العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

الاستاذ المساعد الدكتور
عبد الزهرة لفته البدران
جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

الملخص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً ،اعتمدت الدراسة على اداتين للقياس ، أحدهما مقياس مهارات ما بعد المعرفة تم أعداده من قبل الباحث وفق الخطوات العلمية وتحقق من صدقه وثباته ، والاخر مقياس (عزيز ٢٠١٣) الذي اعتمده الباحث للتعلم المنظم ذاتياً وقد تم تطبيق الاداتين على عينة بلغت (٣٦٠) طالب وطالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية ومن المرحلتين الاولى والرابعة وقد اظهرت النتائج ، ان افراد العينه ليس لديهم خبرة بمهارات ما بعد المعرفة ، وكذلك يعتمدون بمستوى محدد على انفسهم بالتعلم الذاتي ووجود علاقة ذات دلالة أحصائية بين المتغيرين ، وقد ثبت الباحث بعض التوصيات والمقترحات .

Meta-Cognitive Skills and their Relations to Self–Organized Learning to Students of College of Education for Human Sciences

Asst.Prof
Abid Al Zahraa Lafta Al -Badran
University of Basra/ College of Education

Abstract

The present study deals with metacognitive as related to self-regulatory learning. The study has employed two procedural tools. The first is the measurement of metacognitive skills which is organized by the researcher according to the academic regulations.

The second is the measurement of self –regulatory learning which is set by Aziz (2013) and adopted by the researcher for self-regulatory learning .The two measures have been applied to the sample of the study which is (360) male and female students from College of Education for Human Sciences –first and fourth years The statistical analysis shows that there is a significant difference between the two variables. The members of the sample have no experience in metacognitive skills and they depend on themselves in learning . Finally ,the researcher presents some suggestions and recommendations .

الفصل الاول

مشكلة البحث

في الظروف المتسارعة في المعلومات والتقنيات وتكنولوجيا المعلومات والتجديدات التربوية في المنهج والتدريس والتقويم ، يتطلب مشاركة فعالة من قبل الطلبة في التحصيل الدراسي وتحقيق مهامهم التعليمية وأنجازها ، من خلال استخدام اساليب تعلم فعالة والتفكير الايجابي في ما وراء المعرفة ، والاعتماد على مايبذله من جهد فيما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا

ان اكتساب مهارات ما بعد المعرفة تمنح وتوفر دوراً فعالاً ومهماً للعملية التعليمية وتحقيق اهدافها ، ويمكن ان تقلل من الصعوبات التي يتعرض لها المتعلمون اثناء فهمهم للمواد الدراسية ، وهناك عدة نتائج تم استخلاصها من اكتساب هذه المهارات منها مساعدة المتعلمين على تنظيم السلوك الذاتي والوعي الذاتي لاهدافهم التعليمية من خلال مراقبتهم لانفسهم خلال عمليات التعلم ، وخلق فرصة للاختيار بين استرتيجيات التعلم التي تتضمن الوصول للفهم الكامل واعادة استخدامها في مهام تعلمية اخرى (الشمري ٢٠١٤ :ص٢)

كما ان هناك الكثير من المتعلمين غير القادرين على استخدام مهارات تعلم ما بعد المعرفة ، كما انهم قد لا يعرفون أياً من المهارات التي تساعدهم على التعلم والاسترجاع من الذاكرة العميقة وتؤثر في تحصيلهم الفكري والمعرفي (Schank 2000 :53)

أن مهارات ما بعد المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التعلم الناجح والمنتج ، فالوعي بمهارات ما بعد المعرفي metacognitive Awareness عملية ضرورية للتنسيق والتوجيه الفعال بين العوامل الاربعة التي تحددها (براون) للمتعلم الناجح وهي : خصائص المتعلم - حصيلته الاستراتيجية – وطبيعة المهمة التعليمية - والمهمة المحكية Critical task التي تعني المنتج النهائي لأي تعلم مثل امتحان النهائي وانشطة التعلم (Brawn 1980 :481)

وعندما يكون المتعلم على وعي بعملياته المعرفية ويكون قادرا على تخطيط ومراقبة وتقويم وتعديل ستراتيجياته ،فهو متعلم يمكن وصفه بأنه قادرٌعلى ادارة تعلمه بما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً

أن ظهورالتعلم المنظم ذاتياً أسلوب جديداً من أساليب التعلم يستطيع مواجهة هذه المتغيرات والتخفيف من آثر هذه التحديات لما يتسم به هذا النوع من التعلم من خصائص ولما يقوم عليه من مسلمات (سالم ومختار ٢٠١٠ : ١٠٢). كما يرتبط التعلم المنظم ذاتياً بالذاكرة والتذكر وكمية المعلومات التي تحتفظ بها وما يسترجعه المتعلم منها ، من خلال هذا النوع من

التعلم ، وان اصطلاح الذاكرة memory يشير الى الدوام النسبي لاثار الخبرة الانسانية والنشاط الملتزم والدافع المتحمس نحو الدراسة والتعلم ومرتبطة بالتفكير الجاد والايجابي نحو المادة وكيفية التخطيط لها وتنظيمها واستيعابها واستنادا لما تقدم يمكن تبرز مشكلة البحث من خلال الاجابة على السؤال الاتي :-

ما قوة واتجاه العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً ،

أهمية البحث

يمثل طلبة الجامعة شريحة مهمة واساسية من شرائح المجتمع بكونها ثروة لكل امة تنشد النماء والتطور والرقي والتغيير ، وهي طاقة حيوية متدفقة بالحماس والعطاء لها قدرة على رسم ملامح الحركة والتطور والتجديد ، لما تمتلكه من طاقات وتطلعات وآمال وافكار.

ويعتقد علماء النفس والتربية ان الطالب نفسه قادر على توجيه حياته وتصحيح سلوكه بأختياره الافضل وفق امكانياته وقدراته ، فقد ركزت النظريات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات على الاعتقاد بقدرة الطالب على تصحيح سلوكه ورسم خططه وفق تفكير يراه مناسباً لتحديد مسار منهجه الدراسي والتعليمي ، اذا ما توفرت له العديد من الوسائل والاليات العلمية التي تساعده في المبادرة على التغيير وأحداث التعديل المرغوب فيه (kanfer1973;143) ،كما اكدت بعض الدراسات ان الطلبة لا يصرفون وقتاً كافياً للدراسة والمذاكرة والمراجعة في خارج الصف ، وعندما يحاولون ان يدرسوا ، فأنهم يدرسون بأساليب غير جيدة وغير فعاله وهذا يعني ان هؤلاء تنقصهم بوضوح مهارات ما بعد المعرفة (kovach ,2000 : 13)

كما أكد علماء النفس المعرفيون اهمية توظيف المتعلم للمهارات المعرفية من أجل الفهم والمعرفة ،بل نادوا ايضاً بضرورة يقظته ووعيه لما يوظفه من استراتيجيات ومهارات والتحكم بها وتوجيهها الوجهه الصحيحة ، وهذه العمليات من الوعي والتحكم والضبط والتوجيه قد عرفت على انها مهارات ما بعد المعرفة أذ تشير الى وعي الفرد وتفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية (دروزه ١٩٩٥ : ٨٢)

ويُقصد بمهارات ما بعد المعرفة ،التعلم النشط التي يستخدمها الطالب وتساعده على التفكير اثناء اداء مهمته التعليمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم لاكتساب المعرفة بدرجة معمقة وادراك ابعادها من حيث المضمون والاسلوب وما وراء ذلك من فكر اعلى واعمق . وتشير الادبيات الى عمليات التخطيط والمراقبة والضبط والمراجعة والتقويم (عبيد ٢٠٠٩ : ٢١٨)

كما تُعد مهارات ما بعد المعرفة Metacognition skills مهارات ذهنية معقدة من اهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم بالسن والدراسة والتعلم ونتيجة الخبرات المتنوعة التي يمر بها الفرد وتقوم بمهمة السيطرة على جميع الانشطة الموجهة لحل المشكلات (سعادة ٢٠٠٢ : ٧٩)

وكما أكد leather&melaughlin2001 أن امتلاك مهارات التفكير ما بعد المعرفة ذات اهمية قصوى في مجال التعلم والتعليم فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه الى ذاته ، كما تُزيد من ثقته بقدراته ، وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين ادائه ومساعدته على نقل المهمات الى خبرات اخرى ، فضلاً عن تغيير موقعه اثناء العمل واداء المهمات ، كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه وبناء وعي يتعلق بنمو واختيار استراتيجية فاعلة من خلال تحليل المهمة واصدار الاحكام (العتوم واخرون ٢٠٠٨ : ٢٣٤)

كما اكد(نمروطي ٢٠٠١) ان مهارات ما بعد المعرفة لها اهمية كبيرة لارتباطها بعدد من المتغيرات فمثلا ترتبط عملية تغير المفاهيم بعملية ما بعد المعرفة ، من حيث كون الطالب الذي يقوم بعملية تغيير احد مفاهيمه لابد ان يعي ان لديه مفهوماً معيناً حول موضوع ما ، ويشعر بعجز هذا المفهوم على الاجابة عن بعض التساؤلات او تفسير بعض الاحداث ذات العلاقة ، ومن ثم يقوم بمراجعة نفسه حول صحة هذا المفهوم او خطئه ، فأن كان خطأ فانه يسعى الى تغييره وتبني مفهوم جديدً بديلاً عنه ، وهذه العمليات الذهنية التي تتضمن الوعي بالمفهوم ومراجعته والحكم على عدم كفايته والتخلي عنه وتبني غيرة تُعد مهارات ما بعد المعرفة (الشمري ٢٠١٤ :٨)

ويرى (شوينفلد Schoenttid 106) أن تنمية التفكير عن التفكير يتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال بالذات ، ذلك ان الشخص الذي ينشغل بعمل ذهني معين يقوم بعدة ادوار في اثناء قيامه بهذا العمل ، فهو يلعب ادوار مولد للافكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى تقدمه ومدعم لفكرة معينه وموجه لمسلك معين لوصول الى تحقيق الهدف المنشغل به ، ومن ثم فهو يعمل على حد تعبير شوينفلد (كمجتمع للعقل Society of mind) (عبيد ٢٠٠٩ : ٢٠٧)

واكدت دراسة (الهنداوي ٢٠٠٣) ان تدريب الطلبة على استخدام مهارات ما بعد المعرفة له اثر كبير وواضح في التنظيم الذاتي للتعلم ، اذ انها تجعل الطالب يقوم بعملية التخطيط لاهدافه بنفسه ، ويكون مسؤولاً عن هذا التخطيط ثم يكون متأملاً لافكاره بكتابة ملاحظاته والتعليق عليها من خلال استخدام سجل الملاحظات اليومي مع التقويم الذاتي الشخصي المباشر بالاسئلة التي يطرحها على نفسه (الهنداوي ٢٠٠٣ : ١٢٥)

كما ان اكتساب الطلبة عمليات التعلم والتنظيم الذاتي للتعلم ينظر اليه على انه هدف من الاهداف الرئيسية للتعلم في الوقت يكون التعلم المنظم ذاتياً شرطاً حيوياً للاكتساب الناجح في المدرسة وصولاً الى الجامعة او العمل (التميمي ٢٠١١ :٦٠)

ويتصف الطلبة المنظمون ذاتياً بكثير من الصفات التي تميزهم عن غيرهم من الطلبة ، فمن ناحية العمليات يتميزون بأنهم فعالون ، لديهم القدرة على التخطيط ووضع الاهداف لانفسهم وتنظيم انشطتهم فضلاً عن الى التقويم الذاتي خلال عملية اكتساب المعرفة وارتباطها بعمليات الدافعية التي يتميزون بها وفعالية عالية مرتبطة بذواتهم والتي توفر اهتمامات داخلية بالمهمة التعليمية ،حيث يبدأون بدفع ذواتهم ويظهرون جهداً اضافياً غير عادي ويتصفون بالمثابرة خلال التعلم ، فصلاً عن القدرة على كيفية استغلال المصادر المتاحة لهم (القيسي ٢٠١١ : ٥١٢)

وقد اشار(ديماس ٢٠٠٢) الى ان اكتساب الطلبة عمليات التنظيم الذاتي زيادة على المادة (الموضوع) يُنظر اليه على انه هدف من الاهداف الرئيسية للتعلم ، وفي الوقت نفسه يكون التنظيم الذاتي للتعلم شرطاً حيوياً للاكتساب الناجح للمعرفة في المدرسة وما بعدها وصولا الى الجامعة ولهذا تكون اهميته الفائقة في انه تعلم مدى الحياة ، لذلك يبدو من الملائم وضع نموذج متغير للا كتساب المستمر للمعرفة والمهارات الجديدة ، وخير ما ينظر للتعلم المنظم ذاتياً على انه العنصر المركزي لهذا النوع من الانموذج المتغير لأكتساب المعرفة (العريفي ٢٠٠٨ :١٠)

وكما أشار (بانس ونيومان Bas and Newman 1990) الى ان التعلم المنظم ذاتيا اصبح هدفاً تربويا غاية في الاهمية للطلبة ، وموضوعاً مهماً للبحث في علم النفس التربوي ، وبدأ الباحثون خلال السنوات القليله الماضية في تحديد ودراسة بعض العمليات ومن ضمنها ايجاد مفاتيح للتعلم المنظم ذاتياً ، اذ ان وجهة نظر واسلوب التعلم المنظم ذاتياً لا تتركز على التعلم فحسب بل تمتد لتشمل التخمينات والمعالجات التربوية أيضاً وحولت هذه النظرة بؤرة التحليلات التربوية من التعامل مع قدرات المتعلمين والبيئات التعليمية ككيانات ثابتة الى عمليات تستهل وتنتج ذاتياً استجابات تُعد اساسية وفعالة لتحسين قدرات وبيئات التعلم (ابراهيم ١٩٩٦ : ٢٠١)

وعلى هذا الاساس يُعد التنظيم الذاتي للتعلم Self –Regulated learning احد الاساليب الحديثة والمهمة في انجاز الطلبة لمهامهم التعلمية ، فسابقا كان الانجاز الاكاديمي لهم يقوم على اساس علاقته بمقاييس قدرة الطلبة وعلاقته بكفاءة التدريس او كفاءة البيئة التعليمية وفعاليتها، وان الميزه الرئيسية للتعلم المنظم ذاتيا هي ما وراء المعرفة Metacognition التي تشير الى الوعي wareness والمعرفة Knowledge والتحكم في المعرفة Knowledge control (السواح ٢٠٠٧ : ٩٤)

وتكمن اهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلبة الذين يسعون الى تكوين وبلورة اساليب واستراتيجيات تعليمية ذاتية ، فالتعلم المنظم ذاتيا يُظهر مزيداً من الوعي بمسؤولية من اجل التعلم ذا معنى ومراقبة الاداء الذاتي وانتاجيته مستقبلياً ، كما ينظر الى المشكلات والمهارات التعليمية بوصفها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم والتقدم في الانتاج من خلالها ، كما ان التعلم المنظم ذاتياً يُسهم في جعل الطالب أن تكون لديه دافعية وجدية واجتهاد واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة عالية بالنفس في قدرة المتعلم على تجاوز كل الصعوبات والاشكاليات ، وانه يمتلك الاساليب الواعية والمتنوعة لتحقيق اهداف التعلم .

ولذا يشير (مسيداين Missidine) الى ان التعلم المنظم ذاتياً يُسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم ، حيث يجعل التعلم متفاعلاً بين العمليات الشخصية بما ينشط المتعلمين سلوكياً ومعرفياً ودافعياً داخل العملية التعليمية ، الامر الذي يُسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام الكثير من العمليات والاستراتيجيات التي تسهل وتساعد في انجاز المهام الاكاديمية (زراع ٢٠١٢ :١٦٥) .

ولهذا يُعد التعلم المنظم ذاتياً من اهم الاساليب التي تستثمر كل الافكار التي ينتجها المتعلم من خلال مهارات ما وراء المعرفة ويحولها الى طريق وخارطة عمل واستراتيجيات منتجة اكاديمياً ومعرفياً وتحقيق الاهداف التعليمية ومن ثم النجاح والانجاز والتميز ، وفي ضوء ما تقدم فأن أهمية البحث الحالي تكمن في النقاط الاتية :-

١- ان العصر الحالي هو عصر المتغيرات المتسارعة في شتى مناحي الحياة العلمية والمعلوماتية والتربوية والتقنية وفي ظل هذا التطور الحاصل في شتى فروع المعرفة زاد من مسؤولية المتعلم وطالب العلم والمعرفة في تحصيله وتعلمه .ولابد ان يُحسن من قدراته المعرفية والذهنية ، وان يتفاعل بحرص وحماسة ومسؤولية مع متطلبات العملية المعرفية والعقلية والاكاديمية .

٢- ان الاستخدام الامثل لمهارات ما وراء المعرفة تجعل الطالب اكثر انتاجية في تحصيله واكتسابه للمعلومات ، واكثر تفاعلاً ويساهم بفعالية منتجة في تنشيط مهارات التعلم المنظم ذاتياً وادارته الذاتية للتعلم واكتساب المعرفة

٣- ووفق اهمية المتغيرات المطلوب دراستها لابد من التحقق والوقوف على حقيقة مدى العلاقة ما بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً

اهداف البحث Research goals

يستهدف البحث الحالي للتعرف على :-

١- مهارات ما بعد المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية
٢- التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانساني
٣- العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً
٤- الفرق ذات دلاله احصائية في استخدام مهارات مابعد المعرفة حسب متغير النوع (ذكور – اناث)
٥ – الفرق ذات الدلاله الاحصائية في استخدام التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرالنوع (ذكور – اناث)
٦- الفرق ذات الدلاله الاحصائية في مهارات ما بعد المعرفة وحسب متغير المرحلة (الاولى – الرابعة)
٧ – الفرق ذات الدلاله الاحصائية في التعلم المنظم ذاتيا وحسب متغير المرحلة (الاولى – الرابعة)

حدود البحث Research scope

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية للعلوم الانسانية ومن اقسامها كافة ذكوراً واناثاً وللمرحلتين الاولى والرابعة للسنة الدراسية ٢٠١٣-٢٠١٤

تحديد المصطلحات Definition key Terms

قام الباحث بتعريف المتغيرات الاساسية للبحث وهي:-

أولاً: مهارات ما بعد المعرفة :- metacognition skills

- سكراو ودينسون Schraw &Dennison

- عملية أثارة وعي الفرد بقدرته الشخصية على الفهم وضبط التعلم ١٩٩٤:٤٦٠ Schraw & Dennison)

- بوندرز وبوندرز (Bonds &Bonds 1992)

معرفة ووعي المتعلم أو الفرد بعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره ، وان هذه المراقبة تتيح للفرد فرصة السيطرة بفعالية اكثر على عمليات المعرفة .

- ويلسون (Wilson 1998)

معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً . (العتوم واخرون ٢٠٠٨ : ٢٣١)

- ستيرنبرغ وديفدسون (Sternberg and daividson 1986)

عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لاداء الفرد في حل مشكلة وهي مهارات تفكير مختلفة لادارة عمليات التعلم وتحقيق اهدافه (Sternberg and daividson 1986: 226))

التعريف النظري للباحث :-

وهي عملية التأمل الداخلي للتفكير فيما نريد ان تفكر به ويتضمن عملية التخطيط لهذا التفكير في الاهداف والانجاز وكيفية الوصول اليها ومتابعة اساليب تحقيق الاهداف ، ومدى كفاءة هذا الانجاز ومستواه وامكانية التعديل والتغيير لتحسينه وتعديله .

التعريف الاجرائي

وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد عينة البحث في استجاباتهم على فقرات مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

ثانياً :- التعلم المنظم ذاتياً (Self –regulaer learning)

- **زيمرمان Zimmerman 1990)**
- **مجموعة من الاهداف والتنظيمات والسيطرة النفسية والتقييم النفسي في مراحل متعددة في عملية الاكتساب لهذه العمليات التي تمكن المتعلمين ليكونوا ذا خبرة في مجال تعلمهم وعلى وعي تام بأنفسهم Zimmerman 1990: 5)**
- **شين (shin 1997)**
- **هي العملية التي تُزيد من المشاركة الفعالة للطلبة في تعلمهم باستخدام اساليب متنوعة ومهارات منظمة ودافع مستمر (حافظ وعطية ٢٠٠٦ : ١٤)**

التعريف النظري للباحث :-

- **هي مجموعة النشاطات الذاتية العقلية المعرفية المنظمة التي يؤديها الفردفي معالجة المواد الدراسية لغرض تحقيق التسريع في الفهم والاكتساب والمعالجة للمعلومات والخبرات والمهارات**

التعريف الاجرائي :-

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها افراد عينة البحث في استجاباتهم على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

الفصل الثاني

اطار نظري

أ –الادبيات

مهارات ما وراء المعرفة Metacognition skills

يُعد مفهوم ما بعد المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي اثارة للبحث ، فقد ظهر في أواخر السبعينات وتطور في الثمانينات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً ويفتح مجالاً وأفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والوصفية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والذاكرة والتفكير والاستيعاب ومهارات التعلم ، اذ يشير جرمان وفافريك (Jarman& vavrik 1995)الى أن هذا المفهوم يعود في اصوله الى علم النفس وان جيمس James وديوي Dewey قد وصف عمليات ما بعد المعرفة التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري (Conscious-Self Reflection) الذي يشير ضمنياً الى اوصاف ما بعد المعرفة التي يستخدمها هذه الايام ، كما أشار الى ان أصل نظرية ما بعد المعرفة تعود الى مرحلتين من التطور في الستينيات من القرن العشرين :

١- : تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي (Verbal mediation) خلال المعرفة والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنه وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة .

٢ – الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكومبيوتر والانظمة المعرفية المشتقة منه التي صنفت على انها نظرية معالجة المعلومات وهذا ما اكده (ستيرنبرغ Sternberg 1979) من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات (الشمري ٢٠١٤ : ٣٧) .

ويقصد بذلك مهارات التعلم النشط التي يستخدمها الطالب لتساعده على التفكير أثناء اداء مهمة تعليمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم لاكتساب المعرفة بدرجة متعمقة وادراك ابعادها من حيث المضمون والاسلوب وما وراء ذلك من فكر اعلى واعمق ، وتشير الادبيات ذات الصله بأن مهارات ما وراء المعرفة (عند المتعلم) تتمحور حول التخطيط والمراقبة والضبط – التحكم والتقويم والمراجعة – التعديل بالنسبة للمهمة التي ينشغل بها (بيد ٢٠٠٩ : ٢١٨)

ويؤكد فلافيل lavell ان ما تعدُّ به نظرية ما بعد المعرفة هو التركيز الدقيق على تلك السمات من التفكير التي تسهم في وعي الطلبة وفهمهم بأنهم كائنات ذات تنظيم ذاتي ، أي أنهم عناصر لتفكيرهم الذاتي وعليه فان ما وراء المعرفة هي المعرفة والمراقبة والسيطرة على النشاطات المعرفية، كما يضيف فلافيل انها معرفة المرء بنفسه كأداة فاعلة في البيئة لتخزين مُدبر وواع للمعلومة واستعادتها ، لذلك فان افكار ما وراء المعرفة ، مُدبرة ومخطط لها ومقصودة وموجهة نحو اهداف ، وهي ذات سلوك فكري موجه للمستقبل ، ويمكن أن يُستخدم لانجاز مهمة معرفية (محمد وعيسى ٢٠١١: ١٤٤) .

كما ان هناك ارتباطاً وثيقاً بين المعرفة وما بعد المعرفة لكنهما يختلفان بعضهما عن بعض ، اذ انهما عمليتان عقليتان منفصلتان ، فما بعد المعرفة مرتبط بوعي الفرد وفهمه للمعرفة التي اكتسبها و وهناك ما يشير الى ان معرفة المتعلم بخبرات ما بعد المعرفة ووعييه بها وقدرته على توجيهها واستخدامها في اطار المحتوى الدراسي قد يؤدي الى زيادة القدرة على حل المشكلات التعليمية والاستيعاب والاكتساب (العدل وعبدالوهاب ٢٠٠٣ :١٨٢) .

وان معنى معرفة ما بعد المعرفة يتبين من خلال توضيح الفرق بين مفهوم المعرفة ومفهوم ما بعد المعرفة حيث ان مصطلح المعرفة يشير الى جميع العمليات النفسية التي عن طريقها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد الى ان يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة حتى وان تم أجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها في حين يشير مصطلح ما بعد المعرفة الى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة او معلومات معينة تتصل بتلك المواقف (الشرقاوي ١٩٩١ :٢٤١)

وقد ثبت سكراو Schraw 1998 وستيرنبرغ مهارات ما وراء المعرفة من خلال :-

أولاً: التخطيط planninng :- وتتضمن القدرة على تصور المشكله او الموقف التعليمي ووضع الاهداف ووضع استراتيجية او اكثر لتحقيق الاهداف ومراقبة العمليات للعمل وتحقبقها ، ويرى (برونسون Bronson) انه يتضمن الوعي الشعوري لتخطيط العمليات وكما يمكن ان يتضمن او لا يتضمن القدرة على تنفيذ الخطة . وان القدرة على التخطيط تتطور لدى الانسان منذ الطفوله و مرحلة المراهقة وانها تتحسن بشكل كبير بين سني العاشرة والرابعة عشرة وان المتعلمين الاكبر سنا، وذوي الخبرة الاطول هم اكثر معرفة وعلماً بالمعرفة وباستخدام تلك المعرفة لتنظيم تعلمهم قبل بدء المهمة التعليمية .

ثانياً : المراقبة Monitoring :- يعرفها سنايدر على انها القدرة والرغبة في تنظيم القدرات التعبيرية العامة للفرد لتتلاءم مع العناصر او متطلبات الموقف ، وأشارت الدراسات الى انها تتطور بشكل بطيء ،ويشير (كلاو Kluwe 1982) الى أن اجراءات عملية للمراقبة الموجهه نحو تحصيل المعلومات ذات صلة بعمليات تفكير الافراد أذ وتشتمل على القرارات التي تساعد على تحديد الواجب والمهمات التي يشتغل عليها الشخص حالياً ، وتفحص مدى التقدم في ذلك العمل وتقويم هذا التقدم والتنبؤ بنتائج هذا العمل وان عمليات التنظيم المتقدمة هي الموجه نحو تنظيم تفكير الفرد نفسه ، وتشمل القرارات التي تساعد على تخصيص المصادر اللازمة للمهمة و وتحديد ترتيب الخطوات الواجب اتخاذها لانجاز المهمة ، وتكثيف الجهود المبذوله لانجاز المهمة والسرعة اللازمة لانجازها . كما يضيف (روبنز١٩٩٣ Robbins) بان المراقبة الذاتية تعود الى قدرة على مواءمة سلوكه مع العناصر الموقفية الخارجية ، فالناس الذين يتمتعون بمستوى عال من المراقبة الذاتية، يُظهرون مستوى عالياً من التكيف مع سلوكهم .

ثالثاً : التقويم Evaluation : اما التقويم فيتضمن قدرة الفرد على تقييم امكاناته وقدراته في ضوء ما

توصل اليه من نتائج أثناء اداء مهمة ما ، فضلاً عن تحديده بجوانب القوة والضعف التي وقع فيها، وتحديد ما اذا كانت الخبرة التي مر بها تساعده عند مواجهة مواقف اخرى متشابهه ام لا ويشير (دفي وروهلر1989 Duffy & roehler) الى ان ادراك الطلبة لعناصر القوة والضعف في فهمهم يساعدهم في اختيار الاستراتيجية المناسبة التي يطبقونها لتحديد فاعليتها ، كما ان عدم الفهم يؤدي الى التدريب الاعمى ، بحيث يتدرب الطالب على الاستراتيجيات دون ان يفهم لماذا ومتى كيف تكون هذه الاستراتيجيات مفيدة ، وقد اشار بيكر (Baker 1989) الى ان التقويم جزء مهم من السيطرة والتحكم بعمليات ما وراء المعرفة ، وانه يرجع الى تقدير النتاجات، ومدى تحقيق الاهداف ، ومدى فاعلية تعلم الشخص ودقة قراراته (محمد وعيسى ٢٠١١ :١٥٦)

كما تُعد مهارات ما وراءالمعرفة نتاجاً للتنافر المعرفي ، وانها أحدى المكونات المهمة لعملية التنظيم الذاتي ، وكذلك من خلال الحديث عن التعلم المنظم ذاتيا الذي يرتبط بتفاعل ثلاث مزايا أنسانية هي : ما وراء المعرفة والدافعية والابداع ، اذ يمكن للطالب من التخطيط وتنظيم مهمته التعليمية والانخراط في التعلم المنظم ذاتياً .لذا فاستراتيجية ما وراء المعرفة تُعد مطلباً ضرورياً واساسياً ، لانها تُساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة وكذلك تجعلهم مفكرين نشطين ومتعلمين مدى الحياة (أبو عليا والوهر ،٢٠٠١ :١) فتضمين المحتوى الدراسي بهذه الاستراتيجيات سيعزز من فعالية التدريب على استخدامها فضلاً عن عملية التعلم المتضمنة الأسئلة الاتية (كيف ومتى واين ولماذا) تُستخدم هذه الاستراتنيجيات التي ستسهم في تطوير فعاليات النجاح (محمد وعيسى ٢٠١٠ : ١٦٠) .

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً Self – Regulatory learning concept

يشير التعلم المنظم ذاتياً الى الجهد المبذول من قبل المتعلم على فهم مراحل مستوى تعلمه والسيطرة عليها وادامتها واستمراريتها وتوجيهها ، اي أمتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تُسهل عملية التعلم ، وتبدأ هذه العملية في وقت مبكر من حياة الانسان ، فخلال السنة الثانية من العمر يُظهر الاطفال بصورة متزايدة علاقات مركزية الذات والاستقلال ، وعند اقترانها بالقدرة على تذكر أوامر الاشخاص المسؤولين عن رعايتهم تقود الى بعد جديد في السلوك ، فيبدأ الاطفال بتقويم متطلبات المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية ، أذ يقومون بمراقبة سلوكهم الخاص بهم طبقاً لذلك فهم ينتقلون ببطء وحذر الى التعلم الذاتي (199 : 1982kopp)

وقد وصفه فلافيل 1979 Falavell بقوله " التنظيم الذاتي حقا واحد من العلاقات البارزه المركزيه والتطورية المعرفية المهمة في مرحلة الطفوله المبكرة (132: 2000 polleys)

وعند دراسة التنظيم الذاتي تطورياً وجد أن له مضامين لفهم طبيعة حالات الانتقال من المستويات الحسية الحركية للتوظيف (الوظيفة) الى المستويات التي ترتبط وتنظم التفكير التأملي والسلوك الموجه للمهمة التعليمية والتفاعلات الاجتماعية ، ولم ينل هذا الموضوع اهتمام الباحثين ودراستهم في مرحلة الرضاعة والطفوله المبكرة والمتأخرة الا بشكل قليل جداً (الصريفي ٢٠٠٨ : ٤٥)

ولهذا يُعد التعلم الذاتي من اهم اساليب التعلم التي تنتج توظيف مهارات التعلم بفعالية عالية مما يُسهم في تطوير الانسان سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً وتزويده بسلاح مهم يمكنه من استيعاب معطيات العصر القادم ، والتعلم المنظم ذاتياً ايضاً هو نمط من انماط التعلم الذي نعلم في الطلبة كيف يتعلمون ما يريدون هم بأنفسهم أن يتعلموه ،حيث ان المتعلم بهذه الطريقة هو معلم نفسه . كما ان امتلاك واتقان مهارات التعلم الذاتي يمكن الفرد من التعلم في كل الازمات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها ، وهو ما يعرف بالتربية المستمرة ، والتعلم الذاتي أيضاً هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية أستعداداته وأمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واتجاهاته واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم ، وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن اين يحصل على مصادر التعلم (نبهان ٢٠٠٨ : ١٠٣) .

وان التعلم كي يكون منتظماً لابد أن تكون له تماس واتصالات عديدة في التعلم المستمر ، ويكون التعليم منتظماً عندما يكون الطالب قد اكتسب المعارف بشكل منطقي كما يتضمن التنظيم مطالب اخرى كالمفاهيم الجديدة المكتسبة من قبل الطلبة التي تحتل موقعها المنطقي في اطار نظام المعارف والمعلومات والمهارات المكتسبة سابقاً ، وان لكل مفهوم يوضع في الموقع الذي يكون جزءاً منه ، وان يكون موضوعاً في المكان المناسب للمفاهيم الاعلى منها والاقل منها ، وبدون هذا التنظيم لا يمكن الاستيعاب الواعي للمعارف ، اذ ان كل معرفة تستوعب بشكل جيد عندما توضع في موقعها المناسب (عبدالخالق ٢٠٠١ : ٤٣) .

لذا يُعد التعلم المنظم ذاتياً هو أحد اساليب اكتساب الفرد للمعلومات والخبرات بطريقة ذاتية دون معاونة أحد أو توجيه من أحد و اي ان الفرد يعلم نفسه بنفسه والذاتية هي سمة التعلم، فالتعلم يحدث داخل الفرد المتعلم ، فأن كان ذلك نتيجة خبرات هيأها بنفسه ، وكان التعلم ذاتياً ،وان كان نتيجة خبرات هيأها له شخص أخر كالمعلم مثلاً وكان التعلم ناتجاً عن تعلم غير ذاتي :وهناك اساليب عديدة للتعلم الذاتي منها : التعلم المبرمج والتعلم بالنماذج والتعلم

الاكتشافي غير الموجه ، ومعناه ان يقوم المتعلم بتعليم وتدريب نفسه بأستخدام وسائل معينة في ذلك ، حيث يكون المتدرب أو المتعلم هو الذي يبدأ العملية التعليمية ويحدد الخبرات التي يطمح الحصول عليها وكيف يتم ذلك فضلاعن الاهداف وسائل تحقيق تلك الاهداف (غباري ٢٠٠٨ :٢١٥)

ولقد أخذ منظرو التعلم الاجتماعي المعرفي ومنظرو التعلم المعرفي أيضاً يصورون التعلم الفعال بطريقة مشابهة ، آذ يرون ان على المتعلمين أن ينظروا للتعلم بوصفه عملية تحتاج الى تحديد اهداف وأختيار استراتيجيات التعلم التي يحتمل ان تساعدهم على تحقيق تلك الاهداف واخيراً يقومون نتائج جهودهم ، وفي السنوات الاخيرة أزدادعدد المنظرين والمهتمين الذين يعتقدون ان التعلم الفعال يتضمن سيطرة المتعلم على دوافعه وانفعالاته ،ان التعلم المنظم ذاتياً يشمل كل ما يلي :-

١- تحديد الاهداف : اذ يجب تحيد غايات مرغوباً فيها للنشاط التعليمي فالمتعلمون بالتنظيم الذاتي يعرفون ما يريدون تعلمه وانجازه عندما يقرأون ويدرسون .

٢- التخطيط : تحديد افضل مهمة لاستخدام الوقت المتاح لانهاء المهمة المطلوب تعلمها ، فهم يخططون مسبقاً لما يريدون تعلمه والحصول عليه .

٣- الدافعية :- المحافظة على المستوى المناسب من النشاط المتوجه والمتحمس والمستمر لانجاز مهامهم التعليمية .

٤- ضبط الانتباه :- زيادة مستوى الانتباه وضبطه لاطول مدة ممكنه على ما يريدون تحقيقه من مهام وواجبات بين ايديهم ويحررون عقولهم من اي ارتباطات ومشتتات وانفعالات .

٥- تطبيق أستراتيجيات التعلم :- اختيار واستخدام استراتيجيات تعلم مناسبة تساعد على تجهيز ومعالجة المادة المراد تعلمها

٦- مراقبة الذات :- يراجع المتعلمون ذاتياً انفسهم بين حين واخر والتاكد من عدم ابتعادهم عما وضعوه من خطط لانجاز واجباتهم وفيما اذا كانوا بحاجة الى تعديل هذه الخطط .

٧- تقويم الذات :- القيام بتقويم النتائج النهائية لجهودهم وهل ان ما بذلوه من جهود ونشاط كافياً للوصول الى اهدافهم التي رسموها لانفسهم والقيام بعملية تأمل ذاتي لتحديد درجة النجاح من عدمه وفاعلية استراتيجيات التعلم التي اتبعها ، وربما التوصل الى اكتشاف طريقة اكثر فاعلية وانتاجاً وتحقيقاً للاهداف (ابو علام ٢٠٠٤ : ١٩٢)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

لما كان البحث الحالي يسعى الى التعرف على العلاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً ، لذا اعتمد الباحث على المنهج الوصفي Discriptive Research الذي يسعى الى تحديد الظاهرة المطلوب دراستها ومن ثم وصفها ، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ٢٠٠٠ : ٣٢٤)

وهذا المنهج يعمل على ايجاد معاملات الارتباط استناداً الى البيانات المتحققة لافراد العينة (لبطش وابو زينة ٢٠٠٧ :٢٤٧) ومن ثم التعرف على حجم العلاقة بين متغيرات البحث ونوعها .

أولاً - مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية وللمرحلتين الاولى والرابعة وقد بلغ حجم المجتمع (١٣٢٥) طالباً وطالبة كما مبين في جدول ١

جدول ١

اعداد مجتمع البحث ومن الصف الاول – الرابع

ت	القسم	المرحلة الاولى		المرحلة الرابعة		المجموع		
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الكلي
١	الارشاد النفسي	٣٦	٨٩	٢٣	٤٧	٥٩	١٣٦	١٩٥
٢	العلوم النفسية والتربوية	٣٠	٥٥	١٣	٢٧	٥٣	٨٢	١٣٥
٣	اللغة العربية	٢٥	١١١	١٨	١٠٩	٤٣	٢٢٠	٢٦٣
٤	اللغة الانكليزية	٤٢	١٨٩	١٦	٧٩	٥٨	٢٦٨	٣٢٦
٥	التاريخ	٢٣	٥٦	١٨	٦٦	٤١	١٢٢	١٦٣
٦	الجغرافية	٢١	٧٥	٤٤	١٠٣	٦٥	١٧٨	٢٤٣
المجموع		١٧٧	٥٧٥	١٣٢	٤٣١	٣١٩	١٠٠٦	١٣٢٥

ثانياً - عينة البحث Research sample

من اجل ان تكون عينة البحث ممثلة للمجتمع ومن ثم تتوفر امكانية التعميم واستخراج النتائج وفق موضوعية عالية ، فقد اعتمد الباحث الطريقة الطبقية العشوائية Random Sampling في اختيار عينة البحث وكانت تمثل (٢٧%) من مجتمع البحث كما بين جدول(٢)

جدول ٢

اعداد عينة البحث من الصف الاول والرابع

ت	القسم	المرحلة الاولى		المرحلة الرابعة		المجموع		
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الكلي
١	اللغة الانكليزية	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٦٠
٢	اللغة العربية	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٦٠
٣	التاريخ	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٦٠
٤	الجغرافية	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٦٠
٥	قسم العلوم النفسية	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٦٠
٦	الارشاد النفسي	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٦٠
المجموع		٦٠	١٢٠	٦٠	١٢٠	١٢٠	٢٤٠	٣٦٠

ثالثاً : أدوات االبحث

لغرض تحقيق أهداف البحث فقد اعتمد الباحث على أداتين ،

١:- أذ تبنى الباحث اداة (عزيز ٢٠١٣) خاصة بالتعلم المنظم ذاتياً وتتضمن (٣٧ فقرة) في اربعة مجالات فرعية وهي :-

١- الاهداف والتخطيط (١٠ فقرات)

٢- التنظيم (٨ فقرات)

٣- الدراسة الذاتية (١٠ فقرات)

٤- توقع الدافعية (٩ فقرات)

وهي أداة قد تم استخراج صدقها وثباتها من خلال الخطوات العلمية في اعدادها وقد توفرت فيها جميع الخصائص السايكومترية في اعدادها من صدق وتمييزوثبات

٢:- قام الباحث باعداد مقياس مهارات ما بعد المعرفة ، من خلال الاطلاع على الادبيات التي كتبت في هذا الموضوع وتمييزوبيان ابعاده وتعريفاته وخصائصه ، وبعد ان اعطى الباحث تعريفاً نظرياً لهذه المهارات تم صياغة فقراته من المفاهيم والافكار التي وصفته والمجالات التي تضمنتها تلك الفقرات وفق ما اقترحه (سكراو schraw 1998) مع تعريفات لتلك المجالات وهي :- مهارة التخطيط ومهارة المراقبة ومهارة التقويم . (محمد ، عيسى ٢٠١١ :١٥٥)

ومن خلال هذا الاجراء جمع الباحث (٤٧ فقرة) موزعة على المجالات الثلاث بواقع (١٥ فقرة لمجال التخطيط و١٧ فقرة لمجال المراقبة و١٥ فقرة لمجال التقويم ، تعبر عن مفاهيم وافكار ذلك المجال ، وقد

روعي في هذه الفقرات أن تكون واضحة ومفهومة ولا تجمع بين فكرتين ، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به متغيرات البحث ،ولا تسبب عند افراد العينة تأثيرات انفعالية سلبية تدفع بهم الى عدم الضبط او التسرع في الاستجابة على الفقرات.

ووجد الباحث من المناسب أن تكون بدائل الاجابة متدرجة بمستويات اربعة هي (تنطبق علي دائماً – تنطبق علي غالباً – تنطبق علي قليلاً – لا تنطبق علي .

رابعاً - صلاحية الفقرات

١:- مقياس التعلم المنظم ذاتياً :- تم عرض فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً مقياس عزيز٢٠١٣ (ملحق ١) على لجنه من الخبراء الاختصاص في التربيبة وعلم النفس والارشاد التربوي ومناهج وطرق تدريس (ملحق ٣)وكانت جميع الفقرات المقياس ومجالاته الاربعة مقبوله وحصلت على نسبة قبول (١٠٠%)

٢:- مقياس مهارات مل بعد المعرفة :- كانت استجابات لجنة الخبراء المحكمين تتراوح ما بين (١٠٠ % - ٧٠%) على فقرات المقياس بمجالاته الثلاثة ،حيث اعتمد الباحث على نسبة قبول (٨٠ %) فاعلى ورفض الفقرات التي تحصل دون تلك النسبة ، ولذا تم استبعاد فقرتين هما (٢٤ ، ٢٥) وكما اعتمد الباحث قيمة (مربع كاي) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بوصفها المعيار في مدى موافقة الخبراء على صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لقياسه ، علما ان القيمة الجدولية لقيمة مربع كاي تساوي (3,84) جدول ٣

جدول ٣

النسبة المئوية للقبول وقيمة مربع كاي

ت	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	المعترضون	نسبة القبول	قيمة كاي	الدلالة
١	٣٣، ٣٠ ، ٢٧، ٢٥، ٢٠، ١٦ ، ١٥، ٦، ٤ , 3 , ٢, ٤٣، ٤١، ٣٩، ٣٦،	١٣	١٣	-	% ١٠٠	14,00	دالة
٢	١، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٧، ١٨ ، ١٩ ، ٢٢، ٣٥ ، ٣٨ ، ٤٠، ٤٢ ، ٤٤، ٤٥	١٣	١٢	١	% ٩٢	11,00	داله
٣	٩ ، ١٢، ١٤، ٢١، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤ ، ٣٧، ٤٦، ٤٧ .	١٣	١١	٢	% ٨٤	9,765	دالة
٤	٢٤ ، ٢٥	١٣	١٠	٣	% ٧٦	2,88	غير داله

خامساً- صدق المقياس Scale Validity

الصدق يُعرف على أنه المدى الذي يقيس فيه الاختبار ما وضع لقياسه ،وبدون تحقق صدق الاختبار فانه لا توجد ثقة في الاستدلالات التي تنبثق من نتائج الاختبار (المنيزل والعتوم ٢٠١٠: ١٥٢) ويتفق المختصون في مجال القياس النفسي على أهمية صدق فقرات المقاييس النفسية ، لان

صدق المقياس يعتمد في الاساس على صدق فقراته (عبدالرحمن ١٩٩٨:١٨٤) كما يؤكد هؤلاء المختصون ان الصدق اهم من الثبات ، لان المقياس الصادق بطبيعته يكون مقياساً ثابتاً في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقا (Zeller&Carmines 1980 ;43) ولقد تم التحقق من الصدق بنوعين :-

١- الصدق الظاهري Face Validity

وقد تمثل وتحقق هذا الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على لجنة من الخبراء المحكمين الاختصاص (ملحق ٢) للحكم على صلاحية فقراتها في قياس المتغير المطلوب ، ويُعد أيضاً صدقاً منطقياً لمحتوى المقياس مستنداً الى أراء خبراء في هذا الميدان

٢ - صدق البناء Construct validity

ويُقصد به أن المقياس يقيس فعلا ما وضع من اجله ، وان عدداً كبيراً من المختصين يرون ان صدق البناء يتفق مع مفهوم (آيبل Eble) للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى (الامام واخرون ١٩٨٨ :١٣١) وقد توفر هذا النوع في مقياس مهارات ما وراء المعرفة من خلال أستخراج القوة التميزية للفقرات وأرتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، بعد اجراء التطبيق الاستطلاعي.

سادساً- التطبيق الاستطلاعي

تم تطبيق مقياس مهارات ما بعد المعرفة على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة ، والغاية من هذا الاجراء هو استخراج القوة التميزية وعلاقة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ومدى وضوح الفقرات والتعليمات عليها كما مبين في حدول ٤

جدول ٤

عينة التطبيق الاستطلاعي من الصف الاول والرابع

ت	القسم	الصف الاول			الصف لرابع	المجموع		
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	الكلي
١	اللغة الانكليزية	١٠	١٥	١٠	١٥	٢٠	٣٠	٥٠
٢	اللغة العربية	١٠	١٥	١٠	١٥	٢٠	٣٠	٥٠
٣	الجغرافية	١٠	١٥	١٠	١٥	٢٠	٣٠	٥٠
٤	الارشادالنفسي	١٠	١٥	١٠	١٥	٢٠	٣٠	٥٠
	المجموع	٤٠	٦٠	٤٠	٦٠	٨٠	١٢٠	٢٠٠

سابعا- تمييزفقرات مقياس مهارات ما بعد المعرقة

وقد تم التحقق من توفرشرط القوة التميزية لفقرات المقياس ، ويُقصد بالقوة التميزية للفقرات مدى قدرة الفقرات على التمييزبين ذوي المستويات الدنيا والمستويات العليا من افراد العينة بالنسبة للسمة او

المتغير التي تقيسه الفقرة ، كما يُعد التمييز جانباً مهماً من التحليل الاحصائي لفقرات المقياس ، لاننا من خلاله نتأكد من كفاءة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الافراد (Ebel 1972:399)

ويُعد التحليل الاحصائي للفقرات أكثر اهمية من التحليل المنطقي ولانه يتحقق من مضمون الفقرة في قياس ما اعدت لقياسه عن طريق التحقق من بعض المؤشرات للفقرة مثل قدرتها على التمييز بين المستجيبين ومعامل صدقها (الكبيسي ١٩٩٥ : ٥) . ومن أجل حساب القوة التمييزية تم ترتيب درجات أستمارات أفراد العينة من أعلى الى ادنى وأخذ (٢٧ %) من الدرجات العليا و(٢٧ %) من الدنيا ، أذ اقترح (كيلي Kelly) أن يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية للفقرات بنسبة (٢٧ %) من افراد العينة (عودة ١٩٩٨ : ٢٨٦) لان هذه النسبة تحقق حجماً مناسباً في كل مجموعة وتباين جيد بينهما (chiseletal 1981 :434) ومن اجل تحقيق ذلك بلغ حجم كل مجموعة من المجموعتين (٥٤) استمارة (درجة كلية) وبواسطة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية ، كما تم حساب القوة التميزية لفقرات كل مجال من المجالات (المهارات الثلاثة للمقياس جدول (٥)

جدول ٥

القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات ما بعد المعرفة

ت	مهارة التخطيط	ت	مهارة المراقبة	ت	مهارة التقويم
١	3,625	١٦	2,770	٣١	2,229
٢	2,30	١٧	2,486	٣٢	2,772
٣	3,621	١٨	2,990	٣٣	2,487
٤	3,450	١٩	2,927	٣٤	2,666
٥	2,786	٢٠	3,219	٣٥	2,914
٦	3,780	٢١	2,216	٣٦	2,844
٦	3,430	٢٢	2,883	٣٧	2,883
٨	3,220	٢٣	2,214	٣٧	3,286
٩	3,110	٢٤	3,102	٣٩	3,186
١٠	2,660	٢٥	3,196	٤٠	2,843
١١	2,462	٢٦	2,774	٤١	3,597
١٢	3,619	٢٧	2,707	٤٢	3, 686
١٣	4,255	٢٨	3,665	٤٣	4,483
١٤	3,776	٢٩	4,443	٤٤	2,619
١٥	3,808	٣٠	2,337	٤٥	2,515

ومن خلال هذا الاجراء تبين ان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية بدلالة (٠,٠٥)

ثامناً - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس والمجال-:

ولاجل الاطمئنان على مستوى الاتساق الداخلي للفقرات تم استخراج درجة الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والمجال الذي تنتمي اليه وقد تحقق ذلك وتبين ان جميع الفقرات ذات ارتباط مقبول بمستوى دلالة (٠,٠٥) أنظر جدول ٦

جدول ٦

يوضح درجة الارتباط للفقرة بالمقياس والمجال

ت	مهارة التخطيط			مهارة المراقبة			مهارة التقويم	
	درجة الارتباط			درجة الارتباط			درجة الارتباط	
	المجال	المقياس		المجال	المقياس		المجال	المقياس
١	٠,365	٠,421	١٦	٠,300	٠,320	٣١	٠,340	٠,570
٢	0,380	0,410	١٧	0,340	0,470	٣٢	0,310	0,400
٣	0,320	0,370	١٨	0,380	0,510	٣٣	0,380	0,411
٤	0,350	0,370	١٩	0,520	0,550	٣٤	0,566	0,483
٥	0,412	0,390	٢٠	0,430	0,360	٣٥	0,535	0,417
٦	0,492	0,366	٢١	0,420	0,690	٣٦	0,350	0,410
٧	٠,480	0,386	٢٢	0,540	0,550	٣٧	0,380	0,510
٨	0,532	0,433	٢٣	0,360	0,460	٣٨	0,370	0,350
٩	0,370	0,460	٢٤	0,330	0,464	٣٩	0,400	0,320
١٠	0,422	0,388	٢٥	0,399	0,388	٤٠	0,460	0,380
١١	0,357	0,377	٢٦	0,386	0,372	٤١	0,510	0,490
١٢	0,519	0,478	٢٧	0,441	0,409	٤٢	0,420	0,370
١٣	0,355	0,429	٢٨	0,565	0,329	٤٣	0,431	0,366
١٤	٠,331	0,377	٢٩	0,340	٠,389	٤٤	0,370	0,333
١٥	0,390	0,309	٣٠	0,480	0,377	٤٥	0,440	0,383

تاسعاً - الثبات Reliability

ويُعرف الثبات : بأنه مؤشر لمدى الاتساق او الثبات الذي يُقاس به الاختبار ما هو مصمم من اجل قياسه (دوران ١٩٨٥ :١٣١) وتم التأكد من الثبات بطريقتين :-

١ -اعادة الاختبار Retest-

تم اعادة الاختبار على عينة من عينة التطبيق الاستطلاعي والبالغة (١٠٠) طالب وطالبة تم تثبيتهم رقمياً ، بعد مرور (٣) اسابيع من التطبيق الاستطلاعي ، وعند مقارنة درجات التطبيقين وايجاد العلاقة بينهما بواسطة معامل ارتباط بيرسون تبين ان درجة معامل الارتباط تساوي (0,79) ويُعد هذا المستوى من الارتباط مقبولا في مثل هذه المقاييس .

٢- طريقة الفا –كرونباخ Alpha- cronbach

تشير هذه الطريقة الى الاتساق الداخلي في اداء المفحوص من فقرة الى اخرى (Ananstasi1988 :1971) ، اي ان الفقرات جميعها تقيس فعلاً الخاصية نفسها وهذا يتحقق عندما تكون الفقرات مترابطة مع بعضها البعض داخل المقياس ، اذ تشير الى قوة الارتباط بين الفقرات في الاختبار ، وقد استخرج معامل الثبات بهذه الطريقة لكل المقياس حيث بلغ معامل الثبات (0,74) وهو معامل يمكن الاعتماد والركون اليه . ومن خلال هذه الاجراءات أصبح مقياس ما وراء المعرف فقراته (٤٥) جاهزة للتطبيق النهائي

مقياس التعلم المنظم ذاتياً

أعتمد البحث على مقياس عزيز (٢٠١٣) ملحق رقم (١) والمتكون من (٣٧ فقرة) موزعة على اربعة مجالات هي ١- الاهداف والتخطيط (١٠ فقرات) ٢- التنظيم (٨ فقرات) ٣- الدراسة الذاتية (١٠ فقرات) ٤- توقع الدافعية (٩ فقرات) (ملحق رقم ٣) وتم الكشف عن صدقه بواسطة الصدق الظاهري عندما تم عرضه على لجنة من المحكمين (ملحق ١)

أولا - التحليل الاحصائي للفقرات

يهدف التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً الى التحقق من دقة الخصائص السايكومترية للمقياس ، ولان هذه الخصائص تعتمد على حد كبير على خصائص فقراته Smith 1990) (60:) وعندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الاحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس كله وقدرته على قياس ما أعد لغرض قياسه (السيد ١٩٧٩ : ٥٦٥)

ثانياً- تمييز الفقرات

من اجل استخراج تمييز فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً تم حساب درجات التطبيق الاستطلاعي وترتيبها تنازلياً من أعلى الى أدنى وأخذ (٢٧ %) من المجموعتين العليا والدنيا بواقع (٥٤) استمارة لكل مجموعة ، وقد أختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل فقرة من فقرات المجموعتين للمقياس بواسطة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين ، لتحديد القوة التمييزية واتضح نتيجة ذلك أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0,05) جدول (٧)

جدول ٧

يوضح القيمة التائية لفقرات التعلم المنظم ذاتياً

ت	الاهداف والتخطيط	ت	التنظيم	ت	الدراسة الذاتية	ت	توقع الدافعية
	القيمة التائية		القيمة التائية		القيمة التائية		القيمة التائية
١	12,762	١١	8,665	١٩	11,934	٢٩	10,388
٢	13,365	١٢	10,217	٢٠	11,323	٣٠	10,316
٣	13,652	١٣	12,564	٢١	9,677	٣١	10,539
٤	10,343	١٤	7,656	٢٢	10,556	٣٢	9,338
٥	13,216	١٥	7,890	٢٣	9,551	٣٣	6,221
٦	13,705	١٦	4,334	٢٤	7,808	٣٤	8,545
٧	12,621	١٧	10,266	٢٥	8,799	٣٥	10,809
٨	10,823	١٨	10,889	٢٦	8,344	٣٦	10,668
٩	10,952			٢٧	10,807	٣٧	11,447
١٠	9,655			٢٨	10,351		

ثالثاً- الثبات Reliability

وقد تم التحقق من الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتياً بطريقة :-

طريقة اعادة الاختبار test-Retest

تم اعادة التطبيق على عينة التطبيق الاستطلاعي بواقع(١٠٠) طالب وطالبة تم تثبيتهم من خلال التطبيق السابق ، وتمت مقارنة درجاتهم في التطبيقين من خلال معامل ارتباط بيرسون ، تبين ان معامل الارتباط بينهما يساوي (0,78) ويعد ذلك مقبول في مثل هذه المقاييس .

رابعاً - التطبيق النهائي للمقياسين

بعد اطمئنان الباحث للاجراءات الاحصائية والسايكومترية للمقياسين ، تم اجراء التطبيق النهائي للمقياسين على عينة البحث الاساسية والبالغة (٣٦٠) طالباً وطالبة

حساب الدرجات

تم حساب درجات الاستمارات الصحيحة بواقع البدائل امام كل فقرة وهي (٤ ،٣ ،٢ ،١) وكانت القيمة النظرية لمقياس مهارات ما بعد المعرفة (180) وأعلى درجة حصل عليها المقياس تساوي (162) وأدنى درجى في الاستمارات تساوي (٨٣) ، اما مقياس التعلم المنظم ذاتياً فكانت

القيمة النظرية تساوي (١٤٨) وأعلى درجة حصل عليها المقياس تساوي (١٢٧) درجة وادناها (٥٨) درجة

الوسائل الاحصائية

أستعان الباحث بحزمة من الوسائل الاحصائية عن طريق البرنامج الاحصائي (spss) للعلوم الاجتماعية ومنها :- ١- النسبة المئوية ٢- مربع كاي ٣- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ولعينه واحدة ٤ – ومعادلة بيرسون ٥- معادلة الفا- كرونباخ

الفصل الرابع

تحليل النتائج ومناقشتها

سيتم تحليل نتائج البحث متسلسلة حسب ما جاءت في اهداف البحث

اولا :- نتائج الهدف الاول (التعرف على مهارات ما بعد المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية)

ولتحقيق هذا الهدف تم استخراج الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة و والوسط الحسابي لدرجات كل مجال من مجالات المقياس و ومقارنتها بالوسط الفرضي للمقياس ومجالاته الفرعية و وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين عدم وجود فروق داله أحصائياً بين الاوساط الحسابية والاوساط الفرضية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بقيمة جدولية تساوي (١,٩٦٠)لا على مستوى المقياس الكلي ولا في مجالاته الفرعية وهذا يدل ان افراد العينة لا يميلون او يمارسون مهارات ما بعد المعرفة أو لا توجد خبرة او معرفة فيها . انظر جدول (٨) .

جدول ٨

الاوساط الفرضية والحسابية للمقياس وفروعه والقيمة التائية

المجال	العدد	الاوساط		الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
		الفرضي	الوسط الحسابي			
التخطيط	٣٦٠	37, 5	38,8	22,443	1,443	غيردال
المراقبة	٣٦٠	37,5	36,3	21,220	1,073	غيردال
التقويم	٣٦٠	37,5	35,9	22,223	1,367	غيردال
المقياس الكلي	٣٦٠	112,5	110,8	23,672	1,363	غيردال

ثانياً :- التعرف على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

وللتحقق من هذا الهدف تم استخراج الاوساط الحسابية لدرجات افراد العينة من خلال استجاباتهم على فقرات المقياس والاوساط الحسابية للمجالات الفرعية ومقارنتها مع الاوساط الفرضية للمقياس والمجالات الفرعية له وباستخدام الاختبار التائي لعينه واحدة تبين عدم وجود فروق داله احصائياً في المجالين (الاهداف والتخطيط – والتنظيم) ووجود فرق دال أحصائياً للمجالين (الدراسة الذاتية وتوقع الدافعية) وعدم وجود فرق دال احصائيا بين الوسط الحسابي للمقياس ككل والوسط الفرضب له ، بمستوى دلالة (٠,٠٥) وبقيمة جدولية تساوي (1,960) وهذا يدل أن الطلبة بمستوى معين يعتمدون على انفسهم بالدراسة الذاتية ولديهم مستوى من الدافعية لهذه الدراسة والتعلم الذاتي ،انظر جدول (٩)

جدول ٩

الاوساط الحسابية والفرضية للمقياس والمجالات الفرعية والقيمة التائية

المجالات	العدد	الاوساط		الانحراف	القيمة	مستوى
		الحسابي	الفرضي	المعياري	التائية	الدلالة
الاهداف والتخطيط	٣٦٠	٢٦,٧	٢٥	٢٠,٦٦٢	١,٥٦٢	غيردال
التنظيم	٣٦٠	١٨,٩	٢٠	٢١,٣٤٢	١,٦٩٠	غيردال
الدراسة الذاتية	٣٦٠	٢٧,٦	٢٥	١٩,٦٢٢	٢,٥١٤	دال أحصائياً
توقع الدافعية	٣٦٠	٢٤,٣	٢٢,٥	١٨,٥١٦	٢,٣٥٧	دال أحصائياً
المقياس الكلي	٣٦٠	٩٣,٩	٩٢,٥	٢٢,١٣٧	١,٢٠٠	غيردال

ثالثاً :- التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً

ولاجل التعرف على مستوى العلاقة وقوتها استعان الباحث بمعامل ارتباط بيرسون ، لاستخراج معامل الارتباط بين درجات العينة على مقياس مهارات التعلم ودرجاتهم على مقياس التعلم المنظم ذاتياً ، وكان معامل الارتباط يساوي (0,467) وبأستخدام معادلة الاختبار التائي لمعادلة الارتباط ، اتضح أن هناك علاقة ذات دلالة بين مقياس مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً . جدول (١٠) .

جدول ١٠

يوضح القيمة التائية بدلالة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	العدد	القيمة التائية		الدلاله بمستوى ٠،٠٥
		الجدولية	المحسوبه	
٠,٢٣٧	٣٦٠	١,٩٦	٤,٦٧	داله احصائيا

رابعاً :- الفرق ذات الدلالة الاحصائية في مهارات ما بعد المعرفة حسب متغير النوع (ذكور\ اناث)

استعان الباحث بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لايجاد الفرق بين المتوسطات والانحرافات فيما اذا كان دال احصائياً ، فأظهرت النتائج ان الفرق غير دال أحصائياً بين درجات الذكور والاناث على مقياس مهارات ما بعد المعرفة ، وربما ناتج ذلك الى عدم معرفتهم بمثل هذه المهارات وعدم التدرب عليها ، انظر جدول رقم (١١) .

جدول (١١)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية

المتغير	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					الجدولية	المحسوبه	
مهارات ما وراء المعرفة	ذكور	١٢٠	١٠٥,١٣	١٩,٦٠٢	١,٩٨	١,٤٧٦	غير دال
	اناث	١٢٠	١٠٧,٣٣	٢٠,٣٣			

خامساً - الفرق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم المنظم ذاتياً وحسب متغير النوع (ذكور \اناث)

ومن خلال معادلة الاختبارالتائي لعينتين مستقلتين متساويتين ، أظهرت القيمة التائية بوجود فرق دال أحصائياً وبمستوى دلاله (٠,٠٥) ولصالح الاناث ، وهذا يدل على أن الاناث أكثر أهتماماً بالتعلم الذاتي والاعتماد على ذواتهم في المذاكرة والاهتمام بالدراسة أنظر جدول (١٢)

جدول (١٢)

الاوساط الحسابية والانحرافات الذاتية والاختبار الذاتي

المتغير	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					الجدولية	المحسوبة	
التعلم المنظم ذاتياً	ذكور	١٢٠	٨٨,٥	٢٠,٨٥٢	١,٩٦	٢,٠٨٩	دال بمستوى ٠,٠٥
	أناث	١٢٠	٩١,٨	٢١,٤٦١			

سادساً – الفرق ذات الدلالة الاحصائية في مهارات ما بعد المعرفة وحسب متغير المرحلة (المرحلة \الرابعة)

وأستعانه بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين ومن خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، اتضح وجود فرق دال أحصائياً لصالح المرحلة الرابعة ، وهذا ناتج من تراكم الخبرة والمعرفة في مثل هذه المهام المعرفية اكثر من المرحلة الاولى ، انظر جدول رقم (١٣)

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية

المتغير	المرحلة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					الجدولية	المحسوبه	
مهارات ما بعد المعرفة	الاولى	١٨٠	١٠٦,٥	١٦,٣٣٩	١,٩٨	٢,٤٣٠	دال بمستوى دلالة ٠,٠٥
	الرابعة	١٨٠	١٠٩,٤	١٥,٦٠٥			

سابعاً- الفرق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم المنظم ذاتياً حسب متغير المرحلة (الاولى -الرابعة)

ومن خلال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين ، اتضح وجود فرق دال أحصائياً ولصالح المرحلة الاولى ، وهذا يدل على ان هذه المرحلة أكثر أهتماماً بالمادة العلمية والمواد الدراسية عموماً ، وكيفية التعامل معها لاسباب كثيرة منها ، خوف الفشل الدراسي ، او هم اكثر حماسة للتعامل مع المناهج الدراسية لتعودهم على الدراسة من المرحلة الاعدادية جدول (١٤) .

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية

المتغير	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					الجدولية	المحسوبه	
التعلم المنظم ذاتياً	الاولى	١٨٠	٩٥,٧	١٩,٤١٩	١,٩٨	٢,٣٠١	دال بمستوى ٠,٠٥
	الرابعة	١٨٠	٩٢,٣	٢٠,١١٢			

الاستنتاجات

وبعد أجراءات مناقشة أهداف البحث وتحليلها أستنتج الباحث ما يلي :-

١- وجود علاقة بين مهارات ما بعد المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً لتداخل المفهومين وارتباط بعضهم البعض و لان الطالب أو، المتعلم الذي يمتلك القدرة والحماسة والاهتمام للتعلم المنظم ذاتياً يمتلك مهارات ما بعد المعرفة للسعي الجاد لتحسين أداءة المعرفي والدراسي

٢- ان الطلبة افراد العينة لا يمتلكون المستوى المطلوب من مهارات ما بعد المعرفة لعدم معرفتهم بها او التدريب عليها .

٣- ان الطلبة افراد العينة ليس لديهم الكفاية اللازمة للتعلم المنظم ذاتيا في مجالات الاهداف والتخطيط والتنظيم ، ويمتلكون القدرة على الدراسة الذاتية وتوقع الدافعية . لسهوله أدائها ، وهذه متعلقة بالحماسة والاندفاع نحو الدراسة وخوفاً من الرسوب أو التأخر الدراسي .

٤- ان الطلبة ذكوراً واناثاً لا يمتلكون مهارات ما بعد المعرفة ،وربما هذا مرتبط بجهلهم بمثل هذه المهارات وكيفية أدائها لتحقيق نتائج أيجابية من الالتزام بها وتطبيقها .

٥- أن أفراد العينة من الاناث أكثر قدرة على أستخدام التعلم المنظم ذاتياً في التحضير والمراجعة والاستذكار من زملائهم الذكور .

٦- كما أن الطلبة من المرحلة الرابعة أكثر اداءً لمهارات ما بعد المعرفة من المرحلة الاولى وهذا ناتج عن الخبرة في التعامل مع المادة الدراسية والتفكير في اهمية النجاح وانهاء الدراسة والحصول على فرصة عمل وبناء حياتهم الخاصة .

٧- ان أفراد العينة من المرحلتين الاولى والرابعة لا يمارسون أساليب التعلم المنظم ذاتياً أو لا يهتمون بها او غير متحمسين لها .

التوصيات

وفي نهاية البحث يوصي الباحث بما يلي :-

١- ضرورة ان تقوم مراكز طرائق التدريس في كليات التربية بدورات تأهيلية للتدريسيين لتطوير قدراتهم ليمتلكوا الكفايات الادائية ليتم من خلالهم تطوير اهتمام الطلبة نحو التعلم المنظم ذاتياً وكيفية ممارسته .

٢- ضرورة ان يقوم التدريسيون في دفع الطلبة لاستخدام أساليب التعلم المنظم ذاتياً في المراجعة والاكتساب والتسريع في التعلم والانجاز

٣- توجيه الطلبة نحو اهمية استخدام مهارات ما بعد المعرفة وتحسين وعيهم واهتمامهم بها ، من أجل زيادة دافعيتهم نحو الدراسة والالتزام بخطط منتجة لتحقيق النجاح والتفوق .

المقترحات

أستكمالا للاستنتاجات وما تم طرحه في التوصيات يقترح الباحث ما يلي :-

١- اجراء دراسة تجريبة لبرنامج تدريبي على مهارات ما بعد المعرفة

٢- اجراء دراسة في مهارات ما بعد المعرفة وعلاقتها مع متغيرات اجتماعية وسلوكية اخرى

٣- اجراء دراسة في مهارات ما بعد المعرفة وعلاقتها بانماط الشخصية

٤- اجراء دراسة في التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى .

المصادر

المصادر العربية والاجنبية

١- ابراهيم ، لطفي عبدالباسط ١٩٩٦: مكونات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بتقدير الذات وتحمل الفشل الاكاديمي ، مجلة مركز البحوث التربوية العدد العاشر، السنة الخامسة ، جامعة قطر.

٢- الأمام ، مصطفى محمود واخرون ١٩٩٠ : التقويم والقياس ، دار الحكمة ، بغداد ، العراق .

٣ – التميمي ، حيدرشمسي حسن ٢٠١٣ : المعتقدات الذاتية وعلاقتها بأستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، والانجازالاكاديمي لدى طلبة الجامعة و اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد.

٤ – الجراح ، عبدالناصر ٢٠١٠ : العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي المجلة الاردنية للعلوم الاجتماعية ،العدد ٤ ، مجلد ٦ ، الاردن

٥ – حافظ ، وحيد السيد ، وعطية جمال سليمان ٢٠٠٦ : فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، عدد ٦٨ ، مجلد ١٦ ، جامعة بنها مصر العربية .

٦ - دروزة ، افنان نظير١٩٩٥ : أثر تنشيط استراتيجيات فوق معرفية على مستويي التذكر والاستيعاب القرائي، مجلة جامعة النجاح الوطنية ، نابلس عدد ٩ مجلد ٣ ، فلسطين

٧ – دوران ، رودني ١٩٨٥ : اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، دائرة التربية ، جامعة اليرموك ، اربد ، الاردن .

٨ – زراع ، احمد زراع أحمد ٢٠١٢ : الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واثرة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات المتشعب لدى تلاميذهم ،المجلة العلمية ، العدد ٢ مجلد ٢٨ ، جامعة اسيوط و مصر العربية .

٩ - السواح ، عبدالرؤوف ٢٠٠٧ : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ، مجلة بحوث التربية النوعية ، العدد ١٠ ، جامعة المنصورة ، مصر.

١٠ – سعادة ، جودت احمد ٢٠٠٣ :تدريس مهارات التفكير مع الامثلة التطبيقية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، رام الله المنارة ، فلسطين .

١١ – سعيد ، أبو طالب محمد ، وعبدالخالق ، رشراش أنيس ٢٠٠١ : عوامل التربية . الجسمية والنفسية والاحتماعية ، ط١ ، منشورات دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.

١٢ – الشرقاوي ، انور محمد : علم النفس المعرفي ، مكتبة الانجلو، القاهرة .

١٣ – الشمري ، محمد علي ذياب ٢٠١٢ : علاقة حل المشكلات بمهارات ما بعد المعرفة

والاسلوب المعرفي (الاندفاع –التروي) لدى طلاب المدارس الثانوية
١٤ – الشمري ، هشام جاسم محمد ٢٠٠٩ : الدافع المعرفي وعلاقته باستراتيجيات التعلم . والاستذكار لدى طلبة المرحلة الاعدادية و رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد ، العراق .
١٥ – الصريفي ،انعام قاسم خفيف ٢٠٠٨ : توسيل المعلومات والتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها باشكال الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق .
١٦ – الصمادي ، عبدالله وماهر الدرابيع ٢٠٠٤ : القياس والتقويم وعلم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق ، داروائل للنشر، عمان ، الاردن .
١٧ – عبدالرحمن ، سعيد ١٩٩٨ :- القياس والتقويم ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
١٨ – عبيد ،وليم ٢٠٠٩ : استراتيجيات التعلم والتعليم ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان ، الاردن .
١٩ – العتوم ، عدنان يوسف واخرون ٢٠٠٨ : تدريس مهارات التفكير مع الامثلة التطبيقية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، رام الله ، المنارة ، فلسطين.
٢٠– العدل ، عادل ، عبدالوهاب صلاح ٢٠٠٣ :القدرة على حل المشكلات ومهارات ما بعد المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً ، مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس) العدد ٢٧ ، جزء ٢ جامعة عين شمس – مصر العربية .
٢١ – عودة ،احمد سلطان ١٩٩٨ : الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ، مكتبة الفكر، الاردن .
٢٢ – غباري ، ثائر أحمد ٢٠٠٨ : الدافعية (النظرية والتطبيق) ، ط١ و دار المسيرة . عمان ، الاردن
٢٣ – الكبيسي ، وهيب مجيد ٢٠١٠ : القياس النفسي بين النظرية والتطبيق و ط١ ، مؤسسة مصر.
٢٤ – القيسي ، لمى ماجد موسى ٢٠١١ : آثر التعلم المنظم ذاتياً والجنس والكلية على تحصيل طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد ٣٥ ، جزء ٢ ، القاهرة .
٢٥– محمد، شذى عبدالباقي ، وعيسى ،مصطفى محمد ٢٠١١ : اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢٦ – ملحم ، سامي ٢٠٠٠ : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢٨ – نبهان ، يحيى محمد ٢٠٠٨ : الاساليب الحديثة في التعليم والتعلم ، الطبعة العربية دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٩ – الهنداوي ، حيدر شمسي حسن ٢٠٠٣ : أثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة
في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة اعداد المعلمين
، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بن رشد جامعة بغداد ، العراق .
30 -Anasstasi –A 1988 : psychological testing –new York –macmillan Publishing .
31- Brawn.a.l.1980:metacognitive development and reading –in. R.J . Spiro.b.c.Bruce&w.FBrewer .Theoretical issues in reading Comprehension (p-pu53-481) Hillsdale.
32-chen,s,catherine2002 : Self-regulated learing strategies and achievement in an introduction to information systemcourse.
33- Ebel .R. 1992 :Essentials of Educational measurement.new jersy Euglewood cliffs freuficha ha ll .
34- Kuhn-o-2000:Metacognition development current direction in Psychological science vol
35-kovach-j-c-2000: self Regulary strategies in an accounting principles Course on student achievement paper presented October-28-2000-at the Midwestern Educational Research association chrcago
36-Falvell.j.h 1992 : cognitive development .past present and future. Developmental psychology .
37-Schank.d.h.2000: learning theories .An introduction perspective3red .newjersy ,printice hall.lnc.
38- Schraw .G.&.Dennison 1994 :Assessing meta cognitive awareness, Cotemporary Educational psychology .19.460-475
39-Sternberg and Davidson 1986 ; conception of giftedness,Cambridge England,cambbridge university press .
40-Zimmerman 1990: self regulated and academic achievement An Overview ,Edu.psychologist ,25-3-17

الملاحق

ملحق رقم ١

م\ استبيان اراء المحكمين في مقياس التعلم المنظم ذاتياً

زميلتي الفاضلة ---------- المحترمة

زميلي الفاضل ----------المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث اجراء الدراسة الموسومة (مهارات ما بعد المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على مقياس (عزيز٢٠١٣) لقياس المتغير التعلم المنظم ذاتيا والذي طبق على طلبة المرحلة الاعدادية بمجالاته الاربعة وهي (الاهداف والتخطيط – التنظيم –الدراسة الذاتية – توقع الدافعية) وسيتم وضع مقياس رباعي امام كل فقرة (تنطبق علي دائماً – تنطبق علي غالباً – تنطبق علي قليلاً – لا تنطبق علي) .

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال تخصصاتكم ، ارجوا بيان صلاحية الفقرات لقياس المتغير المطلوب عند طلبة الجامعة وذلك بوضع علامة ( ) فيما اذا كانت صالحة او غير صالحة او التعديل الذي ترونه مناسباً .

تقبلوا فائق تحياتي وتقديري

مقياس التعلم المنظم ذاتياً

أولاً : الاهداف والتخطيط

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	التعديل
١	أضع معايير ذاتية لسلوكي وتصرفاتي			
٢	اضع قوانين لنفسي التزم بها دائما			
٣	اشعر أنني قادر على أنجاز اهدافي			
٤	أمتلك القدرة على التخطيط الايجابي لذاتي			
٥	استطيع ان احدد اهدافي التي اسعى لتحقيقها			
٦	امتلك القدرة على اتخاذ القرار الصائب لحل مشكلاتي			
٧	امتلك مهارات متعددة للتعامل مع المواد الدراسية			
٨	أستطيع توجيه أفكاري ومشاعري نحو عملية التعلم			
٩	أستطيع تنظيم وقت دراستي لتحقيق أهدافي			
١٠	أضع مخططات لدراسة كل مادة دراسية			

ثانياً : التنظيم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١١	اشعر ان لدي الكفاءة العالية لتنظيم دراستي			
١٢	اشعر انني امتلك الاستقلالية في دراستي والنجاح فيها			
١٣	امتلك القدرة على تنظيم افكاري وترتيبها لكل مادة دراسية			
١٤	اتصفح مادتي الدراسية اولا ثم اضع افكار منظمة ومرتبه لها			
١٥	اشعر بمسؤولية اتجاه تنظيم سلوكي التعليمي			
١٦	اسعر انني مدرك تماماً لافعالي وتصرفاتي			
١٧	امتلك الوعي النشط اتجاه ما يحيط بي من مشكلات			
١٨	امتلك المهارات اللازمة لايجاد الحلول لمشكلاتي الدراسية			
١٩	استطيع ان انظم افكاري لكل مادة صعبة او مشكلة تواجهني			
٢٠	اشعر بالقدرة على اكتشاف البيئة من حولي وفحصها			

ثالثاً : الدراسة الذاتية

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٢١	اشعر بالفخر والرضا عن طريقة قراءتي للمادة الدراسية			
٢٢	لا اقبل الاستسلام اتجاه صعوبة المادة الدراسية			
٢٣	اشعر بمسؤولية عالية اتجاه ذاتي وتحقيقها			
٢٤	استطيع ان انشط معلوماتي وخبراتي السابقة واطورها			
٢٥	امتلك القدرة على ادارة خبرات التعلم وتحسينها			
٢٦	لدي القدرة على توليد الافكار الايجابية			
٢٧	امتلك المهارة في تكييف استجاباتي وتعديلها اتجاه متغيرات البيئة الدراسية			
٢٨	استطيع الحكم على تقدمي وتاخري الدراسي			
٢٩	امتلك روح التحدي لكل ما هو جديد في دراستي			
٣٠	اشعر بالمتعة والاهتمام في تحسين ادائي الدراسي			

رابعاً : توقع الدافعية

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
٣١	اشعر بالقدرة على التحكم بكل ابعاد سلوكي			
٣٢	اشعر بالحماسة والاندفاع اتجاه مادتي الدراسية			
٣٣	التزم بجدية عالية اتجاه دراستي والتهيئة لها			
٣٤	امتلك القدرة على تعديل انماط سلوكي الدراسي			
٣٥	اشعر بالسيطرة والضبط اتجاه انفعالاتي السلبية			
٣٦	امتلك القدرة في التحكم بردود افعالي اتجاه زملائي			
٣٧	اشعر بالكفاءة والقدرة على تحسين ادائي في الدراسة			
٣٨	امتلك القدرة على توجيه ومراقبة قراءاتي اليومية			
٣٩	تزداد دافعيتي للتعلم عندما اشعر بتحسن مستواي الدراسي			
٤٠	اشعر ان مشاعري الدراسية تحمسني للدراسة			

جامعة البصرة
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم الارشاد النفسي

م\ استبيا ن اراء المحكمين في مقياس مهارات ما بعد المعرفة

زميلتي الفاضلة ---------- المحترمة
زميلي الفاضل---------- المحترم
تحية طيبة

يروم الباحث اجراء الدراسة الموسومة (مهارات ما بعد المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية) ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على اداتين اولهما مقياس(عزيز ٢٠١٣) للتعلم المنظم ذاتياً وقد توفر وتحقق من صدقه وثباته وثانيهما : بناء اداة خاصة بالبحث اشتقت واستخرجت فقراتها من الادبيات وما استنتجه (ستيرنبرغ Sternberg)في تحديد مكونات مهارات ما وراء المعرفة وهي (التخطيط – ومهارة المراقبة – ومهارة التقويم) وتم تعريف مهارات ما وراء المعرفة من قبل (ستيرنبرغ وديفيدسون ((Sternberg &daividson 1986 بانها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لاداء الفرد وهي احدى مكونات الاداء الذكي او معالجة المعلومات) وسيتم وضع مقياس رباعي امام كل فقرة (تنطبق علي دائما – تنطبق علي غالبا – تنطبق علي قليلا – لا تنطبق علي)

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصاتكم ارجوا بيان صلاحية الفقرات في قدرتها على قياس ما وضع لاجله بوضع علامة ( ) في ما اذا كانت صالحة او غير صالحة او التعديل الذي ترونه مناسبا .

تقبلوا فائق احترامي وتقديري

الباحث

فقرات مقياس مهارات ما بعد المعرفة

اولا : مهارة التخطيط :وهي عملية اختيار مسار الاهداف والاجراءات المتبعة خلال التحضير والتخطيط للمهمات التعليمية وتتضمن اسئلة ما طبيعة المهمة والاهداف المطلوبة وما المعلومات وما الستراتيجيات التي يحتاجها المتعلم وكم الحاجة الى الوقت والموارد

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اسعى الى التخطيط لاي عمل اقوم به			
٢	افكر جيدا فيما اريد ان انجزه من واجبات			
٣	اضع اهدافا محددة لما اريد ان اتعلمه			
٤	أحدد أجراءات عملية لافكاري واطبقها			
٥	اتعرف على طبيعة المهمة وتفصيلاتها قبل العمل بها			
٦	اشعر باهمية تحقيق الاهداف التي وضعتها امامي			
٧	احدد المعلومات التي اسعى للوصول اليها			
٨	اهيئ كل الافكار والمعلومات التي تسهل علي تحقيق اهدافي			
٩	احدد الستراتيجيات التي تسهل تحقيق المهمة المطلوب انجازها			
١٠	احدد حاجتي لخطة عملية لفهم الموضوع وتعلمه			
١١	افكر دائما في مضاعفة الجهود لانجاز المهام التعليمية			
١٢	احدد ما عي فعله والعمل عليه من واجبات			
١٣	انظم وقتي لاجل انجاز واجباتي على اكمل وجه			
١٤	افكر بما احتاج فعله قبل البدء باي مهمة تعليمية			
١٥	أفضل عدم التسرع بأي عمل كي احصل على افضل نتيجة			

ثانيا : مهارة المراقبة : وهي عملية تتعلق بمراقبة الذات والخطوات التي يتبعا الفرد لتحقيق الهدف وتتضمن فعاليات تنظيم المعلومات القديمة والجديدة استخدام ستراتيجيات سابقة في مواقف جديدة واعطاء معنى لما اريد تعلمه ، وامكانية تعديل الخطط وتطويرها وصلاحية التحركات والخطوات في تحقيق الهدف

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اراقب بدقة ما يدور في ذهني من افكار			
٢	اراقب خطواتي التي اسير عليها نحو اهدافي			
٣	اتفحص كل خطوة اسير عليها واراجعها			
٤	اراجع نفسي لكل خطوة ايجابية او سلبية قمت بها			
٥	احدد الوقت اللازم لانجاز مهماتي الدراسية والتعليمية			
٦	اتحكم بذاتي لتقليل الجهد المبذول للمهمة التعليمية			
٧	اراجع باستمرار كل التفاصيل والفرعيات للمهمات التعليمية			
٨	اضع فهما دقيقا لما اريد انجازه من عمل .			
٩	احدد المعنى الدقيق للمهمة التعليمية المطلوب انجازها			

١٠	اتفهم قدراتي وامكانياتي الذاتية للوصول الى اهدافي			
١١	اضع في تفكيري امكانية اجراء تعديلات على خططي البعيدة			
١٢	اضع فرصة متاحة للتغيير في خططي اليومية			
١٣	أسال نفسي (هل انا ضمن المسار الصحيح لانجاز واجباتي)			
١٤	اتسائل دائما (هل استطيع ان احقق اهدافي)			
١٥	اراجع تفكيري فيما اخذت بالاعتبار كل تفاصيل المهمة التعليمية			
١٦	أحاول ان لا اصرف وقتاً زائدا في انجاز مهمة محددة			
١٧	أجد نفسي اتوقف واراجع تفكيري للتحقق من استيعابي للمادة الدراسية			

ثالثاً : مهارة التقويم :وهي عملية تتعلق بتقويم انجازات الفرد ذاتياً ومراجعة عناصر القوة والضعف في تفكيره ، والمراجعة المستمرة لامكانية تحقيق الاهداف ، وما مقدار الفشل والنجاح في المهام المنجزة ومقدار التشابه والاختلاف في كل مهمة تعليمية

	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اكشف مقدار الفائدة التي حصلت عليها			
٢	اتفحص الناتج النهائي لمهامي الدراسية والتعلمية			
٣	احدد مستوى القوة والانجاز في مهامي التعلمية			
٤	احدد مستوى الضعف والفشل في خطوات تحقيق اهدافي			
٥	اسعى الى محاسبة ذاتي في تاخر وصولي الى اهدافي			
٦	ابحث بجد اسباب الفشل والنجاح في شخصيتي			
٧	اسعى الى تجاوز نقاط الضعف والتاخر في مسيرتي الدراسية			
٨	افكر في امكانية تجديد وتكرار مهامي واهدافي			
٩	احدد ما اعرفة وما لا اعرفه في مهامي التعلمية			
١٠	اتعرف على مستوى كفاءتي في انجاز واجباتي المخطط انجازها			
١١	استطيع ان اقيم ما حققته في مهامي التعلمية			
١٢	اتحقق بشكل مستمر من اجابتي بعد الانتهاء من الامتحان			
١٣	اعتمد التقييم المستمر لكل فصل من المادة الدراسية			
١٤	اقوم بمراجعة ذاتية لكل ما عملته وانجزته من مهامي التعلمية			
١٥	اتسائل الى اي مدى انجزت اهدافي بصورة جيدة			

ملحق رقم ٣

اسماء الخبراء المحكمين على فقرات المقياسين

ت	اللقب العلمي والاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ د سعيد جسم الاسدي	فلسفة التربية	كلية التربية - متقاعد
٢	أ د تحسين فالح الكيم	مناهج وطرق تدريس	كلية التربية للعلوم الانسانية
٣	ا د بتول غالب الناهي	الارشاد النفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	أ د عياد اسماعيل صالح	الارشاد النفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
٥	أ م د فاضل عبدالزهرة مزعل	الارشاد النفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
٦	أ م د صلاح خليفة اللامي	مناهج وطرق تدريس	كلية التربية للعلوم الانسانية
٧	أم د عبدالسجاد عبد عبدالسادة	ارشاد نفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
٨	أ م د سناء عبدالزهرة حميد	ارشاد نفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
٩	ا م د صفاء عبدالزهرة حميد	ارشاد نفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
١٠	أ م د زينب فالح الشاوي	مناهج وطرق تدريس	كلية التربية للعلوم الانسانية
١١	أ م د حامد قاسم ريشان	الارشاد النفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
١٢	أ م د رياض ناصر رمضان	الارشاد النفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية
١٣	ام د محمود شاكر عبدالله	الارشاد النفسي	كلية التربية للعلوم الانسانية