. (Zimmerman & Martinez،Pons،1988 ،p285

البعد الثاني: يتعلق بالسؤال "كيف؟" ليشير إلى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي ويركز البعد على ترك الحرية للمتعلمين االختيار من بين االستراتيجيات المتعددة و تحديد اإلستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة،و التي تتفق مع متطلبات المهم من جهة أخرى (حافظ،عطية،8002، ص57)

ويؤكد "زيمرمان")Zimmerman،1998، 74(أن المتعلمين الذين يقّومون هذا البعد ذاتً يتميزون بتخطيط الجيد قبل أداء المهام، حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة فإنهم يؤدون هذه المهام بصورة آلية دون التخطيط المسبق لها. (شحاتة،8051،ص822)

البعد الثالث: ويتعلق بالسؤال "متى؟" و يشير إلى الوقت المطلوب لتنظيم التعلم،فكلما تقدم الطالب في مستوى الصف الدراسي زادت استقالليتهم وتحكمهم في وقت

تعلمهم،ويمتاز هؤلاء الطلاب بفاعلية أكثر في التخطيط ألوقاتهم من غيرهم من غير المنظمين ذاتيا.(التميمي،8052،ص 5718)

البعد الرابع: ويشير إلى التساؤل "لماذا؟" وهو يرتبط باألداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا فحتى يصبح الفرد منظما ذاتيا البد أن يكون قادر على اختيار وتعديل وتغيير و تكييف استجاباته بما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الاداء التي يصل إليها يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الرجعية الناتجة عن تلك الاستجابات. (زكري،8057،ص82)

البعد الخامس: ويتعلق بالسؤال "أين؟"و يشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم،أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلى أنهم غالبا ما يمتازون بقدرتهم على التكيف التنظيمي فيها (دوقة،آخرون،8052،ص20)

البعد السادس: ويتعلق بالسؤال "مع من؟"ويهتم بالبعد االجتماعي للتنظيم الذاتي، فالطالب.

المتعلمون ذاتيا واعون اجتماعيا بمدى إمكانية اآلخرين في مساعدتهم،أو إعادة تعلمهم،و يمكن تمييزهم من خالل حساسيتهم عند اختيار زمالء الدراسة،أو المعلمين أو المديرين،ويمكن تمييز هؤلاء المتعلمين عن زمالئهم من خالل الطريقة التي يبدؤون بها،و يستجيبو ن من خاللها للمساعدة الاجتماعية،فقد أثبتت البحوث أن المتعلمين غير المنظمين ذاتيا يترددون في طلب المساعدة ألا انهم غير متأكدين مما سيسألون عنه،وأنهم خائفون من اإلحراج أمام الاخرين،ويعد اختيار النموذج وطلب المساعدة

مــن المعلمــين و الاقــران مــن ضــمن عمليــات التنظــيم الــذاتي الاجتمــاعي المفتاحي (السيد .2009.ص122)

9. نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

إن الطريقة التي ينظم بها الأفراد عملياته المعرفية الخاصة قد كانت موضوعا مستمرا للباحثين في العديد من الدراسات النفسية، وفي العقدين الماضيين، فإن الموضوع قد حصل على انتباه خاص، ظهرت العديد من النماذج النظرية للتنظيم الذاتي وهناك 5 نماذج للتعلم المنظم ذاتيا، وهذه النماذج هي:

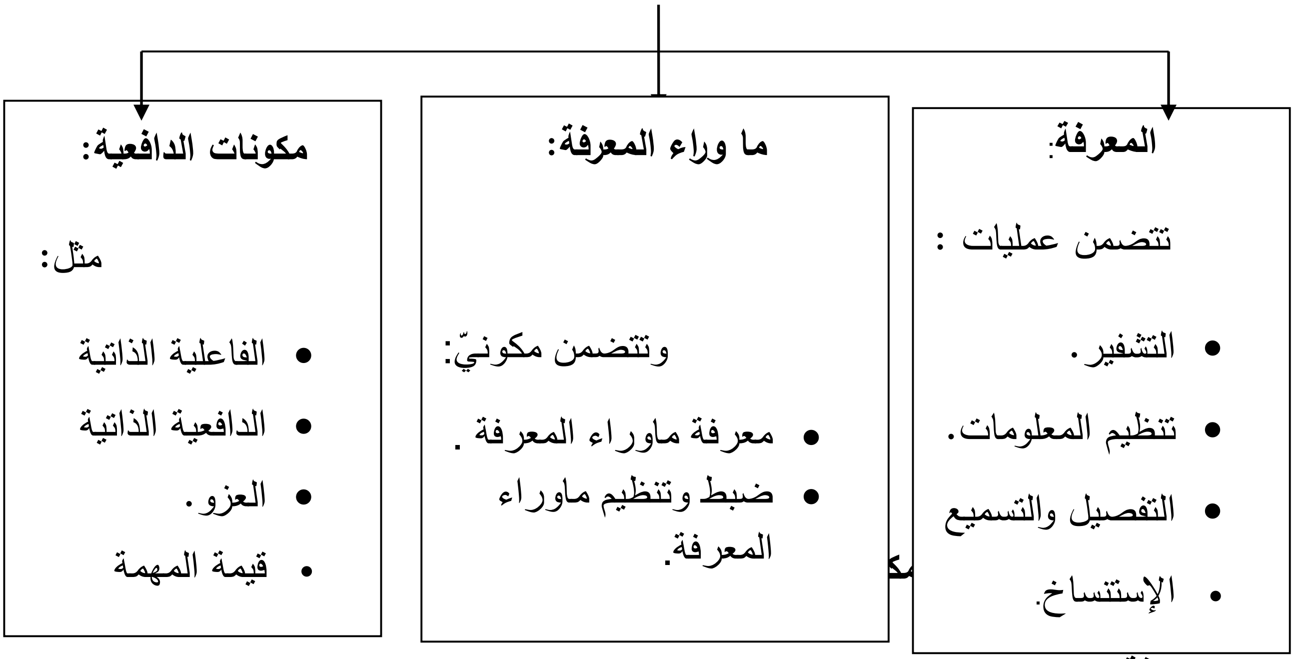
- ✓ النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي : **بنتريش**
- ✓ النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا: **لزيمر مان.**
- ✓ نموذج **بوكيرتس** للتعلم القابل للتعديل
- ✓ نموذج المراحل الأربع للتعلم المنظم ذاتيا: **لوين**
- ✓ نموذج ما وراء المعرفة الموجه نحو العملية عند : **بوركوسكي.**

10. مكونات التعلم المنظم ذاتيا:

تعتبر مكونات التعلم ذاتيا كمحددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتعلمه وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتيا، ولقد قدم زيمرمان 03 مكونات للتعلم ذاتيا، يمارسها الطلاب الفاعلون في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الإجتماعية.

ويمكن تمثيل مكونات التعلم المنظم ذاتيا في الشكل التالي (مشري، 2014، 185).

التعلم المنظم ذاتيا



المعرفة:

لقد أكدّ الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق القدماء إلى أن ما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق ونفى علماء النفس هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة بحسن التعلم، ويشير علماء النفس المعرفي إلى أن المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى بعدها معرفة سابقة، والمعرفة السابقة هي مجموع ما إكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته.

ولقد أجريت بحوث في العقود الثلاثة الماضية عن أثر المعرفة السابقة على تعلم الفرد، وقد أظهرت النتائج أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة بمعنى أن أي معرفة جديدة محددة، حقائق، مفاهيم، مهارات، لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها (إبراهيم الحسينان، 2010، 47).

وعلى هذا؛ يُنظر للمتعلم ذو المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا، على أنه يمتلك أساس معرفي جيد يمكنه من توظيف الإستراتيجيات المعرفية في تعلم المهام الأكاديمية التي يتعرض لها بفاعلية، فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروضة

وتحديد الهدف منها وتحديد المعلومات المطلوبة لأدائها مثل القوانين والحقائق وكذلك تساعده في تكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج، وعلى هذا تسهل المعرفة الأداء المعرفي للمهنة (رشوان، 2006، 32).

ومما سبق يمكن القول بأن للمعرفة دور كبير في عملية التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن الاستجابات التي تصدر من الفرد يكون ناتج بدرجة كبيرة على ما لديه من معرفة داخلية سابقة فيما يتعلمه الفرد، وبهذا يؤثر على مدى مقدرته على التعلم.

ما وراء المعرفة:

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية التسعينات من القرن الماضي على يد (فلافل 1976) وقد اشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد والعديد من الأبحاث في السنوات التالية لذلك، ووضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة، واستخلص من خلالها أن ماوراء المعرفة تعني: معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضيع قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات فهي تشير إلى الإهتمام الشخصي للفرد وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية (إبراهيم الحيسنان، 2010، 47) ويشير (فلافل 1979) أيضا إلى أن ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط بواسطة المعرفة الشعورية أو الخبرات التي تؤثر في المتعلم ومن جهة أخرى تولد هي المعرفة أو الخبرات المؤثرة التي ترافق السلوك الذكي (رشوان 2006، 33).

كما تعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات كما تساهم في الإستذكار الفعال وزيادة القدرة على التحصيل إضافة لكونها تساعده في القدرة على الإحتفاظ والإستدعاء، وتفدي أيضا في اختيار الخطط

والإستراتيجيات المناسبة للوصول إلى الهدف وتحديد وتخطي الصعوبات التي تعوق التقدم (رمزي 2007، 45).

ويتفق معظم المنظرين على أن مابعد المعرفة لها مكونات:

معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية، وتتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية عن المعرفة والإستراتيجيات المعرفية ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينها والتي تؤثر في المعرفة والتعلم والبنية الأخرى لما وارء المعرفة، تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة أو ما يسمى بمهارات ما وراء المعرفة أو ميكانيزمات تنظيم الذات وتتضمن الأبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم وتتمثل في قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب إستراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والمواقف الراهنة (إبراهيم الحسينان، 2010، 49).

وعليه يمكن القول بأن ماوراء المعرفة مهمة لأنها تزود المتعلم بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات كما تعتبر حجر الزاوية في التنظيم الذاتي بعد إستراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية، حيث يعتمد التطبيق الصحيح للإستراتيجيات المعرفية على معرفة ماوراء المعرفة الخاصة بتلك الإستراتيجيات بصفة خاصة وبالتعلم بصفة عامة.

الدافعية:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي

يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين (حسينة، 2013، 22).

وتعرّف الدافعية على انها فوة ذاتية تحرك السلوك مادمت الحاجة قائمة لذلك وتستثار الدافعية بعوامل داخلية من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات (جودت بني جابر وآخرون، 2002، 165).

للدافعية أهمية كبيرة كونها أحد مكونات التعلم المنظم ذاتيا فالتعلم هذا يوجه بهدف ودافعية الفرد لتحقيق هذا الهدف فهي التي تحدد سلوكه، حيث تسهم في تركيز الأشياء وإختيار المهام والأنشطة والإستراتيجيات وتعتبر درجة أهمية العمل (الهدف) ودرجة تدفع الفرد لمدى قدرته على تحقيق هذا الهدف البعدين الأساسين للدافعية، حيث تعتبر قيمة المهمة محدد جوهري في اختيارات امتعلم المقبلة للمهام، وتمدّ كذلك مستوى الاندماج في هذه المهام، وتتضمن درجة تدفع الفرد لمدى قدرته على تحقيق الهدف ومعتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال الأكاديمية (رشوان،2006، 38).

وفي نفس السياق؛ يرى (عمران، 2004) أن وظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد فالدوافع أولا، تحدد الطاقة الإنفعالية الكامنة في الفرد، وتعد الأساس الأولفي أي اكتساب المهارة أي أنها تكمن فيها أسس عملية التعلم، والوظيفة الثانية أنها تملي على الفرد الإستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى، أما الوظيفة الثالثة فهي أنها توجه السلوك وتقود إلى تحقيق غرض معين (داليا يوسف، 2008، 64).

11. إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

أكد العديد من الباحثين على أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي

للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية.()Zimmerman، 1989b; Wolters، 2003a

ويعزو باندورا (1986م، ص 454) Bandura اهتماما كبيرا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتية التي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أن استخدام المتعلم الإستراتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه تلك الإستراتيجية من عدمه.

ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا عمدية الفعل وضبط المصادر المتاحة، ومن هنا يفترض أن المتعلم ذا التنظيم الذاتي يستخدم مدى واسعا من الإستراتيجيات بطريقة مستقلة في تعلمه. وهذه الإستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية والانفعالات، وبعض هذه الإستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد إستراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الإستراتيجيات يتصف بالنوعية أي يصلح لمهام ومواقف معينة والبعض الآخر يتصف بالعمومية أي يصلح للتطبيق في أنواع عديدة من المهام والمواقف (رشوان، 2006، ص 54). ويعرف زيمرمان (ب1989م ، ص 329) Zimmerman إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها أفعال وعمليات موجهة لاكتساب المعلومات أو المهام التي تتضمن: الهدف، وإدراك الفائدة من قبل المتعلمين، وتتضمن أيضا طرقا مثل تنظيم وتحويل المعلومات وملاحقة الذات والبحث عن المعلومات. وينقل رشوان (2006م، ص 55) عن باريس وبايرنز (1989م) مجموعة من الخصائص المشتركة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تتمثل في الإستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة. تتولد تلك الإستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلا من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم. تطبيق تلك الإستراتيجيات اختياريا، وتتصف بالمرونة في التطبيق حيث تتضمن هذه الإستراتيجيات كلا من المهارات المعرفية والإرادة والدافعية. هذه الإستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ –

تكتسب بمساعدة الآخرين – وتستخدم في حل المشكلات ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي.

يتضمن النضج الإستراتيجي كلا من التلقائية في استخدام الإستراتيجية وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام. ويرى زيمرمان (1989م) Zimmerman أن الهدف من كل إستراتيجية هو أن يؤدي التنظيم الذاتي إلى تحسين: الوظائف الذاتية للطلاب. الأداء الأكاديمي السلوكي للطلاب. بيئة تعلم الطلاب. فعلى سبيل المثال كل من إستراتيجيات التنظيم والتحويل، والتسميع، والتخطيط للهدف ينصب على تحسين الوظائف الذاتية، وكل من إستراتيجيات التقويم الذاتي واللواحق الذاتية مصممة لتحسين التوظيف السلوكي، وإستراتيجيات بنية البيئة، البحث عن المساعدة، المراجعة والبحث عن المعلومات مصممة لتحسين البيئية الحالية لتعلم الطلاب. ونشير فيما يلي إلى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي يعتقد بأنها تمثل الأكثر أهمية والتي أكدتها بعض الدراسات مثل: والترز (1999م، 2000م ،2003م) Wolters ، ولترز وبينتريش وكاربينيك (2003م) Wolters، Pintrich، & Karabenick، ودراسة بينتريش (2004م) Pintrich، ودراسة شنك (2005م) Schunk، ودراسة محمد حسن (2007م). | ويذكر ولترز وآخرون (2003م) أن هذه الإستراتيجيات تمثل تغطية هامة للعديد من الأبعاد الرئيسية لتجهيز الطلاب للتنظيم. ويصنف الحسينان (2010) هذه الإستراتيجيات وفق مجالات التنظيم كما يلي:

أولا: إستراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية

Strategies for the Regulation of Academic Cognition

وتشمل عددا من الإستراتيجيات هي:

التسميع: Rehearsal وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثل في تكرار المتعلم للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها. (رشوان، 2006م، ص 55) – استخدام التفاصيل:

Elaboration وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الإستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للمتعلم. (رشوان، 2006م، ص 56)

ثانيا: التنظيم: Organization

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال التي تسهل تنظيم المادة الدراسية أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلم وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة أو ما يتم جمعه من المكتبة، والهدف من هذه الإستراتيجية هو تحديد المعلومات المناسبة أو التي تكون مهمة، وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي، وهوما يتفق مع الآراء البنائية في التعلم والتي تفترض أن ربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة وبالمعلومات المعروفة سابقا لدى المتعلم من جهة أخرى يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا. (رشوان، 2006م، ص 56) - إستراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي العام:Metacognitive Self-Regulation

وتتضمن العديد من إستراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة، مراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات آو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة. (Wolters.، 2003، et al)

ثالثا: إستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية:

Strategies for the Regulation of Academic Motivation

لقد قام بدارسة أبعاد التنظيم الدافعي العديد من الباحثين المهتمين؛ ونتج عن ذلك العديد من التوجهات النظرية، وبناء على تلك المنظورات البحثية جدد الباحثون عددا من الإستراتيجيات التي قد يستخدمها الطلاب للتحكم في العمليات التي يكون لها تأثير على دافعيتهم. إن هذه الإستراتيجيات تشتمل على محاولات لتنظيم معتقدات دافعية عديدة تم مناقشتها في ضوء دافعية الإنجاز (Wolters ، 1998) مثل: التوجه للهدف، والفاعلية الذاتية، وأيضا معتقدات قيمة المهمة، والاهتمام الشخصي بالمهمة، ويرجع الفضل حديثا لولترز وزملائه في تحديد بعض تلك الإستراتيجيات التي تصنف ضمن التنظيم الذاتي للدافعية وهذه الإستراتيجيات: إستراتيجية الناتج الذاتي، والبناء البيئي، والحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي للأداء الخارجي، والحديث الذاتي للقدرة النسبية، والتحسن الموقفي للاهتمام، وتحسن الاهتمام بناء على الملاءمة أو الاهتمام الشخصي. وعلى الرغم من أن هذه المجموعة لا تتضمن كل التنظيم الممكن الإستراتيجيات الدافعية، إلا أنها تمثل مجموعة عرضية من الطرق التي يحاول بها الطلاب التحكم في دافعيتهم أو تجهيزهم الدافعي. (Wolters., 2003، et al) وهذه الإستراتيجيات نعرض لها فيما يلي:

رابعا: إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان:Mastery Self-talk Strategy

إن الطلاب ينظمون دافعيتهم من خلال تحديد أسباب معينة للرغبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه. بمعنى أن الطلاب يستخدمون معتقداتهم، أو أحكامهم شبه الصريحة للحفز بشكل مقصود لأنفسهم لإبراز سبب ضمني يكون لديهم للرغبة في الاستمرار في العمل. واتساقا مع الاختلافات داخل نظرية أهداف الإنجاز، فإن الطلاب قد يعتمدون على أنواع مختلفة من الأهداف لزيادة دافعيتهم (Wolters. ، 2003، et al) ، فمع ظهور التصور الجديد لنظرية الهدف في أواخر التسعينات الميلادية تم التمييز بين الكثير من المكونات لأهداف الإنجاز، حيث اتضح أن تأثير أهداف التحصيل على الدافعية والأداء يختلف على حسب الهدف السائد عند تعهد المهمة، وبالتالي تقترح الدراسات لكي يكون الطالب ناجحا في دراسته فإن عليه أن يتوجه نحو الأهداف الداخلية (توسيع معارف، إجادة المهمة، تنمية القدرات... إلخ)، والأهداف الخارجية في الحصول على درجات مرتفعة، القيام بأداء أفضل من الآخرين... إلخ).

(Montalvo & Gonzalez Torres. 2004)

وأحد أشكال هذا الاعتماد يظهر إستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للإتقان، حيث يميل الطلاب إلى رغبتهم الأساسية في التعلم أو إتقان المواد الدراسية من أجل زيادة دافعيتهم. وهذه الإستراتيجية تركز على أسباب أداء المهمة المتعلقة بالإتقان كتبرير للاستمرار في المهمة، مثل الرغبة في التعلم قدر المستطاع أو رغبة الطلاب في التغلب على التحديات أو ليصبحوا ذوي اطلاع واسع حول موضوع ما، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل الزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الدراسية. (Wolters، 1999b)

الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي:Performance/Extrinsic Self-Talk

وهو أحد أشكال اعتماد الطلاب على أهداف معينة لزيادة دافعيتهم، حيث يعمل الطلاب وفق هذه الإستراتيجية على استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيدة. أي أن هذه الإستراتيجية تركز على أسباب إنجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل الحصول على درجات جيدة. وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزودهم بالتعزيز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسية والتغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها. فالطلاب في هذه الإستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجه للأداء للتفكير في أسباب معينة أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو آدائهم المهمة كطريقة لإقناع أنفسهم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية. (Wolters، 1999b) كما أنه عندما يواجه الفرد مطلبا ما لترك الدراسة فإن الطالب قد يفكر في الحصول على درجات مرتفعة، أو الأداء بشكل جيد في المادة كطريقة لإقناع الذات للاستمرار في العمل. (et al ،Wolters ، 2003) إن هذا النوع من الإستراتيجيات يطلق عليه الحديث الذاتي الخارجي أو الأداء.

الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية:-Performance /Relative Ability Self Talk

وتعكس استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم الأداء المهام الأكاديمية، من أجل إظهار عمل أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة الفطرية لدي الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد. وهنا يفكر الطلاب بإظهارهم للقدرة النسبية التي تخصهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من دافعيتهم واندماجهم في التعلم (2003 ، et al ،Wolters) ، وهنا أيضا يركز الطلاب على إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم، وأمام المعلمين والآباء. (Wolters، 2003a)

تحسين الملاءمة: Relevance Enhancement strategy وتتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لزيادة مناسبة المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية. على سبيل المثال، يمكن للطلاب أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلمونها بخبراتهم الشخصية أو بأشياء يكون لديهم فيها ميل شخصي. وهذا الربط من جانب المتعلم من شأنه أن يزيد من دافعيته واندماجه في المهمة التعليمية.(Wolters. et al. . 2003)

إستراتيجية تحسين الاهتمام أو الميل الموقفي: Situational Interest Enhancement strategy

وتعكس ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى مباراة تعليمية أو جعلها مصدرا لمزيد من المتعة عند إتمامها. ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية التنظيم دافعيتهم وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديدا وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم. كما يستخدمونها الزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند

أداء نشاط ما. أي أنه عن طريق هذه الإستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهمة الدراسية أكثر متعة بالنسبة لهم. (Wolters، 1999b)

الناتج الذاتي أو المكافأة الذاتية: Self-Consequating strategy

تقيس هذه الإستراتيجية مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدة ذاتيا لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية. أي أن هذه الإستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحددة ذاتية. وتتضمن هذه الإستراتيجية تحديد الطلاب وإدارة التعزيزات الخارجية البلوغ أهداف معينة ترتبط بإنهاء المهمة، وتسمى هذه الإستراتيجية أيضا بإستراتيجية التعزيز الذاتي، فتزويد الطالب لنفسه بنتيجة للجهد المستمر في المهمة إحدى الطرق التي يستخدمها الطلاب للمحافظة بشكل هادف على السعي وراء أهدافهم المرسومة. (Wolters، 1999b)

إستراتيجية التحكم البيئي: Environmental control strategy وتقيس تكرار تجنب أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان الأداء المهام الدراسية. وتتضمن هذه الإستراتيجية جهود الطلاب لخفض الملهيات و حالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالا لأن تحدث بدون توقف. ويستخدم الطلاب هذه الإستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة. (Wolters، 1999b).

خامسا: إستراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي:

Strategies for the Regulation of Behavior and context

تنظيم الجهد: Effort Regulation : وهنا يحاول المتعلم تنظيم جهده، وهو ما يشير إلى القدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى، حيث يحاول المتعلم الاحتفاظ بالتركيز والجهد بالرغم من التشتيت الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهها. فهذه الإستراتيجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك بجعل المهمة أو النشاط أكثر إيجابية وجاذبية للأداء. (رشوان، 2006، ص 58) – تنظيم الوقت: Regulating Time يحاول هنا المتعلم

جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له، حين يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة. وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه. (رشوان، 2006، ص 59) - تعلم الأقران: Peer Learning ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي. وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجيات طلب المساعدة حيث إن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم. (رشوان، 2006، ص 58)

طلب المساعدة: Help-Seeking

في العديد من النماذج يعتبر طلب المساعدة إستراتيجية هامة للمتعلمين المنظمين ذاتيا. فعندما لا يستطيع المتعلمون حل المشكلة، أو فهم النص، أو إكمال المهام فإن اختياراتهم تتضمن طلب المساعدة من الأسرة، والأصدقاء، والمعلمين وأيضا المثابرة (محمد حسن ،1999م). ويوجد الآن شواهد كبيرة على أن المتعلمين الأكثر دافعية، والأكثر نشاطا واندماجا وتنظيما للذات، يحتمل بدرجة كبيرة أن يسعوا للمساعدة عند الضرورة. إن الأطفال الذين يفضلون التحدي والإتقان المستقبلي يحتمل بدرجة كبيرة أن يسعوا لطلب المساعدة، كما أن طلاب المدرسة الثانوية الذين يستخدمون إستراتيجيات أخرى لتنظيم الذات، يطلبون أيضا المساعدة من الأقران، والمعلمين، والراشدين (2003 ، Wolters، et al).

12. الفرق بين التعلم المنظم الذاتي والتعلم التقليدي

يقارن بوبي (في الزيود .2004) مابين التعلم النظم ذاتيا وبين التعلم التقليدي او السائد على اساس ان **التعلم المنظم ذاتيا** يعطي مساحة اكبر من الحرية الفردية لدى المتعلم، ويعتمد على التعاون والتفاعل فيما بين الطلبة ويتيح الفرصة للطلبة للاعتماد

على انفسهم في اتخاذ قرارات خاصة بهم ، وينتج عن ذلك تقبلهم المسؤولية الذاتية عن تعلمهم ، وهم يفكرون بطرق تعتمد على الاستقرار والاكتشاف و الابداع ويفكرن ايضا تفكيرا تباعديا ، ولذلك فان داوافعهم داخلية و مستمرة ، ونتيجة لذلك فان تعزيزهم داخلي ذاتي نتيجة لما يقومون به من تقييم ذاتي لتعلمهم ويعتمدون بشكل كبير على استراتجيات ما وراء المعرفة في تعلمهم .

أما في **التعلم التقليدي** فان حرية التفكير عند المتعلم محدودة بما يتطابق مع وجهة نظر المعلم وما تفرضه طبيعة المادة وبنيتها ، ويعتمد الطلبة في التعلم التقليدي على المنافسة وعلى المعلم وتوجيهاته بما يتعلمون .

وتغلب على التعلم التقليدي طرق التفكير التقاربي و الاستنتاجي ، ويستخدم الطلبة دوافع خارجية وبالتالي يعتمدون على التعزيز الخارجي اكثر من اعتمادهم عن التعززيز الداخلي وذلك لان تقييم التعلم لديهم يعتمد على المعلم بالدرجة الاولى وليس ذاتيا . وهو يستخدمون الكتاب والمقررات الدراسية التي عليهم حفظها .

الجدول " 1 " دور الطالب في التعلم المنظم ذاتيا و التعلم التقليدي

التعلم المنظم ذاتيا	التعلم التقليدي
1_حرية التفكير والتعبير	التقيد بوجهة نظر المعلم وترتيب المادة او المحتوى
2_التعاون والتفاعل مع الاقران	المنافسة
3_الاعتماد على الذات في اتخاذ القرار	الاعتماد على المعلم
4_المسؤولية الذاتية عن التعلم	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم و الطالب
5_الدوافع الذاتية	الدوافع الخارجية
6_التعزيز الداخلي	التعزيز الخارجي

7_تقييم عملية التعلم تتم ذاتيا	تقيم عملية التعلم خارجية تعتمد على المعلم

الفصل الثالث: التفكير ما وراء المعرفة

تمهيد

1. المداخل التاريخية لنشأة وتطور ما وراء المعرفة
2. المفاهيم الحديثة لما وراء المعرفة
3. اهم تعارف ما وراء المعرفة
4. مكونات وعناصر ما وراء المعرفة
5. مبادئ التعلم ما وراء المعرفي
6. أهمية ما وراء المعرفة
7. مهارات ما وراء المعرفة
8. استراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد:

مما لا شك فيه ، ان الإنسان يواجه تحديات كبيرة اوجدتها المتطلبات المتغيرة للحياة المعاصرة و تحدياتها . و يقع على كاهل التعليم، بوصفه المحطة الرئيسية المبكرة لإعداد الانسان ، العبء الاكبر في تحويل المعرفة التي يكتسبها الطلاب الى انشطة هادفة و فعالة ضمن مجالات الحياة المختلفة . بمعنى انه يتعين على التعليم تمكين الطلبة من تطبيق المعرفة المكتسبة على ارض الواقع .

من ناحية ثانية ، لم يعد نمط التعليم التقليدي المقتصر على التلقين و تلقي المعلومات و استذكار الحقائق هو التعليم الذي يواكب التقدم ،لذلك انصب اهتمام الباحثين و المربيين على عملية تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب ، لا سيما العليا منها ، ليتمكن الطلبة من توظيفها في مواجهة مواقف الحياة اليومية المتزايدة التعقيد. و من المعلوم ان النماذج التقليدية للتعلم تؤدي الى اكساب الطلاب ما يعرف بالمعرفة الخاملة التي لا تساعد في التغلب على المشكلات التي تواجههم باستمرار .

لذلك اصبح مفهوم ما وراء المعرفة، بوصفه اعلى مستويات التفكير جميعها ، شائعا في العملية التعلمية . و يستخدم مفهوم ما وراء المعرفة للدلالة على المعرفة الواعية للاستراتجيات التي يستخدمها الافراد في مواقف معينة .

ومن الملاحظ ان قسما لا يستهان به من الطلبة يفتقر الى استراتجيات التعلم المناسبة ، كما يفتقر الى استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة . و من الوهلة الاولى، لا يبدو موضوع ما وراء المعرفة قابل للتطبيق اليومي العاجل في حياة الافراد، على الرغم من استخدامته الواسعة في العديد من المواقف المختلفة. و قد اصبح واضحا ان افضل طريقة لتنمية القدرات العقلية لدى المتعلم لا تكون فقط من خلال ادراكه للعمليات العقلية و المعرفية التي يقوم بها اثناء عملية التعلم، بل ايضا من خلال التحكم بها.

وفي الوقت الحالي ، ازداد الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة بشكل ملحوظ بسبب اسهام معلومات ما وراء المعرفة في تنمية كل من التفكير الجيد و التعلم المستدام ، مما يؤدي الى تحسين قدرة التعامل مع المواقف الجديدة في هذا العالم سريع التغير. كما ان تضمين ما وراء المعرفة في عملية التعلم ينمي قدرة الافراد على التعلم الذاتي مما يمكن الطلاب من رفع مستوى الوعي لديهم الى درجة يستطعون من خلالها تعديل مسارهم في الاتجاه الذي يؤدي الى بلوغ الهدف.

1. المداخل التاريخية لنشأة وتطور ما وراء المعرفة :

دخل مصطلح ما وراء المعرفة metacognition الى حقل التربية منذ منتصف السبعينات . ومن الناحية التاريخية ، ترجع الابحاث غير المباشرة حول موضوع نشأة ما وراء المعرفة و تطورها الى اعمال قدماء الفلاسفة امثال افلاطون و ارسطو و كونفوشيوس و بوذا المتعلقة بالعمليات التأملية لدى الافراد (king،2003) .

ويجدر الاشارة ان المصطلحات الما ورائية_ لا سيما ما وراء الطبيعة او الميتافيزيقيا– كانت شائعة الاستخدام لدى فلاسفة اليونان و الصين والعرب خلال القرن الثالث عشر الميلادي (بن كمونة ، 1982). وبحلول عام 1690 لاحظ John locke جون لو كان كثيرا من الاطفال يطورون بشكل تدريجي القدرة على التامل في عمليات التفكير الخاصة بهم و استخدمت استراتجيات مختلفة لتقييم و تعليم مهارات ما وراء المعرفة قبل ان يصبح هذا المصطلح مالوفا. وانصب تركيز الابحاث انذاك على التفكير التاملي في القراءة .

وبحلول عام 1909،استخدم بالدوين Baldwin استبانة لدراسة عملية القراءة عند الطلاب ثم تلا ذلك بعام تقديم مصطلح "القراءة التاملية " بواسطة ديوي Dewey . و من

وجهة نظر ديوي، يمثل التامل reflection نوعا خاصا من التفكير الذي يشمل ترتيب الافكار و الربط بينهما (king،2003).

و بحلول عام 1963، نشر فلافل "علم النفس النمائي عند جان بياجيه" كمخطط منه لابراز مهارات التفكير العليا مما لفت انظار الباحثين الى هذا الموضوع .

و بحلول عام 1971، قدم فلافل " ما وراء الذاكرة" و اجرى اول دراسة عن ما وراء الذاكرة لدى الاطفال . و بحلول عام 1975 ، دخل مصطلح " ما وراء المعرفة" الى حيز التداول على يد فلافل و اصبح شائعا (king،2003).

و بات من المؤكد ان اعمال بياجيه و فيجوتسكي اسهمت في التمهيد لظهور مفهوم ما وراء المعرفة. وتتمحور افكار بياجيه حول ادعائه بان الاطفال الصغار لا يعرفون وجود اشياء مثل وجهات النظر العاطفية او الادراكية . و استخدم بياجيه و زملائه مفهوم "التمركز حول الذات " لتفسير وجهات النظر الماخوذة وفهم التفكير و الاحلام و النوايا.

وفي العصر الحديث ، برز مفهوم ما وراء المعرفة كواحد من المجالات المهمة التي تناولها الابحاث النفسية الحديثة التي سلكت اتجاهين متوازيين. بالنسبة للاتجاه الاول، فقد انبثق خلال الستينات عن علم النفس المعرفي مثل دراسات هارت الذي اهتم بدراسة دقة الاحكام التي يصدرها الافراد حول الذاكرة.

اما الاتجاه الثاني ، فقد انبثق خلال السبعينات عن علم نفس النمو للبياجيين الجدد مثل دراسات فلافل الذي اهتم بدراسة التحسن في قدرات الذاكرة عند الاطفال. ومن وجهة نظر فلافل ،يمثل التفكير ما وراء المعرفي القدرة على تامل العمليات المعرفية عند الفرد نفسه (بارفكت ،شوارتز) .

ولاحقا ظهر تاثير متبادل لكلا اتجاهي ما وراء المعرفة .حيث بدا علماء النفس النمائيين باستعارة الادوات التي طورها علماء الاتجاه المعرفي من اجل دراسة تساؤلات فلافل حول ما وراء المعرفة. وقد اسهم هذا الامر في ظهور فهم جديد لكيفية تطور ما وراء المعرفة عند الاطفال بلاضافة الى كيفية تغيرها خلال مرحلة البلوغ.

2. المفاهيم الحديثة لما وراء المعرفة:

دخل مفهوم ما وراء المعرفة الحقبة الحديثة بعد ظهور نظرية "المراقبة والتحكم" ل "نيلسون.ناريز.1980 " وتمكنت هذه النظرية من تنظيم و دمج معظم الابحاث المتعلقة بما وراء المعرفة. كما اسهمت هذه النظرية في تقديم نموذج فعال لتطبيقات ما وراء المعرفة. وتركز هذه النظرية على التفاعل بين عمليتين من عمليات ما وراء المعرفة، وهما المراقبة والتحكم.

ويقصد بالمراقبة العملية التي تمكن الفرد من ملاحظة عملياته المعرفية الذاتية او التامل فيها او تجريبها. ويمكن تقييم عملية المراقبة الما وراء المعرفية عمليا من خلال تكليف الفرد المشارك بابداء احكام مختلفة (عن الشعور بالمعرفة،عن التعلم،عن سهولة التعلم،عن الاستعاب،....الخ).وتسهم عملية المراقبة باعلام الفرد عن حالة المعرفة المتكونة لديه والمرتبطة بهدف حالي.

اما التحكم ما وراء المعرفي فيقصد به القرارات الواعية وغير الواعية التي يتخذها الفرد استنادا الى مخرجات عمليات المراقبة. ويتم تقييم عمليات التحكم بناءا على السلوكيات التي يبديها الفرد كاستجابة نشطة لعملية المراقبة. وتعد عملية التحكم في غاية الاهمية لتطبيقات ما وراء المعرفة(نلسون.نارينس.1980).

ثم تواصلت الابحاث في دراسة ما وراء المعرفة والتوسع في التعرف على مكوناتها وطرق قياسها وعلاقتها مع غيرها من التراكيب النفسية كالدافعية و الكفاءة

الذاتية و الشخصية والذكاء و الموهبة. كما انصب جانب مهم من الابحاث على الاستراتيجيات التي من شانها تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب بمختلف فئاتهم العمرية ومستوياتهم العقلية. ولم يقف امتدادا الابحاث الى هذا الحد، بل تجاوزته الى مدى بير لتشمل الفروق بين الجنسين والتطبيقات الواقعية في شتى مجالات الحياة كالتعليم والمعالجات النفسية والسياقات القانونية و الحيوانات وغير ذلك الكثير.

تدرك الاتجاهات الحديثة لما وراء المعرفة انه من الاهمية بمكان تمكين الاطفال من التحكم بعملية تعلمهم من خلال توفير فرص تعليمية لهم داخل و جارح غرفة الصف. اضافة الى ذلك تركز تلك الاتجاهات على اهمية نقل المعرفة الى سياقات واقعية متنوعة اعتمادا على ما كل يتوفر من ادوات التعلم . وفوق ذلك كله ان يتمكن المتعلم من استخدام مهارات ما وراء المعرفة لمراقبة وضبط عملية اكتساب المهارات اللازمة لتحسين عملية تعلمه وتطبيق معارفه في السياقات الواقعية(برانسفورد،براون،كوكين،1999).

لقد اشار(ستيرنبيرغ)الى مفهوم ما وراء المعرفة من خلال نظريته المركبة في الذكاء بما عرفه بالمكونات العليا او ما وراء المكونات بكونها عمليات عقلية عليا تستخدم مهارات التخطيط و التوجيه واتخاذ القرارات في اداء المهمات وتنفيذها (ملير.2005.ص.249).

واستناد الى وجهة نظر (باندورا1997).يشير مفهوم ما وراء المعرفة الى عددمن العمليات الفكرية مثل:

- مراقبة الفرد لانشطته المعرفية
- تقييم كفاية تفكيلره في مختلف الانشطة المعرفية (مثل حل المشكلات)
- تصويو التقييمات بطريقة توصل الى الحل

- اختيار الاستراتيجيات لتحقيق الحلول.

ومن وجهة نظر البعض يرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بادراك الفزد لعملياته المعرفية وانتاجياته المعرفية او اي شيء يرتبط بهما لذلك فهو يكشف عن نفسه من خلال المراقبة النشطة لهذه العمليات و التنظيم المتتابع لها واحداث التناغم فيما بينها بحيث تؤثر هذه صائص المتصلة بالمعلومات او البيانات المخزنة بما يسهم في تحقيق الاهداف(بيسيت،1990).

ويقصد بما " ما وراء المعرفة" وبما يتضمنه من مهارات ان يصبح الفرد اكثر ادراكا لافعاله و تاثيرها على الاخرين و البيئة ، وتشكيل اسئلة داخلية اثناء البحث عن المعلومات و المعنى ، و تطوير خرائط عقلية او خطط عمل و عمل خرائط ذهنية قبل الشروع في الاداء ، و مراقبة الخطط وتعديلها اثناء استخدامها ، والتامل في الخطة المنجزة لاغراض التقييم الذاتي (2000،كوستا و كاليك).

ومن وجهة نظر احد المعاجم المتخصصة يشير معجم مصطلحات العلوم التربوية الى ان ما وراء المعرفة تعني فكر الفكر وانه يمثل وعي الفرد ومعرفته بالعمليات العقلية بما يؤدي الى استطاعته ان ينظم يويوجه تلك العمليات نحو غاية مستهدفة (الشريفي،2000ص،160).

3. اهم تعارف ما وراء المعرفة :

ضمن سياق ادبيات ما وراء المعرفة ينظر الى المصطلح على انه تركيب مربك و معقد و متعدد الاوجه وانه تمكن على مدى عقود من خداع علماء النفس المعرفيين و الباحثين التربويين ويعزى هذا الى صعوبة التفريق بين ما هو معرفي و ماهو ما وراء معرفي .

و للتوضيح يمكن تعريف عملية اكتساب المعرفة على انها التدفق المستمر للمعلومات بينما تشمل ما وراء المعرفة كل من المعارف و الوعي بالعمليات المرتبطة بها بالإضافة الى مراقبة تلك المعارف و التحكم بها. وبذلك تمثل ما وراء المعرفة عمليات معرفية ذات رتبة اعلى(توريكون.2011).

كما اورد توق و قطامي وعدس(2003) تعريفا لما وراء المعرفة بانها الوعي بعملية التفكير عند انجاز مهمات معينة ومن ثم استخدام هذا الوعي لضبط ما نقوم به.

اما (الكومي،2004) فيرى ان ما وراء المعرفة تمثل وعي الفرد بكل من معرفته الذاتية وعملية ضبطه لتعلمه' واشار الى ان مهارات التفكير ما وراء المعرفي تسهم بشكل كبير في تنمية عمليتي التفكير الفعال، و التعلم طويل الامد لدى الافراد.

في حين يرى (جروان،2005) انه مهارات عقلية معقدة تعد من اهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر و الخبرة، وتقوم بالسيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة ،واستخدام القدرات او الموارد المعرفية للفرد بفعالية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويعرف (خطاب،2007)ما وراء المعرفة بانها معرفة الفرد عن تفكيره و اسلوب ممارساته له وانها تتضمن عمليات تخطيط و مراقبة و تامل و ادراك و تحكم و تقويم و مراجعة عمليات التفكير من اجل الوقوف على المسار الذي يسير فيه اثناء دراسته لموقف من المواقف، وتحديد الى اي مدى يكون في الاتجاهالصحيح، واضح ان ما وراء المعرفة يعمل كمدير تنفيذي لادارة التفكير وانها تتطلب ثلاث عمليات هي:

- ✓ معرفة الفرد لعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات.
- ✓ معرفة الفرد للاولويات الملائمة لتعلم المعلومات.
- ✓ ضبط و تنظيم و تقويم العمليات المعرفية.

ويشير (سادكر،2000) إلى ما وراء المعرفة على انه وعي الفرد بعمليات تفكيره اثناء ادائه لمختلف المهام و العمليات وان هذا النوع من التفكير يمكن الطلاب من مراقبة و ضبط التزاماتهم و مواقفهم و انتباههم اثناء عملية التعلم.

ويشير (المصري،2003) الى هذا المستوى من التفكير اي ما وراء المعرفة على انه قدرة عقلية تفكيرية في مجريات التفكير نفسه او ما يتعلق به لذا فهو يمثل عمليات تفكيرية عليا مهمتها التخطيط الدقيق و بما يشتمل عليه من سلسلة الاستراتيجيات و المتابعة و التقويم التي يستخدمها الفرد عند قيامه بحل مشكلة او اداء مهمة عقلية.

وفي هذا السياق نستخلص ان العملية الما وراء المعرفية على انها عملية استدلالية و ان الافراد يميلون للاستدلال بناء على تلميحات خارجية مثلا :الاسئلة التي يتلقاها الفرد. تؤدي الى استثارة تلميحات داخلية مثلا: سرعة استحضار الذهن للإجابة او الشعور بان السؤال مالوف. ومن وجهة النظر هذه تشكل التلميحات الداخلية الاساس الاولي للاحكام ما وراء المعرفية التي يصدرها البشر.

4. مكونات وعناصر ما وراء المعرفة:

اوضحت اكسفورد 1996 ان ما وراء المعرفة تتضمن ثلاث مكونات رئيسية هي:

- ✓ تركيز عملية التعلم وتشمل استراتيجية النظرة الشاملة و ربط ما هو موجود بما هو معروف من قبل و تركيز النتباه و الاستماع الجيد.
- ✓ استراتيجية تركيز النتباه وتشمل التنظيم و التخطيط للتعلم و التي تنطوي على فهم موضوع التعلم و تنظيم الجدول و البيئة المحيطة و تحديد الاهداف العامة و الخاصة و البحث عن فرص لممارسة المهمة.
- ✓ استراتيجية المراقبة و تشمل تقويم التعلم و المراقبة و التقويم الذاتي (اكسفورد1996.147)

ويقترح (سيشرو،دينسون) شكلا تنظيميا لمكونات و عناصر ما وراء المعرفة حيث يذكران ان ما وراء المعرفة تشير الى الوعي الفرد و مقدرته الشخصية على الفهم و الضبط وانها عبارة عن بعدين:

البعد الأول: هو معرفة حول المعرفة او المعرفة الادراكية وتشمل:

المعرفة التصريحية: وهي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدرته كمعلم.

المعرفة الاجرائية: وهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من اجل انجاز اجراءات التعلم.

المعرفة الشرطية: وهي معرفة الفرد حول متى و لماذاتكون الاستراتيجية فعالة؟

البعد الثاني: المعرفة التنظيمية وتشمل:

التخطيط: يعني وضع الخطط و الاهداف وتحديد المصادر الرئيسية مثل التعلم.

ادارة المعلومات:هي القدرة على استخدام المهارات و الاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الاكثر فعالة للمعلومات وتتضمن (التنظيم،التفصيل،التلخيص)

المراقبة الذاتية:تعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة.

تعديل الغموض:هو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيحا لفهم و اخطاء الاداء.

التقويم:القدرة على تحديد الاداء و الاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.

واقترح (عثمان و هانيفين.2004) ان مكونات وعناصر ما وراء المعرفة تتضمن كالاتي:

ما وراء الذاكرة:هي عبارة عن المعرفة و الوعي بتنظيم الذاكرة و السلوك الاستراتيجي المرتبط و الميسر لها.

ما وراء الفهم: وهي تتضمن الوعي بعمليات المعرفة الخاصة بالفهم و الادراك.

التنظيم الذاتي :وهي تعبر عن التناغم و الضبط الجيد من قبل المتعلمين وذلك للقيام بعمليات الاستجابة ومع غياب معرفة النتائج يتم التركيز على الاخطاء المعرفية.

الانتقال:وهي تتضمن تطبيق احد الاجراءات او المهارات بمختلف المواقف وقد يكون انتقال اثر التعلم اما في محتوى اخر من نفس المادة اي جانبي او نحو مواد اخرى اي افقي.

وقد اوضح (مارزانو واخرون،1998) ان ابعاد ما وراء المعرفة تنقسم الى بعدين:

البعد الاول:المعرفة و السيطرة الذاتية وتضم الالتزام و الاتجاه و الانتباه

البعد الثاني:المعرفة وسيطرة العملية تشمل:

انواع المعرفة:التقريرية- الاجرائية- الشرطية.

سلوك التحكم:التخطيط- التنظيم- التقويم.

5. مبادئ التعلم ما وراء المعرفي:

يرى جابر انه ينبغي ان يكون الطلبة على وعي دائم باستخدام المعرفة و المهارات حيث يعد ذلك من مبادىء التعلم ما وراء المعرفي كما ان مفهوم ما وراء المعرفة يشير الى معرفة الفرد ووعيه بتفكيره وبعملياته المعرفية ونتواتجها وعلى التلميذ ان يراقب استخدامه لعمليات التفكير و ينظمها وفق عدة مبادىء متعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة و يؤكد على ضرورة ان تلتزم البرامج التعليمية باكبر عدد منها حتى تكون اكثر فعالية في تحقيقها لاهدافها ومن هذه المبادىء:

مبدأ العملية: حيث يتم التاكيد على انشطة التعلم وعملياته بشكل اكبر من التاكيد على نواتجه

مبدأ التأملية: حيث ينبغي ان يكون للتعلم قمة وان يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه و مهارات تنظيم ذاته و العلاقة بين هذه الاستراتجيات و المهارات واهداف التعلم.

مبدأ الوظيفية: حيث ينبغي ان يكون المتعلم على وعي ذائم باستخدام المعرفة و المهارات ووظيفتها.

مبدأ التشخيص الذاتي: حيث ينبغي ان يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه و تشخيصه ومراجعته.

مبدأ مساندة الدعائم (السقالات): بمعنى ان تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا الى المتعلم.

مبدأ التعاون: ويهتم باهمية التعاون بين المتعلمين و اهمية المناقشة و الحوار بينهم.

مبدأ الهدف: ويهتم بالتاكيد على المستويات العليا للاهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا

مبدأ المفهوم القبلي: ويعني ان تعلم المفاهيم الجديدة و التي تبنى على المعرفة المتوافرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.

مبدأ تصور التعلم: وتعني ضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية (جابر،331،1999).

وتذكر شهاب ان الوعي بما وراء المعرفة يلخص هدف النشاط التعليمي ويشير الى التقدم الفردي من خلال النشاط ويقوم وعي الفرد بطبيعة المعرفة لديه على ابعاد

ثلاثة يتعلق الاول بمتغيرات المتعلم ويتعلق الثاني بمتغيرات المهمة او الموقف بينما يتعلق البعد الثالث بمتغيرات الاستراتيجية (شهاب 2000.12).

ويشير عبيد الى ان التفكير ما وراء المعرفة يشمل انشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط ومراقبة التقدم وتقويم طريقة الاداء واتخاذ القرارات.(عبيد،6،2000).

وتؤكد كارين على ذلك من خلال تعريف ما وراء المعرفة بانها التفكير في التفكير وانها تشمل عمليات و مهارات عقلية مستخدمة في حل مشكلة محددة.(كارين.78.1997).

وهنا نستخلص ان مفهوم ما وراء المعرفة يعبر عن الوعي التام بالخطوات التي نقوم بها اثناء عملية التفكير وعلى الاخص عندما نفكر في ايجاد حل لمشكلة معينة او قضية ما فهي قدرة بشرية تحدث في الدماغ.

ويرى (سيباس تيانز،2007)، ان ما وراء المعرفة يعني التفكير في التفكير او وعي الفرد بعمليات التفكير التي تحدث في اثناء التفكير التي يمكن ان تساعد الطلاب ليتعلموا كيف يتعلمون.

هنا نستنتج ان ما وراء المعرفة يقصد بها تلك النشاطات و العمليات الذهنية و اساليب التعلم و التحكم الذاتي التي يستخدمها الطلاب قبل و اثناء و بعد القراءة للحصول على المعاني التي تتوافر .

ويذكر (الاعسر) ان الوعي بالتفكير يعني القدرة على ان نعرف ما نعرفه و ما لا نعرفه وهذه العملية مركزها القشرة المخية وهي خاصة بالانسان فقط.(ااعسر،65،1998).

6. أهمية ما وراء المعرفة:

ان النظام التعليمي القائم حاليا يعتمد على جعل التلاميذ مخازن تعبأ فيها المعلومات عن طريق التلقين و الحفظ عن ظهر قلب و بالتالي الغاء العقل ناهيك عن كون المعلومة مكررة وغير متجددة وهذا يجعل كثيرا من التلاميذ يتعلم و يحفظ بعض الحقائق التي يقدمها لهم المعلم و المدرسة،لكنه لايستطيع التعامل مع ما هو غير متوقع خصوصا بعد تخرجه وتركه المدرسة.لانه تعود على الغير في الحصول على المعلومة بينما كان من المفترض ان يساعده التعليم على اسلوب التفكير الذاتي و القدرة على كسب المهارات الغير مرتبطة بمعرفة معينة وهذا هو ما يسمى ما وراء المعرفة (اللحيدان،71،2005).

لذا فانه من الضروري مساعدة التلميذ على التفكير الذاتي و القدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة و التي يمكن ممارساتها على معارف مختلفة بمعنى امتلاك معارف وقدرات و استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتنطوي النظرة الحديثة للتعلم على ثلاث مسلمات هي:

- ✓ التعلم هو عملية بناء المعرفة وليس مجرد استلامها او استيعابها جاهزة.
- ✓ التعلم عملية تعتمد على توظيف المعرفة حيث يتم استخدام المعرفة السابقة في بناء معارف جديدة.
- ✓ التلميذ واع بالعمليات المعرفية ويمكنه التحكم و التاثير بفعالية فيما يتعلمه (السعيد،2001.53).

وتلعب ما وراء المعرفة دورا هاما وحساسا في التعليم الناجح و احداثه لذا يجب السعي الى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى التلاميذ و مساعدة التلاميذ على ان يصل والى تطبيق العمليات المعرفية (هي العمليات التي تهتم بتحقيق وانجاز المهمة من

فهم، وتذكر ،وانتباه وتجهيز المعلومات) بشكل افضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة(ليفينيستون،86،1997).

هنا نستنتج ان التعلم الذي يخاطب ما وراء المعرفة يعد امرا ضروريا و احد متطلبات التعليم و التعلم الناجح و ما وراء المعرفة هي قدرة مهمة من القدرات الانسانية التي تساعد على تنمية خبرة التلميذ.

ويرى (كوستا.2000) انه اذا استطاع التلاميذ ادراك تفكيرهم بصورة اعلى فانهم بذلك يمكن لهم ان يصفون ما يدور في رؤوسهم ما يعرفونه وما يحتاجونه من معرفة،وهم ايضا يمكن ان يصفوا خطة عملهم قبل ان يبدأو حل المشكلات، وان يضعوا الخطوات في تسلسل و يوضحوا اين هم في هذه السلسلة اثناء حل المشكلة،وهم يمكن ان يبتعدوا عن الطرق المسدودة اثناء حل المشكلة.وفي النهاية يععو مدى نجاحهم في تحقيق الخطة الموضوعة وهم بذلك يمكن ان يطبقو الجوانب المعرفية بشكل صحيح عندما يصفوا مهاراتهم في التفكير و استراتجيتهم.

نستخلص هنا ان التلاميذ القادرون على السيطرة و التحكم في ما وراء المعرفة بصورة جيدة يعرفون كيف يتعلمون و ما يفعلون في ظروف عملية التعلم المختلفة.

ويتضح ان تنمية التفكير ما وراء المعرفة اصبح ضرورة من ضرورات عمليتي التعليم و التعلم من منطق انه يسعى الى:

- ✓ مساعدة التلاميذ على ادراك مالا يعرفونه في انشطة الدراسة و المهمة المعطاة.
- ✓ تنمية قدرة التلاميذ على تصميم خطط لتعلمهم وتنفيذها و متابعة مدى تحقيقها لاهدافها.
- ✓ نقل القدرة على تحمل المسؤولية من المعلمين الى التلاميذ وتدريبهم على التعلم الذاتي.

- ✓ مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم على مراجعة و تنظيم انشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم و التعلم بالاضافة الى الوعي بالذات وهي شرط التنظيم الذاتي.
- ✓ جعل التلاميذ اكثر ادراكا بعمليات ونواتج التعلم واكثر ادراكا لتفكيرهم بالاضافة الى كيف ينظمون تلك العمليات لاحداث تعلم افضل.
- ✓ جعل التعلم ابقى اثرا و اكثر قدرة على الانتقال الى مواقف جديدة.
- ✓ جعل التلميذ على مقدرة على وصف عمليات تفكيره واظهاره ما يدور في رأسه.
- ✓ نقل عملية التعلم من حجرات الدراسة لجعلها اسلوب الحياة.
- ✓ تنمية خبرات التلميذ نتيجة لادراك عمليات تفكيره.
- ✓ التقليل من صعوبات التعلم التي تواجه التلميذ نتيجة لادراكه لامكانياته وتقليل الاضطرابات و الضغوط النفسية التي تنتابه.

7. مهارات ما وراء المعرفة:

يذكر احمد جابر ان مهارات ما وراء المعرفة هي مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد لتتيح له الفهم و السيطرة على معرفته الخاصة كما يحدد سبع مهارات ما وراء المعرفة هي :

التعريف بالمهمة – تحديد المهمة– تمثيل المهمة – صياغة استراتجية– تحديد المصادر– مراقبة تنفيذ المهمة – تقويم اكمال المهمة. (السيد.2002، 13– 18).

وعرفها جروان بانها :" مهارات عقلية وتعد من اهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات و تنمو مع التقدم في العمر و الخبرة تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة و استخدام القدرات او الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير و تضم مهارات التخطيط و المراقبة و التقويم . (جروان،44،1999).

حدد مارزانو (2000) مهارات ما وراء المعرفة و تجميعها تحت ثلاث مهارات اساسية و هي :

- ✓ مهارات التنظيم الذاتي .
- ✓ المهارات المناسبة لاداء المهام الاكاديمية.
- ✓ مهارات الضبط الاجرائي.

أولا: مهارات التنظيم الذاتي:

وهي التي يستخدمها التلميذ عندما يكون على علم بانه يستطيع التحكم في افعاله و اتجاهاته و اهتماماته تجاه الموضوعات الاكاديمية و تنقسم هذه المهارة الى ثلاث مهارات فرعية :

- ✓ الوعي بالقرار الازم لانجاز المهمة : وهي تاتي نتيجة قرار التلميذ باختيار هذه المهمة حتى و ان كانت غير ممتعة بالنسبة له لان قراره جاء نتيجة لوعيه بالموفق التعليمي .
- ✓ الاتجاهات الايجابية : وهي عبارة عن ايمان التلميذ بانه قادر على اداء المهمة بنجاح فالتلميذ عاقد العزم على اداء المهمة بنجاح معتمدا على مجهوده وعلى موهبته الطبيعية او حتى على مساعدة الاخرين فهو في هذه الحالة مصمم على نجاح المهمة التي يقوم بها لايمانه بقدرته على ادائها بنجاح.
- ✓ الوعي الدقيق بمتطلبات انجاز المهمة: تاتي نتيجة ادراك التلميذ بنه يجب السيطرة على مستوى مركز انتباهه لجميع متطلبات المهمة العلمية و الربط بين المتطلبات لادائها بدقة.

ثانيا: المهارات المناسبة لاداء المهام الاكاديمية

وهي المعرفة المناسبة التي على التلميذ استخدامها لاداء المهمة العلمية بحيث تكون في متناول يد التلميذ و تنقسم هذه المهارة الى ثلاث مهاهرات فرعية كالاتي :

المعرفة التقريرية : وتتضح عندما يعرف التلميذ ما الاحتياجات المطلوب عملها و يعرف المعلومات الحقيقية التي ينبغي تعلمها بالاضافة الى ادراكه الى ما يجب القيام به.

المعرفة الاجرائية: وتتضح عندما يكون التلميذ قادرا على اداء المهمة العلمية او عندما يكون قادرا على تطبيق استراتجية معينة لاستكمال اداء المهمة.

المعرفة الشرطية: وتتضح عندما يدرك التلميذ السبب وراء استخدام اجراءات معينة او تطبيق استراتجيات معينة لاداء المهمة العلمية و ايضا تتضح عندما يدرك التلميذ السبب وراء تحديد ظروف معينة لاداء المهمة العلمية او السبب وراء تفضيل اجراءات معينة عن اجراءات اخرى او استراتجية عن استراتجية اخرى.

ثالثا : مهارات الضبط الاجرائي

وهذه المهارة يستخذمها الطلاب عندما يقومون بالتقويم اوالتخطيط او باختيار مدى تقدمهم لاستكمال المهمة العلمية التي يقومون بها. وتنقسم الى ثلاث مهارات فرعية هي:

مهارات التقويم : وتستخدم هذه المهارة عندما يريد التلميذ تقويم طبيعة المعرفة التي حصل عليها قبل المهمة و اثنائها وبعدها و ذلك حتى يستكمل اداء المهمة بنجاح وتحديد مصادر المناسبة او المصادر التي مزال يحتاج اليها لاستكمال المهمة و تحديد الاهداف الرئيسية و الفرعية للمهمة العلمية ةالاكاديمية .

مهارات التخطيط : وتستخدم هذه المهارات قبل و اثناء اداء المهمة العلمية عندما يريد التلميذ اختيار الاجراءات و الاستراتيجيات اللا زمة لاداء المهمة بهدوء و تروي .

مهارات عمليات التنظيم: ويستخدمها الطلاب اثناء القيام باداء المهام و ذلك عندما يريد كلا منهم توضيح مدى تقدمه تجاه استكمال المهمة العلمية بنجاح .

ان التصنيفات السابق ذكرها المتعلقة بالمهارات لا يقوم بها الطلاب بنفس الترتيب بالضبط و لكن عندما يقوم كل منهم بتنفيذ مهمة علمية فانه عادة ما يستخدمها متحدة معا لاداء المهمة العلمية المكلفين بها اي ان الطلاب لا يتعاملون مع هذه المهارات بصورة منفصلة فهي محصلة ما يقوم به كل منهم من عمليات فكرية في تنفيذه للمهمة العلمية هذه العمليات الفكرية هي محصلة المهارات السابق ذكرها.

8. استراتيجيات ما وراء المعرفة :

تؤكد الادبيات التربوية على اهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة و تعليمهم كيف يفكرون ؟ ولتحقيق ذلك لا بد من استخدام استراتجيات تعليمية تصمم خصيصا لتنمية قدرات ما وراء المعرفة وما يتضمنه من مهارات فقد ركزت دراسة(قلاسر) على الدور المهم لاستراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية التنظيم و التوجيه الذاتي لعملية التعلم و تسهيل عمليات التخطيط و المعرفة الاجرائية و استخدامها و استخدام المعرفة التوضيحية في تكوين المعاني التي تستخدم في حل المشكلات اليومية .

و عرفت اكسفورد الاستراتجية بانها العمليات التي يوظفها المتعلم لتعينه على اكتساب و استخدام المعلومات وهي اداءات خاصة يقوم بها المتعلم لتسهيل و اسراع عملية التعلم و جعله اكثر دقة (اكسفورد،20،1996-21) .

كما وضح جابر(1999) ان المقصود باستراتجيات التعلم لانماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معية و تؤثرفيما تم تعلمه بما في الذاكرة و العمليات الميتامعريفية (جابر،1999 ، 6-30) .

وعرفت شهاب (2000) استراتجيات ما وراء المعرفة بانها مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالانشطة و العمليات الذهنية و اساليب التعلم و التحكم الذاتي التي تستخدم قبل و اثناء و بعد التعلم للتذكر و الفهم و التخطيط و الادارة و حل المشكلات و باقي العمليات المعرفية الاخرى .(شهاب ، 2000 ، 7) .

ونستخلص مما سبق ان الاستراتجية هي اشمل و في مرتبة اعلى من المهارات ، كما ن استخدامها غير من دور الطلبة اثناء عملية التعلم من الاستقبال السلبي للمعرفة الي الايجابية ة النشاط . كذلك تغير دور المعلم من الاعتماد الزائد على الكتاب المدرسي و مصادر المعرفة الى دور اكثر فعالية في بناء المعارف مع الطلبة و استقبال افكارهم و مناقشاتهم و تعديلها من خلال الاداءات و السلوكيات التي يقوم بها التلميذ بمساعدة المعلم لتحديد مدى معرفته بالانشطة و العمليات الذهنية و اساليب التعلم و التحكم الذاتي التي يستخدمها قبل و في اثناء و بعد التعلم لتذكر المعلومات و فهمها و التخطيط لذلك و حل المشكلات و التحكم في عمليات التفكير التي يقوم بها و التعبير عنها .

ويرى محمود (2008) ان اهمية التدريس باستخدام استراتجيات ما وراء المعرفة تتلخص في :

- ✓ تنمية الجوانب المعرفية المختلفة مثل: الانتباه – التركيز– تخزين واستدعاء المعلومات .
- ✓ تنمية الجوانب المهارية المتعلقة بالتفكير بانواعه المختلفة كالتفكير التباعدي و التفكير الناقد و التفكير العلمي بالاضافة الى تنمية التنظيم الذاتي و التخطيط و التقويم و حل المشكلات .
- ✓ تنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بالوعي و الاتجاه و بناء معتقدات ايجابية (محمود، 2008 ، 242).

هذا تتعدد استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستخدم في عملية التعليم و التعلم منها:

خرائط- المفاهيم- التعلم التعاوني- استراتيجية التساؤل الذاتي- استراتجية لعب الادوار- العصف الذهني فعلى سبيل المثال(ان استخدام الاسئلة الميتامعرفية تساعد التلاميذ على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركوا التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة ببعضها البعض وليس كمجموعة من المعلومات المتناثرة بل تكوين بناء واضح محدد للتعلم وادراك المفاهيم باعتبار ما بينها من ارتباط يساعد التلاميذ على التعلم بكفاءة اكبر و استخدام ما تعلموه من حياتهم بشكل عام.(الاعسر ،1998.173).

وقد اشار (كوستا 1998) الى العديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة منها:

التخطيط- توليد الاسئلة- استخدام محكات متعددة للتقييم- اعطاء النقد والتقدير- عدم قبول كلمة لا استطيع- اعادة صياغة افكار واقوال الطلبة- تسمية سلوكيات الطلبة- تحديد المصطلحات وتوضيحها- لعب الدور و المحكاة- كتابة التقارير و المذكرات اليومية- العصف الذهني- العرض الذهني- التساؤل الذاتي.(كوستا'34،1998)

وهناك الكثير من الاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على تنمية قدرات ما وراء المعرفة و منها الاستراتيجية التي اقترحتها (شهاب 2000) وقامت بوضع مجموعة من الخطوات التي تساعد عل تنمية مهارات ما وراء المعرفة و التي يمكن تطبيقها وتضم المراحل التالية:

مرحلة ما قبل التدريس:

يبدا المعلم بعرض موضوع الدرس على الطلبة ثم يتم تمرينهم على استخدام اساليب التساؤل الذاتي لتبسيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الاسئلة.

ا-ماذا افعل؟ بغرض خلق نقطة للتركيز وتساعد الذاكرة قصيرة المدى.

ب–لماذا افعل هذا؟بغرض خلق هدف.

ج–لماذا يعتبر هذا مهما؟بغرض خلق سبب القيام به.

د– كيف يرتبط بما اعرفه؟ بغرض التعرف على المجال المناسب او العلاقة بين المعرفة الجديدة و المعرفة السابقة او معرفة المواقف المشابهة و ربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدة المدى و الغرض من هذه الاسئلة وهو التعرف على ما لدى الطلاب من معرفة سابقة.

مرحلة التدريس:

يدرب المعلم طلابه على اساليب التساؤل الذاتي لتبسيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الاسئلة:

ا–ما الاسئلة التي اوجهها في هذا الموقف بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.

ب– هل احتاج خطة معينة لفهم هذا او تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة التعلم.

ج– ما الافكار الرئيسية في هذا الموقف؟ بغرض اثارة الاهتمام.

واجابة هذه الاسئلة تساعد على نقل الخبرات و التعرف على الافكار الرئيسية و تنظيم المعلومات وتذكرها وتوليد افكار جديدة و التخطيط للانشطة و تحديد الزمن المطلوب و المصادر اللازمة لتنفيذ النشاط و التقوييم.

مرحلة ما بعد التدريس:

وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتمرين طلابه على اسليب التساؤل الذاتي لتبسيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الاسئلة:

ا–كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الاخرى بغرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف اخرى لربط المعلومة الجديدة بالخبرات بعيدة المدى

ب– ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟بغرض تقييم التقدم

ج– هل احتاج الى بذل حهد جديد؟ بغرض متابعة ما اذا كان هناك حاجة لاجراء اخر.

واجابة هذه الاسئلة تساعد على تناول و تحليل المعلومات التي تم التوصل اليها و تكاملها و تقييمها و كيفية الاستفادة منها ويتم ذلك عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالقديمة ودمجها او مقارنة معلومات التلميذ بمعلومات زميله و اعادة تنظيم خرائذ المفاهيم او الاشكال التخطيطية او الملخصات التي سبق وان كتبها في بداية الدرس فطالب يقوم ببناء المعنى من المعلومات الجديدة او الاحداث نتيجة التفاعل بين المعرفة السابقة و الخبرات التي مر بها و الملاحظة المستمرة و كيفية استخدام المعلومات المتعلمة في مواقف مختلفة ثم التقويم الختامي .(شهاب 2000.9).

الفصل الرابع: عرض وتحليل الدراسات السابقة والمشابهة

أولا: عرض الدراسات السابقة

ثانيا: تحليل الدراسات السابقة

أولا: عرض الدراسات السابقة

1. **دراسة سميرة جعيجع(2019)** هدفت الدراسة الى تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية، وتمثلت عينتها في 183 تلميذ من أربع متوسطات بولاية المسيلة، وتم استخدام أداة المقياس للتعلم الذاتي المنظم لجمع البيانات وتم التوصل الى نتيجة مهمة وهي التأكد من قبل الباحثة بتطبيق هذا المقياس في البيئة المحلية.
2. **دراسة خالد محمد(2019):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوغا العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتسويف الأكاديمي لدى الطلاب تمثلت عينتها في 150 طالبا، وتم استخدام مقياس التعلم المنظم ل (إبراهيم 2011) ومقياس تسويف الأكاديمي ل أبو غزال (2012) وتم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي ومن أبرز نتائجها.

-وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتي والتسويف الأكاديمي لدى جميع افراد العينة من الطلبة المتفوقين دراسيا، كما اشارت النتائج الى إمكانية التنبؤ بمستوى درجات الطلاب المتفوقين دراسيا في مقياس التسويف الأكاديمي من خلال التعرف على درجاتهم في التعلم المنظم ذاتيا.

3. **دراسة سارة محمد(2017):** هدفت الدراسة الى الكشف عن درجة امتلاك طلاب المرحلة التعليم العام الثلاث لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وفق متغيري المرحلة الدراسية والبيئة الثقافية، وتمثلت عينتها في 416 طالبا، واستخدمت عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومن أبرز نتائجها.

-استخدام الطلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة

-وجود ارتباط موجب دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي

-عدم وجود فروق دالة بين الطلبة الحضر والريف في معظم استراتيجيات التعلم المنظم لدى المرحلة الإعدادية لصالح طلاب الحضر عدى استراتيجية المكافأة الذات

وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب الحضر والمدينة في معطم استراتيجيات التعلم المنظم لدى المرحلة الثانوية لصالح طلاب الحضر عدا استراتيجية طلب العون الاكاديمي (سارة محمد،2017)

4. **دراسة نجوى خيشة(2018)** وقد هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة ماستر، وتمثلت عينتها في 90 طالب وطالبة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي حيث استخدمت مقياسيين التفكير ما وراء المعرفي ل (عبد الناصر عبيدات،2011) وقلق الامتحان ل (غريبي عبد النار 2015) ومن أبرز نتائجها ما يلي:

وبالمحصلة توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى افراد العينة

5. **دراسة الجراح عبيدات(2011):** هدفت الدراسة على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس ، وسنة الدراسية والتخصصص، والمستوى التحصيل الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي الملائم لهذه الدراسة، وتمثلت عينتها في (514طالبا،و588طالبة)، وتم استخدام الصورة المعيارية من مقياس التفكير ماوراء المعرفي سكراو ودينسون (1994)، ومن اهم نتائجها مايلي:

-أظهرت نتائج الدراسة حصول الافراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ماوراء المعرفي على مقياس ككل، وعلى جميع ابعاده، معالجة معرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة.

6. دراسة بن ساسي(2012): هدفت الدراسة الى تحديد مستوى التفكير ماوراء المعرفي في الرياضيات بين الطلاب الصف الثالث في المدرسة المتوسطة في ضوء المتغيرات، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو الرياضيات ، الجنس، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم المنهج الوصفي ،وتمثلت عينتها في (131طالباو65طالبة) ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياس التفكير ماوراء المعرفي، والاتبانه اتجاه نحو الرياضيات ومن ابرز نتائجها:

-مستوى التفكير ماوراء المعرفي منخفض ، حيث كان متوسط الحسابي لهم،93،73 وهو اقل من المتوسط الحسابي النظري(102) ، والنسب المئوية لمستويات التفكير ماوراء المعرفي(عالي، متوسط، منخفض) فكانت على التوالي:20،61بالمئة،28،24بالمئة،54،15بالمئة

7. دراسة غدير زهرة(2018): وهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين اتفكير ماوراء المعرفي والضغوط النفسية، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم تطبيق اداتيين مقياس التفكير ماورء المعرفي الذي اعده العبيدات 2011، وتمثلت عينتها في 182 طالب، ومن ابرزنتائجها مايلي:

- لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التفكير ماوراء المعرفي والضغوط النفسية

8. دراسة وداد، خولة(2020): هدفت الدراسى الى الكشف عن العلاقة بين نوعية الحياة والتفكير ماوراء المعرفي، وتم الاعتماد علىالمنهج الوصفي الارتباطي، وتم

استخدام مقياس التفكير ماوراء المعرفي للعبيدات(2011)، ومقياس جودة الحياة، وتمثلت عينتها في 120 أستاذ تعليم المتوسط، ومن ابرز نتائجها:

ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالكشف عن مستويات التفكير ماوراء المعرفي وجودة الحياة لدى التلاميذ

9. دراسة عقيلة حملاوي(2018): هدفت الدراسة الى البحث في علاقة التفكير ماوراء المعرفي بتقدير الذات لدى المراهق، وتمثلت عينتها في 75 تلميذ متوسطن واعتمدت على المنهج الوصفي ، واستحمت الباحثة مقياسيين الأول للتفكر ماوراء المعرفي والثاني لتقدير الذات ومن ابرز نتائجها مايلي:

توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائية بين مستوى التفكير ماوراء المعرفي ومستوى تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس.

ثانيا: تحليل الدراسات السابقة:

بعدما قمنا بعرضنا للدراسات السابقة والتطرق لاهم نتائجها، يمكننا القول ان اغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، لملائمته لطبيعة الموضوع، واستخدم اغلبهم مقاييس لاختبار مهارات ماوراء المعرفة كمقياس **دراسة خالد** محمد(2019) الذي استخدم في دراسة دراسة سارة محمد(2017) دراسة نجوى خيشة(2018): التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق امتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية وقد هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة ماستر، وتمثلت عينتها في 90 طالب وطالبة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي حيث استخدمت مقياسيين التفكير ما وراء المعرفي ل (عبد الناصر عبيدات،2011).

ولاحظنا من خلال عرضنا للدراسات المتشابهة مع موضوع بحثنا فانها تتناول احد المتغيرين اما المستقل او التابع وربطنه بمتغيرات أخرى ،–نلاحظ هناك اختلاف وتنوع

في العينات الدراسات السابقة وطرق اختيارها تبعا لتنوع مجتمع الدراسة، فمنها من طبقت على تلاميذ في المستويات الثلاث ابتدائي ومتوسط والثانوي ، في حين ستكون عينة دراستنا الحالية على تلاميذ المرحلة التعليم المتوسط والتي تتفق مع بعض مجتمع الدراسات في الدراسات السابقة مثل دراسة دراسة الجراح عبيدات(2011) التي اشتركت في متغير التفكير ما وراء المعرفة وفي عينة التلاميذ المرحلة المتوسطة.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة يتضح لنا ما يلي:

– يتم الاعتماد على التعلم المنظم كأسلوب لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

– يوظف التلاميذ التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية استراتيجية التعلم المنظم.

– واعتمد الباحثون في الدراسات السابقة التي تطرقنا اليها على المنهج الوصفي، وطبقو مقاييس ارتبطت بالتفكير ماوراء المعرفي ومقاييس للتعلم المنظم ذاتيا لجمع البيانات المطلوبة للتوصل الى نتائج دقيقة، وتوصلوا الى استنتاجات عامة بخصوص متغيرات الدراسة.

أما بالنسبة للفرضيات الجزئية التي تميز الدراسة الحالية تمثلت فيما يلي:

- ✓ اسلوب التعلم المنظم يسهم في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا للدافعية تسهم في تطوير مهارات اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي ومهارات ادارة المعلومات.

دراسة سارة محمد(2017): بعنوان "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مرحلة التعليم العام، هدفت الدراسة الى الكشف عن درجة امتلاك

طلاب المرحلة التعليم العام الثلاث لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي وفق متغيري المرحلة الدراسية والبيئة الثقافية، وتمثلت عينتها في 416 طالبا، واستخدمت عليهم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومن أبرز نتائجها.

- استخدام الطلاب كل مرحلة من مراحل التعليم العام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة متوسطة.
- وجود ارتباط موجب دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

✓ طريقة المراقبة والتعليمات الذاتية تسهم في تطوير مهارات ما وراء الفهم .

✓ طريقة التقييم والتقويم الذاتي تسهم في تطوير مهارات بناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية.

✓ طريقة التعزيز الذاتي تسهم في تطوير مهارات المعرفة الشعورية وتكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج.

دراسة الجراح عبيدات(2011): بعنوان"مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، وقد هدفت الدراسة على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسية والتخصص، والمستوى التحصيل الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي الملائم لهذه الدراسة، وتمثلت عينتها في (514طالبا، و588طالبة)، وتم استخدام الصورة المعيارية من مقياس التفكير ما وراء المعرفي سكروا ودينسون (1994)، ومن اهم نتائجها أظهرت نتائج الدراسة حصول الافراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على مقياس ككل، وعلى جميع ابعاده، معالجة معرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

وعليه يمكن ان نستنتج ان اقتراحات نتائج فرضية التعلم بأسلوب موديلات التعليم يساهم في تطوير استخدام وتوظيف ميكانيزمات تنظيم الذات العارفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

وكذا اقتراحات نتائج فرضية التعلم باستراتيجية التعلم للتمكن تساهم في تطوير وبناء عمليات إدراك التكوينات المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية. تتفق مع نتائج دراسة **دراسة سميرة جعيجع(2019)** بعنوان تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية، وقد هدفت الدراسة الى تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التلاميذ الرابعة متوسط في البيئة الجزائرية، وتمثلت عينتها في 183 تلميذ من أربع متوسطات بولاية المسيلة، وتم استخدام أداة المقياس للتعلم الذاتي المنظم لجمع البيانات وتم التوصل الى نتيجة مهمة، وهي التأكد من قبل الباحثة بتطبيق هذا المقياس في البيئة المحلية.

فيما يخص باقي الفرضيات لا توجد اي دراسة سابقة او مشابهة تطرقت اليها وهذا ما يميز الدراسة الحالية في اقتراح نتائج كحلول للارتقاء بمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ المتوسط واعطائهم فرص لاكتشاف قدراتهم الفكرية والمعرفية والعلمية واستغلالها أحسن استغلال والاستثمار فيها الى اقصى حد في مجال ممارسة مختلف الانشطة الرياضية، خاصة إذا تعلق الامر بفئة الموهوبين، وامكانية الوصول الى الابداعات الحركية والتنبؤ لهم كأبطال أولمبيين وهذا باستخدام مختلف أساليب واستراتيجيات التعلم المنظم.

واعتمد الباحثون في هذه الدراسات السابقة على المنهج الوصفي ، وطبقوا مقاييس ارتبطت بالتفكير ما وراء المعرفي واداة الاستبيان للتعلم الذاتي لجمع البيانات المطلوبة للتوصل الى نتائج دقيقة، وتوصلوا الى استنتاجات عامة تخدم اهداف البحث ، وبخصوص الدراسة الحالية فالباحث يقترح استخدم استمارة استبيان كأداة للدراسة وهذا لملائمتها لطبيعة البحث.

ونظرا للظروف التي مر بها هذا البحث في ظل الجائحة التي لم تسمح لنا القيام بالدراسة الميدانية للوقوف على هذه الظاهرة وتطبيق ادوات الدراسة المناسبة لجمع المعلومات والبيانات وكتصور اجرائي منهجي تصميم اداة الدراسة واعدادها وصياغتها يكون حسب اهداف وفرضيات الدراسة المسطرة في منهجية خطة البحث ، وهذا لتبين

مدى تحكم وفهم الباحث لموضوع بحثه وقدرته على تبين شخصيته العلمية واسلوبه الشخصي في التحليل والاستدلال والاستنباط للأفكار من خلال القراءات الواسعة والمتنوعة في تراث و ادبيات الدراسة ، وهذا بغرض تقديم الاضافة للمعرفة العلمية بالوصول الى نتائج تكون كاقتراحات وحلول لمشكلة البحث وتقديم اسهامات وفوائد من خلال تطبيقاتها في الواقع وامكانية استفادة المجتمع والفئات المعنية بهذا الموضوع.

ويأمل الباحث ان تحسنت الظروف الصحية ان تتاح لنا الفرصة للقيام بهذا النوع من الدراسات مستقبلا بكل المقاييس والشروط والاجراءات العلمية والمنهجية المعتمدة.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والاقتراحات

1-الاستنتاجات

2-الاقتراحات

3-خاتمة

4-قائمة المصادر والمراجع

1. الاستنتاجات:

نظرا للظروف التي تمر بها البلاد من جراء تفشي وباء كوفيد 19، والذي طال عام ونصف تعذر علينا القيام بالإجراءات الميدانية للدراسة وبناءا على الاقتراحات وتوصيات مجلس ميدان التكوين تم الاقتراح تحليل الدراسات السابقة والمشابهة كجانب تطبيقي.

من خلال الدراسات السابقة انها تتفق نتائج الاقتراحات ونتائج الدراسة الحالية :

- ✓ يتم الاعتماد على التعلم المنظم كأسلوب لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ يوظف التلاميذ التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية استراتيجية التعلم المنظم.
- ✓ التعلم المنظم كأسلوب لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الجنس
- ✓ التعلم المنظم كأسلوب لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير السن.
- ✓ التعلم المنظم كأسلوب لتطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في حصة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- ✓ التعلم بأسلوب موديلات التعليم يساهم في تطوير استخدام وتوظيف ميكانيزمات تنظيم الذات العارفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل حصة التربية البدنية والرياضية.

2. اقتراحات:

- ✓ الاهتمام بأساليب التعلم باعتبارها من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا في التفكير ما وراء المعرفة.
- ✓ معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومتغيرات أخرى.
- ✓ توعية الأساتذة والمعلمين بضرورة معرفة أساليب التعلم التي يفضلها تلاميذهم، لأخذهم بعين الاعتبار عند القائهم الدروس.

- ✓ ضرورة تنويع الأساتذة لطرق التدريس، واختيار الاستراتيجيات للتدريس تتماشى مع قدرات التلاميذ وميولهم، وكذا لطبيعة كل مادة دراسية.
- ✓ الاهتمام بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المرحلة الدراسية المختلفة، لما لها دور هام في نجاح عملية التعلم المنظم، وتحقيق أهدافها الأساسية.
- ✓ توفير المناخ المدرسي الملائم للرفع من المستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

3. خاتمة:

استهدفت الدراسة الحالية معالجة أحد الموضوعات الشأن التربوي المرتبطة بعلم النفس التربوي والمتعلقة بالتعلم المنظم والتفكير ما وراء المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث يعتبر التعلم المنظم من أكثر استراتيجيات التعلم أهمية ونجاعة فالتلميذ الذي يعتمد بالدرجة الأولى على استراتيجيات التعلم المنظم في تعلمه يتميز باعتماده على ذاته وواثق ومتفائل للنجاح مرن في تعديل استراتيجياته لتتناسب مع الموقف التعليمي.

فهو يسمح للتلاميذ بخوض غمار الدراسة بكل جدية وحزم في سبيل تحقيق النجاح وذلك لما توفره لهم من فعالية ونشاط وقوة وأداء وثقة بالنفس وقدرة على التعلم ما يجب تعلمه في الوقت المناسب وبطريقة المناسبة هذا من جهة ومن جهة أخرى يجب الاستثمار في التفكير ما وراء المعرفي للتلاميذ وتدريب المعلم على كيفية اكساب الطلبة لمهرات التفكير ما وراء المعرفي من خلال الدورات او برامج تطويرية التي يمكن تقديمها في حصص التربية البدنية.

4. قائمة المصادر والمراجع:

http://www.almusalem.net/mmagalat2.ht

1. إبتسام يحي، فاطمة أطرش، هيام قصاري، (2010) فعالية برنامج (كورت) CORT في زيادة مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ الموهوبين رسالة السانس غير منشورة الجزائر .
2. إبراهيم ،لطفي عبد الباسط (1996). مكونات التعليم المنظم ذائيا في علاقاتها بتقدير الذات و التحصيل و تحمل الفشل. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر .
3. ابراهيم بن عبد الله (2010). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من التحصيل و التخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض الد باسى .
4. ابراهيم، رضا رزق) 1998 م). المكونات الدافعية وعلاقتها بالتعلم الموجه دانية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 76.
5. إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1994). عوامل الضبط المدرسي المدرك في علاقاتها بضغوط الدراسة لدى تلاميذ المدارس الحكومية و الخاصة ، متينات بالتحصيل حولية كلية التربية بجامعة قطر.
6. ابراهيم، لطفي عبد الباسط (1996م): مكونات التعلم المتلم د التها في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر العدد.
7. أبو العلا شلبي، سوسن ابراهيم (2000م). أثر برنامج التنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

8. أبو العلاء مسعد ربيع عبد الله (2003). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع و المنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و توجيهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان .مجلة البحوث النفسية و التربوية.

9. أبو حطيه، مواد وسادق، آمال (1997). علم النفس التربوي. مدة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية أحمد خليفة، جيهان فرني (2006 م). علاقة إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية الدراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

10. أبو رياش، حسين (2007): التعلم المعرفي الأردن: دار المسيرة – أبو رياش، حسين محمد وأخرون (2004) أصول استراتيجيات التعلم والتعليم. الأردن: دار الثقافة.

11. أبو علاق، محمد (2009) الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلال في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للطباعة.

12. أبو علام ، رجاء محمود (2004) مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية. ط 4 القاهرة : دار النشر الجامعات .

13. أبو علام، رجاء محمود (2004) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية مصر: دار النشر للجامعات.

14. أبو علام، رجاء محمود (2004) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر: دار النشر الجامعات.

15. أبو عليا، محمد (2007). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة و الدافعية الداخلية و الخارجية و بين التغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة والمنارة.

16. أبو علياء محمد (2007). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة و الدافعية الداخلية و الخارجية و بين التغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة المنارة.

17. أحلام بوحمدة، أمال غيلاني محتان بوعمرة (2014) الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس .رسالة لسانس غير الزغول، رافع الأصبر والزغول.

18. أحمد إبراهيم إبراهيم أحمد (2007)، التنظيم الذاتي للتطم و الدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنينية). مجلة كلية التربية ج 3 .

19. أحمد أحمد عطية (2003). تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي الدول الخليج في تطور استراتيجيات التعلم و التعليم بمجلة رسالة الخليج العربي .

20. أحمد، أميمة محمد عفيفي (2010) فاعلية إستراتجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل و فهم طبيعة التعلم و التعليم الذاتي للتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول و الإعدادي بمجلة التربية العلمية.

21. إسماعيل، سهير السعيد جمعة (2011) إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و علاقتها بهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. بحث ضمن متطلبات الحصول.

22. اكرامى محمد عمران (2007) : استخدام مدخل ما وراء المعرفة في تدريس الهندسة التنمية التفكير الهندسي وحفضى قلق حل المشكلة الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

23. أمال غيلاني محنان بوعمرة (2014) الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس رسالة لسائس غير منشورة، الجزائر.

24. إيمان ضيف، جمعة عوينات فاطمة الزهرة رزاق لبزة (2014) دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات رسالة لسائس غير منشورة، الجزائر.

25. إيمان وطوط، مروة حمورية مثيرة بن عمر (2014) سمة التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة البكالوريا درسالة لسان غير منشورة، الجزائر.

26. أيمن محمد عامر (2006) : أثر برنامج تشربي مكند مهارات الفكر التحليلي الهـ الوعي بالعمليات المعرفية تدى خريجي الجامعات المصرية، المجلة العربية للدراسات النية.

27. جابر عبد الحميد (1999 م). إستراتيجيات التدريس والتعلم، مدينة نصر : دار الفكر العربي.

28. حامد مبارك العبادي (2004) : دور التعاون والتنافس والفردية في أداء حل المشكلة عند طلبة الصف الأول الأساسي"، مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، البحرين، م (5)، ع (4).

29. حسن حسين وبنين (2003) : إستراتيجيات المدرسة القاهرة: عالم الكب العملة الاعدا لتطور التوف اثر محمود عكاشة، أو ايمان صلاح محل العدد (گ) –2012م.

30. حمدي على الفرماوي (2002): داخلية تقرب تلاميذ المرحلة الابتالية على مهارات الليتامعرفية" المجلة المصرية للدراسات النفسية، م (12) ع (26).

31. خليل شعبان، شريف عبد الله (2004 م). أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة. القاهرة ، مصر .

32. خولة عبد الحليم (2004م) : الفروق و مهارات التعلم المنظم ذاتها بين ذوي التحميل المرتفع وذوي التحصيل المتدني من طلبة الجامعة ومطلية المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

33. ديفيد جونسون، ربوحر جونسون (1998): "التعلم الجماعي و الفردي"، ترجمة رفعت محنت، القاهرة: عالم الكب.

34. رشوان، ربيع عبده أحمد (2006م) التعلم المنظم تائيا وتوجهات أهداف الإنجاز بنماذج ودراسات معاصرة، الطبعة.

35. الزيات، فتحي مصطفي (1998م). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي: المعرفة والذاكرة والابتكار: دار النشر للجامعات.

36. زيمور، علي (1993 م)ـ مذاهب علم النفس والفلاشات النفسية، بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والتشر

37. الزيود، محمد، (2003م) : تصميم استراتيجية تعلم منظم دانيا مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختيار فاعليتها بين الأداء اللاحق لمادة التربية الاجتماعية لدى طلبة

الصف التاسع من ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية الدراسات العليا، عمان، الأردن.

38. الشرقاوي، أنور محمد (1998 م). التعلم نظريات وتطبيقات، ط ، القاهرة، مكتبة الأنجلو

39. صفاء الأعسر (1998): تعليم من احلى السكو"، القاهرة: دار قيام.

40. عادل السعيد إبراهيم البنا (1996): "برنامج التدريب على استراتيجيات تجمهر العتومات مساعدة الحاسب الآلي وأثره على تسمية سلوك حل المشكلة لدى طلاب كلية التربية"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية يلعنهمرة جامعة الاسكندرية.

41. عامر عبدالحميد جابر (1998) : " التدريس والشتم والأسس التربية – الإستراتيجيات والفاعلية" القاهرة: دار الفكر العربي.

42. عامر عبدالحميد جام (1999): "إستراتيجيات التدريس والتعلم"، القاهرة: دار الفكر العربي.

43. عامود، بدر الدين (2003 م). علم النفس من القرن العشرين. الجزء (2)، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العربي، و http://www.aWi-daror

44. فاطمة حلمي حصن (1995م) إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد (22) .

45. فواد أبو حطب، أعمال صادق (1991): "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية و الاجتماعية، القاهرة: الأمير المصرية.

46. لحن حبيب سعيد (2003) : أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستيطان على تنية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول التاري من حلال مادة الفيزياء ، مجلة العلم التربوية الثقافية، م ميا–42، متاحة على :

47. محسن محمد عامر (2002) : "نمر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كتابة حل المشكلات"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة .

48. محمد أحمد علي هيه (2007) : "مصدق بروتوكولات حل المشكلات الرياضية وعلاف بالذاكرة العاملة ونوع البروتوكول"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمسى .

49. محمد السعيد أبو حلاوة ر2009) : "طبيعة ما وراء المعرفة ، مجلة أطفال الخليج.

50. محمد عبد السميع (2002م): الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، مجلة جامعة أم القرى، المجلد الثالث عشر العدد 2 ربيع الثاني 1422هـ ، يونيه 2001م

51. نحى حرون (1999): "تعليم التفكير مهارات وتضيقات و العين: دار الكتاب الجامعي.

52. لوناس حدة، 2013 ،4 سمة التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة البكالوريا. رسالة لسانس غير منشورة الجزائر.