التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي

ـ دراسة ميدانية مدينة تلمسان انموذجا –

أ. ناصر بوناقة

جامعة تلمسان، الجزائر

استلم بتاريخ: 13-11-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 14-03-2017 قبل للنشر بتاريخ: 01-05-2017

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (250) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا باستخدام الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي (Schraw & Dennson,1994) ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـــ (Purdie).

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولا يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية باختلاف فئتي الجنس والتخصص (علمي/ أدبي)، كما أشارت النتائج امتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: التفكير؛ ما وراء المعرفي؛ استراتيجيات؛ التعلم المنظم ذاتيا؛ تلاميذ الثالثة ثانوي.

The Relationship between Meta Cognition Thinking and Self-regulated Learning Strategies of Third Year Students of Secondary Education.

Nacer BOUNAGA

University of Tlemcen, Algeria

Abstract

This study aimed at determining the nature of relationship between Meta cognition thinking and self-regulated learning strategies of third year students of secondary education, the study sample consisted of 250 students were randomly selected. The researcher used the Arabic version of the Meta cognition thinking scale of (Schraw & Dennson, 1994) and the scale of self-regulated learning strategies of (Purdie).

The results showed a positive correlation between Meta cognition thinking and self-regulated learning strategies, and there is no difference in the correlation between categories of sex and specialization (literary/ scientific). The results reported that the study sample had a high level of Meta cognition thinking.

Keywords: Meta cognition Thinking, Self-regulated Learning strategies, Third year students of secondary education.

مقدمة:

يحتل التفكير وأساليب التعلم صدارة الدراسات الحديثة في المجال التربوي والنفسي نظرا لأنهما من الموضوعات ذات الصلة بالتنمية والجودة المعرفية، بعد مرحلة الاعتماد على المعرفة الأكاديمية الجاهزة وانحسار النشاط المعرفي الذاتي للمتعلم، مما نتج عنه عدم موائمة أساليب التعليم لحاجات ومتطلبات التطور المعرفي الهائل،ومن هنا تزايدت الحاجة إلى فهم أنماط التفكير واستراتيجيات التعلم وعلاقتهما بتجويد عملية التعليم والتعلم.

وفي هذا الإطار تبنت الجزائر من خلال الإصلاحات التربوية تطوير المناهج الدراسية بما يساير التطورات الحاصلة على المستوى العالمي، حيث أعادت النظر في المقاربة البيداغوجية التي تبني عليها مناهجها وانتقلت من المقاربة التقليدية القائمة على الأهداف إلى مقاربة تقوم على الكفاءات كحل بيداغوجي لتحسين نوعية التعليم لما أظهرته الأبحاث والتجارب العالمية من فعالية وتبنيها لأنماط تفكير وأساليب تعلم إيجابية.

وفي هذا السياق جاءت الدراسة الحالية في ضوء هذه المقاربة البيداغوجية الجديدة المنتهجة لمعرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي وطبيعة علاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي كعوامل أثبتت البحوث العلمية تأثيرهما الإيجابي في تنمية استقلالية المتعلم وتنظيم ذاته للتعلم.

الإشكالية:

تلعب المدرسة دوراً استراتيجياً في التنمية الشاملة فهي تقوم كمنظومة بوظيفتين هما: وظيفة الإدماج ووظيفة الإنتاج، فمن جهة تدمج التلاميذ الوافدين من المحيط الاجتماعي ومن جهة أخرى تنتج الأطر والباحثين في المحيط الاجتماعي كذلك وبالتالي تعد وسيلة من الوسائل الأساسية للتطور ومسايرة التقدم العلمي ومواجهة تحديات العصر اجتماعيا، واقتصاديا، وثقافيا، وسياسيا. (سليماني، 2005، 238)

وبالتالي، يتوقف تطوير أي مجتمع على مردود النظام التربوي الذي يتبعه، حيث أجمعت النظريات الحديثة في علم النفس التربوي على مسلمة جوهرية في مجال تطوير المنظومات التربوية مفادها جعل المتعلم محور العملية التربوية.

في هذا الإطار طرأ تغير كبير على الفلسفة التربوية حديثا عما كانت عليه في السابق بحيث أصبحت تقوم على عدة مرتكزات، وهي تهيئة التلميذ لممارسة عمليات ومهارات فكرية ويدوية تعينه على البحث والدراسة في المستقبل، وعدم الاقتصار على حفظ المعلومات وتذكرها فقط، بل يتعداها إلى تنمية القدرة على الابتكار والتنبؤ والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، واستخدام طرق تدريسية تلاءم أساليب التعلم لدى المتعلمين وتلبي حاجاتهم وتعزز الدور الإيجابي للتلميذ في العملية التعليمية التعلمية من خلال تعلمه الذاتي. (يوسف، 2008، 135)

وبذلك تبرز الحاجة إلى أهمية تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ من خلال البرامج والأساليب التعليمية حتى يمكنهم تنمية قدراتهم على التفكير بوجه عام وتعزيز ثقتهم بأنفسهم لرفع المردود الدراسي.

وفي هذا السياق تشهد المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات تهدف إلى مواكبة التطورات والتحولات الحاصلة في العالم وتتمثل في الانتقال من المقاربة البيداغوجية القائمة على الأهداف إلى مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات كحل بيداغوجي للتحكم في الانفجار المعرفي الهائل، وتقوم في أساسها على فكرة أن التعلم يركز على المتعلم وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل تعليم كان يرتكز على المعارف بمعزل عن إثارة المهارات والقدرات أي المتعلم هو محور العملية (التعليمية ــ التعلمية) في العقد التربوي فهو الذي يبني المعرفة، ويكون للمعلم حرية واستقلالية في تنظيم أنشطة التعلم حيث يلعب دور المسهل والوسيط بين المتعلم والمعرفة، ويتجسد هذا من خلال النصوص القانونية الرسمية ومن الجانب الإجرائي من خلال تجديد البرامج والمناهج والكتب المدرسية، وخلق هيئات لها صبغة البحث في التربية المدرسية للإشراف على عملية الإصلاح التربوية مثل اللجنة الوطنية للمناهج. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008)

بناء على ما سبق؛ يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة الحالية محاولة معرفة مستوى اكتساب تلاميذ الثالثة ثانوي للتفكير ما وراء المعرفي، وعلاقته باستخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعل التعلم، في إطار النظام التربوي الجديد الذي يعتمد مقاربة بيداغوجية تهدف إلى إكساب المتعلم كفاءة التفكير واستراتيجية ذاتي التنظيم في التعلم، حيث أن مرحلة التعليم الثانوي وبصفة خاصة المستوى النهائي نجد أن المسؤولية الملقاة على عاتق التلاميذ كبيرة حيث يعتمدون في تعلمهم على مجهودهم الذاتي لتحقيق كفاءات دراسية تمكنهم من اجتياز امتحان الباكالوريا والعبور للتعليم الجامعي حيث البحث عن المعلومة وبنائها أو التهيؤ للحياة المهنية عن طريق استعمال المعارف والمهارات المكتسبة في سياق واقعي وعملي مهني سيستوجب التكوين على الكفايات.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما علاقة التفكير ما وراء المعرفي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

ويتفرع تحت هذا التساؤل تساؤلات فرعية وهي كتالي:

- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي؟
- هل تختلف العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس؟
- هل تختلف العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص (علمي/ أدبي)؟

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتجيات التعليم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي.
- يوجد مستوى مرتفع في التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- يوجد اختلاف دال في العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس.
- يوجد اختلاف دال في العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص (علمي/أدبي).

أهداف الدراسة:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم باختلاف الجنس والتخصص لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.
- الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتناولها، إذ يعتبر التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الخصائص المهمة والضرورية التي يجب الاهتمام بها في عملية التعليم والتعلم، إذ يعتبران من المفاهيم والركائز التي تقوم عليها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، كما أن الدراسة تواكب التغيرات الطارئة في المجال التربوي للتكيف مع مستجدات العصر الذي يشهد تحولات كبيرة مما يستدعي تكثيف البحوث في الاتجاه المعرفي.

ومن الجانب التطبيقي تساعد نتائج الدراسة الحالية في بناء برنامج للتفكير ما وراء المعرفي للتلاميذ في المستوى الثالث ثانوي يعتمد على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بهدف تحقيق الأهداف المرجوة من بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي أثبتت فعاليتها في كثير من المجتمعات على مستوى منظوماتها التربوية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة لعينة من تلاميذ المستوى الثالث ثانوي بمدينة تلمسان.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الثلاثي الأول من العام الدراسي (2015م).

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة بمؤسسة التعليم الثانوي المختلط " **يغمرا سن**" التابعة لمديرية التربية الوطنية بمدينة تلمسان.

مصطلحات الدراسة:

- المفاهيم الإجرائية:

1 - التفكير ما وراء المعرفي: هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي، موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على فقرات الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لـــ (Schraw & Dennison,1994) الذي عدله للبيئة العربية الجراح وعبيدات (2009)، والذي يشتمل على الأبعاد التالية:

- **تنظيم المعرفة:** ويعبر عنه باستجابات المتعلمين حول قدرتهم على التخطيط، وإدارة المعلومات والتقييم، والمحسوبة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **معرفة المعرفة:** ويعبر عنه باستجابات المتعلمين حول معرفتهم التقريرية والإجرائية، والشرطية والمحسوبة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **معالجة المعرفة:** ويعبر عنه باستجابات المتعلمين حول قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات والمحسوبة من خلال الدرجات التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد. (الجراح وعبيدات، 2011، 12)

2 - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: هي قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الأخرين، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الصورة المعربة لمقياس التنظيم الذاتي الذي أعده (Purdie) وعدله للبيئة العربية أحمد (2007) ويشتمل على الأبعاد التالية:

- **وضع الهدف والتخطيط:** هو قدرة المتعلم على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:** هو قدرة المتعلم على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها، المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **التسميع والحفظ:** يتمثل بقدرة المتعلم على حفظ المادة من طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على الفقرات المتعلقة بهذا البعد.

- **طلب المساعدة الاجتماعية:** هو لجوء المتعلم إلى أحد أفراد أسرته أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة لفهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم على فقرات المتعلقة بهذا البعد. (الجراح، 2010، 17)

الإطار النظري للدراسة

- **أولا: التفكير ما وراء المعرفي:**

يعد مفهوم ما وراء المعرفة (Métacognition) أحد المصطلحات المشهورة التي دخلت علم النفس التربوي حديثا وقد ظهر هذا المفهوم على يد (flavell) في السبعينات نتيجة أبحاث قام بها، وإذا كان هذا المفهوم حديث نسبيا، فإن (Fisher & Mandel, 1984) أرجعا جذوره التاريخية إلى العهد اليوناني عندما أطلق سقراط مقولته الشهيرة (أعرف نفسك بنفسك) ومقولة أفلاطون (عندما يفكر العقل فإنه يتحدث مع نفسه) وبالرغم من حداثة هذا المفهوم أصبح موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات في مجال التربية المدرسية بهدف استثماره في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

- **تعريف التفكير ما وراء المعرفة:** هناك العديد من التعريفات التي وردت في الأدب التربوي والنفسي المعاصر لمفهوم ما وراء المعرفة وهذا نظرا للتوجهات النظرية للعلماء، وسيتطرق الباحث إلى بعض من هذه التعريفات بغرض الوصول إلى تعريف يشمل على قدر أكبر من خصائص هذا المفهوم منها:

تعريف (flavell, 1985): هو قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به فهو المعرفة بالعمليات المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بها وتستند إلى التقويم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس.

ويلاحظ تيلوين وبوقريرس (2007، 70) أن هذا التعريف يشمل ثلاثة مظاهر مختلفة هي:

- معرفة الفرد لعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات.
- معرفة الفرد لأولويات الملائمة للتعلم.
- ضبط وتنظيم وتقويم العمليات المعرفية.

تعريف(Baker & Brow , 1985) يعرفان ما وراء المعرفة بأنها مصطلح يتضمن ثلاثة أنواع هي: معرفة الأفراد بعملية تعلمهم، وقدرتهم على اختيار الاستراتيجية المناسبة لتعلمهم، وأخيرا قدرتهم على تقييم فعالية الاستراتيجيات التي استخدموها (الزيات، 1998، 25).

و بناء على التعريفات السابقة استخلص الباحث ما يلي:

- ورد استخدام مفهوم ما وراء المعرفة بعدة مصطلحات مترادفة لها نفس المعنى منها: التفكير ما وراء المعرفي، ما وراء المعرفة، الميتامعرفية).

- التفكير ما وراء المعرفي هو نشاط عقلي يأخذ شكل الحوار الداخلي مع النفس للمتعلم ليفكر في تفكيره الخاص ويتحكم فيه.
- يتعرف المتعلم من خلال التفكير ما وراء المعرفي على العمليات الذاتية في تفكيره، ويستطيع تخطيط استراتيجيات تعلم معينة تمكنه من التفاعل مع مواقف التعلم المختلفة، وتقويم مدى الدقة في وصف تفكيرهم والتحكم فيه.

وفي ضوء التعريفات السابق كذلك يرى الباحث أن التفكير ما وراء المعرفي هو نمط من أنماط التفكير يمكن المتعلم من الوعي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، قصد تحقيق هدف من خلال استخدام مجموعة من المهارات تتمثل في: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واختيار الاستراتيجيات الفعالة.

- **مكونات التفكير ما وراء المعرفي:** يوجد العديد من النماذج الشهيرة التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي منها:

نموذج رشوان (2006): يرى بأن ما وراء المعرفة تنقسم إلى ثلاث بنيات هما:

أ - معرفة ما وراء المعرفة: وتتضمن:

- المعرفة التقريرية والتي تتضمن معرفة الفروق بين الاستراتيجيات المعرفية المختلفة والخاصة بالذاكرة والتفكير وحل المشكلات.
- المعرفة الإجرائية والتي تتضمن كيفية استخدام وتفعيل الاستراتيجيات المعرفية المختلفة.
- المعرفة الشرطية والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة ولماذا يتم استخدام استراتيجية معينة.
- المعرفة عن المهام والسياقات وكيفية تأثيرها على المعرفة.
- المعرفة عن الذات وتتضمن المعرفة مرجعية الذات والمعرفة في إطار المقارنة بالآخرين.

ب - أحكام ما وراء المعرفة: وتتضمن:

- أحكام صعوبة أو سهولة المهمة وتعني عمل تقديرات عن مدى صعوبة أو سهولة مهام التعلم موضوع التجهيز والمعالجة.
- مراقبة التعلم والفهم أو تميز حدوث التعلم.
- الشعور بالمعرفة ويعني امتلاك الخبرة أو الوعي بمعرفة شيء ما ولكن لاستطيع المتعلم تذكره بصورة تامة.
- أحكام الثقة وتعني عمل تقديرات أو أحكام عن مدى صحة أو مناسبة الاستجابات.

ج - مهارات التفكير ما وراء المعرفي: وتتضمن:

- تخطيط الأنشطة وتعني وضع الأهداف للتعلم وتخطيط وقت التعلم والأداء.
- اختيار استخدام الاستراتيجية وتعني تقرير وتحديد الاستراتيجية التي سوف يستخدمها المتعلم في التجهيز والمعالجة وكذلك متى يتم تغير الاستراتيجية أثناء الأداء.
- ضبط المصادر وتعني ضبط وتنظيم الوقت والجهد وخطوات التعلم والأداء.
- الضبط الإرادي ويعني ضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات وبيئة التعلم. (رشوان، 2006، 35)

بناء على النماذج السابقة يرى الباحث أن هناك اتفاق بين علماء النفس المعرفي والتربوي على أن التفكير ما وراء المعرفي يتكون من ثلاث مكونات أكثر عمومية هما:

- معرفة ما وراء المعرفة وتتضمن المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية.
- مهارات ما وراء المعرفة وتتضمن الأبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي الأدوات والإجراءات التي تساعد المتعلم على استخدام ما وراء المعرفة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة.

بالإضافة إلى التفاعل بين هذه المكونات للتفكير ما وراء المعرفي والمكونات المعرفية والوجدانية لأداء المهمة (فعل التعلم).

ثانيا: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يُولي الباحثون في مجال التربية وعلم النفس أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم أو ما أصطلح عليه التعلم المنظم ذاتيا، إذ يعتبر من الاستراتيجيات التربوية الفعالة التي تلاءم التطورات السريعة في المعرفة وتعدد مصادرها، حيث توصلت الدراسات السابقة إلى أن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يوجه ذاتيا كما يعتبر من أهداف التربية المدرسية وهو تنشئة متعلمين لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم.

– **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:** اعتمد ظهور معنى التعلم المنظم ذاتيا على العديد من المفاهيم والآراء التي أكدت عليها نظريات التعلم المختلفة حيث وجهت هذه المفاهيم والآراء علماء النفس والتربية إلى تحديد مفهوم التعليم المنظم ذاتيا، وسيتطرق الباحث إلى بعض من هذه التعريفات بغرض الوصول إلى تعريف يشمل على قدر أكبر من خصائص هذا المفهوم منها:

– تعريف رشوان (2006، 6): التعلم المنظم ذاتيا هو عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف.

– تعريف (Zimmerman, 2008, 166): يعتبر التعلم المنظم ذاتيا عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات المتعلم إلى مهارات أكاديمية، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به المتعلمون لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف

واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعّالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

– تعريف الحسينان (2010، 19): التعلم المنظم ذاتيا هو عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية ويعتمد المتعلم فيها بالدرجة الأولى على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه باعتبار محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب المتعلمين عليه من قبل المعلمين وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئية المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا هو بتحسين عملية التعلم.

وفي ضوء مما سبق يرى الباحث أن التعلم المنظم ذاتيا هو قدرة المتعلم على القيام بالمهمة التعلُمية وتكييف السياق الذي تتم فيه من خلال الوعي بالعوامل الدافعية والبيئية والسلوكية باعتبار فاعلية التعلم ترجع إلى المتعلم نفسه فهو نشط في إعادة تنظيم المادة المتعلمة وإعادة بناء المعرفة.

– **النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا:**

أ – **النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا:** أفترض هذا النموذج (Zimmrman & al, 1990) حيث مثل أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا والذي تم بنائه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـــ(باندورا) الذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية حيث تعتبر المحددات الأساسية للنشاط الإنساني، والسلوك يكون نتيجة لتأثير مصادر ذاتية ومصادر خارجية وأن التفاعل ناتج بين هذه المتغيرات.

ويرى الزيات (2004، 362) في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر بين ثلاث مؤثرات أو عوامل ضمن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم المنظم ذاتيا هي: (المؤثرات الذاتية، والمؤثرات السلوكية، والمؤثرات البيئية) بحيث لا يمكن إعطاء أي من هذه العوامل مكانة متميزة على حساب العوامل الأخرى، حيث أن السلوك لا يتأثر بالعوامل البيئية دون تأثير الأفراد على البيئة جزئيا نتاج أسلوب المعالجة وتوظيف عملياتهم المعرفية، وهذه الخاصية التنظيمية ينفرد بها الإنسان عن طريق التفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق والاستراتيجيات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة.

وفي ضوء هذا النموذج يرى رشوان(2006) أن التنظيم الذاتي يحدث تبعا لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة وهذه المكونات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا (العمليات الذاتية، السلوك، البيئة) تربطها علاقة تبادلية (تأثير وتأثر) حيث يؤثر كلاً منها في الآخر وتتوقف قوة التأثير بين المكونات تبعا للسياق الذي يتم فيه التعلم. (رشوان، 2006، 15)

وفي إطار هذا النموذج افترض (Zimmerman, 2002) أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية:

- **الطور الكشفي:** ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة الأداء الحقيقي أو الفعلي وهنا السلوك يعزز بواسطة الأهداف المسطرة بدلا من كونه دالة للنزعات الغير مدركة، وتلك الأهداف يشتقها الفرد من خلال الإمكانات المتاحة في البيئة ومتطلبات العمل.
- **طور الضبط الإداري:** ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم.
- **طور التأملات الذاتية:** ويعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

ويحتوي كل طور من الأطوار على مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي تعد بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك والتنظيم الذاتي للسياق. (رشوان، 2006، 18)

الدراسات السابقة: نذكر من بينها ما يلي:

- **-دراسة (Yore & Craig, 1992):** هدفت الدراسة إلى تحديد معارف ما وراء المعرفة (التقديرية، والإجرائية، والشرطية) في مجالات: قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم والاستراتيجيات القرائية في العلوم، وقد اشتملت الدراسة (532) تلميذ وتلميذة منهم (113) من تلاميذ المستوى الرابع و(108) من تلاميذ المستوى الخامس، و(109) من تلاميذ المستوى السادس و(39) من تلاميذ المستوى السابع، و(109) من تلاميذ المستوى الثامن. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك التلاميذ مرتفعي القدرة القرائية ومنخفضي القدرة القرائية لمعارف ما وراء المعرفة، كما توصلت على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث، وإلى عدم وجود تحسن في معارف ما وراء المعرفة مع تقدم التلاميذ في العمر.
- **دراسة (Artino & Stephens, 2006):** هدفت الدراسة إلى بحث مدى ارتباط المكونات الدافعية المختلفة للنظرية المعرفية الاجتماعية باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية في مقررات إلكترونية، وتكونت معينة الدراسة من (96) طالبا من جامعة عامة كبيرة بالشمال الغربي بأمريكا منهم (45) من الإناث و(51) من الذكور، واستخدمت الدراسة مقياس يقيس قيمة المهمة والفاعلية الذاتية وأيضا متغيرات الناتج التي تضمنت استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. أشارت معاملات ارتباط (بيرسون) أن قيمة المهمة والفاعلية الذاتية قد ارتبطت بشكل دال باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التفصيل، والتفكير الناقد، والتعلم الميتا معرفي، بالإضافة إلى ذلك فإن النتائج من تحليلات لانحدار قد توصلت إلى أن قيمة المهمة والفاعلية الذاتية كانت منبئا موجبة دالة لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المتنوعة.
- **دراسة الجراح وعبيدات(2011):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (1102) طالبا وطالبة منهم (514) طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية ولتحقيق هدف

الدراسة تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لـــ(Dennison & Schraw 1994) حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده (معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة)، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد كشفت النتائج وجود أثر ذا دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي في بعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث، كما كشفت وجود فروق ذات دلال إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي في الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة والتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ولصالح التخصصات الإنسانية.

- **دراسة خالد وجعفر وبشار(2012):** هدفت الدراسة إلى معرفة درجة اكتساب تلاميذ المرحلة الثانوية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (380) تلميذ وتلميذة من القسم الثاني ثانوي في محافظة جرش بدولة الأردن، كما تم استخدام اختبار مهارات ما وراء المعرفي (التخطيط، والمراقبة، والتحكم والتقويم).

وقد أشارت النتائج إلى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب تلاميذ المرحلة الثانوية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل.

- **دراسة العزام ومصعب (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، وتكونت عينة الدراسة من (805) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفة الذي وضعه (Dennison & Schraw 1994)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة. أظهرت النتائج امتلاك عينة الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية، ووجود فروق في تلك العلاقة تعزى للجنس لصالح الذكور.

- **دراسة فواز (2012):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المستوى الأول ثانوي، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وتكونت عينة البحث من (54) تلميذ تم اختيارها بطريقة عشوائية وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الكتابة

الإبداعية عند مهارات الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات المرونة لصالح المجموعة التجريبية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية عند مهارات الأصالة لصالح بالمجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لإخبار الكتابة الإبداعية عند مهارات الإثراء بالتفاصيل لصالح المجموعة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي لإخبار الكتابة الإبداعية عند مهارات (الطلاقة، المرونة، الصالة، الإثراء بالتفاصيل) لصالح المجموعة التجريبية .

– **دراسة أمينة (2013):** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المستوى الثالث من التعليم الثانوي شعبتا العلوم التجريبية والرياضيات بالجزائر العاصمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتيا من إعداد (مرزوق، 1993)، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من(153) تلميذ وتلميذة يمثل الذكور (69)، والإناث (84). أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المتغيرين، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في الجنس والتخصص.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام إحدى طرقه وهي الطريقة الارتباطية، وكما ذكر العساف (2003) أن البحث الارتباطي هو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، ويستخدم الباحث هذا المنهج نظرا لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تهدف الدراسة لمعرفة العلاقة بين متغير التفكير ما وراء المعرفي ومتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المستوى الثالث من التعليم الثانوي.

مجتمع الدراسة:

يحدد مجتمع الدراسة بتلاميذ المستوى الثالث من التعليم الثانوي (علمي/آدبي) من كلا الجنسين بمدينة تلمسان في العام الدراسي (2015).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع تلاميذ المستوى الثالث من التعليم الثانوي بثانوية يغمراسن بمدينة تلمسان والبالغ عددهم (250) تلميذ وتلميذة من الشعب العلمية والأدبية في حين تم إلغاء (8)

استبيانات وتم اختيار ثانوية يغمراسن عشوائيا كوحدة إحصائية من مجتمع الدراسة حسب الإطار المكاني والزماني والبشري للدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة

الجنس	التخصص		المجموع
	علمي	أدبي	
ذكور	45	54	99
إناث	61	82	143
المجموع	106	136	242

أدوات الدراسة:

بغرض تحقيق الدراسة استخدم الباحث أدوات القياس التالية:

أ - الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي:

- **وصف المقياس:** وضع مقياس التفكير ما وراء المعرفي (Schraw & Dennson, 1994) استنادا إلى عدة نظريات فمكون تنظيم المعرفة تم وضعه استنادا لنظرية (Jacobs & Paris, 1987) ومكون معرفة المعرفة وضع استنادا لنظرية (Brawn, 1987)، ونظرية (Jacobs & Paris, 1987)، ويتكون المقياس من (50) فقرة واشتمل على بعدين هما:

- معرفة المعرفة وتشير إلى المعرفة عن الذات والاستراتيجيات، لتحديد أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقف ما.

- تنظيم المعرفة وتشير إلى المعرفة عن طريق التخطيط والمراقبة وتصحيح الأخطاء وتقويم التعلم. (الجراح وعبيدات، 2011، 13)

- **صدق المقياس:** قام (Schraw & Dennson, 199) بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي وقد كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير ما وراء المعرفي هما: الأول معرفة المعرفة، والثاني تنظيم المعرفة وقد فسر العاملان (65%) من التباين.

كما قاما الجراح وعبيدات (2009) بتطوير المقياس وتكييفه في البيئة الأردنية بعرضه على أربعة محكمين اثنين من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادي والتربوي وقدرة في اللغة الإنجليزية، واثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الانجليزية في جامعة اليرموك للتأكد من عملية الترجمة بصورتيه الانجليزية والعربية، وأقر المحكمون أن المقياس مناسب ويقيس ما وضع لقياسه وأن التعليمات واضحة ومناسبة والترجمة سليمة واقترحوا إجراء بعض التعديلات وتصويب بعض الأخطاء اللغوية، وتم استبدال سلم الإجابة ليصبح (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، إطلاقا) بعد الأخذ بملاحظات المحكمين في إطار الصدق الظاهري.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (49) تلميذ وتلميذة وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه فتم حذف الفقرات التي معامل ارتباطها أقل من (0,30).

وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة وبينها وبين الأداة ككل حسب الجدول التالي:

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
تنظيم المعرفة	/	0،66	0،79	0،95
معرفة المعرفة	/	/	0،55	0،83
معالجة المعرفة	/	/	/	0،86

مستوى الدلالة (0,05)

- **ثبات المقياس:** قام (Schraw & Dennson, 1994) بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وقد لبغت قيمته (0.91) لكل بعد. كما قام (Kumar, 1998) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (آلفا كرونباخ) للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة وقد تراوحت القيم بين (0,68– 0,80)، وفي دراسة عبيدات والجراح (2011) تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين الأول من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (72) تلميذ وتلميذة وتم حساب الاتساق الداخلي (كرونباخ آلفا) للأبعاد والأداة ككل والثانية باستخدام طريقة إعادة الاختبار بتطبيقه على عينة تكونت من (49) تلميذ وتلميذة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت هذه القيم بين (0,62–0,73) كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونبخ لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده وثبات الإعادة:

	شراو وينسون (Schraw & Dennson,1994)	كيومر (Kumar,1998)	دراسة عبيدات والجراح (2011)	
			ألفا كرونبخ	ثبات الإعادة
تنظيم المعرفة	0،91	0،80	0،89	0،66
معرفة المعرفة	0،91	0،68	0،80	0،73
معالجة المعرفة	0،91	0،73	0،78	0،62
الأداة ككل	0،95	0،89	0،93	0،73

- **طريقة تصحيح المقياس:** تكون المقياس بصورته النهائية من (42) فقرة، ويشتمل على ثلاثة أبعاد هي:
- تنظيم المعرفة ويوضح القدرة على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (1، 4، 6، 8، 9، 11، 21، 22، 23، 24، 25، 36، 38، 41، 42)
- معرفة المعرفة ويشير إلى المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (3، 5، 7، 10، 15، 16، 17، 18، 20، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 35)
- معالجة المعرفة ويشير إلى الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: (2، 12، 13، 14، 19، 28، 31، 34، 37، 39، 40)

سلم الإجابة من خمسة مستويات: دائما (5) درجات، غالبا (4) درجات، أحيانا (3) درجات نادرا (2) درجات، (1) درجة، وتتراوح الدرجات على بعد تنظيم المعرفة بين (19 – 95) درجة وبعد معرفة المعرفة بين (12– 60) درجة، وبعد معالجة المعرفة بين (11– 55) درجة، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (42 – 210). (عبيدات والجراح، 2011)

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية:

- **صدق المقياس:** بغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرضه على أربعة أساتذة في علم النفس والتربية في جامعة تلمسان محكمين زائد مستشار للإرشاد والتوجيه التربوي بالتعليم الثانوي، حيث التمس الباحث منهم إبداء أرائهم في فقرات المقياس من حيث وضوح الفقرة والمعنى والصياغة اللغوية ومناسبة الفقرات للفئة المستهدفة، وبعد إطلاع المحكمين على الصورة المعربة للمقياس أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لتلاميذ التعليم الثانوي، كما اقترحوا إجراء تعديل لغوي على بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وتناسب البيئة الثقافية الجزائرية، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي، وحساب معامل الارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) وقد تراوحت القيم بين (0,45 ــ 0,86) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

- **ثبات المقياس:** قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة (آلفا كرونباخ) وقد وجد أن الأداة تتمتع بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية إذ بلغ معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ)= (0,76).

الصورة المعربة لمقياس التعلم المنظم ذاتيا:

- **وصف المقياس:** وضع المقياس (Purdie) وعدله للبيئة العربية أحمد (2007) استنادا إلى عدة نماذج منها نموذج (Zimmerman, 1989)، ونموذج بنتريش (Pintrich, 2000)، **وفي** البيئة العربية منها نموذج مرزوق (1993)، ونموذج إبراهيم (1996)، ونموذج حسن (1995)، ونموذج محمد (1999)، ونموذج عبد الله (2003)، ونموذج رشوان (2006).

ويتكون المقياس من (18) فقرة موزعة بالتساوي في أربعة أبعاد هي:

- وضع الهدف والتخطيط (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25).
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26).
- التسميع والحفظ (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27).
- طلب المساعدة الاجتماعية (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

صدق المقياس: تحقق (Purdie) من صدق العاملي للمقياس وذلك على عينة تكونت من (254) من تلاميذ المرحلة الثانوية حيث كشف عن أربعة أبعاد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهي المذكورة سابقا بعد حذف الفقرات التي يقلُ معامل ارتباطها عن (0,30) وقد فسرت جميع الأبعاد ما نسبته (51,47%).

وفي البيئة العربية تحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة وخمسة من المتخصصين في علم النفس وقد أخذ بملاحظات المحكمين وأجرى التعديلات المطلوبة، كما أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي بمصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية، وقام بحساب معامل الارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت القيم بين (0,38–0,78) جميعها دالة عند مستوى (0,05).(الجراح، 2010)

وفي دراسة الجراح (2010) تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات لتتناسب مع البيئة الأردنية، كما تم التحقق من صدق البناء وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) تلميذ وتلميذة وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت هذه القيم بين (0,28–0,76) وتم أيضا حساب كل بعد بالبعد الأخر وبالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت هذه القيم بين (0,36–0,82) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05.

ثبات المقياس: تحقق Purdie من ثبات المقياس عن طريق ثبت الإعادة وذلك بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة (254) من تلاميذ المرحلة الثانوية وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0,69–0,81)، وتحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (80) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي بمصر، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول وقد تراوحت القيم بين (0,78 – 0,84)، وفي دراسة الجراح (2010) تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة

الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وقد تراوحت القيم بين (0,78 ــ 0,84) وذلك على عينة تكونت من (60) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي وقد وجد أن معامل الثبات يتراوح بين (0,64 ــ 0,78) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة آلفا كرونباخ وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0,61 ــ 0,75) والتي تأكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة. (الجراح، 2010)

جدول (4) بين معاملات الثبات والاتساق الداخلي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

البعد	ثبات الإعادة: بوردي (Purdie)	ثبات الإعادة: أحمد (2007)	ثبات الإعادة: الجراح (2010)	ثبات الاتساق الداخلي (2010)
وضع الهدف والتخطيط	0,72	0,83	0,73	0,61
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0,69	0,78	0,64	0,66
التسميع والحفظ	0,76	0,84	0,65	0,68
طلب المساعدة الاجتماعية	0,81	0,79	0,78	0,75

تصحيح المقياس: يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق خمس مستويات: يبدأ بموافق بشدة (5) درجات بموافق بشدة، موافق (4)، غير متأكد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وبالتالي أعلى درجة يحصل عليها التلميذ على كل بعد تكون (35) وأدنى درجة (7) وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (28 – 140).

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

- **صدق المقياس:** بغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرضه على أربعة أساتذة في علم النفس والتربية في جامعة تلمسان محكمين زائد مستشار للإرشاد والتوجيه التربوي بالتعليم الثانوي، حيث التمس الباحث منهم إبداء أرائهم في فقرات المقياس من حيث وضوح الفقرة والمعنى والصياغة اللغوية ومناسبة الفقرات للفئة المستهدفة، وبعد إطلاع المحكمين على الصورة المعربة للمقياس أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلاميذ التعليم الثانوي، كما اقترحوا إجراء تعديل لغوي على بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وتناسب البيئة الثقافية الجزائرية، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها المحكمون.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي، وحساب معامل الارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) وقد تراوحت القيم بين (0,45– 0,85) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05).

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة (آلفا كرونباخ) قد وجد أن الأداة تتمتع بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية إذ بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0,72).

الأساليب الإحصائية المستخدمة الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية:

جدول (5) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية حسب فروض الدراسة

رقم الفرضية	نص الفرضية	الأسلوب الإحصائي المستخدم
1	يوجد مستوى مرتفع في درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.	ــ الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوسيط، التكرارات، الدرجة الدنيا، الدرجة القصوى، النسب المئوية.
2	توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتجيات التعليم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي.	ــ معامل الارتباط بيرسون **(r)**
3	يوجد اختلاف دال في العلاقة الإرتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس.	ــ معامل الارتباط بيرسون **(r)** ــ اختبار **(z)** للمقارنة بين نسبتين مئويتين.
4	يوجد اختلاف دال في العلاقة الإرتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص (علمي/ أدبي).	ــ معامل الارتباط بيرسون **(r)** اختبار **(z)** للمقارنة بين نسبتين مئويتين.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1 - **عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:** جاءت الفرضية الأولى الرئيسية للدراسة كما يلي: توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون (r) لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مستخدما في ذلك طريقة الدرجات الخام لنتائج المقياسين حيث جاءت النتائج كالتالي:

جدول (6) معامل الارتباط على الدرجة الكلية لقياس التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون (r)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	242	0,51	240	0،01

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباط موجبة طردية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دالة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (r) بين المتغيرين (0,51) أي 51% عند مستوى الدلالة (0,01)، وبناءا على هذه النتائج يمكن أن نخلص إلى أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة، وهذا يشير إلى استبعاد الفرضية الصفرية وقبول فرضية الدراسة.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

جاءت الفرضية الفرعية الثانية كما يلي: يوجد مستوى مرتفع في درجة التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.

للتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بتوزيع أفراد العينة على ثلاث مستويات من التفكير ما وراء المعرفي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءا على النتائج المتحصل عليها بعد استخراج تكرار الدرجات (أنظر ملحق نتائج: Spss) والدرجة الدنيا والقصوى حيث تراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (42 – 210) وكذلك حساب الوسيط والنسب المئوية، كما قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة كيفية تجمع وتشتت درجات التفكير ما وراء المعرفي للعينة حول المتوسط.

جدول (7) يبين الوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري والدرجة القصوى والدرجة الدنيا للتفكير ما وراء المعرفي بالنسبة لعينة الدراسة.

المتغير	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	الدرجة القصوى	الدرجة الدنيا
التفكير ما وراء المعرفي	242	164,57	21,62	166	210	106

جدول (8) يبين توزيع أفراد العينة على مستويات التفكير ما وراء المعرفي بالنسبة لعينة الدراسة

مستوى التفكير ما وراء المعرفي	الدرجة الخام	العينة	النسبة
مرتفع	210 - 167	119	%49,18
متوسط	166 -106	123	%50,82
منخفض	105 -42	0	%0

يتضح من الجدول أن (119) من أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي و(123) لديهم مستوى متوسط، ولا يوجد فرد من أفراد العينة في المستوى المنخفض، وبالتالي كل أفراد العينة يقعون في المستوى المرتفع والمتوسط، كما يتضح هذا من دلالة صغر قيمة الانحراف

المعياري بالنسبة للمتوسط الحسابي الذي يفسر قلة التشتت وتراكم الدرجات وتقاربها حول المتوسط وهذا يشير إلى استبعاد الفرضية الصفرية وقبول فرضية الدراسة.

3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

جاءت الفرضية الثالثة كما يلي: يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معاملي الارتباط بيرسون (r) لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لاختلاف الجنس مستخدما في ذلك طريقة الدرجات الخام لنتائج المقياسين، ثم تم حساب معادلة الفرق بين معاملي الارتباط لعينتين مستقلتين بواسطة اختبار **(z)** للمقارنة بين نسبتين مئويتين.

جدول (9) معادلة الفرق (z) بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفق متغير الجنس

العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا		عدد أفراد العينة	معامل الارتباط بيرسون (r)	درجة الحرية	قيمة (z) المحسوبة	قيمة (z) المجدولة	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	99	0,56	97	1,84	2,58	0,01
	أنثى	143	0,44	141			

يتضح من الجدول أن قيمة (z) المحسوبة (1,84) أصغر من قيمة (z) المجدولة (2,58) عند مستوى الدلالة (0,01) وبناء عليه نخلص إلى أنه لا يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف الجنس، حيث لا يعتبر الفرق بين معاملي الارتباط لعينتي الدراسة فرقا حقيقيا، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

جاءت الفرضية الرابعة كما يلي: يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص (علمي/ أدبي).

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معاملي الارتباط بيرسون (r) لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي)، مستخدما في ذلك طريقة الدرجات الخام لنتائج المقياسين ثم تم حساب معادلة الفرق بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين بواسطة اختبار **(z)** للمقارنة بين نسبتين مئويتين.

جدول (10) معادلة الفرق (z) بين معاملي ارتباط لعينتين مستقلتين وفق متغير التخصص

العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا		عدد أفراد العينة	معامل الارتباط بيرسون (r)	درجة الحرية	قيمة (z) المحسوبة	قيمة (z) المجدولة	مستوى الدلالة
التخصص	علمي	106	0،45	104	1,43	2,58	0,01
	أدبي	136	0,54	134			

يتضح من الجدول أن قيمة (z) المحسوبة (1,43) أصغر من قيمة (z) المجدولة (2,58) عند مستوى الدلالة (0,01) وبناءا عليه نخلص إلى أنه لا يوجد اختلاف دال في العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف التخصص، حيث لا يعتبر الفرق بين معاملي الارتباط لعينتي الدراسة فرقا حقيقيا، وهذا يشير إلى قبول الفرضية الصفرية.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى الرئيسية:

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة طردية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى التفكير ما وراء المعرفي ارتفع استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وعليه إن ارتباط التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعتبر من العوامل المهمة لزيادة الكفاءة والتحصيل المعرفي وهذا يتفق مع عدة دراسات سابقة تناولت ارتباط كل من المتغيرين في المواقف التعليمية منها دراسة (Artino & Stephens, 2006) التي تناولت العلاقة بين المكونات الدافعية المختلفة واستراتيجيات التعلم المعرفية والما وراء معرفية لدى طلبة الجامعة، وقد أسفرت النتائج على علاقة ارتباط إيجابية قوية كما كشفت نتائج تحليل الانحدار أن استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والما وراء معرفية ينبأ بارتفاع الدافعية للتعلم، ودراسة قشطة (2008) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المفاهيم العلمية والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المستوى الخامس إعدادي بغزة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وإخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة لصالح المجموعة الأولى في مستوى نماء المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية.

ويمكن تفسير نتيجة قيمة الارتباط الموجبة والقوية بين المتغيرين (التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) إلى النضج العمري المتوافق مع أسلوب التعليم والتعلم لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي وبالأخص السنة الثالثة التي تشهد امتحان البكالوريا وهذا يستدعي ممارسة مستويات عالية من التفكير واستخدام أسلوب تعلمي يكون فيه المتعلم فاعلا رئيسيا ويكون فيه المعلم

موجها ومرشدا أي تعلم ذاتي يتحكم فيه المتعلم في آليات التعلم باعتباره عملية إرادية وقصدية بهدف اكتساب معرفة ومهارة أو كفاءة وتنميتها، وفي هذه المرحلة تساعد مهارات التفكير ما وراء المعرفي المتعلم على رفع مستوى الوعي لديه وتشجعه على المبادرة الذاتية في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

أشارت النتائج إلى أن كل أفراد العينة يقعون في المستوى المتوسط والمرتفع في مستويات التفكير ما وراء المعرفي وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبد الناصر وعبيدات (2011)، ودراسة الحموري وأبو مخ (2011).

كما يمكن عزو النتيجة إلى عاملين هما: يتمثل العامل الأول في النضج حيث أكد (Flavell et al, 1993)، وجروان (2005) أن التفكير ما وراء العرفي خاصية فطرية تتطور تبعا للنمو وحسب النظرية البنائية إن عينة الدراسة في المستوى الثالث ثانوي وبالتالي أفرادها في مرحلة النمو الذهني المجرد حيث يمتلك المتعلم في هذه المرحلة القدرة على التفكير المجرد أي القدرة على التفكير في التفكير وهذا ما يعني التفكير ما وراء المعرفي وبالتالي يكون باستطاعة تلميذ هذه المرحلة من ممارسة أكثر العمليات العقلية تطورا مما يؤدي إلى تحسن تعلمه، ومن ثم تتحول العملية التعلمية من تحصيل كم معرفي إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي.

أما العامل الثاني يتمثل في البيئة (الاجتماعية، والمدرسية) حيث يؤكد علماء التربية وعلم النفس أن نماء قدرات التفكير ما وراء المعرفي يتأثر بالظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها المتعلم فلكي ينمو التفكير ما وراء المعرفي يحتاج إلى العمل التعاوني والنشاط العملي والنمذجة الهادفة التي من خلالها يكتسب المتعلم مهارات واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، وعليه إن البيئة الاجتماعية الجزائرية تشهد تأثرا لما يشهده العالم من انفجار معرفي وتعدد مصادر المعرفة وصار المتعلمون خاصة في السنة النهائية من التعليم الثانوي يعتمدون على أنفسهم في تنمية كفاءاتهم وتحصيل المعرفة بهدف النجاح في شهادة البكالوريا وذلك لإدراكهم أن بلوغ الهدف المتمثل في النجاح لا يتأتى دون قدرة المتعلم على إدارة واستخدام واستثمار عملياته المعرفية في أثناء معالجة وتجهيز المعلومات، كما تشهد التربية المدرسية نقلة نحو تحديث التعليم انطلاقا من المناهج وما تنطوي علية من أساليب تدريس غير تقليدية ووسائل بيداغوجية كاستخدام الحواسيب والمختبرات، والدور الإرشادي لمستشار التوجيه والأساتذة في حث التلاميذ على الوعي بالمعرفة ومصادرها.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف حقيقي في العلاقة الإرتباطية بين المتغيرين (التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) يعزى لاختلاف فئتي الجنس (ذكور /إناث)، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة العزام ومصعب (2013) التي تناولا فيها فحص مستوى التفكير ما وراء

المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية ووجود فروق في تلك العلاقة تعزى إلى جنس التلاميذ لصالح الذكور، كما يمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة تناولت الفروق الفردية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير الجنس مثل دراسة خالد وجعفر وبشار (2012)، ودراسة الحموري وأبو مخ (2011) دراسة العلوان والغزو (2007)، ودراسة فارس (2013) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين فئتي الجنس في مستوى التفكير ما وراء المعرفي، أما دراسة عبد الناصر وعبيدات (2011)، ودراسة (Paker, 1998)، ودراسة (Yore & Craig, 1992) توصلت نتائجها إلى وجود فروق فردية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى إلى اختلاف فئتي الجنس، ودراسة (بوكاي وبوكاي وبليموفالد)، ودراسة (pintrich & al ,1994) ودراسة أمينة (2013) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي يعزى لاختلاف فئتي الجنس، ودراسة الهواري والخوالي (2002)، ودراسة الجراح (2011) ودراسة الشمايلة (2006) توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف فئتي الجنس.

ويمكن تفسير النتيجة كون فئتي الجنس يشتركون في الخصائص الفسيولوجية والبيئية والبيداغوجية التي تتمثل في البيئة التعليمية وطريقة التدريس المتشابهة، كما أن التفكير ما وراء المعرفي عبارة عن قدرات عقلية يمكن أن يكتسبها الذكور والإناث لأن كلاهما لهما نفس الصفات العقلية والذكائية نتاج تفاعل عامل الوراثة والبيئة، إذ يمكن للمتعلم بغض النظر عن جنسه أن يكتسبها كما أنه من بين أساليب التعليم التي يمارسها المعلم داخل القسم هو القيام بإجراءات بيداغوجية تجعل من التعلم متكيف مع الفروق الفردية بين المتعلمين بحكم القسم المختلط (ذكور /إناث).

4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف حقيقي في العلاقة الارتباطية بين المتغيرين (التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) يعزى لاختلاف فئتي التخصص (علمي/أدبي) ويمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي درست الفروق الفردية في التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التخصص (علمي/أدبي) مثل دراسة الحموري وأبو مخ (2011)، ودراسة خالد وجعفر وبشار (2012)، (علمي/أدبي) في التفكير ما وراء المعرفي، أما دراسة دراسة الجراح وعبيدات (2011) توصلت نتائجها إلى وجود فروق فردية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى إلى اختلاف فئتي التخصص (علمي/أدبي) لصالح التخصصات الإنسانية والاجتماعية أما دراسة دراسة فادي (2011)، ودراسة أمينة (2013) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين فئتي التخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويمكن تفسير النتيجة بأن أهداف المناهج والمقررات الدراسية صممت بغض النظر عن التخصص فالغايات وأهداف المحتويات وتخطيط الأنشطة والكفاءات المنتظرة والنظام التقويمي متشابهة لكلا فئتي التخصص (علمي/أدبي).

الاستنتاج العام:

تعتبر التربية والتعليم غاية التربية المدرسية في كل المستويات التعليمية لكونها ترتبط بمسار التنمية البشرية حيث جاء في تقرير للأمم المتحدة للتنمية البشرية (2008) أن التنمية لا تنحصر في البعد الاقتصادي ولكنها أصبحت مفهوما شاملا لمختلف الأبعاد بما فيها التربية والتعليم وهذا ما يعرف اليوم بالتنمية المعرفية (السليماني، 2013) وهي غاية الإصلاحات التربوية الجزائرية من خلال تجاوز المقاربات البيداغوجية الكلاسيكية والتركيز على تنمية الكفاءات التي تنطلق من مسلمة مفادها أنه باستطاعة المتعلم أن ينمي قدراته ويطور استراتيجياته التعليمية بتربية تنصب على تطوير الوظائف الفكرية من أجل استخدامها في تحقيق تعلم فعال، والدراسة الحالية لها مساهمة في هذا السياق بدراسة متغيرين هامين أثبتت الدراسات السابقة فعاليتهما في تحقيق الكفايات والجودة وزيادة التحصيل الدراسي حيث خلصت إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الثانوي، وتلك العلاقة لا تختلف باختلاف فئتي الجنس أو التخصص (علمي، أدبي) وعليه أكدت الدراسة الحالية تلازم المتغيرين بحيث أن المتعلم إذا كان لديه مستوى من التفكير ما وراء المعرفي أصبح قادرا على تعلم مهارة كيفية التفكير وعلى تعلم التعلم بتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذه الخصائص والسمات تتطور في بيئة بيداغوجية تجعل من المتعلم قلب الاهتمام من خلال العملية التربوية التكوينية بنهج تربوي يتجاوز التلقي السلبي إلى اعتماد التعلم الذاتي، وهذا ما أثبتته معظم الدراسات السابقة أن التلاميذ الذين يمتلكون مستوى مرتفع للتفكير ما وراء المعرفي هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم، كما أن استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي له أهميته في الانتقال إلى مستوى التعلم الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعلمية.

الاقتراحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح ما يلي:

- تضمين المناهج والمقررات الدراسية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى جميع المستويات التعليمية.
- تأهيل وتدريب المعلمين على كيفية استخدام وإكساب المتعلمين التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

قائمة المراجـــع

- المراجع العربية:

أمينة، زيادة (2013). علاقة استراتيجية التعلم ذاتي التنظيم بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. ماجيستر غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر (2).

بشلاغم، يحي(2012). مدخل إلى منهجية البحث النفسي والتربوي. تلمسان. الجزائر: كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع..

بن صالح السلامي، فواز(2011).فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول ثانوي. قسم المناهج وطرق التدريس. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

بوسنة، محمود(2007). علم النفس القياس المبادئ الأساسية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوعلاق، محمد(2012). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلو م النفسية والتربوية والاجتماعية. ط (2). الجزائر: الأمل للطباعة والنشر والتوزيع..

تليوين، حبيب، وفريد، بوقريرس(2007).الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم. الجزائر: دار الغرب.

الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين(2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (7). العدد (2). عمان – الأردن.

الجراح، عبد الناصر(2010). العلاقة بين التعليم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد (6). العدد (4). الأردن.

جروان عبد الرحمان، فتحي(2005). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط (2). دار الفكر ناشرون وموزعون. الأردن.

حاجي، فريد(2005). مقاربة مشروع المؤسسة. الجزائر: دار الخلدونية..

حسن، شحادة، وزينب، النجار(2003). معجم المصطلحات النفسية والتربوية. دار المصرية اللبنانية. القاهرة مصر.

الحسن، اللحية (2006).الكفاءات في العلوم التربية.ط(1). المغرب: إفريقيا الشرق.

الحسينيان، إبراهيم عبد الله(2010).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنتريش وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب الفضل للتعلم. رسالة دكتوراه. قسمة علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية. الرابط: www.pdffactory.com

الحموري، فراس أبو مخ أحمد(2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد (25). العدد(6). عمان الأردن.

الخوالي، محمد(1981). عادات الدراسة وارتباطها بالتحصيل الدراسي. مجلة التوثيق التربوي. جامعة بغداد العدد (21). بغداد العراق.

الزيات، فتحي(2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.ط (2). القاهرة. مصر: دار النشر للجامعات.

رشوان، ربيع عبده أحمد(2005). توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. أطروحة دكتوراه. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي. قنا. مصر.

رشوان، ربيع عبده أحمد(2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. ط (1). القاهرة مصر: عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

السليمان، مها عبد الله(2001). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخليج العربي. البحرين.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام(2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

عبد الواسع، ذكري يوسف(2008). فاعلية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة تعز اليمن.

العربي، سليماني(2013). المعين في التربية. ط(6). المغرب: المطبعة والوراقة الوطنية.

غريب، عبد الكريم(2006). المنهل التربوي. دار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

مقدم، عبد الحفيظ(1993). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج(2009). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

أحمد، عودة قشطة(2008). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستر منشورة. قسم المناهج وتكنولوجية التعلم. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين

الشمايلة، بهجت عبد الرزاق(2006). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا. دراسة دكتوراه منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان الأردن.

فارس، علي(2013). مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر.

- المراجع الأجنبية:

Aretino & Stephens J. (2006). Using social cognitive theory to predict students' use of self –regulated learning strategies in online courses paper presented at The Northeastem Educational Research Association Conference Kerhonkson New York

Xavier Rogiers. (2001). Une pédagogique d'intégration compétences et intégration des acquise dans l'enseignement 2ème édit. Debok université. Paris.

Zimmerman B.J (2008) Investigating Self –Regulation and Motivation: Historical Bachground Methodological Development, and Future Prospects American Educational Research Journal 45(1) .166-184.

Flavell.J.H. (1985).Cognitive development (2nd edition) Englewood cliffs.NJ.