

محتويات العدد الواحد والستون

الصفحة	
7	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
9	- تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت (في ضوء آراء معلمي وموجهي مادة اللغة العربية) د. نوال عبدالكريم عثمان التويجري
33	- أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلّمية - تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي د. آندي محمد حجازي
71	- أثر تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت (CORT) في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لعينة من التلاميذ الموهوبين أ.د. إسماعيل لعيس أ. سلاف مشري
	* كتاب العدد:
95	- حتى يصبح التعلّم مرثياً وملموساً (الأطفال - في مواقف التعلّم - فرادى وجماعات) إعداد: كلاوديا جوديسي - كارلا رينالدي - مارا كريشيفسكي ترجمة: د. علي عاشور الجعفر الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2013 عرض ومراجعة: أ.د. الغالي أحرشواو
103	* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

يطل علينا العدد الجديد لشهر ديسمبر 2014، وهو العدد الأول للسنة السادسة عشرة من عمر المجلة المديد، ويكون بذلك قد بلغ العدد (61) منذ إنشاء مجلة الطفولة العربية ومولدها من رحم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. وقد تنوعت الأبحاث والدراسات التي نشرتها المجلة خلال هذه السنوات الطوال في خدمة الطفولة العربية وقضاياها والتي أصبحت في مجملها (180) بحثاً، و(113) مقالاً علمياً، و(78) عرضاً ومراجعةً للكتب، و(48) تقريراً غطت مجالات مختلفة منها: اللغة عند الأطفال، ومهارات التواصل، والثقافة الإلكترونية، والاضطراب السلوكي والعاطفي، والتلفزيون، والإرشاد النفسي، والرعاية الفكرية لأطفال ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة، والاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال، والتواصل الخلاق، والطفولة والعوامل المؤثرة في الشخصية، والعنف الجسدي واللفظي... وما إلى ذلك.

ومن ناحية أخرى فقد احتوت المجلة على أبواب أخرى ثابتة، كباب: من قصص الأطفال، حيث نشرت فيه ملخصات لحوالي (65) قصة، وباب: من أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل، ونشر فيه حوالي (150) ملخصاً، إضافة إلى خمس تجارب من المعيشة الشخصية.

ودأبت المجلة على إصدار أربعة أعداد في السنة، أي عدد واحد كل ثلاثة أشهر، وذلك في شهر مارس، ويونيو، وسبتمبر، وديسمبر. والمجلة منذ ولادتها فتحت ذراعيها لكل الباحثين العرب في تخصصات التربية، وعلم النفس، والطفولة والتعليم. وترحب بالدراسات والأبحاث الرصينة التي تعالج قضايا الطفولة وهمومها ومشاكلها وشؤونها.

نتمنى أن تستمر أواصر المحبة والتعاون بين المجلة وقرائها، والباحثين الذين يرفدونها بأبحاثهم ودراساتهم وخبراتهم من أجل تحقيق أهدافها ومراميها في خدمة الطفولة العربية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: " بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي " ، ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة لمشروع مبارك عبدالله المبارك الصباح.

35

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة



بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة
باللغة العربية عند الطفل المغربي

أ.د. الغالي أحرشاو

أغسطس 2014

البحوث والدراسات

تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلمي وموجهي مادة اللغة العربية

د. نوال عبدالكريم عثمان التويجري

مستشار للشؤون التعليمية - إدارة التعليم الخاص

منطقة الجهراء التعليمية - وزارة التربية - دولة الكويت

nawal246@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين لمادة اللغة العربية في مدارس دولة الكويت، والكشف عن مواطن القوة ونقاط الضعف في المنهج، والوقوف على مقترحاتهم الرامية إلى تحسين بناء المنهج وتطويره.

قامت الباحثة بتصميم استبانة استناداً إلى معايير تقويم المنهج والأدب التربوي السابق. وتتكون الأداة من (50) عبارة، وتغطي المجالات الآتية: الأهداف، والمحتوى، والمهارات اللغوية، ولغة الكتاب، والرسومات والصور، ودليل المعلم. وعلى أثر التأكد من ثبات الأداة وصدقها بالطرق المناسبة، عمدت الباحثة إلى تطبيقها على (268) معلماً، و (45) موجهاً للغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت.

وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والموجهين لمجالات الاستبانة وعباراتها كانت في المستوى المرتفع بوجه عام، غير أن المعلمين والموجهين قدموا عدداً من المقترحات المهمة لتطوير المنهج، وأبرزها المواءمة بين محتوى المنهج وعمر التلميذ، وخبراته السابقة؛ ودمج كتب اللغة العربية في كتاب واحد؛ وإعادة النظر في الطريقة الصوتية؛ والانتقال إلى الطريقة التوليفية في عرض المحتوى. وفي ضوء ذلك، ترى الباحثة أن على معدي المناهج التعليمية دراسة مقترحات المعلمين والموجهين، والإفادة منها في مراجعة منهج اللغة العربية، وتطويره بما يتسق مع المستجدات التربوية، والتحديات المستقبلية.

Evaluation of the Enhanced Arabic Curriculum for the First Elementary Grade by Teachers and Instructors of Arabic in Kuwait

Nawal Abdul Kareem Al-Tuwaijry

Consultant - AlJahra Educational Foundation - Kuwait

Abstract

The purpose of the study was to assess the enhanced Arabic curriculum for the first elementary grade from the point of view of teachers and educational instructors of the subject of Arabic in Kuwait, in order to reveal curriculum strengths and weaknesses, and to address their suggestions for curriculum improvement. To achieve this, the author developed a 50-item questionnaire, based on standards of school curriculum evaluation and previous literature. Items of questionnaire covered the following six domains: Objectives, content, linguistic skills, language of the book, drawings and images and teacher's guide. Adequate methods were used to assess validity and reliability of the questionnaire. The developed tool, then, was administered to (268) teachers and (45) instructors of Arabic. Overall, the results of study showed high ratings of the questionnaire items and domains by teachers and instructors. A number of suggestions, however, were presented, most importantly, aligning the curriculum content to pupil's age and experience; integrating the books of Arabic for the first grade in one book; reconsidering the vocal method; and moving to the analysis-synthesis method of content presentation. Based on these findings, the author recommends that curriculum developers should consider teachers' and instructors' suggestions to enhance the Arabic curriculum in line with educational innovations and future challenges.

مقدمة:

إن مواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية التي يفرضها عصر الثورة المعلوماتية على حقل التربية في القرن الحادي والعشرين تتطلب العمل على التحديث المستمر للمنهج المدرسي، فالانفتاح الإعلامي والثقافي الهائل يجب أن يواكبه منهج يقوم بتوعية الفرد والمجتمع بالفرز النقدي والاختيار الدقيق للمعلومة، وتحليل طوفان المعلومات بأسلوب ناقد، وتنمية الإحساس الجمالي لدى التلميذ، والقدرة على التعلم الذاتي المستمر، ومواجهة المواقف الجديدة بعقلية منفتحة (قاسم ومحمود، 2011).

ولما كانت اللغة العربية، كغيرها من اللغات، أداة التفكير، ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، والوعاء الذي يحوي خبراتهم، ويعبر عن ثقافتهم، فإن تطوير منهج اللغة العربية، خصوصاً في المرحلة الابتدائية الدنيا، يكتسب أهمية استثنائية، ذلك أن المرحلة الابتدائية تعتبر البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال، فهي التي تعدّ الطفل لمتابعة بقية المراحل بشكل فعال وناجح، حيث تزوّده بأساسيات التعلم، وتمكنه من اللغة العربية قراءة وكتابة كأساس لتعلم شتى أنواع العلوم والمعارف، ومثل هذا التصور يجعل اللغة العربية محوراً مركزياً في البناء الشامل للإنسان العربي (زاير، 2014).

ويعتبر الكتاب حاضنة المنهج المدرسي، وعلى الأخص في المرحلة الابتدائية، فمن خلاله يتعلم الطفل، باعتباره محور العملية التربوية، كيف يعبر بلغة سليمة عن أفكاره ومشاعره، وعن كل جديد في حياته، وكيف يكتب عن الأحداث والخبرات التي تدرج ضمن نطاق إدراكه، وكيف يتقن فنون الاتصال الشفوي من استماع وحديث، والطفل بذلك لم يعد متلقياً سلبياً للغة، وإنما هو من ينشئ هذه اللغة في ضوء معايير لغوية فصيحة، ويسير على هدي تلك المعايير (الجبوري، 2013؛ الموسوي، 2014).

إن للكتاب المدرسي دوراً محورياً وفعالاً في تحقيق أهداف المنهاج، فهو يزود المنهاج بمادة تعليمية كبيرة من خلال تقديمه لخبرة ذات مستوى في المحتوى، والتي يمتلكها القليل من المعلمين، كما يزود المعلمين والطلبة بشيء من الأمان من خلال توضيحه للمادة التعليمية التي سيتم تدريسها خلال العام الدراسي مسبقاً (طعيمة والناقة، 2005؛ طلافحة، 2013). وتزداد أهمية الكتاب المدرسي حينما يكون مجاله اللغة العربية، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية الدنيا، فهي إضافة إلى كونها مادة تعليمية رئيسة، تعدّ وسيلة لدراسة المساقات الأخرى. وتأتي أهمية كتاب اللغة العربية من أهمية اللغة نفسها، فاللغة هي الوسيلة الأساسية للتخاطب بين بني البشر. واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، لغة العلم والمعرفة والأدب والفن، وقد أضحت لغة قومية تجسد تراث الأمة العربية جمعاء، ومن هنا تنبع ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات تعليمها للتلاميذ من خلال الكتاب المدرسي (الحيلة ومرعي، 2009).

ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي، سعى بعض التربويين (الحامد، 2001؛ الحوامدة، 2011) إلى تحديد أسس الكتاب الجيد، وتشمل الأساس المعرفي، ويُقصد به مراعاة الكتاب لطبيعة بناء المادة العلمية، وطريقة تأليفه وإخراجه ومتابعته وتقويمه؛ والأساس الاجتماعي، ويُقصد به صلة الكتاب الوثيقة بثقافة المجتمع، وكذلك الأساس المعرفي والنفسي والفلسفي.

ويرى باحثون آخرون (الكندري، 1991؛ أبو زهرة، 2009؛ Leung & Andrews, 2012) أن مواصفات الكتاب المدرسي الجيد تتحدد ضمن أربعة مجالات أساسية، حيث يتعلق المجال الأول بكفاءة المؤلف وسمعته العلمية؛ ويتصل المجال الثاني بمادة الكتاب ومحتواه، إذ يشترط أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهاج، وتسهم في تحقيق أهدافه؛ ويرتبط المجال الثالث بلغة الكتاب، إذ يشترط أن تكون اللغة واضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ اللغوي، وكذلك بالنسبة لمستوى مقروئية النصوص القرائية. ويتعلق المجال الرابع بشكل الكتاب وإخراجه، إذ يشترط أن يكون حسن المظهر، ومتين التجليد، وخالياً من الأخطاء اللغوية والطباعية.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية في دولة الكويت على صعيد إعداد الكتب المدرسية بما يتوافق مع معايير جودة التعليم، ومتطلبات البيئة المدرسية وتحدياتها، إلا أن محتوى بعض الكتب المقررة على التلاميذ في إطار المنهج المطور للمرحلة الابتدائية يحتاج إلى مزيد من المراجعة في ضوء المستجدات التربوية، ومعايير جودة المنهج المدرسي، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الراهنة.

مشكلة الدراسة:

لقد خضع منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، طوال السنوات الماضية، لعملية تطوير وتعديل شامل بناءً على توصيات لجنة تقويم المنهج المطور للغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت للعام الدراسي 2009/2010، والتي صدر قرار بتشكيلها في 3/11/2008. وتتكون اللجنة من عددٍ من الأساتذة المختصين في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

وعلى أثر التجريب والتعديل، أصبح منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي، والذي صدرت طبعته الأولى عام 2012، يتكون من عنصرين: أربعة أجزاء (كتب دراسية) متتابعة، وتضم الكتب بين ثناياها ست حكايات، ويعقب كل حكاية مجموعة من الدروس؛ بالإضافة إلى دليل المعلم (الروضان وآخرون، 2011/2012). وقد قام بتأليف الكتب عدد من الأساتذة المختصين بجامعة الكويت ووزارة التربية، وذلك في ضوء الاتجاهات والأسس التربوية الحديثة لتدريس اللغة العربية.

ويُعدّ كتاب «العربية لغتنا» للصف الأول الابتدائي، والذي تم تطبيقه في المدارس الكويتية في مطلع العام الدراسي 2009/2010، نتاج عمل لجنة تقويم المنهج المطور للغة العربية. وقد تم تنظيم الكتاب بحيث يبدأ بتهيئة الطفل، وتدريبه على الإمساك بالقلم، وتيسير دخوله إلى القراءة والكتابة، ليتم الانتقال بعدئذٍ إلى الحكاية، حيث يتألف المنهج من (6) حكايات موزعة على الكتب (الأجزاء) الأربعة للمنهج، ويتراوح عدد الدروس المصاحبة للحكاية بين 6 - 7 دروس، إذ يحمل كل درس عنواناً محدداً، ويعتبر هذا العنوان المحور الأساسي الذي تدور حوله التدريبات اللغوية التي تشكل محتوى الدرس.

غير أن الباحثة - في أثناء عملها بمركز تطوير المناهج بوزارة التربية، وكذلك في مجال الإشراف التربوي على عددٍ من المدارس الابتدائية، وفي سياق الحديث مع أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية - لمست عدداً من الصعوبات التعليمية التي يعاني منها تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالذات عند دراسة منهج اللغة العربية. ويمكن تلخيص أهم الصعوبات

التعليمية في النقاط الآتية:

- عدم تركيز المنهج الدراسي على إتقان التلميذ لمهارات القراءة والكتابة في الممارسة اللغوية.
- طول وتشعب المنهج الدراسي، وعدم ملاءمته للمرحلة العمرية للتلميذ، ولقدراته واهتماماته.
- صعوبة بعض الألفاظ والمفردات والتراكيب اللغوية الواردة في الكتاب نطقاً وكتابةً وقراءةً.
- طول الحكاية، وكثرة الدروس المندرجة تحت كل حكاية، وكثافة التدريبات اللغوية وتكررها.
- إهمال التدرج في تدريس الحروف الهجائية، والبداية بقراءة الحكاية، دون استعداد الطفل لذلك.
- التوسع في عرض الحروف، وعدم التركيز على تعليم الطالب كيفية كتابة جملة لغوية مفيدة.
- عدم الموازنة بين عدد الحروف المقرّر تدريسها في الفصل، والزمن المقرّر لتدريس الكتاب.

وعلى خلفية هذه الصعوبات، برزت الحاجة إلى تحديد مدى انسجام محتوى منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي مع الأسس التربوية الحديثة لتدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ومدى إسهام المحتوى والأنشطة والتدريبات المتضمنة في المنهج في تشكيل الحصيلة اللغوية لدى التلميذ، وتنمية مهارات اللغة الأساسية لديه، وكذلك مهارات التفكير اللغوي.

وفي ضوء ما تقدّم، تتمثل مشكلة الدراسة في تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت من منظور المعلمين والموجهين التربويين. ويمكن صياغة المشكلة في السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى التقديرات التقويمية للمعلمين والموجهين لكل من مجالات اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت في ضوء معايير جودة المنهج المدرسي؟
2. ما أهم نقاط القوة والضعف بمنهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في الكويت من منظور المعلمين والموجهين؟ وما مقترحاتهم لتحسين بناء المنهج وتطويره؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد مستوى تقديرات معلّمي وموجهي مادة اللغة العربية لمجالات منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت في ضوء معايير جودة المنهج المدرسي.
2. رصد أهم نقاط القوة والضعف في منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت من منظور المعلمين والموجهين التربويين، وتحديد مقترحاتهم الخاصة بتحسين المنهج وتطويره.
3. تحديد مقترحات معلّمي اللغة العربية، وموجهي مادة اللغة العربية، الخاصة

بتحسين بناء منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت، وتطويره في ضوء المستجدات التربوية.

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لما في ذلك من منافع عملية ملموسة على صعيد إصدار الأحكام حول محتوى المنهج، وأنشطته، واتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المنهج في ضوء المستجدات التربوية الحديثة، وتحسين عمليات تنفيذه (شحاتة، 2004).
2. تكتسب الدراسة أهميتها من واقع أنها تستقصي آراء المعلمين الذي يقومون بتدريس كتاب «العربية لغتنا»، مما يجعل آرائهم ذات أهمية بالغة في تقديم التغذية الراجعة المطلوبة لتحسينه في المستقبل. كما أن الكتاب يعد مصدراً أساسياً للمعرفة؛ لذا يجب أن يتسم بمواصفات مميزة لتحقيق ما يؤمل منه تحقيقه.
3. يضيف هذا البحث إلى المكتبة العربية أداة جديدة لتقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، حيث إن هذه الأداة يمكن أن يستفيد منها المسؤولون في وزارة التربية، إلى جانب الموجهين والمشرفين التربويين، وكذلك معلمو ومعلمات اللغة العربية في دولة الكويت، وفي دول مجلس التعاون الأخرى.
4. تأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط المزيد من الضوء على مشكلات المنهج المدرسي في المرحلة الابتدائية، وأن تكون الدراسة مكملة للدراسات السابقة التي تناولت بتحليل قضايا مهمة في منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بالكويت (الكندري، 1991؛ الحميدي، 2012).
5. تختص هذه الدراسة بتقويم كتاب «العربية لغتنا» للصف الأول الابتدائي، وبحسب معلومات الباحثة واطلاعاتها، لم يتم تقويم الكتاب على الرغم من مرور خمس سنوات على صدوره وتدريسه في المدارس الابتدائية، وعلى الرغم من ملاحظات معلمي وموجهي مادة اللغة العربية، وكذلك أولياء أمور التلاميذ، على الكتاب المذكور.
6. تُعتبر هذه الدراسة، في حدود علم الباحثة، الأولى من نوعها، من حيث تقويم منهج الصف الأول الابتدائي من منظور المعلمين والموجهين التربويين معاً، وفق معايير موضوعية، فيما اقتصرت الدراسات السابقة المماثلة لها على مرئيات المعلمين فقط (الجعافرة، 1993؛ السميري، 1999؛ الآغا، 2002).

محددات الدراسة:

1. الحدود البشرية: تقتصر النتائج في الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الابتدائية وموجهي مادة اللغة العربية في دولة الكويت، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2014.
2. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الأول الابتدائي، والمطبقة في مدارس التعليم العام بالكويت للعام الدراسي 2013/2014، وفي إطار مجالات وفقرات قائمة تقويم منهج اللغة العربية، والتي تم تطويرها في الدراسة الراهنة. وتتحدد إمكانية تعميم نتائج

الدراسة بمدى صدق أدواتها وثباتها في البيئة الكويتية.

مصطلحات الدراسة:

المنهج المدرسي: يعرف سعادة وإبراهيم (1997) المنهج بأنه «مخطط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهدافٍ ومحتوى، وخبراتٍ تعليميةٍ، وتدرّيس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ومتعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم» (ص: 72). ويذكر الكندري (2009) أن مصطلح المنهج يشير إلى «كل الخبرات المقصودة التي يمرّ بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة» (ص: 13).

وفي البحث الراهن، تعرّف الباحثة المنهج المدرسي إجرائياً بأنه «مجال الدراسة في مادة اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت، حيث يتألف المنهج من الكتاب المدرسي المقرر رسمياً على التلاميذ؛ ودليل المعلم، وهو كتيّب يهتدي به المعلم في أثناء تدرّيس المادة».

معايير تقويم المنهج المدرسي: المؤشرات التي يتم من خلالها «التحقّق من مدى صلاحية المنهج بكل أبعاده، ومدى تحقيقه للأهداف التي وُضع من أجلها» (اللقاني والجمل، 1999: 104).

وفي الدراسة الراهنة، يُقصد بهذا المصطلح إجرائياً «المجالات التي تقيسها استبانة تقويم منهج اللغة العربية، وهي: الأهداف، والمحتوى، والمهارات اللغوية، ولغة الكتاب، والرسومات، ودليل المعلم».

المرحلة الابتدائية: هي إحدى مراحل التعليم العام في دولة الكويت، ومدة المرحلة خمس سنوات، من الصف الأول وحتى الصف الخامس، وتعتبر أساساً للمرحلة الإعدادية التي تليها مباشرة.

الدراسات السابقة:

أجرت سامية البسيوني (2001) دراسةً استهدفت تحديد درجة مقروئية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، واستخدمت الباحثة عدّة أدوات لبناء معادلة انقراطية كتب اللغة العربية لصفوف الثالث والرابع والخامس من المرحلة الابتدائية. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن متوسط طول الجملة من أكثر المتغيّرات اللغوية تأثيراً في تحديد مدى صعوبة القراءة في المرحلة الابتدائية، وكذلك كانت بقية المتغيّرات بالترتيب نفسه، حيث جاء عامل نسبة الجمل الاسمية في المرتبة الثانية، يليه نسبة الجمل الفعلية كنالت أكثر العوامل تأثيراً على انقراطية النص، ثم نسبة الكلمات الشائعة.

وسعت دراسة الأغا (2002) الكشف عن درجة الارتباط بين محتوى كتاب القراءة العربية للصف الأول الابتدائي بفلسطين وأهداف التربية ثنائياً اللغة. قام الباحث ببناء قائمة الأهداف، وتضمّنت (58) هدفاً تم توزيعها على المجالات الآتية: مهارات الاستماع، والمحادثّة، والقراءة، والكتابة، والمعارف، والقيم؛ كما صمّم أداة لتحليل المحتوى. وبيّنت

النتائج أن مهارات الكتابة احتلت المرتبة الأولى بنسبة (36.6%)؛ وجاءت مهارات القراءة في المرتبة الثانية (29.4%)؛ ومهارات الاستماع - بالمرتبة الرابعة (8.2%)؛ أما مهارات المحادثة فحلت في المرتبة الأخيرة (2.8%). وأوصت الدراسة الجهات المعنية بمراعاة مبدئي التوازن والشمول عند تحديد نسب توزيع المهارات والمعارف والقيم في كتب اللغة العربية.

وهدفت دراسة (Zorbaz, 2007) إلى تحديد مستوى الانقرائية وتنوع طول الكلمة والجمله للمقرر بمستويات صفوف مختلفة من المرحلة الابتدائية في تركيا. وقد بينت النتائج أن نصوص القصص في الكتب المقررة بالمرحلة الابتدائية لا تتغير في طول الكلمة والجمله في مستويات الصف، وكان الفارق الوحيد في مستوى طول الجمله والانقرائية في الصف السادس. وبشكل عام، فإن مستويات الانقرائية لقصص الكتب المقررة في اللغة التركية كانت مقبولة.

وتوخت دراسة مناصرة (2008) الكشف عن مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي بالأردن لمتطلبات التعليم الصوتي، حيث أعد الباحث استمارة لتحليل المحتوى، واعتمدت الصفحة وحدة للتحليل. وكشفت النتائج عن أن نسبة الصفحات التي شغلتها التدريبات الصوتية بلغت (2.8%)، ويستغرق تنفيذها نحو (2.35) دقيقة. وقد غلب على التدريبات الطلب من الطلبة إعطاء كلمات تتضمن صوتاً محدداً في أول الكلمة، وبهذا خلا الكتاب من عدة أنواع من التدريبات الصوتية المركزية لضمان تعليم صوتي جيد، كتدريبات التجزؤ الصوتي وترتيب الأصوات وعددها في الكلمة.

واقترحت دراسة الحريشي (2009) معياراً لتقويم جودة كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ويتضمن المعيار المجالات الآتية: مقدمة الكتاب، وأهداف الكتاب، والمادة العلمية وطرق عرضها، والأنشطة والوسائل، والتقويم، والإخراج الفني. وعلى خلفيّة المعيار المقترح، قامت الباحثة ببناء استبانة تتألف من (85) فقرة، وتم تطبيقها على معلّات اللغة العربية. وأبرزت نتائج الدراسة مواطن الضعف في الكتاب، وتم طرح التوصيات الكفيلة بتلافيها في المستقبل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

1. إن معظم الدراسات السابقة نَحَتْ باتجاه تقويم كتاب، وليس منهج مادة اللغة العربية، وذلك وفقاً لمعايير محددة، كالأهداف، والمحتوى، ولغة الكتاب، والرسومات والصور، والإخراج الفني. لذا تم التركيز في هذه الدراسة على تقويم منهج اللغة العربية، باعتبار أن المنهج لا يُختزل في الكتاب المدرسي فقط.
2. لاحظت الباحثة قصوراً شديداً في تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي تحديداً، وبناءً على ذلك تم التركيز في الدراسة الحالية على تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من منظور معلّمي المادة، والموجهين التربويين للمادة.
3. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، واختيار المنهجية المناسبة لدراستها، وبناء أدوات الدراسة، والتحقق من ثباتها وصدقها، وتحليل

نتائج الدراسة وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كأنسب منهج لبحث مشكلة الدراسة، لأن أسلوب البحث الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير والعلمي المنظم لوصف مشكلة محدّدة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها نوعياً (الفتلي، 2014).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالمدارس الحكومية في العام الدراسي 2013/2014، وبواقع (268) معلماً من الجنسين، أي ما نسبته (30.66%) من إجمالي معلمي الصف الأول الابتدائي بالكويت، وعددهم (874) معلماً.

كما تم اختيار عينة عشوائية أخرى من رؤساء الأقسام والمشرفين والموجهين لمادة اللغة العربية للأول الابتدائي في المدارس الحكومية بالكويت في العام الدراسي 2013/2014، وبواقع (45) فرداً. ويمثل هذا العدد (57.69%) من المجتمع الأصلي للبحث، والذي يضم (78) شخصاً.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة لغرض تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في الكويت. ولغرض بناء الأداة المستهدفة، استندت الباحثة إلى مراجع تربوية عديدة لاشتقاق العبارات التي تضمنتها الأداة، واتبعت الخطوات الآتية (الخليلي، 2012: 227 - 229):

أولاً - تحديد الهدف من الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، وتمشياً مع أهداف الدراسة، تم تصميم الاستبانة على خلفية الأدب التربوي الخاص بإعداد أدوات التقويم، وتطبيقها على أفراد العينة المستهدفة، وتحليل النتائج، وتقديم مقترحات لتحسين المنهج الدراسي وتطويره.

ثانياً - تحديد أقسام الاستبانة:

تتكوّن الاستبانة من ثلاثة أجزاء رئيسية، وهي:

1. مجالات (معايير) تقويم المنهج المدرسي في مادة اللغة العربية.
2. نواحي القوة، ومواطن الضعف، في المنهج المدرسي.
3. المقترحات الرامية إلى تحسين بناء المنهج المدرسي وتطويره.

ولغرض تحديد المجالات (المعايير) التي يفترض قياسها في استبانة تقويم منهج اللغة

العربية للصف الأول الابتدائي، اعتمدت الباحثة على مصادر مختلفة، وتتمثل فيما يلي:

1. معايير تقويم المنهج المدرسي (فتح الله، 2007؛ الحريشي، 2009؛ Agodini & Harris, 2011).
 2. الدراسات السابقة ذات العلاقة بتقويم مناهج اللغة العربية في عدد من الدول العربية استناداً إلى معايير مختلفة، وباستخدام أدوات عديدة ومتنوعة (الناجي، 1998؛ السميري، 1999؛ جلو، 2009).
 3. اللقاءات الحوارية والمناقشات الهادفة التي أجرتها الباحثة، بحكم وظيفتها الإدارية في مجال الاستشارات التعليمية، مع معلّمي ومعلّمات اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، ومع رؤساء الأقسام وموجهي ومشرفي مادة اللغة العربية بوزارة التربية، وأيضاً مع أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي، وذلك لغرض تحديد المجالات الواجب تقويمها في المنهج، بحسب درجة أهمية كل منها.
- وفي ضوء ما تقدّم، حددت الباحثة محاور (مجالات) الاستبانة على النحو الآتي:
1. الأهداف: ويُعنى هذا المجال بالتحقق من مدى انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأسس التربوية الحديثة لتدريسها، ومدى شمولية الأهداف، ووضوحها، ودقتها، وإمكانية تحقيقها.
 2. المحتوى: ويختص هذا المحور بتعرّف مدى ملاءمة محتوى منهج اللغة العربية مع الأهداف، ومدى إسهامه في تشكيل الحصيلة اللغوية لدى التلميذ، ومراعاته لعمره وبيئته المحلية.
 3. المهارات اللغوية: مدى مساهمة المحتوى في تنمية الفنون اللغوية (القراءة، الكتابة، التحدّث، الاستماع)، ومهارات التفكير اللغوي (الفهم، الاستنتاج، الربط بين السبب والنتيجة،... إلخ)، لدى التلميذ.
 4. لغة الكتاب: مدى فصاحة الألفاظ والتراكيب اللغوية وبساطتها، وخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وملاءمة الألفاظ لعمر التلميذ وخبرته السابقة، وغيرها.
 5. الرسومات والصور: مدى ملاءمة وجاذبية الغلاف والرسومات والصور المدرجة في الكتاب للتلميذ.
 6. دليل المعلم: ويرتبط هذا المجال بمدى اشتمال الدليل على إستراتيجيات فعالة للتلميذ، وتقديم طرق تدريس، ووسائل تعليمية تساهم في دمج الخبرات اللغوية للتلميذ مع خبرات تعليمية أخرى.

ثالثاً - صياغة بنود الاستبانة:

كتبت الباحثة مجموعة من البنود في كل من مجالات التقويم السابقة، متوخّيةً وضوح المعنى، ودقة المطلب، في أثناء صياغة الفقرة، كما راعت أن تعكس صيغة العبارة مضمون المحور التي تنتمي إليه، وأن تحتوي العبارة على فكرة واحدة فقط. وبالنتيجة، احتوت الاستبانة في صيغتها الأولية على (66) بنداً. وتم وضع تدرّج خماسي أمام كل مفردة

يعكس مستوى توافر عنصر التقويم في كل مجال للمنهج المدرسي، كما يلي: مرتفع جداً (5)، مرتفع (4)، متوسط (3)، ضعيف (2)، غير متوفر (1).

وبالإضافة إلى ذلك، تضمّنت الاستبانة ثلاثة أسئلة مفتوحة تطلب من المستجيب تحديد نقاط القوة، وجوانب الضعف، في المنهج المدرسي لمادة اللغة العربية، وطرح مقترحاته الذاتية لتطوير المنهج.

رابعاً - التحقق من صدق الاستبانة:

بعد أن أعدت الباحثة الصورة الأولية للأداة، ارتأت التأكد من صدقها الظاهري، حيث أوضح عبيدات وعدس وعبد الحق (2004: 164) أن الصدق الظاهري في الاستبانة يُوجد حيث تشير فقراتها إلى ارتباطها بالسلوك المقاس، وحين تكون فقراته سهلة الاستخدام، إلا أن الصدق الظاهري ليس صدقاً حقيقياً، فلا مناص إذن من اللجوء إلى طريقة أخرى لحساب صدق الأداة المطوّرة في الدراسة الراهنة.

ولذا فقد عرضت الباحثة الاستبانة على عشرة من المختصين في التقويم التربوي واللغة العربية من أساتذة الجامعة، والمختصين في مناهج اللغة العربية بوزارة التربية، بقصد التحقق من أن أداة الدراسة تقيس فعلاً ما وُضعت لأجله. وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم في درجة انتماء العبارات للمحور المعني، وتحديد درجة وضوح البنود، ودقة صياغتها، وترابطها، وتوافقها مع طبيعة المجال الذي تقيسه.

وحيث إن الباحثة اعتمدت نسبة الاتفاق (80%) محكاً لإدراج العبارة ضمن بنود الاستبانة، فقد تم اختيار العبارات التي أجمع عليها ثمانية محكمين على الأقل، وبهذا تم اختيار البنود التي تستوفي الشرط المذكور في كل محور من المحاور المستهدفة، وحذف البنود التي لا تستوفيه، وعددها (11) بنداً، وبالنتيجة تقلص عدد عبارات الاستبانة إلى (55) بنداً.

خامساً - إعداد الصيغة النهائية للاستبانة:

على أثر التحقق من الصدق الظاهري للقائمة، قامت الباحثة بتجريبها على (15) معلماً، و (15) موجهاً في المدارس الابتدائية بالكويت، وذلك للتأكد من وضوح التعليمات والأسئلة، وتحديد متوسط زمن تطبيق الأداة، حيث تبين أن التعليمات واضحة، والأسئلة واضحة ومحددة المطلب. وللتحقق من مدى تجانس عبارات المحور، تم احتساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، حيث تراوحت بين (0.62 - 0.81). وفي ضوء نتائج التطبيق، تم استبعاد (5) عبارات، والتي تبين فيها أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، وبالنتيجة باتت الاستبانة تحتوي في شكلها النهائي على (50) فقرة. كما تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا لحساب ثبات الاستبانة (علام، 2002: 165)، وتبين أن معامل ثبات الاستبانة يساوي 0.85، أما معاملات ثبات المجالات، فتراوحت بين 0.76 - 0.92، وهذه القيم تعكس نسبة عالية من ثبات الاتساق الداخلي، حيث تعبر عن تجانس العبارات وترابطها في كل من المحاور الستة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة المتوسطات، والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، لحساب ثبات الاستبانة. كما استعانت بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات.

عرض نتائج الدراسة:

أولاً - عرض نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على ما يأتي: «ما مستوى التقديرات التقويمية للمعلّمين والموجّهين لكل من مجالات منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت في ضوء معايير جودة المنهج المدرسي؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق استبانة تقويم المنهج على أفراد العينة، ورصد متوسطات تقديرات المعلّمين والموجّهين التربويين لكل مجال، ولكل عبارة فيها، وتدوين النتائج في الجدول (1).

ويتبيّن من الجدول رقم (1) أن مجال (الرسومات والصور) نال أعلى متوسط تقدير من المعلّمين والموجّهين (3.99)، يليه مجال (المهارات اللغوية) (3.70)، فمجال لغة الكتاب (3.49)، يليه المحتوى (3.35)، فلدليل المعلم (14.3)، وأخيراً مجال (الأهداف) بمتوسط تقدير قدره (3.12).

ولتحديد مستوى التقدير التقويمي لاستجابات أفراد العينة، اعتمدت الباحثة المحكّات التالية لتقديرات أفراد العينة، حيث يعتبر التقدير مرتفعاً إذا زاد متوسط العبارة عن (3.67) ومتوسطاً إذا تراوحت قيمة المتوسط بين (3.22 - 3.67)، ومنخفضاً - إذا قلت قيمة المتوسط عن (3.22).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ع)
لتقديرات أفراد العينة لعبارات استبانة تقويم المنهج

العينة كلها		الموجهون		المعلمون		نص العبارة	المجال الأول: الأهداف
ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط		
0.81	3.12						
0.67	3.50	0.65	3.50	0.76	3.50	1	انسجام أهداف منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مع الاتجاهات والأسس التربوية الحديثة لتدريسها للتلاميذ
0.79	3.36	0.73	3.29	0.93	3.50	2	شمولية الأهداف التعليمية للمنهج لمجالات التعلم
0.85	3.18	0.92	3.07	0.74	3.38	3	وضوح الأهداف التعليمية ودقتها وقابليتها للقياس والتقويم
1.00	2.95	0.96	3.00	0.35	2.88	4	مراعاة الأهداف للخصائص العمرية والنمائية للتلاميذ
0.79	2.95	1.21	3.21	0.53	2.50	5	إمكانية تحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة بالمدرسة
0.69	2.77	0.77	2.86	0.52	2.63	6	ملاءمة أهداف المنهج لحاجات التلاميذ وميولهم
0.71	3.35						المجال الثاني: المحتوى
0.61	4.23	0.61	4.29	0.64	4.13	7	اهتمام المحتوى بتنمية الحس الوطني والاجتماعي لدى التلاميذ

0.87	4.10	0.73	4.07	1.13	4.13	8	تنمية المحتوى للقيم التربوية والأخلاقية والدينية عند التلاميذ
1.10	3.82	0.93	3.64	1.36	4.13	9	تنمية المحتوى للسلوك والعادات الاجتماعية الحسنة لدى التلميذ
.67	3.55	0.93	3.36	1.36	3.88	10	تهيئة الطفل للحوار الشفوي بلغة ميسرة عبر القراءة والكتابة
10.1	3.55	0.74	3.64	0.52	3.37	11	ملاءمة محتوى الكتاب لتعلم اللغة العربية بمدخل الحكاية
85.0	3.18	0.65	3.50	0.92	2.62	12	ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي لبيئة التلميذ المحليّة
01.1	3.18	0.91	3.29	1.20	3.00	13	تقديم المحتوى لأنشطة تعمق الفهم وتشجّع التلاميذ على التفكير
1.15	3.09	1.27	3.07	0.99	3.13	14	كفاية عدد الحصص الدراسية المقررة لتغطية المحتوى
0.87	3.09	0.83	3.07	99.0	3.13	15	جعل اللغة أداة للتفكير والاتصال لدى التلميذ
0.72	3.05	0.61	2.71	0.52	3.63	16	مراعاة الأنشطة للفروق الفردية في التعلم بين التلاميذ
0.72	3.05	0.70	2.79	0.53	3.50	17	تضمين أنشطة تمنح التلاميذ الفرصة للعمل التعاوني
0.67	3.05	0.78	3.00	1.25	3.13	18	انسجام المحتوى مع أهداف اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
0.76	3.00	0.80	3.21	0.52	2.62	19	إسهام المحتوى في تشكيل الحصيلة اللغوية عند التلميذ وتنميتها
0.93	3.00	0.92	2.93	0.99	3.13	20	مراعاة المحتوى لعمر التلميذ وخبراته الحياتية السابقة
0.52	3.70					المجال الثالث: المهارات اللغوية	
1- مساهمة المحتوى في تنمية للمهارات اللغوية الآتية عند التلميذ:							
0.79	3.95	0.66	3.86	0.99	4.13	21	مهارة الاستماع
0.88	3.73	0.76	3.50	0.99	4.13	22	مهارة القراءة
0.73	3.59	0.85	3.50	0.46	3.75	23	مهارة الكتابة
0.67	3.55	0.76	3.50	0.52	3.63	24	مهارة التحدّث
العينة كلها		الموجهون		المعلمون		نص العبارة	
ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط		
2- إسهام المحتوى في تنمية مهارات التفكير اللغوي الآتية لدى التلميذ:							
0.64	4.14	0.62	3.93	0.53	4.50	25	تركيب كلمات جديدة قراءة وكتابة من أصوات الحروف المجردة
0.79	3.95	0.83	3.71	0.52	4.83	26	تعرف أسماء الحروف الهجائية بتعرف أصواتها القصيرة والطويلة
0.64	3.73	0.70	3.78	0.52	3.63	27	فهم محتوى النص (الحكاية / القصة) قراءة أو استماعاً
0.73	3.64	0.76	3.57	0.71	3.75	28	الربط بين الأسباب والنتائج في الحكاية المقروءة أو المسموعة
0.58	3.64	0.65	3.57	0.46	3.75	29	استخدام الحروف والكلمات الجديدة في جمل مفيدة شفهيًا
0.67	3.59	0.76	3.50	0.46	3.75	30	استنتاج الدرس المأمول من الحكاية المقروءة أو المسموعة
0.74	3.50	0.85	3.57	0.52	3.38	31	إبداء الرأي الشخصي في الحكاية المقروءة أو المسموعة
0.60	3.45	0.63	3.36	0.52	3.63	32	التذوق الجمالي والفني للنص اللغوي أو الحكاية المقروءة

0.79		3.49				المجال الرابع: لغة الكتاب	
0.87	3.91	0.80	3.79	0.99	4.13	33	خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعية
0.55	3.73	0.63	3.64	0.35	3.88	34	توظيف المفردات في النص والتدريبات وتكررها في عدّة سياقات
0.79	3.64	0.85	3.57	0.71	3.75	35	حدائفة الألفاظ والتراكيب وتكرارها في سياقات مختلفة
0.61	3.21	0.58	3.17	0.71	3.25	36	فصاحة الألفاظ والتراكيب وبساطتها
0.72	2.95	0.77	2.85	0.64	3.13	37	ملاءمة الألفاظ لعمر التلميذ وخبراته السابقة
0.46		3.99				المجال الخامس: الرسومات والصور	
0.83	4.14	0.86	3.86	0.52	4.62	38	جاذبية الغلاف والرسومات المستخدمة في الكتاب للتلميذ
0.65	4.05	0.43	3.79	0.76	4.50	39	ملاءمة عدد الرسومات والصور وحجمها لعمر التلميذ
0.72	3.95	0.70	3.79	0.71	4.25	40	انسجام مكان الصورة في الكتاب مع الأهداف المرجوة منها
0.73	3.82	0.75	3.64	0.64	4.13	41	قدرة الرسومات والصور على التعبير الواضح عن المادة التعليمية
0.48		3.14				المجال السادس: دليل المعلم	
0.58	3.64	0.51	3.57	0.71	3.75	42	اشتمال الدليل على المواد التعليمية اللازمة للتدريس والتعلم
1.00	3.64	0.94	3.57	1.16	3.75	43	تضمن الدليل قائمة بالتدريبات المرجو ممارستها ووسائل تحقيقها
0.50	3.59	0.52	3.50	0.46	3.57	44	تقديم معلومات كافية حول محتوى المنهج وتطبيق الأنشطة
0.86	3.55	0.70	3.21	0.83	4.13	45	تضمن الدليل قائمة بمهارات التفكير اللغوي ووسائل تدريسها
0.67	3.50	0.75	3.36	0.46	3.75	46	اشتمال الدليل على إستراتيجيات فعالة للمعلم والتلاميذ
0.74	3.45	0.76	3.43	0.76	3.50	47	اشتمال الدليل على أساليب حديثة لتدريس المهارات اللغوية للتلاميذ
0.50	3.41	0.51	3.57	0.35	3.13	48	عرض أساليب لكيفية تدريب التلاميذ على حل الأنشطة اللغوية
0.85	3.36	1.00	3.29	0.53	3.50	49	عرض أساليب لتقويم أداء التلميذ في الأنشطة والتدريبات اللغوية
0.66	3.18	0.73	3.07	0.52	3.38	50	تقديم طرق تدريس تدمج الخبرات اللغوية مع خبرات مواد أخرى
19.92	2.95	18.58	3.43	22.18	3.61	المتوسط العام	

واستناداً إلى هذه المحكّات، فإن العبارات التي حازت على تقييماتٍ مرتفعةٍ من أفراد العينة هي:

مجال المحتوى: «اهتمام المحتوى بتنمية الحس الوطني لدى التلاميذ» (4.23)، «تنمية المحتوى للقيم التربوية والأخلاقية» (4.10)، «تنمية المحتوى للعادات الاجتماعية الحسنة للتلميذ» (3.82).

مجال المهارات اللغوية: «تركيب كلمات جديدة قراءةً وكتابةً من أصوات الحروف

المجرّدة» (4.14)، مساهمة المحتوى في تنمية «مهارّة الاستماع» (3.95) و «مهارّة القراءة» (3.73)، «فهم محتوى النص قراءة أو استماعاً» (3.73)، «تعرفّ أسماء الحروف الهجائية بتعرفّ أصواتها» (3.59).

مجال لغة الكتاب: حازت على تقديرات مرتفعة العبارة «خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعيّة» (3.91) وكذلك العبارة «توظيف المفردات في النص والتدريبات وتكرّرها في عدّة سياقات» (3.73).

مجال الرسومات والصور: نالت جميع عبارات هذا المجال تقديرات مرتفعة (أكبر من 3.67). أما العبارات التي حصلت على تقديرات منخفضة من قبل المعلمين والموجهين التربويين فهي:

مجال الأهداف: «وضوح الأهداف التعليمية ودقتها وقابليتها للقياس والتقويم» (3.18)، «مراعاة الأهداف للخصائص العمرية والنمائية للتلاميذ» (2.95)، «إمكانية تحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة بالمدرسة» (2.95)، «ملاءمة أهداف المنهج لحاجات التلاميذ وميولهم» (2.77).

مجال المحتوى: «ملاءمة محتوى الكتاب لبيئة التلميذ المحليّة» (3.18)، «تقديم المحتوى لأنشطة تعمّق الفهم» (3.18)، «كفاية عدد الحصص» (3.09)، «مراعاة المحتوى لعمر التلميذ» (3.00).

مجال لغة الكتاب: «فصاحة الألفاظ وبساطتها» (3.21)، «ملاءمة الألفاظ لعمر التلميذ» (2.95).

مجال دليل المعلم: «تقديم طرق تدريس تدمج الخبرات اللغوية مع خبرات مواد أخرى» (3.18).

ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني:

ينصّ السؤال الثاني على الآتي: «ما أهم نقاط القوة والضعف بمنهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في الكويت من منظور المعلمين والموجهين؟ وما مقترحاتهم لتحسين بناء المنهج وتطويره؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل إجابات المعلمين والموجهين، وترتيبها تنازلياً بحسب تكرّرها، ومن ثم تحديد نقاط القوة والضعف الأساسية في المنهج، وتدوينها في الجدول رقم (2).

وبناءً على نقاط الضعف التي تم رصدها، قدّم المعلمون عدّة مقترحات لتطوير المنهج، وأهمها:

1. إرساء الأساس اللغوي للتلميذ من خلال دراسة الحروف الهجائية، حيث يتم البدء بتدريس الحرف بشكل بصري وكتابي، والتعرف على الأصوات، ثم تركيب كلمات بسيطة ومعقدة منها، فتركيب الجمل.
2. إعداد خطة شاملة لإتقان الحروف الهجائية كاملة، وذلك عن طريق تناول الحروف

- بأصواتها القصيرة والطويلة من الدرس الأول، كأن يتم البدء من الحروف غير المنقطة التي يسهل كتابتها، وتركيب كلمات منها، ثم الحروف المنقطة، تليها المقاطع المشددة، بهدف تهيئة التلميذ للصف الثاني.
3. الانتقال في تدريس الحروف الهجائية من الكل إلى الجزء، وتدريب التلميذ على تركيب كلمات جديدة مفهومة قراءةً وكتابةً عبر التصور البصري، حتى يتعرف نطق الحرف بالأصوات وشكل الحركات.
4. تدريب التلميذ على معرفة أسماء جميع الحروف الهجائية بأصواتها، حتى يستطيع حفظها وكتابتها.
5. التقليل من عدد الأحرف في كل كلمة بالكتاب، بحيث لا يزيد عدد الأحرف في الكلمة عن أربعة.
6. جعل الألفاظ المستخدمة في الكتاب أكثر سهولةً، وبما يتوافق مع عمر التلميذ وحاجاته التعليمية.
7. زيادة عدد الصور المعبرة عن الحروف، والمستقاة من بيئة التلميذ، لحفزه على التعبير الشفوي عنها.
8. ربط محتوى الحكايات والدروس ببيئة التلميذ، والتقليل من عدد التدريبات اللغوية المصاحبة للدرس.
9. تحقيق الموازنة بين محتوى الكتاب وخطة منهج اللغة العربية.
10. تقليل عدد كتب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي إلى اثنين فقط.
- وفي المقابل، قدّم الموجهون التربويون المقترحات التالية لتحسين بناء منهج اللغة العربية:
1. العودة إلى الطريقة الجزئية قبل الكلية في تعلم اللغة، وذلك عن طريق تدريس الحروف الأبجدية وتحفيظها للتلاميذ، ثم الاهتمام بتعليم الكلمات، وإعطاء حصة كاملة للتدريب على الخط.

جدول (2) مواطن القوة ونقاط الضع الأساسية في منهج اللغة العربية
من منظور المعلمين والموجهين

المجال	المعلمون	الموجهون التربويون
مواطن القوة في منهج اللغة العربية		
المحتوى	<p>التدريبات اللغوية شاملة ومتنوعة. الدروس ملائمة لبيئة التلميذ. طريقة عرض المنهج مناسبة (تبدأ من الكل وصولاً إلى الجزء).</p> <p>التدريب على أشكال الحروف في أول الكلام ووسطه وآخره.</p> <p>أسلوب الحكاية (والانتقال منها إلى الدرس) جذاب ومثير للتلميذ.</p> <p>تكريس حب الوطن وغرس قيم الانتماء لدى الطفل.</p> <p>المنهج شامل وملائم لعمر التلاميذ وحاجاتهم التعليمية.</p> <p>يساهم المنهج في تشكيل الحصيلة اللغوية للتلميذ.</p> <p>يُنمي السلوك الحسن والعادات الاجتماعية الحميدة لدى التلميذ.</p> <p>ينسجم المنهج مع الأسس التربوية الحديثة لتصميم المناهج.</p> <p>يراعي المنهج الخصائص النمائية للتلاميذ والفروق الفردية بينهم.</p> <p>يتناسب محتوى المنهج مع المرحلة النمائية والعمرية للتلميذ.</p> <p>يتم تعريف التلميذ منذ الدروس الأولى بالكلمات المرتبطة ببيئته المحلية.</p> <p>يتم التركيز على فنون اللغة العربية.</p>	<p>السير وفق الطريقة الكلية في المنهج بدءاً بالجملة (الكل) ثم الجزء (الكلمة)، فصوت الحرف (الكل)، وصولاً إلى رمز الحرف (الجزء)، مما يعين التلميذ على القراءة والكتابة.</p> <p>الاعتماد على أسلوب الحكاية يجعل محتوى الكتاب المدرسي مشوقاً وممتعاً بالنسبة للتلميذ.</p> <p>احتواء المنهج على تدريبات كثيرة ومتنوعة بعد كل درس يمكن أن ينمي الثروة اللغوية لدى التلميذ.</p> <p>توزيع الحروف الهجائية يسهل معرفة الحروف وتراكيب الكلمات والألفاظ.</p> <p>يتم تعزيز القيم والعادات السلوكية من خلال الحكايات الجذابة والممتعة.</p> <p>المنهج مناسب لمستوى أعمار المتعلمين وخصائصهم العمرية.</p> <p>تنوع الموضوعات بحيث تناسب التلميذ والتلميذة (قصة عمر- قصة جمانة) وتنوع المجالات (العقيدة: دروس المسجد، الوطن: حكاية علمي)</p> <p>تنوع أسئلة التقويم على الدروس.</p> <p>التردد من الجزء لكل في تناول الحروف ثم تركيب الكلمات.</p>
المهارات اللغوية	<p>التسلسل البسيط والمناسب في عرض المهارات الهجائية.</p> <p>المنهج متكامل من حيث مهارات اللغة والتدرج في عرضها، ومناسب للفئة العمرية.</p>	<p>التدرج في عرض المهارات (من السهل للأصعب) والاهتمام بتنميتها.</p> <p>التكامل بين فنون اللغة (القراءة والكتابة والتحدث الاستماع) من خلال الربط بين الحكايات والدروس والتدريبات اللغوية.</p>
لغة الكتاب	<p>الألفاظ سهلة ومعبرة عن مضمون الدروس وجذابة للتلميذ.</p>	<p>استخدام لغة عربية ميسرة بعيدة عن الألفاظ المعقدة.</p>
الرسومات والصور	<p>الألوان والرسومات جذابة وواضحة ومعبرة عن الدرس.</p> <p>الشكل العام للكتاب يجذب انتباه الطالب، والتنسيق والإخراج جميل.</p> <p>استخدام أسلوب القصة الملونة يعزز التصور البصري لدى التلميذ.</p>	<p>ارتباط دروس الكتاب ورسوماته ببيئة التلميذ، مما ييسر ترابط الأفكار في ذهنه ومخيلته ويعينه على فهم المقروء.</p> <p>الاهتمام بمراحل التصور البصري لدى التلميذ وربطها ببيئة التلميذ مما يسهل عليه تعرفها والتفاعل معها.</p>

نقاط الضعف في منهج اللغة العربية		
المجال	المعلمون	الموجهون التربويون
المحتوى	<p>عدم إعطاء وقت كاف لتعليم الحروف والكلمات وصعوبة الألفاظ.</p> <p>التدريبات كثيرة وطويلة ومرهقة.</p> <p>كثافة الدروس في المنهج، مما يجعل التلميذ يميل إلى الملل بسرعة.</p> <p>عدم مراعاة توزيع الحروف على المنهج وعدم تناولها من أول درس.</p> <p>وجود أربعة كتب على مدار العام مما يؤدي إلى تشتت التلاميذ.</p> <p>عدم تمكين التلميذ من إتقان الحروف وأصواتها ومدودها وبعض الكلمات البسيطة قبل البدء بدراسة الكتاب.</p> <p>الانتقال من الكل إلى الجزء لا يؤهل التلميذ للقراءة والكتابة بصورة سريعة.</p> <ul style="list-style-type: none"> لا يوجد ربط بين الأسباب والنتائج في الحكايات مما يجعلها غير هادفة. المحتوى طويل ومرهق للتلميذ والمعلم، ولا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. استخدام الطريقة الكلية يؤدي إلى ضعف تراكمي لدى التلميذ. بعض كلمات الدروس غير مناسبة (الهمزة المنطرفة، كلمة بيضاء، الخ). المنهج يناسب الطالب المتفوق فقط. التركيز على القراءة البصرية بدلاً من التهجئة. عدم تدريس الحروف وإرجاء ذلك إلى حين تهيئة الطفل للحوار الشفوي. يحفظ التلميذ كلمات قليلة بالتصور البصري (وليس من خلال الإدراك العقلي من خلال مهارة التفكير الدقيق والمعرفة العلمية). وجود بعض الأخطاء المطبعية في الكتاب. 	<p>الانتقال من الكل إلى الجزء في الدروس التأسيسية الأولى يخالف مبادئ تعلم اللغة العربية.</p> <p>المنهج غير مناسب لوضع أساس لغوي متين للتلميذ بالمرحلة الابتدائية بسبب وجود مفردات صعبة، وسوء توزيع الحروف في الموضوعات.</p> <p>تجريد الكلمات في محتوى المنهج لا يناسب المرحلة العمرية للتلميذ.</p> <p>افتقار خطة المنهج للتدريبات اللغوية المخططة، وعدم توافق الخطة الزمنية للمنهج مع عدد الحصص المقررة لتدريس المادة، وكثافة الحروف المراد إتقانها في الفصل الدراسي الأول.</p> <ul style="list-style-type: none"> تعدد كتب اللغة العربية، وتشعب الدروس، يوجد جواً من القلق والرغبة لدى التلاميذ وأولياء أمورهم. رتابة الحكايات وعدم ربط الأحداث بما يشاهد الطالب في بيئته المحلية. اختلاف محتوى بعض الدروس عن الحكاية ذات الصلة (الحكاية الخامسة) وافتقار الحكاية الأولى لكلمات مركبة نظراً لقلة الحروف التي تناولتها الدروس. عناوين احكايات لا تتلاءم مع بيئة المجتمع الكويتي (أمل فراشة بيضاء). التركيز على الكلمة، وقلة التدريبات الموجهة للتدريب على رسم الحرف. أسلوب القصص يناسب شخصية البنات أكثر من شخصية الولد. لا يوجد انسجام بين تدريس الحروف خلال الفترات الأربعة لتدريس الكتاب. تكرر بعض التدريبات بنفس الطريقة ونفس أسلوب العرض.
المهارات اللغوية	<ul style="list-style-type: none"> عدم تهيئة الطفل للحوار الشفوي بلغة مبسطة عن طريق تنمية مهارات القراءة والكتابة لديه منذ الدرس الأول. استخدام الكلمات قبل أسماء الحروف الهجائية، وتجريد الحروف في ظل غيابها يعيق تشكل المهارات اللغوية. 	<p>عدم التركيز على تدريب التلميذ على القراءة والكتابة، وطغيان مهارة الاستماع على مهارة الكتابة.</p> <ul style="list-style-type: none"> صعوبة قياس مستوى إتقان التلميذ للمهارة بسبب كثرة التدريبات، وحاجته إلى إتقان مهارتي القراءة والكتابة.
الرسومات والصور	<p>بعض الرسومات لا تتوافق مع مراحل التصور البصري لدى التلميذ.</p> <p>قلة الصور والرسومات التي تعبر بصدق عن بيئة الطالب المحلية.</p>	<p>الاعتماد على التصور البصري يجعل التلميذ ينطق الكلمات بصورة خاطئة.</p> <p>قلة الصور المعبرة عن المهارات اللغوية (الاستماع والقراءة والتحدث).</p>

2. المزاجية بين الطريقة الكلية والجزئية في تدريس اللغة حتى يتم مراعاة المستويات التعليمية المختلفة.
3. السير في خطين لتعلم اللغة من خلال الكلمات المحفوظة: التصور البصري مع الاهتمام بالتركيب والتفكير لأصوات الحروف، مما سيجنب الطالب الاهتمام بالحفظ، ويمنحه المجال للتركيب والتحليل.
4. التركيز على إتقان الحروف الهجائية وحفظها كاملة في الفصل الأول، من خلال تركيب كلمات بسيطة من الحروف التي درسها التلميذ، والتركيز على الطريقة الجزئية، وترك المدود بأنواعها (القصيرة والطويلة) مع المقطع الساكن والمشدود

- للصف الثاني الابتدائي.
5. السرعة في تناول الحروف الهجائية مبكراً، حيث يتم تدريس الحروف، والتركيز على أصواتها ومواضعها، ثم تأتي القراءة والإملاء، مع مراعاة عدم تأخير عمليتي التركيب وتجريد الحروف.
 6. تقليل عدد الحروف الهجائية بحيث لا يتم تدريس أكثر من حرف واحد خلال حصة دراسية واحدة.
 7. التركيز على تركيب كلمات لتكوين جمل مفيدة (إعطاء تدريبات لغوية في الفصل الثاني لتقوية مهارة القراءة)، مع تجنب استخدام الكلمات الصعبة والمعقدة بالنسبة للتلميذ.
 8. توفير كراسة ملحقة للتدريب على رسم الحروف والمهارات الأخرى (المدود والمقطع الساكن).
 9. إعادة توزيع المهارات (الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة والمقطع الساكن) بصورة تلائم مستوى التلاميذ وفهمهم، والتركيز على المهارات الهجائية بعد كل درس (المدود ثم المقاطع الساكنة والمشدودة).
 10. استخدام كتاب واحد في كل فصل دراسي، مع تقليل عدد التدريبات اللغوية، وتنويعها.

مناقشة نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن مجالات منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي قد جاءت، بشكل عام، في المستوى المرتفع (المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة = 2.95)، حسب المستويات المعتمدة في الدراسة، وأن تقديرات المعلمين والموجهين التقويمية لفقرات المجالات الستة لمنهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، كانت في المستوى المرتفع بالنسبة لمجال (الرسومات والصور) ومجال (المهارات اللغوية)، وفقاً للمعايير التي حددتها الدراسة، إذ لم يقل متوسط تقدير أيٍّ منهما، عند إجراء اختبار (Z) بدلالة إحصائية ($P < 0.05$) عن محك القوة المعتمد في الدراسة. كما أن التقديرات لبقية مجالات المنهج المدرسي جاءت في المستوى المتوسط، حيث تراوحت قيمة المتوسط بين (3.12) كأدنى قيمة لمجال (الأهداف)، و (3.49) كأعلى قيمة لمجال (لغة الكتاب).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن المنهج المدرسي أحد نتائج خطة التطوير التربوي في الكويت، وكذلك إلى الألية الجديدة التي تم إتباعها في إعداد الكتب المدرسية، وهي الأخذ بطريقة المشروع المتكامل، والتي تتضمن قيام فريق للإشراف على إعداد كتاب المادة الواحدة، بحيث يضم مختصين في مختلف المجالات، مع مشاركة الجامعات بطريقة مباشرة في عملية إعداد الكتب المدرسية في شخوص كوادرها العلمية المشهود لها بالكفاءة والخبرة. كما أن هذه النتيجة تعدّ ثمرة الالتزام بالمبادئ الأساسية المتبعة في تأليف الكتب المدرسية في ضوء إستراتيجية تطوير التربية في الكويت، والتي أكدت على ضرورة المراجعة الشاملة للمناهج، مع التأكيد على أساسيات المعرفة بعيداً عن الحشو والتفصيلات، والتركيز على تنمية الألفة مع أسلوب التفكير العلمي في الحياة (وزار التربية، 1999: 67).

وسيتم مناقشة نتائج تقديرات المعلمين والموجهين لفقرات كل مجال بصورة منفردة،

كما يأتي:

المجال الأول: الأهداف:

أوضحت نتائج الدراسة أن أحد مكامن الضعف في الكتاب المدرسي للغة العربية، من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، يتلخص في ضعف ارتباط أهداف منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مع الاتجاهات والأسس التربوية الحديثة لتدريسها للتلاميذ، وعدم شمولية الأهداف التعليمية للمنهج لمجالات التعلم، وعدم وضوح الأهداف التعليمية وقابليتها للقياس، بالإضافة إلى عدم مراعاتها للأهداف للخصائص العمرية والنمائية للتلاميذ، وعدم إمكانية تحقيقها في ضوء إمكانيات المدرسة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن أهداف تدريس اللغة العربية لم تكن دائماً مصوغاً صياغةً سلوكيةً واضحةً قابلةً للقياس، ولم تكن منسجمةً على ما يقوم به التلميذ، وإنما ما يقوم به المعلم، على الرغم من أن وثيقة الإستراتيجية المستقبلية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام 2025 أكدت على ضرورة «أن تقوم المناهج في تصميمها على الكفايات المستهدفة في المتعلم، وأن يُعنى في صياغة أهدافها على المنحى السلوكي بما يخدم التعلم الذاتي ومتطلباته» (وزارة التربية، 1999: 68). وللتغلب على هذه المشكلة، ترى الباحثة وجود حاجة لبناء أهداف تربوية معيارية للغة العربية في الصف الأول الابتدائي تواكب المستجدات التربوية، والتحديات المستقبلية (أبو المجد، 2000: 142؛ جلو، 2009: 257).

المجال الثاني: المحتوى:

أوضحت نتائج الدراسة أن أحد مواطن القوة في الكتاب المدرسي للغة العربية، كما يراه المعلمون والموجهون التربويون، يتمثل في مساهمته في بناء الذخيرة اللغوية لدى تلميذ الأول الابتدائي، غير أن محتوى المنهج لا ينسجم مع أهداف اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ولا يراعي عمر التلميذ وخبراته الحياتية السابقة، ومن ثم فإن إسهامه لا يزال محدوداً في تشكيل الحصيلة اللغوية عند التلميذ، وتهيئته للحوار الشفوي بلغة ميسرة عبر القراءة والكتابة. كما أن المحتوى غير ملائم لتعلم اللغة العربية بمدخل الحكاية، وغير مناسب لبيئة التلميذ المحلية. لذا يلزم إعادة هيكلة المحتوى التعليمي، باعتباره أحد المحاور الرئيسية في خطة التطوير التربوي بالكويت، والاهتمام بزيادة عدد الحصص المقررة لتغطيته.

المجال الثالث: المهارات اللغوية:

بيّنت نتائج الدراسة أن الاهتمام بتنمية مهارتي الاستماع والقراءة لدى التلميذ يعتبر أحد نقاط القوة في الكتاب المدرسي، مما يعني التركيز على مهارة حسن الفهم من خلال فني الاستماع والقراءة، وهو ما يتم التأكيد عليه في مناهج تعليم اللغات الحديثة، تجسداً للمقولة الشهيرة للمفكر واللغوي الكبير ابن خلدون: «السمع أبو الملكات اللسانية» (ابن خلدون، 1978: 46). غير أن مساهمة المنهج في تنمية مهارتي الكتابة والتحدث لا تزال دون المستويات العليا المتوقعة، على الرغم من أن القدرة على التعبير عن النفس لا بد أن

تنمو لدى التلميذ في السنوات الأولى للتعليم، ولا مناص من أن يأخذ فكره شكلاً مميزاً قبل استخدامه في الاتصال المنطوق أو المكتوب. كما أن إسهام محتوى المنهج في الربط بين الأسباب والنتائج في الحكاية المقروءة أو المسموعة، واستنتاج الدرس المأمول منها، وإبداء الرأي الشخصي فيها، وكذلك استخدام الحروف والكلمات الجديدة في جمل مفيدة شفهيًا، والتذوق الجمالي والفني للنص اللغوي، كل ذلك لا يزال بحاجة إلى إعادة نظر كي يكون أكثر قوة، وذلك لأهميته الكبيرة في العملية التعليمية.

المجال الرابع: لغة الكتاب:

أظهرت نتائج الدراسة أن أحد مواطن القوة في الكتاب المدرسي قيد الدراسة يتمثل في خلوة من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وقدرته على توظيف المفردات في النصوص والتدريبات اللغوية. غير أن إحدى نقاط الضعف في كتاب اللغة العربية تتجسد في عدم حداثة الألفاظ والتراكيب المستخدمة فيه، وافتقارها إلى الفصاحة والبساطة، ناهيك عن عدم ملاءمتها لعمر التلميذ وخبراته السابقة، من وجهة نظر معلّم وموجهي اللغة العربية، مما يطرح الحاجة إلى أن يتم عرض المحتوى بأسلوب مشوق للتلاميذ، وأن تستخدم في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة، والجمل القصيرة الواضحة بالنسبة للتلميذ.

المجال الخامس: الرسومات والصور:

بيّنت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال كانت نقاط قوة في الكتاب المدرسي، مما يعني أن الإخراج الفني للكتاب تميّز بجاذبية الغلاف والرسومات، وملاءمة عدد الرسومات والصور وحجمها لعمر التلميذ، وانسجام مكان الصورة في الكتاب مع الأهداف المرجوة منها، وقدرة الرسومات والصور على التعبير الواضح عن المادة التعليمية. وعلى الرغم من أهمية الرسومات والصور في كافة الصفوف التعليمية، إلا أنها تزداد أهمية لدى تلميذ الصف الأول الابتدائي لما لهذه المرحلة العمرية من خصائص متميزة، وللاثر البالغ الذي تتركه الصورة الجميلة في نفسية التلميذ، ودورها في تحفيزه على التعلم.

المجال السادس: دليل المعلم:

أوضحت نتائج الدراسة أن أحد نقاط الضعف في الكتاب المدرسي للغة العربية، برأي المعلمين والموجهين التربويين، تكمن في عدم اشتغال دليل المعلم على إستراتيجيات فعالة للمعلم والتلاميذ، وعلى المواد والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذها. وبناءً على ذلك، تعتقد الباحثة بوجوب إعادة النظر في محتوى دليل المعلم، ورفده بأساليب فاعلة لتدريس المهارات اللغوية للتلاميذ يمكن أن تساهم في دمج الخبرات التعليمية للتلميذ مع خبراته في المساقات الأخرى، وبطرائق حديثة لتدريب التلاميذ على حل الأنشطة.

مقترحات المعلمين والموجهين لتحسين منهج اللغة العربية:

إن نتائج الدراسة تطرح أمام معدي مناهج المرحلة التعليمية الأولى في دولة الكويت عدداً من التصورات والأفكار المهمة لدى المعلمين والموجهين التربويين بشأن منهج اللغة العربية، وأهمها:

أولاً - دمج كتب اللغة العربية الأربعة للصف الأول الابتدائي في كتاب واحد، حيث نوّه المختصون في مناهج تعليم اللغة العربية منذ فترةٍ طويلةٍ بأهمية هذا التوجّه، حيث ذكر مذكور (1994) أنه في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية «يكون لمنهج فنون اللغة العربية كتاب واحد يتعلم التلميذ من خلاله مهارات التهجّي، مثل: التعرف على الكلمات والحروف والجمل، وكذلك مهارات الفهم والمناقشة والكتابة والترقيم والاستماع والتحدث والحوار، ومهارات الجمال في الخط» (ص: 45).

ثانياً - إعادة النظر في الطريقة الصوتية، فمع أن هذه الطريقة تساهم في طبيعة اللغة العربية كلغة صوتية إلى حد بعيد، وتزوّد الطفل بمفاتيح القراءة، وهي الحروف، فيسهل عليه النطق بأيّ كلمة جديدة، لما تحقّقه من ربط مباشر بين الصوت ورمز الحرف المكتوب وتربية للأذن والعين واليد معاً، إلا أنها فيها الكثير من العيوب، من حيث «البدء بالأجزاء، وتعويد الطفل البطء في القراءة، وعدم الاهتمام بالمعنى». كما أن هذه الطريقة قد «تهدم وحدة الكلمة، لأنها تعتمد على المقاطع، وتترك عادات غير حميدة لدى الأطفال في النطق» (صومان، 2009: 98). لذا ترى الباحثة ضرورة التفكير في استخدام الطريقة التوليفية في بناء المنهج، لأنها تجمع بين مزايا الطريقتين، التركيبية والتحليلية، وتقوم على أساس إدراك الكل، وعلى الجملة بصفاتها وحدة المعنى الكلية، والكلمة بصفاتها الوحدة المعنوية الصغرى. والقراءة، من منظور هذه الطريقة، تبرز بوصفها عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ومعانٍ.

ثالثاً - استغلال القصة (الحكاية) لفهم اللغة وإتقان فنونها، وتعتقد الباحثة أن ذلك يمكن أن يتم عن طريق تعليم الطفل كيفية استعمال الكلمات الجديدة المارة في القصة، وهذا التعليم يستند إلى ما تعلمه من محادثة في البيت مع تصحيح بعض الألفاظ وتقويمها. ويمكن أن يتم ذلك أيضاً من خلال تعليم الطفل تأليف جملة قصيرة ما أمكن تدور حول الوصف أو الأمر بعمل ما بلغة صحيحة مع تنويع الأساليب حول الكلمة، واستعمال مشتقاتها وحالاتها في مواضع من القصة. ومن الأهمية أن يُترك الطفل ينطق بلغته الطبيعية من دون مقاطعة، حتى لا تنقطع سلسلة أفكاره، ولا يُعاق نموّه اللغوي (طعيمة، 2000).

وإذا كان الهدف من تعليم اللغة هو تدريب التلميذ على الاتصال اللغوي الواضح السليم، فإن للتدريبات والأنشطة اللغوية دوراً بارزاً في تحقيق ذلك، لما لها من أهمية بالغة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى التلميذ، وصقل تفكيره وحسه اللغوي، وتسريع قدرته على إتقان فنون اللغة ومهاراتها المختلفة. ومن المهم في هذا السياق أن يكون النشاط اللغوي هادفاً، وواضحاً، ومرتبطاً بالمحتوى، وملتصقاً ببيئة الطالب، ويصبّ في تنمية المهارات اللغوية بما يحقّق أهداف منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة الجهات المعنية في وزارة التربية بالكويت بدراسة مقترحات المعلمين والموجهين التربويين دراسة متأنية ودقيقة، والاستفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، والتحديات المستقبلية. كما تقترح إجراء دراسة مماثلة على بقية صفوف المرحلة الابتدائية في الكويت، وفي دول مجلس التعاون الخليجي.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأغا، ممتاز (2002). تحليل محتوى كتابي القراءة العربية والقراءة الإنجليزية للصف الأول الابتدائي بفلسطين في ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (1978). مقدمة ابن خلدون. بيروت: دار القلم.
- أبو زهرة، محمد (2009). مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ملخصات المؤتمر العلمي الحادي والعشرين بعنوان (تطوير المناهج بين الأصالة والمعاصرة)، مصر، المجلد الثالث، 812 – 862.
- أبو المجد، منال مختار (2000). مواصفات تصميم الكتاب المدرسي في اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. تكنولوجيا التعليم 10 (4)، 795 – 798، مصر.
- البيسوني، سامية علي (2001). قياس بعض جوانب انقراية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الجبوري، عمران جاسم (2013). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان.
- الجعفر، عبدالسلام (1993). دراسة تقييمية لكتاب «لغتنا العربية» للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- جلو، باسلة (2009). بناء أهداف تربوية معيارية للغة العربية في الصف الأول الابتدائي في الجمهورية العربية السورية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 7 (1)، 230 – 260.
- الحامد، محمد (2001). المواصفات العامة للكتاب المدرسي. السعودية: وزارة المعارف.
- الحريشي، منيرة (2009). معيار مقترح لتقويم جودة كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. العلوم التربوية، 17 (3)، 133 – 174، مصر.
- الحميدي، حامد عبدالله (2012). دراسة تحليلية لمحتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالصفوف الأربعة بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء قيم المواطنة. المجلة التربوية، 26 (102)، 93 – 143. جامعة الكويت.
- الحوامدة، محمد فؤاد (2011). درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقديّة والفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمنهاج. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 3 (1)، 257 – 302. السعودية.
- الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق أحمد (2009). المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها وعملياتها (ط6). عمان: دار المسيرة.
- الخليلي، خليل يوسف (2012). أساسيات البحث العلمي التربوي. دبي: دار القلم.
- الروضان، عائشة والجعفر، علي ونصير، إبراهيم وخضر، محمد والمطيري، نورية ومحمد، أبو الفتوح، والعميري، هدى والعنزي، نورة وبوقريص، إيمان (2011/2012). «العربية لغتنا» للصف الأول بالمرحلة الابتدائية (ج1). دولة الكويت: وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة تطوير المناهج.
- زاير، سعد علي (2014). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمان: دار صفاء.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة

الفلاح.

السميري، لطيفة صالح (1999). تحليل محتوى كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي للبنات في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية. رسالة الخليج العربي، 19 (69)، 105 – 161.

شحاتة، حسن (2004). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صومان، أحمد (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران.

طعيمة، رشدي (2000). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها - تطويرها - تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي وأحمد والناقعة، محمود كامل (2005). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات. الخرطوم: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

طلافحة، حامد (2013). المناهج: تخطيطها - تطويرها - تنفيذها. عمان: دار الرضوان.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد (2004). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (ط3). عمان: دار الفكر.

علّام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

فتح الله، مندور (2007). تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية. رسالة الخليج العربي، 28 (104)، 59 – 131.

الفتلي، حسين (2014). أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. عمان: دار صفاء.

قاسم، مجدي عبدالوهاب ومحمود، حسين بشير (2011). تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين: مدخل حل المشكلات. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكندري، عبدالله عبدالرحمن (1991). قياس انقراطية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الكندري، عبدالله عبدالرحمن (2009). منهجية البحث التربوي. الكويت: الدار الأكاديمية للنشر.

اللقاني، أحمد والجمال، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد (1994). تصوّر مقترح لمنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام. العلوم التربوية، 1 (2)، 30 – 59، مصر.

مناصرة، يوسف عثمان (2008). مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي. مجلة بحوث التربية النوعية، 13، 250 – 266، مصر.

الموسوي، نجم (2014). دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان.

الناجي، حسن علي (1998). آراء المعلمين في جنوبي الأردن في كتاب «لغتنا العربية» للصف الرابع الأساسي. مؤتة للدراسات والبحوث، 13 (4)، 135 – 167.

وزارة التربية (1999). إستراتيجية مستقبلية أولية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام 2025. دولة الكويت: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

Agodini, R., & Harris, B. (2011). Curriculum matters: Evidence from a randomized control trial of four elementary school math curricula. (ERIC Document Reproduction Service No. ED528687).

Leung, C. Y., & Andrews, S. (2012). The mediating role of textbooks in high-stakes assessment reform. *ELT Journal*, 66 (3), 356-365.

Zorbaz, K. Z. (2007). An evaluation of the word-sentence lengths and readability levels of tales on Turkish textbooks. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 87-101.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستقلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي

د. أندي محمد حسن حجازي

دكتوراه في علم النفس - الجامعة الأردنية

andihijazi@yahoo.com

andymhh@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث؛ واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت عينة الدراسة (51) طالبة من الصف السابع توزعوا على مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (25) طالبة، وضابطة وعدد أفرادها (26) طالبة. واستخدم في الدراسة «مقياس عمليات ما وراء الذاكرة» من تصميم الباحثة متضمناً ثلاثة مقاييس فرعية لكل عملية من عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث (عملية الوعي، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، وعملية المراقبة للتعلم). وبعد تطبيق المواقف التعليمية - التعليمية المختلفة التي تستخدم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني على العينة التجريبية، أظهرت النتائج أن قيمة «ف» ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لعمليات ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، وذات دلالة إحصائية عند (0.05) لكل عملية من عمليات تفكير ما وراء الذاكرة على حده وفروعها الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية، ما يؤكد أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعليمية تعليمية في تطوير عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى الطلبة.

The Effect of Using Metamemory Strategies in Different Teaching-Learning Situations in Metamemory Processes of a Students Sample in the Seventh Grade in Arabic Private Schools in Dubai

Andi M. H. Hijazi

Ph.D. in Educational Psychology Joradan University

Abstract

This study aims at exploring the effect of the use of Metamemory Strategies in different teaching learning situations on the three meta-memory processes.

The sample of the study consisted of (51) female students in Grade 7, divided into two groups; (25) female as the experimental group, and (26) female as the control group. The researcher designed and used A Metamemory Measurement Instrument which consisted of three sub-Instruments. The teaching-learning situations that use the eight Metamemory Strategies were implemented on the experimental group. The results showed that the value of (F) is statistically significant at the (0.05) level, for all the three Metamemory processes collectively, in favor of the experimental group, and for each of the three processes independently (Awareness of Knowledge, Control and self-regulation, Monitoring of Learning) in favor of the experimental group. This shows that there is an effect of the teaching - learning situations that used Metamemory strategies on the three main processes of Metamemory Thinking.

مقدمة:

منذ أن وُجد الإنسان على ظهر البسيطة وهو يحاول الاختراع والإبداع والاكتشاف من أجل التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات، وهذه الإبداعات والحلول للمشكلات لا تأتي من فراغ، بل لابد لها من خبرات يمتلكها الإنسان في ذاكرته، ولا بد من المراقبة والسيطرة على مخزونات تلك الذاكرة من أجل أن يعرف الإنسان ما يملك وما لا يملك في ذاكرته، ولكي يوظف ما يملك في ذاكرته في واقع حياته وفي مواجهة مشكلاته، وهذا هو جوهر تفكير ما وراء الذاكرة والذي هو من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في عصر المعرفة وسرعة تداول المعلومات نتيجة سعي الإنسان الدؤوب لتطوير حقول المعرفة البشرية وخدمة الإنسان ورقبه، وهو عامل أساسي في مراقبة التعلم والمعرفة والتذكر وضبط عملياتها من أجل استثمارها في عمليات التفكير والإبداع.

قال الله تعالى: «قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولو الألباب» (الآية 9: سورة الزمر)، وقال تعالى: «ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتذكرون» (الآية 25: سورة إبراهيم). فالذاكرة هي الخاصية الأهم للجهاز النفسي والعقلي لدى الإنسان والتي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات، وتجعله قادراً على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها، واسترجاعها عند الحاجة لإجراء عملية تفكير، كما أن الذاكرة هي مركز العمليات المعرفية الذهنية ومحورها، حيث تؤثر على أنشطتنا المعرفية جميعها، فالانتباه والإدراك والتميز والتخزين والاسترجاع هي عمليات معرفية عقلية أساسية تتأثر بالذاكرة وتتم من خلالها، وبدون هذه العمليات العقلية لا يتحقق النمو المعرفي للإنسان، فالذاكرة تلعب دوراً كبيراً في تشكيل البنية المعرفية العقلية للفرد فهي تمثل مضمون الخبرات المعرفية لديه وكيفية تنظيمها كماً وكيفاً من أجل استرجاعها في الوقت المناسب، وتتضمن كيفية استخدام إستراتيجياتها المعرفية في مختلف المواقف التعليمية.

ويؤكد كل من أنتونيتي ولاجنازي وبيرجو (Antonietti, Lagnazi & Perego, 2000) أن تعليم إستراتيجيات تفكير ما وراء الذاكرة يشمل زيادة وعي المتعلم بالمعتقدات والمعلومات المتعلقة بالإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مواقف التعلم أو التذكر، ومتى تكون هذه الإستراتيجيات ذات فائدة، وما هي المهارات اللازمة لهذه الإستراتيجيات، وما الوقت اللازم لتطبيقها، وما الصعوبات التي يمكن مواجهتها، وما الفائدة التي يتم اكتسابها، وتتضمن أيضاً تقييم ومراجعة الذات حول استعدادات الفرد وعاداته المتبعة في اختيار الإستراتيجية المناسبة، وكل هذا يعمل على تطوير عملية الوعي المعرفي والضبط والتنظيم الذاتي التي هي جزء من عمليات ما وراء الذاكرة.

وترى مارجريت ماتلين (Matlen, 1998) أهمية تعليم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة للمتعلمين أنه لكي يتعلم الفرد بشكل أكثر فاعلية فهو بحاجة لأن يعرف ما هي الإستراتيجيات المفيدة له لعملية معالجة المعلومات وتخزينها، وكم المدة التي يمكن أن يمضيها في الذاكرة قبل أن يتشتت انتباهه، وما الأوقات من اليوم التي يتعلم بها بشكل أفضل وأعمق من سائر الأوقات، وأن يعرف نقاط القوة ونقاط الضعف لذاكرته، وأن يعرف كيف ينظم ذاكرته، وأن يعي العمليات المعرفية الأساسية ذات العلاقة بالذاكرة، وأن يعرف

كيف يخطط لنشاطاته اليومية الذهنية، وكيف ينظّم انتباهه، وكيف يراقب فهمه للمادة التي يقرأها أو يتعلمها. وترى ماتلين أننا نحن البشر نملك عمليات معرفية رائعة، وعندما يُعلم الفرد إستراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة بشكل مناسب فإنه من المحتمل أن تتطور لديه إستراتيجيات التعلم وإستراتيجيات التفكير، وأن تتحسن لديه القدرة على الاستخدام الأفضل لهذه العمليات المعرفية الرائعة في واقع الحياة وفي حل مشكلاته.

ويبين العلماء دونلكسي وسيرا وباكرا (Dunlosky, Serra & Baker, 2007) أن تفكير ما وراء الذاكرة يمكن أن يقود القرارات المتعلقة بدراسة الطلاب حول كيف يدرسون المادة، وكم يحتاجون من الوقت للدراسة أو للفهم، وكيف يستخدمون ما تعلموه في حل مشكلات حياتهم، وما الإستراتيجيات المساعدة على ذلك؛ ما يؤكد أهمية تدريب استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة.

ويرى عثمان وحنفيّه (Osman & Hannafih, 1992) أن زيادة وعي المتعلمين وتحسين ما وراء الذاكرة لديهم من خلال إتاحة معلومات تفصيلية لهم عن: الذاكرة وأنظمتها، وعملياتها، وإستراتيجيات التذكر التي يمكن استخدامها، وكيفية استخدامها، ومتى وأين تستخدم، يكسبهم استعداداً شخصياً يعتبر متطلباً لاسترجاع المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة، ومن ثمّ توظيفها في واقع حياتهم.

ويعد تطور تفكير ما وراء الذاكرة متطلباً هاماً من المتطلبات الجوهرية للتعلم والتفكير، فبدونه تنشأ مجموعة من الاضطرابات تمتد من مشكلات التعلم المتوسطة وصولاً إلى العجز في التعلم أو ضعف نواتج التفكير، كما أن ما وراء الذاكرة توفر تغذية راجعة ضرورية للمتعلم المهتم بمراقبة تعلمه سعياً لتحقيق الأهداف المرغوبة والتوصل إلى أفضل إنجاز أكاديمي ممكن، فالتغذية الراجعة لها تأثير قوي على انتقال الإستراتيجية التي يستخدمها المتعلم في تعلمه (نجاتي، 2002).

وقد بينّ العالمان فلافل ووليمان (Flavell & Wellman, 1977) من خلال أبحاثهما وهما أول من اهتم بدراسة عمليات ما وراء الذاكرة، إلى أن الطلبة وخاصة الصغار يمتلكون عمليات ما وراء ذاكرة محدودة جداً لأقصى درجة فهم نادراً ما يراقبون ذاكرتهم ولغتهم وتفكيرهم وحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم، ولذلك فإنّ الطلبة وخاصة الصغار منهم بحاجة إلى تطوير عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لديهم من خلال استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة ذات العلاقة في التعلم والتعليم، لأنهم لا يعون وجود الإستراتيجيات أو فائدتها، ولا يراقبون كيف تكون الإستراتيجية المحددة فعّالة في الموقف المحدد، ويستمررون في استخدام إستراتيجيات أقل فاعلية وبشكل غير ملائم في الموقف المعين، ويفشلون في استبدالها بواحدة أكثر تعقيداً وأكثر فاعلية، ولا يعون كيفية استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة بشكل فاعل ما لم يتم تدريبهم عليها وتعليمهم إياها.

وأشار شنايدر (Schneider, 1999) إلى أن عدداً من الباحثين قد درسوا تطور عمليات تفكير ما وراء الذاكرة في مرحلة الطفولة وتوصلوا إلى أن عملية الوعي لما وراء الذاكرة تعتبر ضعيفة حتى سن العاشرة؛ فالأطفال الصغار غالباً ما يجدون صعوبة في ضبط ومراقبة محتوى الذاكرة، وفي تقدير المصادر المطلوبة لإنهاء المهام، وفي اختيار الإستراتيجيات

اللازمة لمهمة معينة، وصعوبةً في مراقبة تعلمهم، أما في مرحلة المراهقة فيبدأ تفكير ما وراء الذاكرة بالتطور لدى الأفراد خاصة مع التدريب والمتابعة وتقديم التغذية الراجعة.

وتعتبر إستراتيجيات ما وراء الذاكرة من الإستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة، ورفع كفاءتها، حيث تُنمي عند الطلبة فهماً ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة، والوعي بإستراتيجيات التذكر المناسبة، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة، وذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاءة (النجار، 2007).

إنّ الطلبة وخاصة المراهقين منهم قد اعتادوا على استخدام معلمهم للأساليب التقليدية في التعليم والتي تتركز في المحاضرة والتكرار من أجل الحفظ، ولذا فإنّ هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبة في التكيف مع الأساليب والإستراتيجيات المصمّمة لتشجيع وتنمية التفكير المتقدم، فالتفكير المجرد وحل المشكلات يمكن أن يتم تشجيعهما وتطويرهما باستخدام العديد من الطرق والإستراتيجيات؛ حيث يمكن استخدام جماعات المناقشة والمناظرات وطرح التساؤلات على الذات والتفكير بصوت مرتفع، بالإضافة إلى جلسات حل المشكلات والتنبؤ بالفرضيات وال حلول واستخدام مساعدات التذكر، ومن هنا فعلى المعلمين أن يكونوا راغبين في تقديم المساعدة، وتوفير المواقف الصفية التفاعلية لتطوير تفكير الطلبة من خلال تقديم الإستراتيجيات المناسبة، والتي نرى أن إستراتيجيات تفكير ما وراء الذاكرة يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في ذلك في حال استخدامها والتدريب عليها.

مشكلة الدراسة:

يُجمع كثير من علماء النفس المعرفي والتعليمي على أن التحدي الحقيقي الذي يواجهه المعلمين اليوم يتمثل في تحسين عمليات تفكير الطلبة، وفي إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية لديهم من حيث فاعليتها وكفاءة عمليات معالجة المعلومات التي تتم فيها، حيث إنّ الذاكرة هي مخزن العمليات العقلية والمعلومات المخترنة في الدماغ، والتي يشار إليها وفق نظرية معالجة المعلومات ببنية الذاكرة، وهي الموقع الذي تتم فيه عمليات التفكير والتعلم والتخزين والاسترجاع للمعلومات، وهذا التطور لعمليات تفكير الطلبة وذاتهم لا يتم إلا من خلال تفعيل دور الإستراتيجيات المعرفية المتقدمة كإستراتيجيات ما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة في عملية التعلم والتعليم، فهذا الأمر أصبح ضرورة حتمية لمواجهة الانفجار المعرفي الهائل بالمعلومات وسرعة التطور والتغير في هذا العصر المليء بالتطورات والمشكلات المتلاحقة، فلا بد من إعادة النظر في طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ الأصم إلى طرق تعليم تُعنى بتوظيف الإستراتيجيات المعرفية المتقدمة في التعلم والتفكير من أجل توليد المعرفة واختزانها بالطرق السليمة، ومن ثم حل المشكلات الواقعية. وعلى التدريس أن يعمل على تحسين ثقة الطلبة بذواتهم وذلك من خلال تنشيط الذهن للتعلم والمساعدة على التعلم الذاتي، والوعي المعرفي، والتقويم الذاتي، والمراقبة الذاتية للتعلم؛ وهو ما يُشكّل عمليات ما وراء الذاكرة. ومما يؤكد هذه الحاجة لتدريب استخدام الإستراتيجيات المعرفية المتقدمة لما وراء الذاكرة هو ندرة الدراسات العربية التي تُعنى بدراسة إستراتيجيات ما وراء الذاكرة وأثرها في تنمية عمليات تفكير ما وراء الذاكرة لدى الطلبة؛ حيث من المتوقع أن تعليم الطلبة إستراتيجيات تفكير ما وراء الذاكرة من الممكن أن يطور لديهم عمليات تفكير ما وراء الذاكرة.

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتلخص فيما يلي:

«تقصي أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة الثلاث لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي».

أسئلة الدراسة وأهدافها:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي وهو:

ما أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عمليات تفكير ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث (عملية الوعي بالمعرفة، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، وعملية مراقبة التعلم) لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي؟

كما تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عملية الوعي بالمعرفة بفروعها الثلاثة (الوعي بالمحتوى - والوعي بالمهمة - والوعي بالإستراتيجية) لدى عينة من طالبات الصف السابع في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي؟
2. ما أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعها الثلاثة (اختيار المعلومات - واختيار الإستراتيجية المناسبة - وتخصيص المصادر للتعلم) لدى عينة من طالبات الصف السابع في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي؟
3. ما أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة (الحكم على سهولة التعلم - والحكم على التعلم - والشعور بالمعرفة والتعلم) لدى عينة من طالبات الصف السابع في المدارس الخاصة العربية في مدينة دبي؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في ما يلي من النقاط:

1. تكمن أهمية هذه الدراسة في الهدف الرئيسي لها وهو تقصي أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف صفيّة مختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي.
2. توظيف تفكير ما وراء الذاكرة في التعليم وذلك لمواكبة التطور والحدثة في العلم البارز في البلدان المتقدمة، فالكثير من الدراسات الأجنبية تناولت تفكير ما وراء الذاكرة في البحث وأثره في متغيرات أخرى كأداء الذاكرة أو الدافعية للتعلم أو مهارات اللغة... بينما يفتقر الأدب العربي إلى مثل هذه الدراسات.
3. إثراء الأدب العربي في جانب علم النفس المعرفي؛ حيث تحاول هذه الدراسة إبراز مفهوم تفكير ما وراء الذاكرة ومكوناته وعملياته وإستراتيجياته كمفهوم تربوي حديث.

4. محاولة الدراسة الحالية مواجهة الشكوى لدى الطلبة وخاصة في مرحلة المراهقة من العبء المعرفي الزائد الذي تفرضه بعض طرق التدريس، ومواجهة الشكوى من ضعف القدرة على تخزين واسترجاع المعلومات عند الحاجة وإجراء المعالجات الفاعلة في الذاكرة.
5. زيادة وعي الباحثين الأكاديميين والتربويين والمعلمين إلى أهمية تفكير ما وراء الذاكرة ومكوناته وعملياته للمتعلم، وأثرها في عمليات تعلمه وتفكيره وتذكره للمعلومات.
6. توفر الدراسة أداة قياس عمليات ما وراء الذاكرة لمرحلة المراهقة تمتاز بخصائصها السيكومترية، والتي يمكن أن تستخدم لاحقاً في دراسات أخرى من قبل باحثين آخرين.

التعريفات الإجرائية:

إستراتيجيات ما وراء الذاكرة: وهي مجموعة الطرق والأساليب المنظمة التي استخدمت في الدراسة الحالية لتدريب الطلبة عليها وتطبيقها في التعليم من أجل جعل أساليب التعلم والتذكر والتفكير أكثر فائدة وفاعلية وإنتاجية، وهي ثماني إستراتيجيات متعلقة بتفكير ما وراء الذاكرة وهي الإستراتيجيات الآتية:

– التفكير بصوت مرتفع وتقديم التفسيرات الذاتية

Self-explanations & Thinking aloud

Mind Map Strategy & Graphic organizer – خرائط العقل والمنظم المخططي

Visual - Spatial Learning – التعلم البصري المكاني

Self-questioning & Self-assessment – التساؤل والتقييم الذاتي

Critique Strategy – النقد

Briefing Strategies – التلخيص

Prediction & Hypothesis Generation – التنبؤ وتوليد الفرضيات

Elaboration Strategy – التوسيع (مساعدات التذكر)

المواقف التعلمية - التعليمية: هي مجموعة منظمة ومتنوعة من التفاعلات الصفية بين المعلم والطالب، وبين الطالب والطالب، والمنظمة من قبل الباحثة بواقع (32) جلسة تعليمية تتضمن إستراتيجيات ما وراء الذاكرة المحددة، والتي تنفذها المعلمة المدربة من قبل الباحثة في مادة اللغة العربية من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة في الدراسة، والتي تم بناؤها بما يتلاءم وطبيعة هذه الدراسة، وطبيعة طلبة الصف السابع والبيئة والمنهج الإماراتي.

عمليات تفكير ما وراء الذاكرة: هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث بفروع كل عملية منها، والذي تم تطويره من قبل الباحثة واستخرجت له دلالات صدق وثبات للمقياس للبيئة العربية لطالبات الصف السابع الأساسي.

المدارس الخاصة العربية: وهي المدارس الخاصة في دبي التي تدرس منهاج وزارة التربية والتعليم الإماراتي (المنهج العربي)، وتتضمن الصف السابع الأساسي، وعددها (12) مدرسة وفق هيئة المعرفة والتنمية البشرية، وهي الجهة المسؤولة عن التعليم في إمارة دبي.

محددات الدراسة:

- أفراد الدراسة هم من طلبة الصف السابع في المدارس الخاصة الذين يدرسون منهاج وزارة التربية والتعليم الإماراتي.
- اقتصار الدراسة على الإناث فقط لعدم أخذ متغير الجنس كعامل مستقل مؤثر في الدراسة.
- فترة تنفيذ الدراسة هي خلال الفصل الثاني من عام 2009/2010.
- تتوقف نتائج الدراسة الحالية على صدق وثبات أداة القياس المطورة من قبل الباحثة لأغراض الدراسة.

الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة:

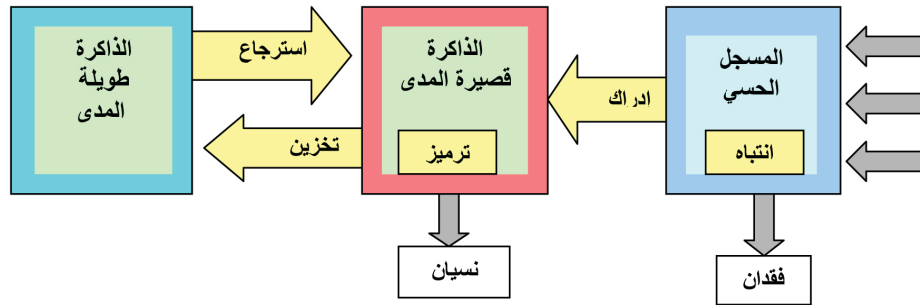
يبين العديد من علماء النفس المعرفي أن البحث في مفهوم ما وراء الذاكرة، وهو (المعرفة حول عمليات الذاكرة، ومحتوياتها وإستراتيجياتها المناسبة لعمليات التعلم والتخزين والاسترجاع) قد طُرح في بداية السبعينيات من القرن الماضي على يد جون فلافل (John Flavell)، ومنذ ذلك الوقت أضاف مفهوم ما وراء الذاكرة لعلم النفس التربوي وخاصة المعرفي منه مفهوماً جديداً وفتح آفاقاً واسعة للدراسات النظرية والتطبيقية في موضوعات التعلم والتفكير والتذكر. وقد تبع فلافل في البحث والاهتمام في ما وراء الذاكرة العديد من العلماء، مثل آن براون وشنايدر ونيلسون ونارينز ودونلوسكي وبرسلي وديكسون (Dunlosky & Bjork, 2008).

وقد بنى فلافل (Flavell) آراءه بدايةً حول تفكير ما وراء الذاكرة، وما وراء المعرفة من خلال أفكار عالم النفس المعرفي جان بياجيه حول النمو المعرفي للطفل؛ فيما يختص بأن الطفل له طريقة في التفكير تختلف عن الكبار وأن الطفل يفكر بأفكاره ومن هنا بدأ فلافل التفكير بمفهوم بما وراء المعرفة وهو التفكير في التفكير، وبدأ التفكير بمفهوم ما وراء الذاكرة، والذي قصد به المعرفة التي يمتلكها الأشخاص حول ذاكرتهم، وحول نقاط قوتها وضعفها، والتي تعتبر مفتاحاً مهماً لتعلمهم ولنموهم المعرفي، والتي تسمح للتعلم بالسيطرة والوصول إلى الإستراتيجيات في ذاكرته مع فهم محددات ذاكرته ونقاط قوتها وكيفية تنظيمها (Dunlosky & Bjork, 2008).

وفي هذا السياق؛ فإن الدراسة الحالية تستند في خلفيتها النظرية إلى الاتجاه المعرفي، وبالأخص نظرية معالجة المعلومات، والتي ظهرت في أواخر الخمسينات من القرن الماضي، وهي من النظريات المعرفية التي لم تكتمل فقط بوصف العمليات المعرفية العقلية التي تحدث داخل دماغ الإنسان كالترميز والتخزين والاسترجاع، بل حاولت توضيح وتفسير حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، حيث يرى نموذج

معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد استجابات ترتبط بشكل آلي بالمتغيرات كما في المدرسة السلوكية، وإنما هو نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة. وقد سُمِّي هذا النظام بمعالجة المعلومات للإشارة إلى عملية المعالجة والتفكير في المعلومات وتخزينها وما يطرأ عليها من تعديل أو ما تتعرض له من فقدان أثناء هذه المرحلة بشكل يشبه ما يحدث داخل نظام الحاسوب، فهذا النظام يساعد على فهم العمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل من خلال سياق: (المدخلات - العمليات - المخرجات)، وقد استفاد هذا النموذج من الحاسوب الإلكتروني في تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات للإنسان فالمدخلات التي تدخل إلى الدماغ تتم معالجتها داخل مخازن الذاكرة البشرية الثلاثة، ومن ثم يتم تقديم المخرجات من خلال الذاكرة العاملة، والتي تتبعها عملية التخزين في الذاكرة طويلة الأمد (الزغول والزعول، 2003).

إن من أوائل علماء النفس الذين أسهموا في وضع نموذج معالجة المعلومات وسموه (بنية الذاكرة) هما أتكينسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) في عام (1971)، فقد اقترحا نموذجاً ثلاثي الأبعاد يتكوّن من: (الذاكرة الحسية أو تسمى المسجل الحسي، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى)، والذي يتضح في الشكل رقم (1) والذي يُظهر بنية الذاكرة، والتي تحدث بها العمليات الأساسية للذاكرة وهي: الانتباه الانتقائي للمثيرات الخارجية، والإدراك، والترميز للمعلومات (أي التفكير بها وتفسيرها وإعطائها معنى)، والتخزين، والاسترجاع للمعلومة، والتي يظهر موقع كل منها بالشكل التالي، ولكن هذه العمليات التي تتم في أنظمة الذاكرة الثلاثة تحتاج إلى من ينظمها ومن يديرها ويضبطها ويراقبها، وهذا هو دور تفكير ما وراء الذاكرة في التعلم والتفكير:



شكل (1) مكونات بنية الذاكرة البشرية الرئيسية وعملياتها

- ويفترض نموذج معالجة المعلومات افتراضات هامة منها ما يلي:
- أن الإنسان كائن نشط وفعال أثناء عملية التعلم فهو يعالج وينتج نواتج معرفية.
- تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث داخل نظام الذاكرة عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص أنظمة الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى.
- التأكيد على العمليات المعرفية أكثر من الاستجابات، فليس الناتج هو المهم فقط، بل العمليات التي تحدث داخل دماغ الإنسان هي الأهم.

- يمتاز نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان بسعة محددة لكل ذاكرة منه، وذلك عند استقبال المعلومات أو معالجتها أو تخزينها، فالذاكرة طويلة المدى هي أكثرها سعة، والتخزين دائم بها مادامت المعلومات منظمة ومستخدمة، أما التخزين في الذاكرة قصيرة المدى فهو محدد جداً بسبعة وحدات تقريباً تستخدم حين معالجة المعلومات.
- تقسم الذاكرة طويلة المدى إلى قسمين: الذاكرة الإجرائية، والذاكرة التصريحية، ولكل منهما أجزاء متعددة.

تعريف مفهوم ما وراء الذاكرة:

عرّف فلافييل (1971) تفكير ما وراء الذاكرة على أنه: «معرفة الشخص ووعيه حول محتوى ذاكرته وعملياتها وكيفية تقويمها». وأوضح فلافييل: «أن ما وراء الذاكرة تلعب دوراً مهماً في التخطيط، وفي تخصيص مصادر المعرفة، واختيار الإستراتيجيات، ومراقبة الفهم، وتقويم الأداء» (Flavell, 1971: 273).

وبين عالما النفس المعرفي فلافييل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977:4)، أن «ما وراء الذاكرة تشير إلى معرفة الأفراد ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول ذاكرتهم ونظام الذاكرة لديهم، بالإضافة إلى المعرفة حول كيفية التغلب على الضعف المحتمل في الذاكرة، والإستراتيجيات الأكثر أو الأقل فاعلية التي يمتلكها الفرد للتذكر».

أما نيلسون ونارينز (Nelson & Narens, 1990: 125) فقد بيّن أن تفكير ما وراء الذاكرة يعني: «معرفة الفرد ووعيه بذاكرته مع مراقبته وسيطرته على عمليات تعلمه وتذكره، وأشار إلى أن تفكير ما وراء الذاكرة يكون مهماً ومطلوباً عندما يتم تعلم مادة جديدة أو عند محاولة تذكر المادة المتعلمة مسبقاً».

ويُعرّف الزيّات (2006) تفكير ما وراء الذاكرة على أنه «معرفة الفرد ووعيه بذاكرته الخاصة».

مع الأخذ بعين الاعتبار في جميع ما سبق وما يلي من تعريفات بأن الذاكرة لا تعني الحفظ فقط، بل تعني بنية الذاكرة البشرية مشتملة على أنظمة الذاكرة الثلاثة: (الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى)، والتي تتم من خلالها جميع عمليات التفكير والترميز والتخزين والاسترجاع.

ويرى شنايدر (Schneider, 1999:13) أنّ ما وراء الذاكرة تتضمن مكونين أساسيين وهما: (1) ما وراء الذاكرة التصريحية: وهي (المعلومات التي يمتلكها الفرد حول عمليات الذاكرة الخاصة به)، (2) ما وراء الذاكرة الإجرائية: وهي (قدرة الفرد على ضبط وتنظيم ومراقبة الذاكرة أثناء عملية التذكر وأداء المهام المعرفية)، ويرتبط هذان المكونان بسمات أخرى تجعلهما أكثر تعقيداً، وهي: استخدام الإستراتيجية، وتوجيه الدافعية الذاتية، والمعرفة العامة عن العالم، والاستخدام التلقائي لإجراءات التعلم الفعال.

وأوضح دونلوسكي (Dunlosky & Bjork, 2008: 17) «أنّ تفكير ما وراء الذاكرة يتضمن: (1) العمليات المتعلقة بالذاكرة، (2) المعرفة حول الذاكرة، (3) الفاعلية الذاتية

للذاكرة، (4) المعلومات المختزنة بالذاكرة، (5) والوعي والمراقبة والضبط للذاكرة، (6) والنتائج لأداء الذاكرة».

وبناءً على ما سبق تقترح الباحثة التعريف التالي لتفكير ما وراء الذاكرة وهو:

معرفة الفرد ووعيه بمخزونات ذاكرته وبعملياتها، وبنقاط القوة والضعف لذاكرته، وبإستراتيجيات الذاكرة التي تعينه على تنظيم ذاكرته ومراقبة وتطوير أدائها، بحيث يعي كيفية استخدام تلك الإستراتيجيات وأهميتها وكيفية تعديلها من أجل تعلم المهام الجديدة.

مكونات ما وراء الذاكرة وعملياتها:

توصل كل من الباحثين فلافل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977)، من خلال أبحاثهما حول ما وراء الذاكرة إلى أن ما وراء الذاكرة لها مكونين أساسيين وهما:

(أ) ما وراء الذاكرة التصريحية أو المكون المعرفي

(ب) ما وراء الذاكرة الإجرائية أو المكون التكويني، وتالياً توضيحهما:

أولاً - مكون ما وراء الذاكرة التصريحيّ أو المكون المعرفي Declarative Metamemory ويتضمن هذا المكون الأول وفقاً لفلافل وويلمان (Flavell, 1977 & Wellman)، عملية الوعي بالمعرفة لما وراء الذاكرة التصريحية (Awareness of knowledge process) وهي العملية الأولى من عمليات ما وراء الذاكرة التي تتم في بنية الذاكرة البشرية (انظر شكل رقم 2)، وتشمل ثلاثة أنواع من الوعي المعرفي، وهي الآتية:

1. الوعي بالاحتوى للذاكرة Awareness of Content: وهي وعي الفرد بما يملك في ذاكرته من معلومات وعمليات، ومعرفة نقاط قوته وضعفه المتعلقة بذاكرته، كمعرفة الفرد مثلاً بأن الشيء المراد تذكره بحاجة إلى المزيد من المراجعة.

2. الوعي بالمهام المعرفية Awareness of Tasks: وهي وعي الفرد بالمهام الضرورية لعملية التعلم والتذكر وخصائص تلك المهام التي تجعلها أسهل أو أصعب للتذكر، ووعي متطلبات عمليات التعلم والتفكير كمهمة القراءة وحل المشكلات والتخطيط واتخاذ القرارات، وفهم متطلبات المهمة، والمصادر اللازمة لتلبية حاجات تلك المهمة.

3. الوعي بالإستراتيجية Awareness of Strategy: وهي وعي الفرد حول الأداء الأمثل للذاكرة من خلال معرفة ما لديه من إستراتيجيات في ذاكرته طويلة المدى وقصيرة المدى (إستراتيجيات التعلم، وإستراتيجيات التخزين، وإستراتيجيات الاسترجاع)، ومعرفته متى وأين تكون هذه الإستراتيجيات فعالة، وتحت أية ظروف يكون بمقدوره أن يحصل على الأداء الأمثل للذاكرة، فهذه المعرفة الظرفية تلعب دوراً مهماً في الوعي المعرفي، ثم في التنظيم الذاتي والضبط لعملية التعلم.

وقد اقترح أوسوليفان وهاو (O'Sullivan & Howe, 1995) أن الوعي او المعرفة

المتعلقة بمتغيرات ما وراء الذاكرة التصريحية (المهمة، والشخص، والإستراتيجية) تتطور ببطء شديد في الطفولة، ولكنها تستمر في التطور بشكل أفضل في مرحلة المراهقة، وتتطور بشكل أفضل في مرحلة الرشد. ويشير (أوسوليفان وهاو) إلى أن الأدلة الأولية تُظهر أن بعضاً من تفكير ما وراء الذاكرة التصريحي هو موجود فعلاً في أطفال ما قبل المدرسة، ويتطور بشكل مستمر عبر مراحل سنوات الدراسة الابتدائية، ولكن المعرفة المتعلقة بما وراء الذاكرة التصريحية ليس بالضرورة أن تكتمل في نهاية مرحلة الطفولة عند سن الحادية عشرة. وقد وجد (أوسوليفان وهاو) أن بعض البالغين يفتقدون إلى الوعي (المعرفة) حول إستراتيجيات ما وراء الذاكرة، والتي هي مهمة للتعلم وللتفكير عند أداء مهمة صعبة.

وأشار شنايدر (Schneider, 1998) إلى أن تعلم التلاميذ استخدام إستراتيجيات تذكر معينة؛ كالتسميع والتنظيم والتخيل والكلمة المفتاحية... يجعل أداءهم لمهام التعلم ينمو ويتحسن، لأنّ الوعي بأهمية استخدام مثل هذه الإستراتيجيات أثناء الدراسة يؤدي إلى استرجاع المعلومات بطريقة أفضل.

ثانياً - مكوّن ما وراء الذاكرة الإجرائي أو المكوّن التكويني Procedural Metamemory؛ وهو الجزء الثاني من تفكير ما وراء الذاكرة، والذي يسمح للشخص بعمليتين هما: (أ) عملية الضبط والتنظيم الذاتي للذاكرة. (ب) عملية مراقبة التعلم.

ووفقاً لنيلسون ونارينز (Nelson & Narens, 1990) اللذين اقترحا هاتين العمليتين بناءً على الدراسة والبحث في الموضوع؛ فإنّ عمليتي المراقبة الذاتية والضبط الذاتي ترتبطان مع مستويين مختلفين من عمليات ما وراء الذاكرة، وتتفاعلان بشكل متصل من خلال العمليات الأساسية للذاكرة، وهي (الاكتساب، والاحتفاظ، والاسترجاع). فالضبط الذاتي (السيطرة) تُنظّم بشكل مباشر المعرفة والأداء للذاكرة، بينما عملية مراقبة عمليات ما وراء الذاكرة تقويم الدقة لقرارات الضبط (السيطرة) لأداء الذاكرة في عمليات التعلم والتذكر، ولهذا فإنّ عمليات المراقبة هي في مستوى أعلى من عمليات الضبط. وتالياً شرح العمليتين من عمليات ما وراء الذاكرة الإجرائية:

(أ) عملية الضبط والتنظيم الذاتي للذاكرة (Control and Self-Regulation process)

إنّ عملية الضبط والتنظيم الذاتي هي العملية الأولى من عمليات ما وراء الذاكرة الإجرائية، والعملية الثانية من عمليات ما وراء الذاكرة العامة، وتتضمن المهمات والعمليات الضرورية لإدارة الذاكرة بشكل فعّال وعملي، وتتم من خلال عمليات فرعية للضبط والتنظيم الذاتي؛ ومنها: (التخطيط، والتقييم، واختيار المعلومات المناسبة والمرجعية، واختيار الإستراتيجية المناسبة للتعلم أو التفكير، واتخاذ قرارات، وتخصيص المصادر المعرفية للتعلم) (انظر شكل رقم 2).

فعملية التنظيم الذاتي تشمل تقسيم الوقت، حيث يقوم المتعلمون بتخصيص الوقت اللازم لمعالجة كل مهمة من مهام التذكر والتعلم، وكذلك تشمل تنظيم التمثيلات العقلية للمعلومات بصورة تساعد المتعلم في عملية التذكر للمعلومات بطريقة أكثر كفاءة، من خلال تنظيم المتعلم للوحدات المعرفية، وباستخدام إستراتيجيات مختلفة تساعده في عمليات الترميز والاستدعاء التي تتم في الذاكرة (Nelson & Narens, 1990).

ويشير التنظيم الذاتي إلى العملية التي يقوم من خلالها الفرد بتنشيط معارفه وذاكرته وانفعالاته بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه المعرفية، فهو وسيلة يتم من خلالها الربط بين مواد غير مترابطة للحصول على معلومات مترابطة وذات معنى. فعملية الضبط والتنظيم الذاتي تبدأ بتنظيم العوامل الخارجية التي يتعرض لها الفرد ضمن سياقه وبيئته، ثم تأخذ نوعاً متقدماً من التنظيم الداخلي، فلولا وجود هذه القدرة لدى المتعلم لما استطاع المتعلم الاستمرار بالتعامل مع الكم الهائل من المعلومات التي تبقى في إطار الفوضى والتشويش حتى يتخذ المتعلم الإستراتيجية المناسبة للقيام بتنظيم هذا الكم من المعارف في ذاكرته طويلة المدى (قطامي، 2005).

ويرى بريسلي وآخرون (Pressley, Borkowski & O'Sullivan, 1987) أن التنظيم الذاتي يعد من مكونات ما وراء الذاكرة، والذي يتمثل في قدرة المتعلم على التخطيط لسلوكياته المستهدفة للتذكر ودعم تلك السلوكيات وتوجيهها. وقدّم هاورد وماكجي ورجينا (Haward, Mcgee & Regina 2000)، التنظيم الذاتي على أنه العملية التي تتضمن الطرق المتنوعة التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات أثناء عملية الإدراك، والإستراتيجيات التي يقررون استخدامها في الاستجابة للمهام المختلفة.

فعملية الضبط والتنظيم الذاتي وفقاً لنيلسون و نارينز (1994, 1990) هي عملية من عمليات ما وراء الذاكرة الإجرائية المهمة تتضمن عمليات فرعية أساسية، وهي:

1. اختيار المعلومات الأساسية Selection of basic information
2. اختيار الإستراتيجيات Selection of strategies
3. تخصيص المصادر للتعلم Allocation of resources as study time

(ب) عملية مراقبة التعلم (Monitoring of Learning process):

عملية مراقبة التعلم هي العملية الثانية من عمليات ما وراء الذاكرة الإجرائية، والعملية الثالثة في منظومة عمليات ما وراء الذاكرة العامة (انظر شكل رقم 2)، وتشمل آليات التقويم الذاتي التي تمكن المتعلم من مراقبة وتعديل وتصحيح وضبط أنشطته المعرفية، وزيادة استقلاليته في اتخاذ قراراته بشأن البدائل المتوافرة، ما يساعد في توظيف مهارات التفكير العليا. وأما الحكم على أداء الذات في عملية التعلم فيتمثل في مقارنة الفرد مستوى أدائه الحالي للذاكرة بأهدافه الخاصة التي وضعها لنفسه، ويتأثر الحكم على الذات بكل المعايير المستخدمة (Employed Standards)، وبالأهداف التي أعدها مسبقاً، وبأهمية هذه الأهداف. وفيما يتعلق بالمعايير فإن الفرد يقوم بملاحظة أداء الآخرين، والحكم على أدائه بمقارنته بأداء الآخرين، وبتقويمه بناءً على المعايير التي وضعها أثناء عملية الملاحظة التي قام بها والتي يترتب عليها تالياً إصداره حكماً على مدى تعلمه (Schneider & Locki, 2008).

فعملية مراقبة التعلم تتضمن ثلاث عمليات فرعية تتم في الذاكرة لها علاقة بعملية تذكر المعلومة، واسترجاعها، والحكم على أداء الذات أثناء التعلم، وتوصل إليها كل من نيلسون و نارينز (Nelson & Narens, 1990) أثناء البحث والدراسة، وهي:

(1) الحكم على سهولة أو صعوبة التعلم؛ وتتم قبل بدء مهمة أو عملية التعلم، وهي استنتاجية بشكل كبير (EOL) (Ease-of- Learning judgment)

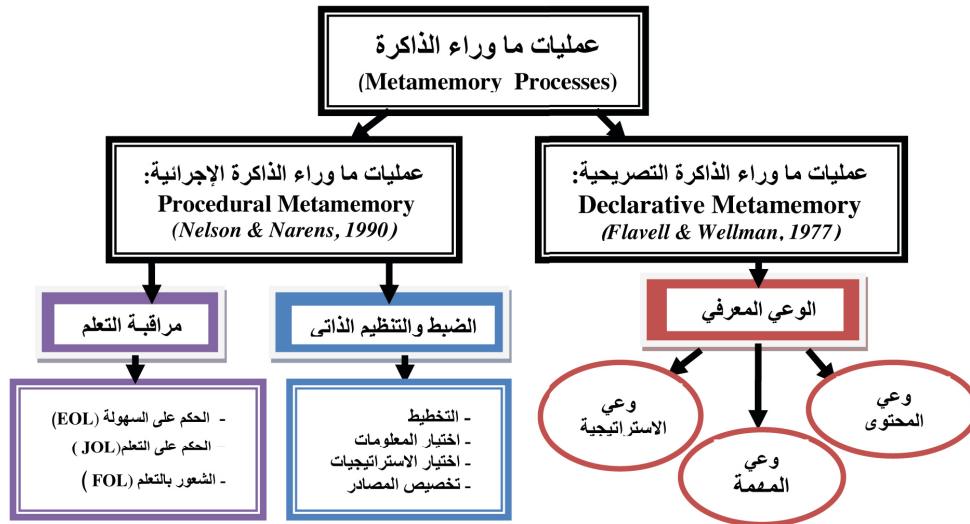
(2) الحكم على التعلم؛ وتتم خلال المهمة أو فور انتهائها مباشرة (JOL) (Judgment-of- Learning)

(3) الشعور بالتعلم؛ وتأتي بعد انتهاء المهمة (FOL) (Feeling of- Learning judgment)

وقد أشار العديد من علماء النفس المعرفي ومنهم شنايدر (Schneider, 1998) ونيلسون ونارينز (1990) إلى مفهوم يرتبط مباشرة بعملية مراقبة التعلم، وهو دقة ما وراء الذاكرة (Metamemory Accurate) أو دقة حكم مصدر التعلم (Learning Judgment Accurate)، وهما مصطلحان استخدمتا بنفس المعنى واستخدما كثيراً في دراسات ما وراء الذاكرة ضمن عملية مراقبة التعلم والتذكر، وهما يعنيان: حكم تقويمي يستخدمه الأفراد للتنبؤ بقدرتهم على تذكر المعلومات في المستقبل من خلال اختبار ما، أي تقويم ما الذي يعرفونه وما الذي لا يعرفونه، وهو حكم نهايته مفتوحة، ويتضمن ما يلي:

- (أ) ثقة الفرد في المعلومات التي يستطيع استرجاعها عند الحكم على تعلمه وأداء ذاكرته.
 (ب) ثقة الفرد في الإستراتيجية التي يستخدمها لعملية الاسترجاع.
 (ج) ثقة الفرد بفعالية الاسترجاع الحالي ومراقبة الإستراتيجيات التي سوف تستخدم في المستقبل. وهو ثقة الفرد بقدرته على الاسترجاع للمعلومة أو الإستراتيجية في الوقت المطلوب.

وتظهر مراجعة الأدب التي قام بها شنايدر (Schneider, 1999)، أن أكثر عملية تمت دراستها وتم تناولها في البحث من عمليات ما وراء الذاكرة هي عملية مراقبة التعلم وتقييم دقة أداء الذاكرة.



شكل (2) يمثل عمليات ما وراء الذاكرة ومكوناتها

الدراسات السابقة:

توصلت الباحثة إلى العديد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي منها: الدراسات التي فحصت العلاقة بين استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة وتطور عمليات ما وراء الذاكرة (الوعي المعرفي، والضبط والتنظيم الذاتي، ومراقبة التعلم) لدى الأفراد، والتي منها:

أولاً - الدراسات ذات العلاقة بعملية الوعي بالمعرفة ومنها:

اهتمت دراسة أوبتز (Obwtiz, 1990)، بالكشف عن فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة الوعي بالمعرفة، وركزت إستراتيجية التساؤل الذاتي على الفكرة الرئيسية في النص، حيث تتكوّن هذه الإستراتيجية من مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطالب على ذاته (قبل قراءة النص، وأثناء القراءة، وبعد القراءة)، ما يجعل الطالب أكثر اندماجاً مع المادة المقروءة، وكشفت نتائج الدراسة التي أقيمت على طلبة في المرحلة الجامعية الأولى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عملية التعلم وعملية الوعي بالمعرفة المقدمة لهم في النصوص، بالإضافة إلى تفوق اتجاهاتهم المعرفية تجاه الإستراتيجية المقترحة وهي التساؤل الذاتي وإظهار رغبتهم في تطبيقها في المستقبل.

أما دراسة فان (Fan, 1995) فقد تفحصت أثر استخدام التساؤل الذاتي والتقويم الذاتي كإستراتيجية تتعلق بعملية الوعي الذاتي والمراقبة الذاتية للاستيعاب، وذلك في معالجة الاستدلال القرائي والوعي المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (159) طالباً من طلبة الصف التاسع. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فرقاً واضحاً في معدل الاستنتاج للنصوص الطويلة عن النصوص القصيرة، ووجد أيضاً أن هناك فروقاً واضحة ودالة لمستويات التساؤل الذاتي، والتقويم الذاتي بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المتدني لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وأن هناك ترابط بين مستويات التساؤل الذاتي والتقويم الذاتي وبين مستويات الوعي المعرفي، فقد لوحظ أن المستوى العالي للأسئلة الذاتية غالباً ما يرتبط بالأداء الجيد وخاصة في مجال الاستدلال، ما يشير إلى أهمية تدريب الوعي الذاتي والمراقبة الذاتية أثناء عملية التعلم.

وأجرى الهندي وتشلدر (El-Hindi & Childrs, 1996) دراسة لمعرفة أثر تعليم إستراتيجيات التلخيص والتقويم الذاتي على تطوير عملية الوعي المعرفي المتعلقة بما وراء الذاكرة على عينة مكونة من (87) طالباً جامعياً من ذوي التحصيل المتدني، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة تحسّنت لديهم عملية الوعي المعرفي نتيجة تعلم إستراتيجيات التلخيص والتقويم الذاتي وبشكل دال إحصائياً، كما وأظهرت الدراسة علاقة موجبة قوية بين درجات الوعي المعرفي وبين القدرة على الضبط الذاتي لعملية التعلم لديهم.

وفيما يتعلق بدراسة عبد الفتاح وجابر (2005) والتي تناولت فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة وهو (ما وراء الذاكرة بمكوناته المعرفي والإجرائي) لدى عينة من طالبات الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من كلية التربية في جامعة القاهرة، وهدفت الدراسة إلى فهم وتفسير مفهوم الوعي بنسق الذاكرة. ومن أجل ذلك قامت

الباحثة بإعداد برنامج مقترح لتحسين الوعي بما وراء الذاكرة يتكون من (7) جلسات، تهدف إلى تدريب الطالبات على: (تقدير سعة ذاكرتهن، والوعي بمتطلبات المهام، والوعي بإستراتيجيات التذكر ومدى ملاءمتها للمهام، والوعي بالمراقبة الذاتية من خلال استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، والوعي بالتقويم الذاتي من خلال التعليمات الذاتية). استخدمت الباحثة بطارية لقياس الوعي بنسق الذاكرة بمعنى (الوعي بما وراء الذاكرة) من إعداد لباحثة يقيس عمليات الوعي المذكورة أعلاه، فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحسن المكونات المعرفي والإجرائي، ووجود فروق دالة في كل من (عملية الوعي بتشخيص السهولة والصعوبة في معالجة المهام، والوعي بانتقاء واستخدام الإستراتيجية الملائمة للمهام، والوعي بمراقبة وتنظيم وتقويم الذات). وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تحسين الوعي بما وراء الذاكرة.

وأما دراسة الكيال (2006) فقد هدفت إلى تفحص أثر إثراء معرفة ما وراء الذاكرة (بمكوناتها المعرفي والإجرائي) في فاعلية استخدام المتعلم لإستراتيجيات التعلم المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبة من طالبات علم النفس في جامعة الأزهر، واشتملت الدراسة على برنامج تدريبي وبطارية مهام وعي ما وراء الذاكرة (مهام تشخيص الوعي بسهولة وصعوبة المهمة، ومهام قياس الوعي بانتقاء إستراتيجيات التذكر الملائمة) ومقياس إستراتيجيات التعلم المعرفية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المكونات المعرفي والإجرائي والإستراتيجيات المعرفية؛ بعد تدريب عملية الوعي بمعرفة ما وراء الذاكرة وإستراتيجياتها لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك ظهرت فروق من حيث (الوعي بسهولة وصعوبة المهمة، وسعة الذاكرة، والتنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية لعمليات الذاكرة) لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بعملية الضبط والتنظيم الذاتي ومنها:

قام كورسال وأورنستين (Corsale & Ornstein, 1980) بإجراء دراسة هدفت إلى اختبار أثر تدريب إستراتيجيات التنظيم الذاتي في عملية التنظيم الذاتي في الذاكرة، وذلك لدى أطفال الصف الثالث والسابع الذين شاركوا في مهمة استدعاء لصور شائعة غير مترابطة، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات كما يلي: المجموعة الأولى: قُدمت لها تدريبات لفرز الصور إلى مجموعات متوافقة، ولم يُخبروا بأن اختبار استدعاء سيتم لاحقاً. والمجموعة الثانية: قُدمت لهم تدريبات لفرز الصور بطريقة معينة تساعدهم على تذكر الصور لاحقاً. والمجموعة الثالثة: تلقت كلا التدربيين. ثم أُختبر المفحوصون وبشكل فردي مع إجراء مقابلات فردية معهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تدريب إستراتيجيات التنظيم الذاتي وعملية التنظيم الذاتي لدى الأطفال الأكبر فقط وهم طلبة الصف السابع؛ حيث فرز هؤلاء الأطفال البنود غير المترابطة في مجموعات معتمدة على المعنى، بينما أطفال الصف الثالث أظهروا عدم وعي بأن إستراتيجية التنظيم الذاتي قد تكون أداة مساعدة على التذكر المنظم المقصود.

وأجرى شنايدر وشلجمولير (Schneider & Schlagmuller, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة تطور عملية الضبط والتنظيم الذاتي (كعملية من عمليات ما وراء الذاكرة) لدى

الأطفال بعد التدريب على إستراتيجيات التنظيم الذاتي (من خلال دراسة استمرت أكثر من 6 أشهر)، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (22) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والرابع، وتم تصنيفهم في مجموعتين: مجموعة الأطفال الإستراتيجيين ومجموعة الأطفال غير الإستراتيجيين. وقدم للمجموعة التجريبية في تسع جلسات تدريبية مجموعة من الصور القابلة للتصنيف والفرز من أجل حفظ أسماء تلك الصور للوصول إلى القدرة على استرجاعها لاحقاً، وتم تدريبهم على إستراتيجيات التنظيم التصنيفي مع توضيح أهمية التنظيم لعملية التذكر، وفي المقابل فإن المجموعة الضابطة لم تتلق تدريباً على التنظيم الذاتي ولم تعط معلومات عن أهميته للتذكر، بل تركت لها حرية حفظ المعلومات بالطريقة التي تراها مناسبة. وبعد (6) أشهر من انتهاء التدريب، تم تطبيق مقياس لما وراء الذاكرة الإجرائية بشكل فردي من تصميم شنايدر، ومقياس آخر لقياس استخدام المفوضين لإستراتيجية التنظيم التصنيفي. وأظهرت النتائج تحسناً ما وراء الذاكرة، وأداء الذاكرة من خلال القدرة على التذكر لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وظهر أن استخدام الإستراتيجيات المتعددة للتنظيم الذاتي التصنيفي قد حسّن من أداء الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة وخاصة عملية الضبط والتنظيم الذاتي لكلا الصنفين للمجموعة التجريبية.

وفي دراسة جولد سميث وكوريات واليزر (Goldsmith, Koriat & Eliezer, 2005) والتي بعنوان: «التنظيم الإستراتيجي للجزء المستخدم في الذاكرة عبر الوقت»، والتي هدفت للكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التذكر على التذكر بمرور الوقت (أداء الذاكرة)، وكذلك هدفت إلى دراسة العلاقة بين أداء الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة وهي: (الوعي، التنظيم الذاتي، والمراقبة) كمكونات لما وراء الذاكرة باستخدام إستراتيجيات معينة للتذكر مع تدريب تنظيمها في الذاكرة؛ قام الباحثون بإجراء ثلاث تجارب مختلفة لاختبار فرضيات الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين أداء الذاكرة وبين ما وراء الذاكرة بصفة عامة، ووجود تأثير دال إحصائياً بين أداء الذاكرة والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة والمتمثلة في عمليات (الضبط والتنظيم الذاتي، والمراقبة)، وظهرت أيضاً علاقة بين ما وراء الذاكرة وبين تدريب السلوك الإستراتيجي المرتبط بالذاكرة باستخدام إستراتيجيات معينة على التذكر والتحكم بالذاكرة.

وفي دراسة تتعلق بتدريب إستراتيجيات التنظيم الذاتي وحل المشكلة (من إستراتيجيات ما وراء الذاكرة) لمعرفة أثرها في عمليتي التنظيم الذاتي وحل المشكلة قام بيرلز وجارتلر وشميتز (Perels, Gurtler & Schmitz, 2005) بتدريب متنوع حول اكتساب مهارتي حل المشكلات الرياضية والتنظيم الذاتي من خلال إستراتيجيات تتعلق بهما، وقد تكونت عينة الدراسة من (249) طالباً من طلبة الصف الثامن، وتضمنت الدراسة (4) تدريبات مختلفة في دروس نحو ألمانية. أكدت النتائج أنه من الممكن تحسين مكونات عمليتي حل المشكلة والتنظيم الذاتي خلال فترة تدريب قصيرة المدى، وأظهر التقويم أن الجمع بين إستراتيجيات التنظيم الذاتي وحل المشكلة يقود لأفضل النتائج في تحسين عملية الضبط والتنظيم الذاتي، إضافة إلى أنه من الممكن تحسين عملية حل المشكلة من خلال تدريب إستراتيجيات حل المشكلة والتنظيم الذاتي معاً، أو بشكل منفصل كل على حدة.

ثالثاً - الدراسات ذات العلاقة بعملية مراقبة التعلم ودقة أحكام التعلم ومنها:

قام مارتن ومينتزيس وكلافيجو (Martin, Mintzes & Clavijo, 2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التغيرات في عمليات ما وراء الذاكرة وهي (الوعي المعرفي، والمراقبة للتعلم، والتنظيم الذاتي)، عند طلبة يستخدمون إستراتيجية خرائط المفاهيم أثناء تعلمهم ودراساتهم في مادة الأحياء، وقد تكونت العينة من (36) طالباً و(38) طالبة من المرحلة الثانوية، حيث كان يُطلب منهم تمثيل ما فهموا على شكل خرائط مفاهيمية، واستمر التدريب (7) أيام، ثم قام الباحثون بجمع الخرائط المفاهيمية من الطلبة، وإجراء المقابلات بشكل فردي معهم حول ما تعلموه من استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية مع تسجيل المقابلات على أشرطة كاسيت من أجل تحليلها لاحقاً. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يستخدمون الخرائط المفاهيمية امتلكوا مستويات متقدمة من الفهم والوعي المعرفي والقدرة على مراقبة التعلم وتنظيم وضبط التعلم الخاص بهم.

في دراسة كيلمين (Kelemen, 2000)، والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين استخدام تلميحات ما وراء الذاكرة وبين دقة مراقبة ما وراء الذاكرة (مراقبة التعلم)، ولأغراض الدراسة اختبرت ثلاث تجارب ما وراء الذاكرة في تصنيف فقرات من قوائم، وتكونت عينة دراسة من (120) طالباً من كلية جامعية انقسموا إلى (4) مجموعات، اثنتين تجريبيتين واثنتين ضابطة، وتم الحصول على أحكام التعلم من المجموعات الأربع إما فوراً بعد الدراسة، أو بعد تأخير بسيط على الأقل 30 دقيقة، وظهرت النتائج متناقضة مع نتائج دراسات سابقة، والتي كانت تشير إلى أنه لا ميزة وجدت لتأخير أحكام التعلم، ففي التجربة رقم (1) أُستخدم وبشكل متعارف عليه التنبؤ المعتمد على تلميحات ما وراء الذاكرة (Metamemory Cues)، وفي تجربة رقم (2) استخدمت المعرفة المعتمدة على دقة الأحكام، وفي تجربة رقم (3) فحصت الفاعلية النسبية من أربعة تلميحات مختلفة لما وراء الذاكرة. وقد أظهرت النتائج: اكتشاف أهمية التفاعل بين التوقيت والتعبير عن التلميحات لأحكام التعلم المتأخرة: حيث أحكام التعلم المتأخرة كانت أكثر دقة من أحكام التعلم الفورية، وذلك فقط عندما استعملت التلميحات المعتمدة على المعرفة فعندها تحسنت دقة أحكام التعلم المتأخرة بشكل دال. وقد ظهر أثر كبير دال إحصائياً لاستخدام تلميحات ما وراء الذاكرة على دقة المراقبة لما وراء الذاكرة (والتي هي عملية الحكم على التعلم)، وأن دقة أحكام ما وراء الذاكرة تختلف باختلاف الأفراد والمواقف، كما أنها ذات تأثير قوي على سلوكيات تذكرهم.

أما دراسة نيتفيلد وكاو وأسبرن (Nietfeld, Cao & Osbrne, 2006) فهدفنا إلى دراسة أثر تدريب مراقبة التعلم مع التغذية الراجعة في مقابل تقديم التغذية الراجعة فقط، وذلك في أداء الاسترجاع (أداء الذاكرة) وفي عملية مراقبة التعلم (وعرّفت دقة مراقبة التعلم على أنها الفرق بين ثقة الفرد باسترجاعه المطلوب، والأداء الفعلي للاسترجاع). واتخذت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة شارك في عينة الدراسة (84) طالباً جامعياً يدرسون في شعبتين مختلفتين لعلم النفس التربوي، وقد استخدمت عدة أدوات قياس وهي: (علامات اختبار دقة المراقبة، وعلامات الاختبارات الجامعية، ومشروع المادة، والعلامات على مقياس الفعالية الذاتية). وأظهرت النتائج أن

تدريب مراقبة التعلم مع التغذية الراجعة معاً حسّنت من دقة مراقبة التعلم، وحسّنت أداء الذاكرة على الامتحانات وعلى مشروع المادة مقارنة بتقديم التغذية الراجعة وحدها فقط.

وقام النجار (2007) بدراسة هدفت إلى تفحص أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة الأساسية (الترميز، والاستدعاء، والتعرف) وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات (كالتجهيز المتأني، والتجهيز المركب) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة من الصف الخامس؛ بحيث كانوا (25) ذكور و(27) إناث، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وعددها (26) طالباً وطالبة، وتجريبية وعددها (26) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث بعد تطبيق البرنامج التدريبي بطارية ما وراء الذاكرة من إعداد الباحث نفسه، واختبار عمليات الذاكرة الأساسية، وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في متغير عمليات ما وراء الذاكرة، وفي متغير عمليات الذاكرة الأساسية، وفي متغير إستراتيجيات تجهيز المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة بعد تحليلها وبيان ما تمتاز به الدراسة الحالية:

بعد مراجعة الدراسات السابقة، تم الخروج بما يلي:

أولاً - ندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات ما وراء الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة في البحث والدراسة كما وجدت الباحثة، ومعظم الدراسات العربية تناولت بالبحث ما وراء الذاكرة مع متغير العزو السببي (وهو ما له علاقة بالدافعية) كدراسة سيد (2000)، ودراسة نجاتي (2002)، ودراسة زكريا (2008) المذكورين في المراجع.

ثانياً - إن أغلب الدراسات السابقة تناولت في البحث عملية واحدة فقط من عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث، بينما وجدت الباحثة ندرة الدراسات التي اهتمت بتناول جميع عمليات ما وراء الذاكرة معاً في البحث وعلاقتها بتدريب الإستراتيجيات لما وراء الذاكرة. ومن الدراسات التي اهتمت بعملية الوعي المعرفي دراسة الهندي وشيلدرز (El-Hindi & Childers, 1996) وأوبتز (Obwtiz, 1990)، والتي اهتمت بدراسة عملية الضبط والتنظيم الذاتي دراسة كورسال وأورنستين (Corsale & Ornstein, 1980)، ودراسة شنايدر وشلجمولير (Schnieder & Schlagmuller, 2002)، ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة عملية المراقبة للتعلم دراسة كيلمين (Kelemen, 2000)، وهذه الدراسات التي تناولت مراقبة التعلم كانت الأكثر تعقيداً في مضمونها ومفاهيمها.

ثالثاً - لوحظ أن المراحل العمرية الأكثر تناولاً في الدراسات السابقة المتعلقة بما وراء الذاكرة كانت إما مرحلة الطفولة كدراسة كورسال وأورنستين (Corsale & Ornstein, 1980)، ودراسة شنايدر وشلجمولير (Schnieder & Schlagmuller, 2002)، وإما مرحلة الرشد كدراسة أوبتز (Obwtiz, 1990)، ودراسة الهندي وشيلدرز (El-Hindi & Childers, 1996)، ونيثفيلد وكاو وأسبرن (Nietfeld, Cao & Osbrne, 2006) ودراسة الكيال (2006) ودراسة عبد الفتاح وجابر (2005)، أما مرحلة المراهقة فقد كانت الأقل تناولاً في الدراسات والبحث كدراسة بيرلز وجارنر وشميتز (Perels, Gurtler)

(Schmitz, 2005).

رابعاً – اعتمدت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وبعضها المنهج الارتباطي في البحث لكشف العلاقة بين متغير أو أكثر كدراسة كيليمين (Kelemen, 2000). بينما الكثير من الدراسات السابقة اعتمدت المنهج شبه التجريبي في البحث لاستقصاء أثر متغير مستقل أو أكثر في متغير تابع أو أكثر كدراسة نينفيلد وكاو وأسبرن (Nietfeld, Cao, 2006).

خامساً – اتفقت معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها على وجود علاقة بين تدريب الإستراتيجيات المعرفية وبين تطوير عمليات ما وراء الذاكرة لدى المتعلمين، وهي علاقة موجبة.

ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات الأخرى:

الدراسة الحالية تتناول في البحث العلاقة بين متغيرين لم يتم تناولهما في الدراسات السابقة بشكل موسع، وهما تدريب استخدام ثماني من إستراتيجيات ما وراء الذاكرة معاً، وهي (إستراتيجية التساؤل الذاتي والتقويم الذاتي، وإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع وتقديم التفسيرات الذاتية، وإستراتيجية الخرائط العقل، وإستراتيجية التعلم البصري المكاني، وإستراتيجية النقد، وإستراتيجيات التلخيص، وإستراتيجية التنبؤ وتوليد الفرضيات، وإستراتيجية التوسيع)؛ في مواقف تعليمية متنوعة لمعرفة أثرها في متغير عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث: (عملية الوعي بالمعرفة، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، وعملية المراقبة للتعلم) بفروع كل منها.

وأيضاً تتميز الدراسة الحالية بأنها تتناول في البحث مرحلة المراهقة المبكرة مع ندرة الدراسات التي درست متغيرات تتعلق بما وراء الذاكرة في مرحلة المراهقة كما وجدت الباحثة. كما وتخرج الدراسة الحالية بمقياس لقياس عمليات ما وراء الذاكرة في مرحلة المراهقة للبيئة العربية بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، ويتكون من ثلاثة مقاييس فرعية، والذي يمكن أن يُستخدم في دراساتٍ تالية مستقبلاً.

الطريقة والإجراءات:

تتبع الدراسة الآتية المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت متغيرات الدراسة من متغيرين هما:

المتغير المستقل: استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني في مواقف تعليمية.

المتغير التابع: الدرجة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة بفروعه الثلاثة، وهي:

1. البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة المتعلقة بالذاكرة بفروعها الثلاثة.
2. البعد الثاني: عملية الضبط والتنظيم الذاتي للمعرفة بفروعها الثلاثة.
3. البعد الثالث: عملية المراقبة للتعلم بفروعها الثلاثة.

مجتمع الدراسة:

هم طلبة الصف السابع الأساسي الإناث في مدينة دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، والذين ينتمون إلى المدارس الخاصة العربية، والتي تُدرّس منهاج وزارة التربية والتعليم الإماراتي في عام 2009-2010 وعددها (12) مدرسة. مع العلم أنه يُدرّس في المدارس الخاصة في إمارة دبي (13) منهاجاً مختلفاً، وهي التالية بحسب عدد المدارس التي تطبقها: المنهج البريطاني وهو الأكثر انتشاراً، يليه المنهج الأمريكي، ثم المنهج الهندي، ثم منهاج وزارة التربية والتعليم الإماراتي، ثم المنهج الإيراني، والباكستاني، والباكاليوريا الدولية، أما المنهج الروسي، والياباني، والفلبيني، والفرنسي، والألماني، واللبناني فهم الأقل عدداً من حيث عدد المدارس فلكل منها مدرسة واحدة تُدرّس منهاجها.

عينة الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة الحالية من (51) طالبةً من طلبة الصف السابع الأساسي الإناث، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وعددها (25) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (26) طالبة، وتم اختيار المدرسة بالطريقة القصدية من بين مجموعة مدارس الإناث العربية الخاصة الاثنتي عشرة التي تدرس منهاج وزارة التربية والتعليم الإماراتي، والتي تضم الصف السابع، ووقع الاختيار على مدرسة الأرقم الخاصة في مدينة دبي في منطقة البرشاء، وقد تم اختيار إحدى شعبتي الصف السابع عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية تُطبّق عليها المواقف التعليمية - التعليمية، والشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة تُستخدم للمقارنة على اعتبار أنها تتمتع بنفس المواصفات للعينة التجريبية، وتخضع لتعلم نفس المادة الدراسية بالطريقة التقليدية.

أداة القياس:

كيفية بناء أداة القياس وما يميّزها:

من أجل تحقيق هدف الدراسة، وهو تفحص أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعليمية - تعليمية مختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث لدى عينة من طالبات الصف السابع؛ قامت الباحثة ببناء أداة قياس للدراسة، وهي «مقياس عمليات ما وراء الذاكرة»، ويتكون من ثلاثة مقاييس فرعية لكل عملية من عمليات ما وراء الذاكرة، وقد تكونت فقرات المقياس من (99) فقرة موزعة بالتساوي على العمليات الثلاث، بحيث لكل عملية منها (33) فقرة.

وتمّ بناء أداة القياس من خلال اطلاع الباحثة على الأدب النظري السابق في الموضوع من حيث مفهوم ما وراء الذاكرة وعملياته ومكوناته وإستراتيجياته، وتكوين فكرة عن الموضوع تفيد في صياغة الأبعاد الفرعية للأداة ومكونات كل منها، ومن ثم الاطلاع على الكثير من المقاييس لما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة التي استُخدمت في الدراسات السابقة، والاستفادة من أسلوبها وأفكارها ومن بعض فقراتها، ومن تلك المقاييس مقياس ديكسون (Dixon, 1982) لما وراء الذاكرة والعمر (Metamemory In Everyday in Adulthood and Old Age)، والذي طوره هيرتزوغ وديكسون وآخرون

(Hertzog, Dixon, Schulenberg, & Hultsch, 1987) فيما بعد، وأطلقوا عليه: (The Metamemory in Adulthood Scale)، وهو من أشهر مقاييس ما وراء الذاكرة المقننة، والذي استخدم في العديد من الدراسات الأجنبية، وقد عرّب المقياس إلى البيئة العربية سيد (2000) واستخدمه في دراسته، واستخدمته تالياً زكريا (2008) في دراستها. وقد اطلعت الباحثة على المقياسين: الأصلي باللغة الإنجليزية، والمعرب للبيئة العربية، وقد جاء المقياس على شكل استبانة تتضمن فقرات تقيس القدرة على التذكر وما وراء الذاكرة لدى البالغين وكبار السن، وكيف يقوم الأفراد باستخدام ذاكرتهم في حياتهم اليومية من خلال وصف عمل الذاكرة وعمليات التذكر، وتكوّن الاستبانة من (108) بنود موزعة على (7) أبعاد فرعية، وهي: (الإستراتيجية، والمهمة، والسعة، والتغيير، والقلق، والإنجاز، والمركزية)، فيقيس القلق: العلاقة بين القلق وأداء الذاكرة، والإستراتيجية: ما الإستراتيجية المناسبة للتذكر، والمهمة: القدرة على إدراك وتذكر مهمة التذكر المطلوبة... وتمت الاستفادة من بعض فقرات المقياس المذكور والمتعلقة بالإستراتيجية والمهمة والسعة والقلق، لإضافة جزء منها ضمن مقياس الدراسة الحالية.

كما تمّ الاطلاع على بطارية اختبارات ما وراء الذاكرة لبوركوسكي وهال (Borkowski & Hale, 1988). وهي بطارية مقننة تتصف بصدقها وثباتها المرتفعين، وقد استخدمت في العديد من الدراسات الأجنبية كما في دراسة ينج - رو (Ying-Ru, 1994) ودراسة جوالتنى (Gaultney, 1998)، وهو اختبار تطبيقي يقيس مدى وعي الطفل بذاكرته وإستراتيجياته المستخدمة وعمليات التخزين والاسترجاع للمعلومات، ويطبّق على أطفال بعمر (6-12) عاماً، وتتكوّن هذه البطارية من خمسة اختبارات فرعية هي: (اختبار تقدير سعة الذاكرة، واختبار تنظيم القوائم، واختبار إعداد الموضوع، واختبار الأزواج المترابطة، واختبار التذكر الدائري). وقد اختلفت هذه البطارية عن أداة الدراسة الحالية، حيث لم تكن استبانة بل اختبارات ذاكرة فردية تفحص قدرة الطفل على التذكر.

كما قامت الباحثة بالاطلاع على (قائمة شرو ودينيسون لقياس مهارات الإدراك فوق المعرفي) المعرّبة للبيئة العربية والمستخدم في دراسة عليوة (2002) حول أثر الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء على تنمية مهارات الإدراك الفوقي، واستخدمها عبید (2004) في دراسته. وكذلك الاطلاع على (مقياس الوعي لما وراء المعرفة) المعرّب للبيئة العربية (Metacognition Questionnaire Scale)، والمكون من (60) فقرة تعالج مهارات ما وراء المعرفة: (التخطيط والتقويم، والمراقبة)، والذي قام بتطويره للبيئة العربية، الحموز (1999) والذي استخدمه الخوالدة (2003) في دراسته. وقد استفادت الباحثة من بعض بنود المقياسين المذكورين ومن صياغتهما، وذلك لأنهما جاءا على شكل استبانة اهتمت بقياس مهارات الإدراك فوق المعرفي، فهناك تقارب نوعاً ما بين ما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة (التفكير فوق المعرفي) من حيث العمليات.

وكذلك تمّ تعرّف الباحثة على مقياس المقابلات الاستبطنية مع الأطفال (Metamemory Introspective Interviews)، وهي من أقدم الطرق وأكثرها شيوعاً لتقويم ما وراء الذاكرة العامة لدى الأطفال، وتعتمد على الأسئلة والاستجابات اللفظية للطفل، ومن أشهرها بطارية كريتزر لما وراء الذاكرة العامة (Kreutzer Metamemory Test) المستخدمة عام

(1975)، والورادة في دراسة كافانوف وبيرلموتر (Cavanaugh & Perlmutter, 1982)، وهذه البطارية استخدمها عالم النفس المعرفي شنايدر (Schneider, 1986) في دراسته قبل أن يُطوّر مقياساً ألمانياً لما وراء الذاكرة ويترجمه للغة الإنجليزية عام (1998)، وبطارية كريتزر هذه التي اطلعت الباحثة على بعض أسئلتها اعتمدت على قياس الذاكرة اليومية للأطفال، والتي ترتبط بحياتهم الخاصة، وتتضمن أسئلة حول التخطيط لأحداث المستقبل، وأسئلة تقيس القدرة على استدعاء الأحداث الماضية من حياة الطفل، وهي تقيّم ما أشار إليه فلايل من متغيرات الشخص والمهمة والإستراتيجية. وقد اختلف هذا المقياس عن أداة الدراسة الحالية فهو عبارة عن أسئلة شفوية تطرح على الطفل، وليست استبانة، ولكن تمت الاستفادة من بعض ما يهدف إليه لصياغتها على شكل بنود في أداة القياس.

وكذلك تمّ الاطلاع على مقياس غير لفظي (صوري) لما وراء الذاكرة الخاصة، والمستخدم في دراسة هنري ونورمان (Henry & Norman, 1996) وهو يفحص عملية التنظيم الذاتي من عمليات ما وراء الذاكرة، وهو عبارة عن استخدام سلسلة من الصور تُعرض على الطفل في مرحلة الروضة وعليه أن يقوم بتذكرها وفق ترتيب وتنظيم معين (تنظيم فئوي أو تنظيم لوني). وبما أن هذا المقياس غير لفظي يستخدم صوراً متسلسلة فقد اختلف في مضمونه عن أداة الدراسة الحالية.

وبناءً على ما سبق؛ لم تجد الباحثة مقياساً مناسباً يحقق أهداف دراستها، ويناسب الفئة العمرية المستهدفة (مرحلة المراهقة)؛ فالمقاييس السابقة لما وراء الذاكرة فحصت جوانب مختلفة وذات أهداف وأعمار مختلفة، وبناءً على ما توفر من أدوات وأدب سابق بالموضوع؛ قامت الباحثة ببناء أداة قياس جديدة لقياس عمليات ما وراء الذاكرة من خلال صياغة الفقرات بطريقة تراعي الصياغة اللغوية المناسبة، وسهولة الفهم من قبل عينة الدراسة (الصف السابع)، مع مراعاة الهدف الذي وضعت لأجله؛ فتميزت أداة الدراسة الحالية بأنها من تصميم الباحثة وتعالج عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث وبكل فروعها مع ربطها باستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني، وجاءت على شكل استبانة ذات ثلاثة أبعاد، وكل بعد منها تكون من ثلاثة فروع، بحيث يقيس كل بُعد عملية من عمليات ما وراء الذاكرة وهي: (الوعي، والتنظيم الذاتي، والمراقبة للتعلم). ويمكن استخدام أداة القياس الجديدة في دراسات أخرى لما وراء الذاكرة تهتم بمرحلة المراهقة (الفئة العمرية بين 10 أعوام و18 عاماً)، حيث أدوات القياس السابقة كانت إما لفئة كبار السن، أو لفئة الطفولة المبكرة.

الخصائص السيكومترية لأداة القياس؛

أولاً - صدق أداة القياس؛

من أجل التحقق من صدق أداة القياس تم التأكد من صدق المحتوى للأداة، ومن خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، ومن حملة شهادة الدكتوراه في تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء رأيهم حول مدى مناسبة وفعالية فقرات المقياس لقياس ما وضعت لأجله، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية وإبداء أية ملاحظات أو تعديلات، وبناءً على التغذية الراجعة والتعديلات والاقتراحات من المحكمين، وكذلك التغذية الراجعة من التطبيق على العينة الاستطلاعية تم تعديل المقياس والأخذ بملاحظات المحكمين قدر الإمكان، إما بحذف

أو إضافة بعض الفقرات أو التغيير في موقع بعض الفقرات ضمن فروع المقياس. وقد كان عدد فقرات المقياس (108) فقرة قبل التحكيم، وأصبحت بعد التحكيم والتعديل (99) فقرة موزعة على عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث، بحيث لكل عملية منها (33) فقرة. وقد حقق المقياس ككل نسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين على مدى مناسبة الفقرات لمقياس ما وضع لمقياسه، وقد كانت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس (96.6%)؛ ومن ثمّ حقق صدق محتوى من خلال مؤشرات المحكمين. وتظهر أداة المقياس في ملحق رقم (1).

ثانياً - ثبات أداة المقياس:

من أجل التأكد من ثبات أداة المقياس تم تطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع الدراسة مرتين، وذلك قبل تطبيقها كمقياس قبلي في الدراسة، ومن ثم حساب الثبات بطريقة الإعادة (Test-Re-Test) بفواصل زمني (4) أسابيع، وكان معامل الارتباط بين المرتين هو (0.84)، واعتبرت هذه النتيجة مناسبة كمعامل ثبات في هذه الدراسة، وكذلك تم حساب معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ-ألفا لزيادة التأكد من دقة نتائج الثبات فيما يخص الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس باستخدام برنامج (SPSS)، وظهر أن معامل الثبات بطريقة كرونباخ-ألفا لأداة المقياس ككل (الاتساق الداخلي الكلي) كان (0.81)، بينما كان معامل الاتساق الداخلي لفقرات العملية الأولى في المقياس (0.90)، ومعامل الاتساق الداخلي لفقرات العملية الثانية للمقياس (0.83)، ومعامل الاتساق الداخلي للعملية الثالثة (0.81)، واعتبرت هذه النسب جميعها مناسبة لثبات أداة المقياس لأغراض هذه الدراسة.

وصف مادة التدريب المستخدمة في الدراسة:

تضمنت المواقف التعليمية - التعليمية توظيفاً لإستراتيجيات ما وراء الذاكرة في التعليم الصفّي من خلال المواقف الصفية المنظمة من قبل الباحثة وعددها (32) موقفاً تعليمياً تعليمياً، بحيث لكل إستراتيجية (4) مواقف تعليمية - تعليمية، وتظهر عناوين مواقف التعلم في ملحق رقم (2). وتمّ بناء تلك المواقف بعد اطلاع الباحثة على الأدب النظري، وعلى العديد من المواقف والبرامج التعليمية والبرامج التدريبية التي استخدمت في دراسات سابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، والتي منها ودراسة البقيعي (2004)، وعيسى (2004)، والمشاعلة (2004)، وعبيد (2004)، وشقير (2005)، والسمادي (2007)، والنجار (2007)، وخرنوب (2007). وتمت الاستفادة من تلك الدراسات من حيث كيفية بناء المواقف التدريبية وصياغة محتواها، وأهدافها، ووسائلها، وأساليبها المستخدمة، وأدواتها، وبعض أفكارها.

وللتأكد من صدق المحتوى لتلك المواقف ومدى مناسبتها للفئة العمرية المستهدفة والبيئة التي ستطبق بها؛ تم عرضها على ثلاثة محكمين (متخصص علم نفس تربوي، ومدير مدرسة في دبي، ومعلم لغة عربية)، وبناء على آرائهم فقد تم إجراء بعض التعديلات عليها. وقد تضمنت المواقف التعليمية دليلاً للمعلمة لكل إستراتيجية بحيث يمكن استخدامها مع أية مجموعة تعليمية في الصف السابع الأساسي شريطة أن تنفذ من قبل المعلمة بدقة وفاعلية في إتباع التعليمات، وفهم الإستراتيجيات ونمذجتها.

تحليل البيانات: من أجل استخراج النتائج والتوصل إلى إجابة أسئلة الدراسة استخدم البرنامج الإحصائي المحوسب (SPSS)، لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخراج نتائج تحليل التباين أو ما يعرف بتحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) وذلك لإجابة أسئلة الدراسة الرئيسية والفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهر في جدول (1)، واستخراج قيمة الإحصائي «ف» ودلالته لتأثير متغير الدراسة المستقل في عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث كما يظهر في جدول (2).

جدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة ككل بأبعاده الثلاثة في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		العلامة القصوى	المجموعة	أبعاد المقياس
الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية			
16.56	104.6	16.99	102.7	165	الضابطة	البعد الأول (الوعي المعرفي)
10.97	137.84	15.63	105.7	165	التجريبية	
14.55	95.3	12.23	97.3	165	الضابطة	البعد الثاني (التنظيم الذاتي)
10.89	129.8	14.84	95.2	165	التجريبية	
15.57	106	16.54	104	165	الضابطة	البعد الثالث (مراقبة التعلم)
11.61	125.6	14.38	109.2	165	التجريبية	
46.68	305.9	46.06	304.0	495	الضابطة	المجموع الكلي
33.47	393.24	44.85	310.1	495	التجريبية	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية أعلى مما لدى المجموعة الضابطة في كل عمليات ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث مجتمعة، ما يدل على وجود فروق ظاهرة لأداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لتأثير متغير الدراسة المستقل في عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث.

جدول (2) يُظهر تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لتأثير متغير الدراسة المستقل على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة ككل بأبعاده الثلاثة لأداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي

الدلالة	الإحصائي «ف»	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	فروع العامل التابع	مصدر التباين
*0.000	34.892	3577.859	1	3577.859	الوعي	تأثير المعالجة (بين المجموعات)
*0.000	25.497	1938.362	1	1938.362	التنظيم الذاتي	
*0.000	18.010	2292.286	1	2292.286	مراقبة التعلم	

		76.022	21	1596.467	الوعي	الخطأ
		102.541	21	2153.361	التنظيم الذاتي	
		127.280	21	2672.885	مراقبة التعلم	
			25	5179.348	الوعي	المجموع الكلي
			25	4174.577	التنظيم الذاتي	
			25	5061.113	مراقبة التعلم	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يبين تحليل التباين المشترك المتعدد للأداء البعدي للمجموعة التجريبية على المتوسط العام في الجدول السابق أن قيمة الإحصائي «ف» هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمقياس عمليات ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث لأداء المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة «ف» المحسوبة لعملية الوعي بالمعرفة (34.892) بدلالة إحصائية قيمتها (0.000)، بينما بلغت قيمة «ف» المحسوبة لعملية الضبط والتنظيم الذاتي (25.497) بدلالة إحصائية قيمتها (0.000)، وبلغت قيمة «ف» المحسوبة لعملية مراقبة التعلم (18.010) بدلالة إحصائية قيمتها (0.000)، وجميع قيم الإحصائي «ف» دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، ما يعني وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني في المواقف التعليمية – التعليمية المختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة الرئيسية الثلاث بفروع كل منها، لصالح المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة للسؤال الرئيسي للدراسة وهي أن تدريب الطلبة في مرحلة المراهقة على استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني (إستراتيجية التساؤل الذاتي والتقييم الذاتي، وإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، وإستراتيجية الخرائط العقل، وإستراتيجية التعلم البصري المكاني، وإستراتيجية النقد، وإستراتيجيات التلخيص، وإستراتيجية توليد الفرضيات، وإستراتيجيات التوسيع) ضمن مواقف صافية مختلفة يساعد على تنمية عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث (الوعي المعرفي، والضبط والتنظيم الذاتي، ومراقبة التعلم) بكل فروعها مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم التي لا تُنمي عمليات التفكير بطريقة فاعلة، توافقت مع دراسة عبد الفتاح وجابر (2005) التي أشارت إلى فعالية برنامج مقترح لتحسين الوعي بنسق الذاكرة، والذي قصد به (ما وراء الذاكرة بمكونيه المعرفي والإجرائي)، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحسن المكونين المعرفي والإجرائي، وفروق دالة في عملية الوعي والمراقبة والتنظيم وتقويم الذات. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الكيال (2006) التي أظهرت وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المكونين المعرفي والإجرائي والإستراتيجيات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وفروق دالة من حيث (الوعي بسهولة وصعوبة المهمة، والتنظيم الذاتي، والمراقبة الذاتية لعمليات الذاكرة) لصالح المجموعة التجريبية. ولم تتوافق مع ذات الدراسة من حيث وجود فروق دالة في سعة الذاكرة لصالح المجموعة التجريبية، حيث لم تفحص الدراسة الحالية هذا المتغير. وكذلك اتفقت النتائج مع دراسة مارتن ورفاقه (Mintzes & Clavijo, 2000) والتي كشفت نتائجها أن الطلبة الذين يستخدمون إستراتيجيات الخرائط المفاهيمية امتلكوا مستويات متقدمة من الفهم والوعي المعرفي، والقدرة على مراقبة التعلم، وتنظيم وضبط التعلم الخاص بهم. كما اتفقت النتيجة مع دراسة النجار (2007) من حيث وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة في متغير

عمليات ما وراء الذاكرة، بينما لم تتوافق معها من حيث وجود فروق دالة في متغير إستراتيجيات تجهيز المعلومات لصالح المجموعة التجريبية، حيث لم تتناول الدراسة الحالية هذا الجانب.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهر في جدول (3) لوصف إجابات أفراد العينة نحو العملية الأولى من عمليات ما وراء الذاكرة (عملية الوعي بالمعرفة بفروعها الثلاثة)، واستخراج قيمة الإحصائي «ف» ودلالته الإحصائية كما يظهر في جدول (4).

جدول (3) يُظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة للبعد الأول للمقياس (عملية الوعي بالمعرفة بفروعها الثلاثة) في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		العلامة القصوى	المجموعة	الاختبار (البعد الأول)
الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية			
5.52	34.7	6.12	33.6	55	الضابطة	الوعي بالمحتوى
3.66	45.88	4.67	34.2	55	التجريبية	
5.30	36.4	4.58	36.7	55	الضابطة	الوعي بالمهمة
4.36	45.00	5.77	36.7	55	التجريبية	
5.74	33.5	6.29	32.8	55	الضابطة	الوعي بالإستراتيجية
2.95	46.96	4.68	34.4	55	التجريبية	
16.56	104.6	16.99	102.7	165	الضابطة	المجموع الكلي للبعد الأول
10.97	137.84	15.63	105.7	165	التجريبية	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية أعلى مما لدى المجموعة الضابطة لكل العمليات الفرعية الثلاث المتعلقة بعملية الوعي بالمعرفة مجتمعة أو منفصلة، ما يدل على وجود فروق ظاهرة لأداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لتأثير متغير الدراسة المستقل في عملية الوعي بالمعرفة بفروعها الثلاثة، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (4) يُظهر تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لتأثير متغير الدراسة المستقل على عملية الوعي بالمعرفة بفروعها الثلاثة لأداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي

مصدر التباين	فروع العامل التابع	مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	الإحصائي «ف»	الدالة
تأثير المعالجة (بين المجموعات)	الوعي بالمحتوى	432.179	1	432.179	28.686	*0.000
	الوعي بالمهمة	548.511	1	548.511	17.528	*0.023
	الوعي بالإستراتيجية	427.786	1	427.786	44.573	*0.000
الخطأ	الوعي بالمحتوى	316.379	21	15.066		
	الوعي بالمهمة	451.224	21	21.487		
	الوعي بالإستراتيجية	201.545	21	9.597		

			25	752.819	الوعي بالمحتوى	المجموع الكلي
			25	1026.527	الوعي بالمهمة	
			25	777.141	الوعي بالإستراتيجية	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يبين تحليل التباين المشترك المتعدد أن قيمة الإحصائي «ف» هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لكل عملية فرعية من عمليات الوعي بالمعرفة وهي على التوالي: (28.686)، (17.528)، (44.573) بدلالة (0.000)، (0.023)، (0.000)؛ ما يدل على وجود أثر ذي دلالة لاستخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقف تعلمية تعليمية مختلفة على عملية الوعي بالمعرفة بفروعه الثلاثة عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسيراً لما ورد؛ تشير النتائج أعلاه الواردة في الجدولين رقم (3-4) إلى وجود أثر لتعليم الطالبات إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني ضمن المواقف التعليمية - التعليمية المستخدمة في الدراسة، والتي تمت من خلال مجموعة كبيرة من المواقف وعددها (32) موقفاً وبأساليب تعليمية - تعليمية متنوعة كالحوار والمناقشة، والعصف الذهني، ومجموعات العمل، واللعب الجماعي، والعمل الحاسوبي، وأوراق العمل... في تحسين العملية الأولى من عمليات ما وراء الذاكرة وهي عملية الوعي المعرفي بفروعها الثلاثة. فقد ظهر تحسّن في وعي الطالبات لما يقدم لهن من معلومات وإستراتيجيات وخبرات في مواقف التعلم والتعليم المختلفة. فتعليم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني للطالبات جعلهنّ مدركات لما يقرأن، وما يكتبن، وما يسمعن، وما يتفاعلهنّ معه، وما يتعلمن، ومن ثمّ يعرفن كيف يحلن المواقف والخبرات والمهام التعليمية، وكيف ينظمن أفكارهن، ما جعل الطالبات فاعلات في عملية التعلم لا متلقيات؛ فأظهرت الطالبات بمرور الوقت وعياً مناسباً بأفكارهنّ، وبإستراتيجياتهنّ التي تستخدمها في عملية التعلم، ووعياً بقدراتهنّ على التحليل والربط والنقد والتلخيص وتقديم الفرضيات، وحل المشكلات ضمن ما واجهتهن من مواقف تعليمية - تعليمية؛ ما انعكس أثره بشكل إيجابي ودال إحصائياً على نتائج السؤال الأول للدراسة.

وقد أكدت براون (Brown, 1987) أن ما وراء الذاكرة الضعيفة لدى المتعلمين تعني أنهم ليس لديهم وعي كافٍ في أنهم يجب أن يستخدموا الإستراتيجيات التي تتصل بالذاكرة أو كيف يستخدمونها، ولكونهم لا يستخدمون تلك الإستراتيجيات المساعدة فإنهم يعانون من أداء الذاكرة، ما يؤكد على أهمية تدريب تلك الإستراتيجيات المعرفية للطلبة.

ولتوضيح دور تدريب استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في تحسين عملية الوعي بالذاكرة لدى الطالبات بمثال؛ فإنّ تدريب إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع (كإستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني) باستخدام المواقف التعليمية التعليمية المختلفة لدروس مثل: (الرسوم المسيئة للرسول الكريم، والعين معجزة في الخلق، وأنفونزا الخنازير...) تطلب من الطالبة الوقوف أمام زميلاتها وعرض أفكارها بصوت مرتفع وإبداء ما تفكر به وحوار الطالبات لها، ما يدل على وعيها بالمهمة المطلوبة منها، وبمعلومات الدرس، وبالمعلومات التي في ذاكرتها، وبالإستراتيجية التي تستخدمها.

وكمثال آخر لتدريب عملية الوعي المعرفي لدى الطالبات من خلال الإستراتيجيات، وذلك باستخدام إستراتيجية التنبؤ بالفرضيات (واحدة من إستراتيجيات ما وراء الذاكرة)؛ احتاجت الطالبة لحل مشكلة ما تواجهها ضمن المواقف التعليمية التعليمية في دروس (هل يمكن العيش بلا تعاون؟ وأعظم الأخطاء، وعالم المستقبل)، أن تعي ما لديها من معرفة ومعلومات في ذاكرتها وبين يديها تتعلق بالمشكلة، ومن ثم تنظيم تلك المعرفة واختيار الإستراتيجية المناسبة من أجل الوصول إلى عملية التخطيط لحل المشكلة وصياغة الفرضيات التي توصل إلى الحل؛ فوعي الطالبة لمعلوماتها، وعملياتها المعرفية، وإستراتيجياتها المعرفية التي لديها في بنيتها العقلية هي التي تسهم في التوصل إلى نواتج أصيلة وتنبؤات وحلول أفضل.

وهذه النتيجة بأن تعليم الطلبة إستراتيجيات ما وراء الذاكرة يطور لديهم عملية الوعي لما وراء الذاكرة، توافقت مع نتائج دراسات سابقة كدراسة أوبتز (Obwtiz, 1990) التي أظهرت فعالية تدريب استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة الوعي بالمعرفة من خلال تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عملية التعلم والوعي بالمعرفة في النصوص. وأيضاً اتفقت النتائج مع دراسة فان (Fan, 1995) التي كشفت لدى تدريب إستراتيجية التساؤل الذاتي والتقويم الذاتي للطلبة أن هناك ترابطاً بين مستويات التساؤل الذاتي والتقويم الذاتي وبين مستويات الوعي المعرفي، فقد لوحظ أن المستوى العالي للأسئلة الذاتية غالباً ما يرتبط بالأداء الجيد للتعلم والتحصيل المرتفع. كما اتفقت النتائج مع دراسة الهندي وتشلدر (El-Hindi & Childers, 1996)، والتي أظهرت أن أفراد الدراسة تحسنت لديهم وبشكل دال إحصائياً عملية الوعي المعرفي نتيجة تعلم إستراتيجيات التلخيص والتقويم الذاتي. واتفقت النتائج كذلك مع دراسة عبد الفتاح وجابر (2005) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحسن المكونات المعرفي والإجرائي، وفي تحسن (عملية الوعي بتشخيص السهولة والصعوبة في معالجة المهام، والوعي بانتقاء واستخدام الإستراتيجية الملائمة للمهام، والوعي بمراقبة وتنظيم وتقويم الذات)، ولم تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج أي من الدراسات السابقة ذات الصلة التي تم استعراضها في الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهر في جدول (5) لوصف إجابات أفراد العينة نحو العملية الثانية من عمليات ما وراء الذاكرة (عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعها الثلاثة)، واستخراج قيمة الإحصائي «ف» ودلالته الإحصائية كما يظهر في جدول (6).

جدول (5) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة للبعد الثاني للمقياس (عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعها الثلاثة) في التطبيقين القبلي والبعدي

الاختبار (البعد الثاني)	المجموعة	العلامة القصوى		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
اختبار المعلومات	الضابطة	32.6	5.22	32.0	5.36	32.0	5.36
	التجريبية	31.2	4.96	43.8	3.55	43.8	3.55

5.21	32.5	4.22	31.6	55	الضابطة	اختيار الإستراتيجية
3.25	44.1	4.22	31.6	55	التجريبية	
3.98	30.8	5.99	32.1	55	الضابطة	تخصيص المصادر
4.09	41.9	5.66	32.4	55	التجريبية	
14.55	95.3	12.43	97.3	165	الضابطة	المجموع الكلي للبعد الثاني
10.89	129.8	14.84	95.2	165	التجريبية	

ويشير الجدول أعلاه إلى أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية أعلى مما لدى المجموعة الضابطة في كل العمليات الفرعية الثلاث لعملية الضبط والتنظيم الذاتي مجتمعة أو منفصلة، ما يُظهر وجود فروق ظاهرة لأداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لتأثير متغير الدراسة المستقل في عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعها الثلاثة.

جدول (6) يظهر تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لتأثير متغير الدراسة المستقل على عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعها الثلاثة لأداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي

الدالة	الإحصائي «ف»	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	فروع العامل التابع	مصدر التباين
*0.000	32.666	424.847	1	424.847	اختيار المعلومات	تأثير المعالجة (بين المجموعات)
*0.000	33.151	345.458	1	345.458	اختيار الاستراتيجية	
*0.012	11.556	98.556	1	98.556	تخصيص مصادر التعلم	
		13.006	21	273.122	اختيار المعلومات	الخطأ
		10.421	21	218.836	اختيار الاستراتيجية	
		13.043	21	273.909	تخصيص مصادر التعلم	
			25	762.847	اختيار المعلومات	المجموع الكلي
			25	617.218	اختيار الاستراتيجية	
			25	483.196	تخصيص مصادر التعلم	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يبين الجدول السابق لتحليل التباين المشترك المتعدد للأداء البعدي للمجموعة التجريبية على عملية الضبط والتنظيم الذاتي أن قيمة الإحصائي «ف» هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لكل عملية فرعية من عمليات الضبط والتنظيم الذاتي وهي على التوالي: (32.666)، (33.151)، (11.556)، بدلالة (0.000)، (0.000)، (0.012)؛ ما يدل على وجود أثر ذي دلالة لاستخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني في مواقف تعلمية - تعليمية مختلفة في عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعها الثلاثة عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية.

وتكشف نتائج السؤال الثاني، والتي تظهر في الجدولين أعلاه رقم (5-6) أن تعليم طالبات الصف السابع إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني من خلال المواقف التعليمية

- التعليمية المختلفة المستخدمة في الدراسة قد طوّرت لديهنّ عملية الضبط والتنظيم الذاتي مقارنةً بالطريقة التقليدية التي لا تساعد على تطوير تلك العملية لدى الطالبات؛ حيث تُركّز الطريقة التقليدية على دور الاستماع والتلقي من قِبَلِ الطالبة، والحفظ الأصم والتكرار دون وعي في أغلب الأحيان ودون تنظيم لما يتمّ تعلمه، بينما استخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة يعتمد على مواقف تفاعلية نشطة تعطي دوراً فاعلاً للمتعلمة باعتبارها إستراتيجيات تفكير متقدمة تعتمد عمليات معرفية نشطة؛ تُسهم في تنمية عملية الضبط والتحكم والتنظيم لما يتمّ في الذاكرة من عمليات أساسية كالترميز والتخزين والاسترجاع. فعملية التنظيم الذاتي تتم وفق خطوات منتظمة ومتسلسلة، تبدأ بتحديد الأهداف للتعلم ثم اختيار الإستراتيجيات المناسبة التي تسهم في تحقيق الأهداف، ثم تطبيق الإستراتيجيات، ومراقبة تحقق الأهداف. فهي عملية تطلّبت من المتعلمة أن تقوم بإعادة تنظيم ذاكرتها ومعلوماتها المتعلمة (ربط المعلومات الجديدة مع القديمة) باستخدام أي من الإستراتيجيات الثماني لكي تستوعب المعلومات الجديدة وليتمّ تذييدها وتخزينها بطريقة سليمة لتصبح جزءاً من بنائها المعرفي، وتكون قادرة على استرجاعها في المستقبل. فالضبط والتنظيم الذاتي ساهم بشكل أساسي في تحكم المتعلمة في عملية تعلمها، وفي عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، من خلال اختيار وتعديل وتغيير إستراتيجياتهنّ المتعلمة بما يتناسب مع متطلبات المهمة، وهذه هي أهمية تدريب تلك الإستراتيجيات المعرفية لما وراء الذاكرة.

وكمثال على ذلك؛ فإنّ استخدام إستراتيجية تصميم الخرائط المفاهيمية وخرائط العقل في المواقف التعليمية والتعليمية من خلال دروس (اللفظ والأجيال القادمة، للرياضة سر، القلوب الرحيمة، الغذاء المتوازن...) تطلّب وعي المتعلمة لأفكارها وإستراتيجياتها، وما لديها من معلومات، ومن ثمّ تنظيم أفكارها ضمن ما لديها من (إستراتيجيات، ووقت متاح، ووسائل تعليمية مساعدة، وأهداف مراد تحقيقها بمساعدة وتوجيه المعلمة)، ثم قيام المتعلمة برسم خريطة عقلية تتضمن الأفكار الرئيسية والفرعية ذات العلاقة بموضوع التعلم بطريقة مفتاحية باستخدام كلمات وصور وألوان ورسومات (ليس فقط كتابة)، بحيث تظهر العلاقة بدقة في الخريطة الذهنية بين أفكار النص والمفاهيم التي تمّ تعلمها من قبل الطالبة، مع ربط الأفكار الجديدة مع القديمة ليصبح التعلم ذا معنى وليس حفظاً أصم، وبطريقة ساعدت المتعلمة على تخزين واستيعاب وتنظيم ما تمّ تعلمه في ذاكرتها لاستخدامه مستقبلاً في عمليات التعلم الجديدة.

وكمثال آخر لدور إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في تنمية عملية الضبط والتنظيم الذاتي لدى الطالبات؛ فإنّ تدريب الطالبات ضمن المواقف الصفية على كيفية استخدام إستراتيجيات التوسيع (واحدة من إستراتيجيات ما وراء الذاكرة) ومنها: إستراتيجية الكلمة المفتوحة، وإستراتيجية الربط في قصة، وإستراتيجية السلسلة، وإستراتيجية الربط المكاني، وهي ما تُعرف بمساعدات التذكر، قد ساهم في زيادة قدرة الطالبات على تنظيم أفكارهنّ ومعلوماتهنّ وما تمّ تعلمه، بطريقة إيجابية ساهمت في تحسين عملية الضبط والتنظيم الذاتي لما تملك الطالبات في ذاكرتهنّ، ما انعكس أثره إيجابياً على نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية.

وهذه النتيجة فيما يتعلق بأنّ تعليم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة يطور عملية الضبط

والتنظيم الذاتي لدى الطلبة، توافقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة كورسال وأورنستين (Corsale & Ornstein, 1980) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين تدريب إستراتيجيات التنظيم الذاتي وعملية التنظيم الذاتي لدى الأطفال الأكبر فقط وهم طلبة الصف السابع؛ حيث فرز هؤلاء الأطفال البنود غير المترابطة في مجموعات معتمدة على المعنى. وتعارضت الدراسة الحالية مع نتائج ذات الدراسة لكورسال وأورنستين من حيث إن أطفال الصف الثالث أظهروا عدم وعي بأن إستراتيجية التنظيم الذاتي قد تكون أداة مساعدة على التذكر المنظم المقصود. وقد توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شنايدر وشلجمولير (Schnieder & Schlagmulle, 2002) والتي أظهرت أن استخدام الإستراتيجيات المتعددة للتنظيم الذاتي التصنيفي قد حسّن من أداء الذاكرة، وعمليات ما وراء الذاكرة وبالأخص عملية الضبط والتنظيم الذاتي لكلا الصنفين: الثالث والرابع للمجموعة التجريبية. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جولد سميث وآخرين (Goldsmith, Koriat & Eliezer, 2005) التي تُظهر وجود تأثير دال إحصائياً بين ما وراء الذاكرة وبين تدريب السلوك الإستراتيجي المرتبط بالذاكرة باستخدام إستراتيجيات معينة على التذكر والتحكم بالذاكرة. وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بيرلز وآخرين (Perels, Gurtler & Schmitz, 2005) التي أكدت أنه من الممكن تحسين مكونات عمليتي حل المشكلة والتنظيم الذاتي خلال فترة تدريب قصيرة المدى، وأنه يمكن تحسين عملية حل المشكلة من خلال تدريب إستراتيجيات حل المشكلة والتنظيم الذاتي معاً، أو بشكل منفصل.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يظهر في جدول (7) لوصف إجابات أفراد العينة نحو العملية الثالثة من عمليات ما وراء الذاكرة، وهي عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة، واستخراج قيمة الإحصائي «ف» ودلالته الإحصائية كما يظهر في جدول (8).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة للبعد الثالث للمقياس (عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة) في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		العلامة القصوى	المجموعة	الاختبار (البعد الثالث)
الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية			
6.87	34.3	6.11	34.6	55	الضابطة	الحكم على سهولة التعلم
3.39	43.2	5.98	35.6	55	التجريبية	
5.17	35.4	6.59	34.1	55	الضابطة	الحكم على التعلم
4.03	40.8	6.82	36.4	55	التجريبية	
4.53	36.3	5.77	35.3	55	الضابطة	الشعور بالمعرفة والتعلم
4.19	41.6	4.63	37.2	55	التجريبية	
15.57	106	16.54	104	165	الضابطة	المجموع الكلي
11.61	125.6	14.38	109.2	165	التجريبية	

يُظهر الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية أعلى مما لدى المجموعة الضابطة في كل العمليات الفرعية الثلاث لعملية مراقبة التعلم مجتمعة أو منفصلة، ما يعني وجود فروق ظاهرة لأداء المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لتأثير متغير الدراسة المستقل في عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة.

جدول (8) تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لتأثير متغير الدراسة المستقل على عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة لأداء أفراد المجموعة التجريبية البعدي

الدالة	الإحصائي «ف»	متوسط مجموع مربعات الانحرافات	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	فروع العامل التابع	مصدر التباين
*0.000	46.560	767.699	1	767.699	الحكم على سهولة التعلم	تأثير المعالجة (بين المجموعات)
*0.000	38.338	753.527	1	753.527	الحكم على التعلم	
*0.001	22.882	438.605	1	438.605	الشعور بالمعرفة	
		16.489	21	346.259	الحكم على سهولة التعلم	الخطأ
		19.655	21	412.751	الحكم على التعلم	
		19.168	21	402.535	الشعور بالمعرفة	
			25	1151.474	الحكم على سهولة التعلم	المجموع الكلي
			25	1235.842	الحكم على التعلم	
			25	846.948	الشعور بالمعرفة	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

يبين الجدول السابق لتحليل التباين المشترك المتعدد للأداء البعدي للمجموعة التجريبية لعملية مراقبة التعلم أن قيمة الإحصائي «ف» هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لكل عملية فرعية من عمليات مراقبة التعلم الثلاث، وهي على التوالي: (46.560)، (38.33)، (22.882)، وبدلالة إحصائية على التوالي (0.000)، (0.000)، (0.001)؛ ما يُظهر وجود أثر ذي دلالة لاستخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني في مواقف تعلمية وتعليمية مختلفة في عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية.

تُظهر نتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والتي تتضح من الجدولين أعلاه رقم (7-8) وجود أثر لتعليم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة، الثماني من خلال المواقف التعليمية التعليمية المختلفة المستخدمة في الدراسة في تطوير العملية الثالثة من عمليات ما وراء الذاكرة، وهي عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاث لدى طالبات الصف السابع، حيث شملت المواقف التعليمية والتعليمية تدريب إستراتيجيات التقويم والحكم الذاتي التي تُمكن الطالبة من مراقبة وتعديل وتصحيح أنشطتها المعرفية، فساعدتها على الحكم على سهولة التعلم، وعلى حدوث التعلم من خلال طرح تساؤلات على ذاتها مثل: ما الهدف الذي أُسعى إليه؟ وهل أسير بشكل صحيح في خطوات حل المشكلة؟ ما الخطوة التالية؟ هل حققت الهدف أم لا؟

هل هذه الحلول مقنعة؟ كيف أَدافع عنها؟ هل تمّ تعلمي للمادة التعليمية؟ ماذا أحتاج لتذكر تلك المعلومة؟... فعملية مراقبة ما وراء الذاكرة تتضمن الحكم التقويمي الذي تستخدمه الطالبات للتنبؤ بقدرتهنّ على تذكر المعلومات في المستقبل من خلال اختبار أو نشاط ما، بمعنى تقويم ما الذي تعلمنه وما الذي بحاجة لتعلمه بشكل أفضل، وتحديد ما تم انجازه من مهام تعليمية، والحكم على التعلم أثناء وقبل وبعد القيام بالمهام التعليمية، فتطورت عملية مراقبة التعلم لدى طالبات الصف السابع من خلال معالجة القضايا والمواقف التي واجهتها الطالبات بالتدريب وبأساليب وطرق جديدة من خلال تسليحهنّ بإستراتيجيات معرفية متقدمة تساعدهنّ بفاعلية.

وهذه النتيجة فيما يتعلق بأن هناك أثر لتعليم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في تطوير عملية مراقبة التعلم لدى الطلبة، قد توافقت مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة مارتين وآخرون (Martin, Mintzes & Clavijo, 2000) والتي أظهرت أن الطلبة الذين يستخدمون الخرائط المفاهيمية امتلكوا مستويات متقدمة من الفهم والوعي المعرفي والقدرة على مراقبة وضبط التعلم. واتفقت مع نتائج دراسة كيلمين (Kelemen, 2000) التي أظهرت أن هناك أثراً كبيراً دالاً لاستخدام تلميحات ما وراء الذاكرة على دقة المراقبة لما وراء الذاكرة (والتي هي عملية الحكم على التعلم)، ولكنها تعارضت مع ذات الدراسة لكيلمين في أن دقة أحكام ما وراء الذاكرة تختلف باختلاف الأفراد والمواقف، حيث لم تتوصل الدراسة الحالية لتلك النتيجة. كما واتفقت النتائج مع دراسة نيتفيلد وآخرون (Nietfeld, Cao & Osbrne, 2006)، والتي كشفت نتائجها أن تدريب عملية مراقبة التعلم مع التغذية الراجعة قد حسّنت من دقة مراقبة التعلم، وحسّنت من أداء الذاكرة على الامتحانات وعلى مشروع المادة مقارنة بتقديم التغذية الراجعة فقط. وهذا التوافق مع نتائج الدراسات السابقة يؤكد أثر تدريب إستراتيجيات ما وراء الذاكرة في تطوير عملية مراقبة التعلم.

خلاصة شاملة:

تخلص الدراسة الحالية إلى أن تعليم إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني (إستراتيجية التساؤل الذاتي، والتقويم الذاتي، وإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، وإستراتيجية الخرائط العقل، وإستراتيجية التعلم البصري المكاني، وإستراتيجية النقد، وإستراتيجيات التلخيص، وإستراتيجية توليد الفرضيات، وإستراتيجيات التوسيع) في مواقف تعلمية-تعليمية متنوعة للطلبة في مرحلة المراهقة يطور لديهم عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث (الوعي المعرفي، الضبط والتنظيم الذاتي، ومراقبة التعلم) بفروع كل عملية منها، والتي جميعها يحتاجها كل متعلم للوعي بما لديه في ذاكرته من محتويات وإستراتيجيات وقدرات، وتنظيمها والسيطرة على عمليات التفكير والتعلم التي تتم بذاكرته، ومن ثم الحكم على مدى تعلمه وقدرته على استرجاع المعلومة مستقبلاً عند الحاجة لها؛ ما يؤكد على ضرورة تدريب إستراتيجيات ما وراء الذاكرة وتوظيفها في التعليم والمناهج للطلبة في بيئتنا العربية، لما لها من قدرة على تنمية تفكير الطلبة والارتقاء بهم إلى مستويات التفكير العقلية العليا، وتحسين نواتج تفكير الطلبة وقدراتهم على مواجهة المشكلات في واقعهم وعالمهم، ما قد يسهم في رقي الأمة، ونواتج أبنائها الإبداعية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة التربويين والأكاديميين بما يلي:
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت وجود أثر لاستخدام إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني في تطوير عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث، وذلك في تنويع إستراتيجيات التدريس المستخدمة مع الطلبة وبالأخص في مرحلة المراهقة من أجل تطوير تلك العمليات العقلية المتقدمة.
 - تضمين إستراتيجيات ما وراء الذاكرة الثماني في المناهج الدراسية للطلبة للمراحل العمرية المختلفة، وفي أدلة المعلمين مع أمثلة تطبيقية واقعية، حيث تحتاج مناهجنا العربية إلى المزيد من التركيز على إستراتيجيات وأساليب تنمي عمليات التفكير العليا.
 - الاهتمام بتدريب معلمي المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية على كيفية استخدام وتدريب إستراتيجيات ما وراء الذاكرة لنقلها إلى الطلبة.
 - إجراء المزيد من الدراسات العربية المتعلقة بما وراء الذاكرة بحيث يتم تناولها مع متغيرات أخرى كاللغة أو العمر أو التحصيل الدراسي، أو حل المشكلات، أو التفكير الإبداعي، أو أداء الذاكرة أو الذاكرة الانفعالية أو نظرية العقل للطفل.

المراجع

المراجع العربية:

- البقيعي، نافذ (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.
- خرنوب، فتون محمود (2007). فعالية برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة وأثره على أداء الذاكرة لدى الأطفال مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، قسم علم النفس التربوي، القاهرة: مصر.
- الخوالدة، مصطفى فنخور (2003). أثر برنامج لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- الزغول، رافع النصير؛ والزغول، عماد عبد الرحيم (2003). علم النفس المعرفي، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر.
- زكريا، نوال بنت محمد عبد الله (2008). ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، قسم علم النفس بكلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي (2006). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سيد، إمام مصطفى (2000). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التربية بدمياط، مجلة كلية التربية، 33، (1)، 63 - 91. دمياط: جامعة المنصورة.
- شقيير، عز الدين عزت فارس (2005). أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقد على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى التحصيلي. أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- الصمادي، محارب علي محمد (2007). أثر برنامج تدريبي قائم على الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- عبد الفتاح، فوقيّة؛ وجابر، عبد الحميد جابر (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبيد، إدوارد شحادة (2004). أثر إستراتيجيات التفكير الاستقرائي والتفكير الحرفي التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- عليوة، رائد محمد (2002). أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء على تنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلبة الصف الأول ثانوي العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- عيسى، ماجد محمد عثمان (2004). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للإستراتيجيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.
- قطامي، يوسف (2005). نظريات التعلم والتعليم. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الكيال، مختار أحمد (2006). أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية وتصميم استخدام المتعلم لإستراتيجيات التعلم المعرفية. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية. <http://www.sra.uaeu.ac.ae.conference>
- المشاعلة، مجدي سليمان محمد (2004). تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العربية، عمان: الأردن.
- نجاتي، أمل سليمان حافظ (2002). ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتها بالاستدعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

النجار، حسني زكريا السيد (2007). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى التلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.

المراجع الأجنبية:

Antonietti, A., Lagnazi, S. & Perego, P. (2000). Metacognitive knowledge about problem-solving methods. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 1-16.

Borkowski, J. & Hale, C. (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In Weinert, F. E. & Perlmutter, M (Eds), *Memory Development: Universal changes and individual differences*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Brown, Ann. (1987). *Cognitive development*, (4th Ed.) New York: Wiley.

Cavanaugh, J. & Perlmutter, M. (1982). Metamemory: A Critical Examination. *Child Development Journal*, 53, 11-38.

Corsale, K. & Orenstien, P. (1980). Developmental Changes In Children's Use of Semantic Information in Recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 423-442.

Dixon, R. (1982). Questionnaire research on metamemory and aging: Issues of structure and function. In *Everyday cognition in adulthood and old age*, Edited by: L. W. Poon, D. C. Rubin, and B. A. Wilson, 394-415. New York: Pennsylvania University Press.

Dunlosky, J., Serra, M. & Baker, J. (2007). Metamemory applied, In F. Durso (Ed.), *Handbook of applied cognition*, 2nd Edition, 137-161, Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons.

Dunlosky, J. & Bjork, R. (Eds.). (2008). *Handbook of metamemory and memory*. Psychology Press, Lawrence Erlbaum Associates, U.S.A.

El-Hindi, A. & Childers, K. (1996). *Exploring metacognition awareness and perceived attributes for academic success and failure: A study of a risk college students*. Paper presented at the Annual Meeting of the South Western Educational Research Association, New Orleans.

Fan, Cheung Shuk. (1995). *Comprehension monitoring strategies: Effects of self questions on comprehension and inference processing*. Available in June 2009 at: <http://www.fed.cuhk.edu.hk>.

Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of?. *Human Development Journal*, 14, 272-278.

Flavell, J. & Wellman, H. (1977). Metamemory. In V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. (3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gaultney, J. (1998). Utilization deficiencies among children with learning disabilities. *Journal of Learning & Individual Differences*, 10, (1),

Goldsmith, M., Koriat, A. & Eliezer, A. (2005). Strategic regulation of grain size in memory reporting. *Journal of Experimental Psychology, general*, 131, (1), 73-95.

Haward, B., Mcgee, S. & Regina, N. (2000). *Metacognitive self-regulation and problem solving: Expanding the theory base through factor analysis*. Retrieved on 11-4-2008, from: www.regu.uni.edu.org.

Henry, L. & Norman, T. (1996). The relationships between memory performance, use of simple memory strategies and metamemory in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 19, (1), 177-199.

Hertzog, C., Dixon, R., Schulenberg, J. & Hultsch, D. (1987). In the differentiation of memory beliefs from memory knowledge: The factor structure of the metamemory in adulthood scale. *Experimental Aging Research*, 13, (2), 101-107.

Kelemen, William, L. (2000). Metamemory cues and monitoring accuracy: Judging what you know and what you will know. *Journal of Educational Psychology*, 92, (4), 800-810.

Martin, B., Mintzes, J. & Clavijo, I. (2000). Restructuring knowledge in biology: Cognitive processes and metacognitive reflections. *International Journal of Science Education*, 22, (3), 303-323.

Matlin, M. (1998). *The Cognition*, (4th Edition). Orlando, Florida: Harcourt Brace & Company.

- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-322.
- Nietfeld, J., Cao, L. & Osbrne, J. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy, *Metacognition and Learning Journal*, 1, 159-179.
- Obwtiz, J. (1990). Metacognition strategy constructing the main idea of text. *Journal of Reading*, 33, 620-634.
- O'Sullivan, J. & Howe, M. (1995), Metamemory and memory construction, *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 4, 104-110.
- Osman, M. & Hannafih, M. (1992). Metacognition research and theory: Anlysis and implications for instructional design. *Educational technology*, 40, (20), 83-99.
- Perels, F., Gurtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Journal of Darmstadt University of Technology*, 2, (3), 225-243.
- Pressley, M., Borkowski, J. & O'Sullivan, J. (1987). *Children's metamemory and the teaching of memory strategies*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>
- Schneider, W. (1986). The role of conceptual knowledge and metamemory in the development of organizational processes in memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 218-236.
- Schneider, W. (1998). The development of procedural metamemory in childhood and adolescence. In G. Mazzone & T. O. Nelson (Eds.), *Monitoring and control processes in metacognition and cognitive neuropsychology*, 1-21, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schneider, W. (1999). The development of metamemory in children. In D. Gopher & A. Koriat (Eds.), *Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance, interaction of theory and application*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Schneider, W. & Schlagmuller, M. (2002). The development of organizational strategies in children: Evidence from a microgenetic longitudinal Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 298-319.
- Schneider, W. & Locki, K. (2008). Procedural metacognition in children. In Dunlosky, J. & Bjork, R. A. (Eds.). *Handbook of Metamemory and Memory*. Psychology Press, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ying-Ru, M. (1994). *Metamemory and memory: A comparison of students with learning disabilities and nondisabled classmates*. Ph.D. University of Pittsburgh.

صدر حديثاً

عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ضمن الجهود التي تقوم بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في عرض الأسلوب التربوي المعروف باسم: "ريجيو إيميليا" قامت الجمعية بترجمة كتاب: (حتى يصبح التعلم مرئياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلم - فرادى وجماعات). وهذا الكتاب هو عبارة عن تجربة بحثية قام بإجرائها مشروع "الصفر" بكلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد، ومؤسسة أطفال ريجيو بمدينة "ريجيو إيميليا الإيطالية".

ولعل الموضوع الأبرز الذي يتناوله مشروع الكتاب هو التوثيق، باعتباره العملية التي تجعل من التعليم مرئياً وملموساً، فنجد من ضمن فصول

الكتاب المهمة عرضاً للحياة اليومية للمدرسة، وكيفية رؤية غير العادي في العادي من الأشياء، وأهمية وفهم التوثيق، وغيرها من الموضوعات والمشروعات التي قام بها أطفال بلدية "ريجيو إيميليا الإيطالية"، والتي قام بعرضها وتوثيقها معلمات تلك المدارس.

وهذا الكتاب هو سلسلة من الكتب التي قامت الجمعية بترجمتها، فكان كتاب: "الأطفال ولغاتهم المئة: مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة" هو الباكورة، الذي صدر في عام 2010، وكتاب: "المؤشرات" الذي صدر مؤخراً عن الجمعية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو". والكتاب الحالي هو الثالث الذي يطرح الجانب النظري والتطبيقي في آن واحد.

طبع هذا الكتاب بدعم مالي
من وقضية الأستاذ / عبد الباقي عبدالله النوري

أثر تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعينة من التلاميذ الموهوبين

سلاف مشري*
soulef.m@gmail.com

أ.د. إسماعيل لعيس
smail.layes@gmail.com

قسم علم النفس وعلوم التربية - جامعة الوادي الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت (Cognitive Research Trust) في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المتابعة. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، واستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. تم تطبيق وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت على 13 تلميذاً موهوباً من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط (متوسط العمر = 13 و 08 أشهر)، حيث تم اختيارهم وفق المعايير الموضوعية في نظرية «رونزولي» لانتقاء الموهوبين. توصلت الدراسة إلى التحقق من فعالية البرنامج واستمرارية أثره بعد فترة المتابعة المقدرة بـ 30 يوماً.

Effect of "CORT" Program (Bridth and Organisation Units) on Developing Self-Organized Learning Strategies Use for Gifted Students

Samail Layes Soulef Mecheri
Department of Psychology and Education Sciences
University of El-Oued, Algeria

Abstract

This study aims at recognizing the effect of Bridth and Organization units of the CORT program on development of self-organized learning strategies for gifted students at the intermediate school level, and to verify the continuity of its effectiveness after a follow-up period.

The study used experimental method with the same group before and after measurement design, and learning strategies of self-organized scale after insuring its validity and reliability.

The sample composed of 13 gifted students (mean age = 13 and 8 months), randomly selected according to criteria established in the theory of "Ronzula" for the selection of talented people.

The study's results have shown that both the effectiveness of the program and the continuity of its impact were achieved after follow-up period of 30 days.

* تمت الدراسة بتعاون الباحثات: لطرش فاطمة، قماري هيام، بحي ابتسام.

مقدمة:

ساد في الآونة الأخيرة في كثير من دول العالم اهتمام بإصلاح منظوماتها التربوية قصد الوصول إلى تطوير المجتمعات في شتى القطاعات لتحقيق التقدم، ومواكبة التغيرات المستجدة الحاصلة في المجتمعات. ولم يعد خفياً أن مسايرة هذا التقدم يعتمد بقدر كبير على القدرات العقلية للطاقات البشرية من أفراد المجتمع، وخاصة تلك التي توصف بأنها طاقات متميزة ذهنياً كفئة المتفوقين والموهوبين.

فالموهوبون يتميزون بالقدرة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها في جميع ميادين الحياة مع إمكانية التعامل مع الصعوبات والمشكلات، وذلك لامتلاكهم قدرات عقلية عالية تساهم في إنتاج حلول إبداعية لمشكلات الحياة اليومية.

ومع ذلك، وعلى الرغم مما يقدمه الموهوبون من مجهودات وإنتاجات وابتكارات، فإن لهم متطلبات تتعلق بالاكشاف والرعاية، حيث لا يمكن استثمار ما لديهم من قدرات والاستفادة منها في المجتمع لو لم يتم اكتشافهم، فضلاً عن كونهم أيضاً يتعرضون لمشكلات وحاجات تتطلب خدمات إرشادية.

في هذا الإطار، يشير (صفوت، 2005) إلى أن الدراسات أثبتت أن حاجة هذه الفئة من الطلبة إلى الرعاية والاهتمام والإرشاد لا تقل عن حاجة الطلبة العاديين أو أولئك الذين يواجهون صعوبات في التعلم، كما أن نسبة غير ضئيلة منهم يعانون من مشكلات مختلفة، ويواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم المدرسية، وأن هذه المشكلات والمعوقات لا تعرّض استعداداتهم الفائقة للتدهور فقط، وإنما تهدد أمنهم النفسي أيضاً.

إن هذه الوضعية تطرح مشكلات جمة ترتبط أساساً بهدر طاقاتهم ومواهبهم، حيث يقدر بعض الباحثين أن حوالي 25% إلى 30% من وقت الموهوب يضيع هباء دون استثماره بدرجة كافية، فضلاً على ما يبعثه في نفسه من الملل والأسى من جو المدرسة، مما قد يؤدي به إلى التسرب، حيث أكدت الدراسات أنه يوجد نسبة غير ضئيلة من المتسربين دراسياً من فئة الموهوبين (سليمان، 2006).

إن الموهوب نتيجة لما يتميز به من قدرة على التعلم وفق معدلات أسرع من أقرانه فإنه عادة ما يشعر بالملل والضجر والإحباط من المناهج الدراسية المصممة غالباً للطلاب العاديين فهي لا تثير اهتماماته المتنوعة، ولا تشبع احتياجاته للمعرفة الواسعة والعميقة وحاجاته إلى البحث والتقصي، كما ينفر من المهام الروتينية التي لا تتحدى استعداداته العالية.

ومن هذا المنطلق أدركت الدول المتقدمة أهمية هذا الأمر وسعت إلى تعديل مناهجها وتطوير نظامها التعليمي، حتى يتناسب مع كل الفئات، فقد أنشأت الولايات المتحدة الأمريكية العديد من المدارس الحكومية والفصول الخاصة لهذه الفئة، وزودتهم بمنهج خاص وخبرات تعليمية إضافية، وأنشئت الرابطة الأمريكية للاهتمام بالموهوبين سنة 1947، وفي سنة 1953 أنشئت المنظمة القومية للأطفال الموهوبين NAGC، ولم تقتصر النشاطات على هذه الأعمال فقط بل اتسع النطاق ليشمل باقي دول العالم، بما فيها بعض الدول العربية وإن كان على نطاق محدود.

وفي نفس المسعى عملت المدرسة الجزائرية كغيرها من الدول إلى إحداث بعض الإصلاحات التربوية شملت تعديل المناهج وتطويرها، بهدف تفعيل دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية.

فقد حقق التعليم في الجزائر نتائج إيجابية كبيرة خلال العقود الماضية من حيث زيادة عدد الخريجين، إلا أنه من حيث الجودة يعاني نقصاً كبيراً، وذلك نتيجة للاهتمام بالكم على حساب الكيف، فقد أكدت بعض الدراسات أن خريجي التعليم في الجزائر عبارة عن تدفق في عدد الخريجين مع غياب نوعية أو جودة هؤلاء الخريجين، بالإضافة إلى أن نظامها التعليمي مازال يعاني قصوراً كبيراً خاصة في مجال الاهتمام بالفئات الخاصة، ووسائل الكشف عنهم وسبل رعايتهم سواء كانوا معاقين أو موهوبين (حمني، 1999: 60).

في هذا الإطار، تعد عملية التعرف على الطلاب الموهوبين الخطوة الأولى في رعايتهم، وفي الفرصة التي تنقل الموهوب إلى الوضع الذي يستحقه، وتجاوز وضعه يكرس طمس القدرات ووسطاً يسوده الاعتماد على أساليب التعلم التقليدية التي لا تشجع على التفكير.

هذا الأمر فرض على ذوي الاختصاص إيجاد حلول لهذه الفئة لتتمكن من استغلال قدراتها، من خلال إكسابهم مهارات التفكير والتعلم الذاتي، وذلك من خلال برامج إثرائية وتدريبية.

ويعد برنامج كورت من البرامج الحديثة لتعليم التفكير، والتي أثبتت نجاحاً وفعالية من خلال التجريب الميداني في العديد من الدول، حيث طبق في أكثر من خمسين (50) دولة حول العالم، وهو برنامج يهدف إلى توجيه التفكير وممارسته بشكل منظم وفق أدوات محددة للوصول إلى أفضل النتائج، كما يهدف إلى تنشيط المهارات العقلية الذاتية وإلى تنمية القدرة على حل المشكلات، وتوسعة الإدراك لدى المتدربين.

وفي هذا الإطار يعتبر استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أحد خصائص المتعلمين الإيجابيين حيث يتميزون بكونهم موجهين ذاتياً في عملية تعلمهم واكتسابهم للمعارف، ذلك بأنهم يستخدمون إستراتيجيات تمكنهم من تحديد أهدافهم بدقة من عملية التعلم ومراقبة عملياتهم المعرفية في أثناءها، ومن ثم تقويم مكتسباتهم وتحديد مصادر تعلمهم.

فالتعلم المنظم ذاتياً يساعد الفرد على توجيه نفسه في مجال تعلمه بشكل نشط ومستقل، فهو يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم، ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه (Puustinen, 2005).

ويعد استخدام الموهوبين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ضرورة ملحة كونه يساعدهم على الاستجابة لمتطلبات البيئة المتغيرة بناء على قدراتهم والتوافق معها، فضلاً على أنه يساعد على تنمية الموهبة لديهم، فقد أكد تقرير «مارلاندا» (عبد الواحد، 2010: 36) على أن الموهوبين يحتاجون إلى تطوير إستراتيجيات تعلم مناسبة، تساعدهم على إثراء تعلمهم، خاصة أنهم يتعلمون بشكل مختلف عن الآخرين، فقد قدمت الدراسات والبحوث النفسية والتربوية قوائم عديدة تتضمن الكثير من الحاجات التربوية أهمها حاجة هؤلاء

إلى تعلم مهارات دراسية تساعدهم على التعلم والدراسة مدى الحياة.

وبناءً عليه، تزداد الحاجة إلى برامج تعليم التفكير كونها تساهم في نقل المتعلمين من متعلمين سلبيين إلى متعلمين إيجابيين، ونقلهم من مرحلة تلقي المعلومة (سلبية) إلى مرحلة بناء المعلومة (إيجابية) بما يحقق لهم فرصة التعلم المستمر مدى الحياة، هذا بجانب التفوق في مجال التعلم الدراسي. (سليمان، 2006: 66) فهناك برامج متعددة لتنمية مهارات التفكير، لكن سنحصر ذكرها في نموذج واحد يعتبر من أبرز تلك البرامج وهو برنامج الكورت لتعليم التفكير الذي أعده إدوارد دي بونو Edward De Bono سنة 1970، وهو من أشهر البرامج مؤسسه البحث المعرفي (Cognitive Research Trust) التابعة لجامعة كمبريدج.

ينطلق De Bono في برنامجه للتفكير من مسلمة مفادها أنه يمكن تعليم التفكير، على اعتبار أن التفكير يبسط الأشياء والمواقف، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تعليم التفكير.

وقد أشار «دي بونو» إلى مصطلح أطلق عليه «Lateral Thinking» الذي يقصد به التفكير التشعبي، الذي ينظر به الفرد إلى المشكلة من زوايا مختلفة بدلاً من الالتزام بخط واحد للسير في البحث، ومن ثم يتجه التفكير للإحاطة بمختلف وجهات النظر الأخرى، أما التفكير المستقيم (Straight Thinking) فهو نمط من التفكير التقليدي الذي يعتمد على تحرك الفرد إلى الأمام بواسطة خطوات متعاقبة ومنطقية لكي يصل إلى نتيجة معينة (دي بونو، 1998).

يتكون البرنامج من ستة أجزاء تشتمل على ستين درساً، لكل جزء اسم، ويتضمن هدفاً يفترض تحقيقه عند الانتهاء منه، كما أن كل جزء من الأجزاء الستة يتناول جانباً واحداً من جوانب التفكير، بحيث يعمل هذا الجانب على توسيع آفاق التفكير، ويساعد على اكتشاف المواقف من جوانب مختلفة، وهذا أمر يحفز التفكير الناقد.

وقد أشار De Bono (1989) إلى أن برنامج «كورت» يهدف إلى تعليم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، والتفكير البنائي، حيث يهتم كل درس من دروسه بتنمية ناحية تفكيرية معينة.

في هذا السياق، تحاول هذه الدراسة الكشف عن فاعلية وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت في زيادة مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من التلاميذ الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

تعد التربية من أبرز الوسائل التي تعتمد عليها المجتمعات لاستثمار ما لدى الأفراد من قدرات ورعايتها وإتاحة فرص النمو أمامها، فالتربية تمتلك قدرة على صياغة الموارد البشرية نوعاً ومستوى، وزيادة إنتاجيتها وعطائها.

وتعتبر فئة الموهوبين من الفئات الخاصة التي سعت الدول المتقدمة إلى تقديم رعاية خاصة لها، وأولتهم اهتماماً كبيراً قصد تنمية مواهبهم، واستثمار طاقاتهم، لذلك صممت

لهم العديد من البرامج في إطار الاهتمام بتعليم التفكير وتنمية الإبداع.

ويعد برنامج «CORT» من أشهر برامج تعليم التفكير وأكثرها انتشاراً، حيث يهدف إلى تطوير مهارات التفكير وتنشيط المهارات العقلية الذاتية، حيث أكدت العديد من الدراسات أن هناك أثراً فعالاً لبرامج تدريس التفكير على تحسين عملية التعلم من خلال إكساب المتعلمين مهارات وإستراتيجيات التعلم الذاتي.

يتميز الأفراد ذوو المستوى العالي من التنظيم الذاتي للتعلم كونهم متعلمين نشطين ويقومون بتوجيه أنفسهم بأنفسهم في عملية تعلمهم بكفاءة وفعالية، وإحساسهم الشخصي بالفعالية الذاتية وحسن استخدام الإستراتيجيات المناسبة للتعلم، وهذه وإن كانت صفات قد تميز الموهوبين بشكل عام، فإن الحاجة إلى تنميتها لديهم تبقى ملحة، وتتطلب برامج متخصصة لتحقيقها (رشوان، 2006).

ومن خلال هذا الطرح نطرح التساؤلات الآتية:

1. مدى فعالية تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت في زيادة استخدام التلاميذ الموهوبين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟
2. ما مدى فعالية تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت في استمرارية استخدام التلاميذ الموهوبين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

فروض الدراسة:

بناءً على إشكالية الدراسة والإطار النظري تمت صياغة الفرضيتين التاليتين:

1. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الموهوبين لصالح القياس البعدي.
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي القياس البعدي والقياس التتبعي لصالح التتبعي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ الموهوبين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية تعليم وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم ببرنامج كورت في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أهمية الدراسة:

تستند أهمية هذه الدراسة على أهمية المتغيرات التي تتناولها، فبتناولها لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فإنها تساهم في تسهيل الدراسات والتوجهات النظرية في مجال التربية الحديثة التي أثبتت أهمية انتقال المتعلم من الوضعية السلبية في تلقي المعلومة إلى وضعية بناء وإنتاج المعلومة، بما يحقق لهم فرصة التعلم المستمر مدى الحياة، إلى جانب التفوق في مجال التعلم الدراسي.

كما أن تناولها لتطبيق برنامج كورت يساهم في التأكيد على أهمية تنمية التفكير وتدريب الطلبة على استخدام أدواته وإستراتيجياته في الحياة العملية بصفة عامة والحياة الأكاديمية بصفة خاصة، وإلى توعية العاملين بالمجال التربوي بأهمية إدخال وحدات برنامج كورت في المواقف التعليمية والتعليمية داخل المجال المدرسي.

وتسهم نتائج هذه الدراسة أيضاً في الكشف عن فئة التلاميذ الموهوبين، وإلى لفت أنظار العاملين في المجال التربوي بأهمية وضرورة الكشف المبكر للموهبة وتوفير الرعاية اللازمة لهم من خلال برامج ومناهج تستثير قدراتهم وتشجيع الموهوبين على تنظيم تعلمهم ذاتياً، مما يحقق لهم أفضل مستوى من التعلم والتحصيل.

حدود الدراسة:

تحدد البحث الحالي بما يلي:

- وحدتي توسعة الإدراك ووحدة التنظيم من برنامج كورت لتعليم التفكير.
- الأدوات المستخدمة في تحديد فئة الموهوبين والمعيار المعتمد في ذلك، المتمثل في: الحصول على معدل 15 فما فوق لمدة ستة فصول دراسية بتقدير تشجيع، وأعلى درجة فوق المتوسط في اختبار أوتيس للقدرة العقلية العامة، ودرجة فوق المتوسط في مقياس رينزولي (بعد الإبداع).
- الأداة المستخدمة في جمع البيانات والمتمثلة في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- عينة البحث من تلاميذ السنة الثالثة بالمرحلة المتوسطة، تم اختيارهم من مدارس ولاية الوادي.

مصطلحات الدراسة:

1 - الفاعلية (Effectiveness):

درجة تحقيق برنامج كورت لأهدافه في تطوير مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى فئة الموهوبين، ويقاس من خلال مقارنة متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

2 - برنامج كورت (CORT Program):

هو برنامج عالمي في تعليم التفكير المباشر والتفكير الإبداعي يتكون هذا البرنامج من ست وحدات تعليمية، تتضمن كل وحدة عشرة دروس، عبارة عن مجموعة من أدوات التفكير التي تتيح للطالب التخلص من أنماط التفكير التقليدية المتعارف عليها، وذلك من خلال رؤية الأشياء بشكل واضح وأوسع، وتطوير نظرة أكثر ابتكارية في حل المشكلات (دي بونو، 1989: 11). وتقتصر هذه الدراسة على تطبيق وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من البرنامج.

- وحدة توسعة الإدراك (Breadth): يعد هذا الجزء أساسياً في البرنامج، لأنه يتضمن التدريب على مهارات تقوم عليها بقية الأجزاء، تهدف دروس هذا الجزء العشرة إلى زيادة توسعة إدراك المتدرب حتى يستطيع تكوين رؤية واضحة لأي موقف تفكيري.

ويهدف هذا الجزء إلى توسيع الإدراك بحيث يتمكن الفرد في أي موقف تفكيري من النظر إلى جوانب الموقف بما في ذلك العواقب المحتملة، والأهداف، والبدائل ووجهات النظر الأخرى، إذ إن الطلاب يعتمدون إلى تفكيرهم في كشف مشكلاتهم بدلا من إطلاق الأحكام بسرعة.

- وحدة التنظيم (Organization): يساعد هذا الجزء على تنظيم الأفكار، ففيه دروس تساعد المتدربين على تحديد معالم المشكلة وكيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول.

3 - إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Autoregulated learning strategies):

يعرف Pintrich التعلم المنظم ذاتياً بأنه «العملية التي يستخدم فيها الطلاب الإستراتيجيات لينظموا معرفتهم (أي استخدام الإستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية) بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات إدارة الموارد، والتي يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم» (شوقي، 2009: 117).

أولاً - الإستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies): تتمثل في العمليات أو الخطوات التي يتبعها المتعلم في معالجة المعلومات معالجة متعمقة تسمح له بطرح تساؤلات تساعد على فهم وعمل استنتاجات، وإجراء تصورات عقلية للمعاني المطروحة والربط بين المعلومات، وتدوين الملاحظات المهمة والتلخيص والبحث. وتتضمن الإستراتيجيات التالية:

- إستراتيجية التكرار: وتتضمن تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها.
- إستراتيجية الإتقان: وتساعد الطالب على تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، وإعادة الصياغة والتلخيص وابتكار التشابه والمقارنة وأخذ الملاحظات المبتكرة.
- إستراتيجية التنظيم: وتساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بناءة بين المعلومات المتعلمة.
- إستراتيجية التفكير الناقد: ويشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها الطالب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.

ثانياً - إستراتيجيات الوعي المعرفي (Metacognitive Strategies):

ما وراء المعرفة يشير إلى وعي ومعرفة وضبط الإدراك، وتوجد ثلاثة عمليات عامة تتكون منها أنشطة التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية هي التخطيط، المراقبة والتقييم.

- التخطيط (Planning): وتتضمن أنشطته وضع الهدف وتحليل المهمة وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة.

- المراقبة الذاتية (Cognitive Self-control): وتتضمن تقفي أثر وتعقب انتباه الفرد، واختبار الذات والاستفهام، ويساعد ذلك على فهم المادة الدراسية وتكاملها مع المعرفة السابقة.

- التقويم (Evaluation): تشير أنشطته إلى التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية، ويفترض أن أنشطة التنظيم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.

ثالثاً - إستراتيجيات إدارة الموارد (Ressources Managment Strategies):

وتشير إستراتيجيات إدارة الموارد إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وتشمل:

• إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة: وتتضمن إدارة الوقت وذلك من حيث الاستخدام الأمثل له، ووضع جدول الأعمال اليومي والأسبوعي والشهري، والتخطيط. وإدارة بيئة الدراسة: وذلك بتنظيمها وترتيبها والابتعاد عن ما يششت الجهود، باختيار المكان الذي يشجعه على تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم.

• إستراتيجية تنظيم الجهد: وتتعلق بقدرة التلاميذ على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة، وذلك بضبط الذات بتعهد الفرد بإكمال أهداف دراسته حتى لو كانت صعبة.

• إستراتيجية تعلم الرفاق: وتتعلق بحوار الفرد والزلاء واستخدامه كمصدر للتعلم من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده.

• إستراتيجية طلب المساعدة: وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين، كالمعلم والأسرة، ويلجأ له المتعلم عند مواجهة صعوبة في أثناء التعامل مع المهام (شوقي، 2009 : 13).

4 - الطفل الموهوب (Gifted child):

يعرف عند رينزولي بأنه الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية فوق المتوسط العادي وبدرجة من الالتزام والمثابرة وقدرات إبداعية (القاضي، 2000، 431).

ويقصد بالموهوب إجرائياً في هذه الدراسة التلميذ الذي يتحصل على درجة فوق المتوسط من المجموعة التي ينتمي إليها (حسب المرحلة الصفية والعمرية) في المعايير الثلاثة الآتية:

- التحصيل من الناحية الأكاديمية: وهو الذي حصل على معدل 15.77/20 فما فوق لمدة 06 فصول سابقة.
- الإبداع: وهو الذي حصل على درجة فوق المتوسط في مقياس (رينزولي) لتقدير السمات السلوكية (بعد الإبداع).

- الذكاء: وهو الذي حصل على درجة فوق المتوسط في مقياس (أوتيس - لينون).

الدراسات السابقة:

يتبين من خلال تتبع التراث النظري أن هناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بتعليم جوانب عديدة من التفكير كالتفكير الابتكاري والناقد، واستخدمت لذلك برنامج كورت لتعليم التفكير أو برامج أخرى مختلفة، كما تم تطبيق هذه الدراسات على عينات متباينة من التلاميذ: عاديين ومتفوقين وذوي صعوبات تعلم وموهوبين، إلا أننا لم نتوصل في حدود بحثنا إلى دراسة علمية مستقلة تناولت استخدام برنامج كورت في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ الموهوبين.

ولذلك سنحاول فيما يلي استعراض بعض أقرب هذه الدراسات بموضوع الدراسة الحالية، والتي ترتبط معها في بعض متغيراتها، وتوظيف نتائج البعض الآخر في مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

فقد أجرى (الجلاد، 2006) دراسة الهدف منها الكشف عن فاعلية استخدام برنامج كورت بوحديته: توسيع مجال الإدراك والتفاعل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية. تم توزيع عينة الدراسة على مجموعتين: المجموعة التجريبية، وشملت 58 طالبة تعلمن باستخدام برنامج كورت لتعليم التفكير، ومجموعة ضابطة تكونت من 53 طالبة تعلمن بالطريقة الاعتيادية. استخدم الباحث النسخة المعربة من اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي (صورة الألفاظ - أ -) لقياس درجة تنمية مهارات التفكير الإبداعي التي اهتمت بها الدراسة، وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي على درجة الاختبار الكلية، وعلى المهارات الثلاثة: الطلاقة والمرونة والأصالة.

وفي نفس السياق، هدفت دراسة (راغب والعدل، 2010) إلى الكشف عن فاعلية هندسة التفكير باستخدام برنامج الكورت، وحدتي: توسعة مجال الإدراك والإبداع، على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين. أجريت الدراسة على عينة قوامها 60 طالباً وطالبة من الطلاب الموهوبين، والذين تتراوح نسبة ذكائهم (125 - 135) على مقياس وكسلر للذكاء، وتتراوح أعمارهم ما بين (09 - 12) سنة. وتم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، تعريب عبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب،

بينت نتائج الدراسة أنه يمكن تنمية الإبداع ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة ومهارة إعطاء التفاصيل، أو الإفاضة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين باستخدام برنامج كورت.

من جانب آخر، أجرى (خلف الله، د.ت) دراسة هدف منها التحقق من فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة لكتاب القراءة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، شملت الدراسة عينة قوامها 49 طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين لغوياً، واعتمد في الدراسة على المنهج الوصفي وشبه التجريبي معاً. وضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح

في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين.

وهدفت دراسة (عبدالمجيد، 2008) إلى محاولة تقويم أثر برنامج «موهبة» الصيفي الذي تقيمه مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع بشركة (أرامكو) السعودية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين بالصف الثاني ثانوي.

شملت الدراسة عينة من 63 طالباً وطالبة بمتوسط عمري 17 سنة من التلاميذ الموهوبين من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث مقياس أساليب العزو (الكامبل) ومقياس اتخاذ القرار للمراهقين لـ (Tuinstrat) وآخرين. أسفرت نتائج الدراسة عن التحقق من أثر البرنامج على تعديل معتقدات الطلاب الموهوبين حول العزو السبب للجهد، بينما لم يؤثر على معتقداتهم حول العزو للقدرة، وأن البرنامج له تأثير على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين.

وقام (المنير، 2008) بدراسة كان الهدف منها معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين (الموهوبين) من أطفال الرياض.

شملت الدراسة مجموعة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال قوامها 200 طفل وطفلة (43 طفلاً موهوباً، 157 طفلاً غير موهوب)، مقسمة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (21 طفلاً موهوباً، 76 طفلاً غير موهوب)، ومجموعة تجريبية (22 طفلاً موهوباً، 81 طفلاً غير موهوب)، وباستخدام عدد من الأدوات لانتقاء العينة ولجمع البيانات، بينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تنمية كل مهارة من مهارات ما وراء المعرفة، ومجموع المهارات ككل لدى أطفال الرياض الموهوبين.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة التي تم استعراضها والرجوع إليها عدد من الملاحظات، أهمها:

1. أن الدراسات التي تناولت تطبيق برنامج كورت لتعليم التفكير تختلف في الوحدات المستخدمة من البرنامج، فقد استخدم (الجلاد، 2006) وحدة التفاعل، بينما استخدم (راغب والعدل، 2010) وحدة الإبداع، وتستخدم الدراسة الحالية وحدة التنظيم، مع الإشارة إلى أن تطبيق وحدة توسعة الإدراك يعتبر أساسياً في تطبيق البرنامج مهما اختلف استخدام الوحدات الأخرى.
2. أن الدراسات التي اهتمت برعاية الموهوبين وتنمية جوانب التفكير لديهم استخدمت برامج كثيرة ومتنوعة، لكن هناك نقص واضح في تطبيق برنامج كورت على فئة الموهوبين بالذات على الرغم من أهميته، وهو ما تحاول الدراسة الحالية التركيز عليه.
3. اهتمت أغلب الدراسات بتنمية جوانب مختلفة من التفكير لدى الموهوبين والعاديين،

كالتفكير الابتكاري (الجلاد، 2006؛ راغب والعدل، 2010؛ خلف الله، د.ت) قَلَّمَا تناولت الدراسات تنمية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الموهوبين، وقد تناول (المنير، 2008) أحد هذه الاستراتيجيات وهي إستراتيجية الوعي المعرفي. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات فاعلية مختلف البرامج المعتمدة. وتحاول هذه الدراسة تناول عدد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج Pintrich الذي يشتمل على 03 إستراتيجيات تتضمن 09 إستراتيجيات فرعية.

4. تنوعت الفئات العمرية لأفراد العينة الموهوبين في هذه الدراسات، حيث شملت تلاميذ موهوبين في رياض الأطفال (المنير، 2008)، وتلاميذ موهوبين في المرحلة الابتدائية (راغب والعدل، 2010)، والمرحلة الإعدادية (خلف الله، د.ت)، والدراسة الحالية)، والمرحلة الثانوية (عبدالمجيد، 2008)، وطلبة موهوبين في المرحلة الجامعية (الجلاد، 2006). وهذا يبين أهمية الاهتمام بفئة الموهوبين في مختلف الأعمار والمراحل الدراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1 - مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة متوسط الموهوبين المنتمين إلى المدارس المتوسطة التالية: زوبيدي عبدالقادر، والأمير عبدالقادر وعبد الحميد بن باديس. الموجودين بولاية الوادي، والذين يبلغ عددهم 151 تلميذاً.

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 13 تلميذاً موهوباً من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، تم اختيارهم بعد اجتيازهم مرحلة التعرف والكشف بشكل المسح الشامل، والتي تم فيها الاعتماد على المحكات الآتية: التحصيل، الذكاء، الإبداع.

ولقد تم اعتماد هذه المعايير على أساس:

1. المعايير المعتمدة في عدة دراسات ميدانية سابقة.
2. التعريف الإجرائي للموهوب المتبنى في هذه الدراسة.
3. نظرية رونزولي المفسرة للموهبة.

ويمكن توضيح الخطوات التي تم فيها اختيار (الكشف) عينة الدراسة على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تم الاتصال بالمؤسسات التربوية للحصول على كشوف نقاط التلاميذ الخاصة بالتحصيل الدراسي لمدة عامين سابقين، واختير منها الحاصلون على إجازة تشجيع فما فوق، وكان عددهم 151 تلميذاً.

الخطوة الثانية: تم تعريض 151 تلميذاً لمحكين غير التحصيل الدراسي وهما: اختبار (أوتيس - لينون) لقياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) وقوائم رصد السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين (لجوزيف رينزولي) «بعد الإبداع». (بعد التأكد من الخصائص السيكمترية لهذه المقاييس). حيث تم توزيع هذه القوائم على مجموعة من الأساتذة الذين

قاموا بتدريس هؤلاء التلاميذ لأكثر من سنة دراسية.

وقد خضع الأساتذة قبل ملئ مثل هذا المقياس لإرشادات وتوضيحات وتعليمات لكيفية التعامل مع مثل هذه المقاييس، وقد أعطوا مدة زمنية تقدر بحوالي أسبوع لتقييم السمات الإبداعية لدى 151 تلميذاً.

الخطوة الثالثة: تم إجراء عملية التحليل الإحصائي الوصفي لمعرفة المتوسط الحسابي حيث تم اختيار (فرز) التلاميذ الحاصلين على درجات فوق المتوسط في المعايير الثلاثة السابقة (التحصيل - الذكاء - الإبداع).

التحصيل: الذين حصلوا على مجموع فوق المتوسط بالنسبة للمجموعة التي ينتمون إليها والتي تتكون من 151 تلميذاً.

الذكاء: الذين حصلوا على درجات ذكاء فوق المتوسط في اختبار (أوتيس - لينون) للقدرة العقلية العامة، بالنسبة للمجموعة التي ينتمون إليها والتي تتكون من 151 تلميذاً.

الإبداع: الذين حصلوا على درجات فوق المتوسط في بعد الإبداع لمقياس (رونزولي) بالنسبة للمجموعة التي ينتمون إليها والتي تتكون من 151 تلميذاً.

والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لاختيار العينة.

جدول (1) نتائج التحليل الإحصائي في تحديد عينة الدراسة

الذكاء				الإبداع	التحصيل الدراسي	المتغيرات
15 سنة	14 سنة	13 سنة	12 سنة			
29	78	42	2	151	151	العدد
34.89	37.47	37.12	53	24.63	15.77	المتوسط الحسابي

يوضح الجدول (1) العدد الكلي لأفراد المجتمع، والذي يشمل 151 تلميذاً ومجموع درجاتهم والمتوسط الحسابي لهم في كل معيار، حيث بلغ المتوسط الحسابي للتحصيل 15.77 أما المتوسط الحسابي لبعد الإبداع فبلغ 24.63، أما متوسط درجات الذكاء فكانت موزعة حسب أعمار التلاميذ المرشحين. وبناءً على التحليل الإحصائي السابق تم فرز الأسماء مرة أخرى للوقوف على من حصل منهم على درجة فوق المتوسط في المعايير الثلاثة السابقة، وكانت النتيجة أن اجتازه 13 تلميذاً ولم يجتز الباقي.

والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة بالنسبة للعدد الكلي لأفراد المجتمع.

جدول (2) نسبة أفراد العينة بالنسبة للعدد الإجمالي

عدد الأفراد الذين لم يجتازوا المعايير	أعد أفراد العينة	العدد الكلي لأفراد المجتمع الأصلي	السنة الثالثة متوسط العدد
138	13	151	العدد
91.40	8.60	100	النسبة المئوية (%)

يوضح الجدول رقم (2) عدد أفراد العينة الذين تم ترشيحهم للبرنامج بعد مرورهم بمراحل الكشف، إذ بلغ عددهم 13 تلميذاً، ويمثل ذلك العدد نسبة 8.60% من المجتمع الأصلي الذي يشمل 151 تلميذاً.

2 - أدوات الدراسة:

تم في هذه الدراسة الاعتماد على الأدوات الآتية:

أولاً - برنامج كورت: يقوم البرنامج الذي أعده البرنامج «دي بونو» على تقديم التفكير باعتباره مهارة يمكن تعلمها بشكل مباشر، لذلك صمم لتقديم مهارات التفكير من خلال مجموعة من الأدوات العلمية التي يتم تدريب الطلاب على استخدامها في مواقف متنوعة، وتوفير فرص تدريبية كثيرة ليطبق من خلالها الطلاب الأدوات المعدة لتنمية مهارات التفكير. حيث يركز هذا البرنامج على مفهوم خاص للتفكير والإدراك والعلاقة بينهما: فعندما نتعامل مع التفكير فإننا نتعامل مع الإدراك الواعي، وبذلك فإننا نتعامل مع أنماط التفكير باستخدام أدواته، وأن النظر في اتجاه معين يضع أمام تفكير الفرد جزءاً من خبرته كان من الممكن تجاهلها (دي بونو، 1989: 150).

والبرنامج في مجمله مكون من ستة أجزاء، كل جزء منها مؤلف من عشرة دروس، وصمم كل جزء من الأجزاء الستة ليغطي جوانب التفكير المختلفة مثل التفكير الإبداعي والنقدي... (المانع، ب. ت: 30).

حيث يبدأ بتدريس الجزء الأول من البرنامج (كورت 1)، وبعد ذلك من الممكن تقديم الأجزاء الأخرى بالترتيب المرغوب؛ لأنه يتعلق بالقاعدة العريضة لمسألة التفكير وهي توسعة مدى التفكير.

ونظراً لامتياز برنامج كورت بخاصية التوازن، أي إمكانية تطبيق كل جزء من أجزائه الستة على حدة، وذلك بعد الانتهاء من الجزء الأول، وانطلاقاً من ذلك اقتصرنا الدراسة الحالية على تطبيق الوحدة الأولى والثانية (كورت 1) «توسعة الإدراك» و(كورت 2) «التنظيم» تتضمن كل وحدة مجموعة من الدروس موضحة في الجدولين الآتيين كما يلي:

جدول (3) دروس وحدة كورت 1 «توسعة الإدراك» (قارة والصافي، 2011، 102)

تعريف المهارة والهدف منها	اسم المهارة	الدرس
تهدف إلى معالجة الأفكار عن طريق إيجاد الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية المتعلقة بالفكرة، وكذلك إيجاد الجوانب المثيرة التي تقودنا إلى أفكار أخرى، بدلاً من قبول الفكرة ورفضها حالاً.	معالجة الأفكار Plus. Minus Intrest	1
تهدف إلى الأخذ بعين الاعتبار العوامل التي تؤثر على الفرد، وعلى الآخرين، وعلى المجتمع بشكل عام في فكرة ما، وهذا يجعل القرارات سليمة، وفي الوقت نفسه يجعل المتعلم قادراً على النظر إلى تفكير الناس الآخرين ومعرفة العوامل التي تركت ولم تؤخذ بعين الاعتبار.	اعتبار جميع العوامل Consider All factors	2
تهدف إلى توفير فرصة للممارسة والتدريب على الأدوات السابقتين عند إصدار قوانين جديدة، أو عند تقييم قوانين موجودة، إذ يتم التركيز على القوانين نفسها، والتي هي جزء من الموقف التفكيرى للفرد، لتسهيل وتنظيم حياة الناس وجعلها تتجه نحو الأفضل.	القوانين Rules	3

4	النتائج المنطقية وما يتبعها Logical Consequences	تهدف إلى الأخذ بعين الاعتبار النتائج المترتبة عند الإقدام عن أي عمل أو قرار أو قانون ما وهي: (النتائج الفورية - النتائج قصيرة المدى - النتائج متوسطة المدى - النتائج طويلة المدى).
5	الأهداف Goals	تعد أداة تجعل التلاميذ يركزون مباشرة على المقصود من وراء الأعمال التي يرغبون القيام بها إذ تركز على أهمية الأهداف عن طريق دراسة الأسباب والمبررات في تحديد الغايات والأهداف بعيدة المدى والقريبة المدى، والأهداف الأدائية في أي عمل أو قرار يتخذه المتعلم.
6	التخطيط Planning	يهدف إلى استخدام التخطيط كموقف تفكيري يستدعي بعض التدريب والممارسة، إذ يتعلم المتدربون كيفية تصميم خطة عمل تستجيب للتغيرات وتأخذ بالاعتبار الأهداف والنتائج وجميع العوامل التي تدخل في عملية التخطيط، لأنها تمثل دورا هاما في التخطيط وتحسين القدرة عليه.
7	الأولويات المهمة First Important Priorities	تهدف إلى تركيز الاهتمام مباشرة على عملية تقدير أهمية الفكرة فبعض الأمور أهم من غيرها، وبعض الأهداف أولى من سواها، وبعض النتائج مقدمة على غيرها في التفكير حول موقف ما.
8	البدايل والاحتمالات والخيارات Alternative Possibilities Choices	تهدف إلى محاولة تركيز الاهتمام مباشرة على اكتشاف جميع البدائل وعند النظر إلى وضع أو موقف ما حيث يتعلم الطلاب النظر إلى أبعد من التفسير الذي يبدو مرضيا أو مقنعا، وهنا يشجع الطلبة على توليد احتمالات غير تلك المريحة أو السهلة، وذلك لكسر الجمود والرودود العاطفية في التفكير.
9	القرارات Decisions	تهدف إلى تعليم الطلبة كيفية اتخاذ قرارات، حيث يتعلم الطلبة استخدام الأساليب الواردة أعلاه في عملية اتخاذ القرار، مما يتيح الفرصة لممارسة أدوات البدائل والاحتمالات والخيارات، وترتيب الأولويات المهمة عند اتخاذ القرارات
10	وجهة نظر الآخرين Other People Views	تهدف إلى التعرف على وجهات نظر الآخرين، أي محاولة رؤية الأشياء من وجهة نظرهم والتفكير عنهم، ولتحقيق نوع من التوازن مع الدروس السابقة التي تركزت على موقف الفرد ذاته، ويهدف هذا الدرس أيضا إلى مراعاة الفروق الفردية بين وجهات النظر المختلفة وتجاوز النظر الأحادية للأمور.

جدول (4) وحدات كورت 2 «التنظيم» (قارة والصابي، 2011: 102)

الدرس	اسم المهارة	تعريف المهارة والهدف منها
1	ميز	تهدف إلى تعليم الطلبة كيفية تحديد أنواع المشكلات أو المواقف حتى يستطيع فهمها بشكل أوضح.
2	حل	تهدف إلى تعليم الطلبة طريقتين لتحليل المشكلات الصعبة إلى عناصر يمكن فهمها والتعامل معها.
3	قارن	تهدف إلى تعليم الطلبة أن المقارنة المدروسة لشيئين مختلفين يمكن أن تؤدي إلى توليد أفكار إضافية حولهما، وهي مقارنة الشيء الجديد بشيء معروف لدينا من أجل رؤية ما إذا كان بالإمكان نقل المعرفة من شيء إلى شيء آخر.
4	اختر	تهدف إلى تعليم الطلبة اختيار الأنسب من بين الاختيارات، عن طريق إيجاد المتطلبات، ومن ثم البحث عن طريقة تلبيتها، وعندما يتناسب شيء ما مع متطلبات المتعلم فإنه يختاره.
5	ابحث عن طرق أخرى	تهدف إلى تعليم الطلبة أن الجهد المبذول للبحث عن وجهات نظر بديلة لأي موقف ينتج أفكارا جديدة وإبداعية. وهي محاولة إيجاد مدارك بديلة، وعندما تجد وسيلة مختلفة للنظر إلى الشيء تتفتح لك الأفاق لأفكار جديدة، وبالتالي القدرة على حل المشكلة بشكل أسهل.
6	أبدأ	تهدف إلى تعليم الطلبة التفكير في مشكلة ما باختيار أسلوب ما بشكل واع بدلا من الانتقال في حل المشكلة من نقطة غير محددة.

7	نظم	تهدف إلى تعليم الطلبة أهمية مواجهة المشكلات ضمن خطة محددة لوضع الأفكار والحلول
8	ركز	تهدف إلى تشجيع الطلبة على طرح السؤال التالي " ما الذي يبحث عنه الآن؟" أو ما هي النقطة التي يجب التركيز عليها لتحديد جوانب المشكلة المدروسة؟.
9	ادمج	يهدف هذا الدرس إلى تشجيع عادة التوقف المتعمد من أجل الدمج، وهذا يعني إعادة النظر بالتفكير لرؤية ما تم تحقيقه.
10	استنتج	تهدف إلى تعليم الطلبة كيفية الوصول إلى قرار وذلك للتركيز على محاولة التفكير حتى لو لم يتم التوصل إلى الحل. وهدفه أن يوضح أن كل جزء من عملية التفكير يمكن أن يكون له استنتاج، ويجب أن يتبع أي عمل نتيجة محددة.

يتضح من خلال الجدولين السابقين (وحدتي توسعة مجال الإدراك والتنظيم) أن كل وحدة تتكون من عشرة دروس يهدف كل درس منها إلى تنمية جانب معين من جوانب التفكير المختلفة، فالهدف الأساسي من الوحدة الأولى هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى التلاميذ وهو جزء أساسي، أن يدرس قبل أي من الأجزاء الأخرى.

أما وحدة «التنظيم» فيساعد هذا الجزء التلاميذ على تنظيم أفكارهم، فالدروس الخمسة الأولى تساعد التلميذ على تحديد معالم المشكلة، والخمسة الأخيرة تعلم التلميذ كيفية تطوير استراتيجيات لوضع الحلول.

ثانياً - مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

قام عزت عبدالحميد بتعريب مقياس Pintrich وآخرين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وصياغة عباراته بأسلوب واضح وبسيط، حيث يتكون المقياس من 46 عبارة موزعة على ثلاثة استراتيجيات مشتتة على تسع إستراتيجيات فرعية، حيث يتم الإجابة عن عبارات المقياس بالتدرج من 1 إلى 5، ويشير رقم 1 إلى رفض الفرد المستجيب للعبارة بشدة، بينما يشير الرقم 5 إلى الموافقة على العبارة بشدة في حالة العبارة الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتنوعها، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم الاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (شوقي، 2009: 233).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تتمتع الاستبانة في صورتها الأجنبية بمستوى عال من الثبات والصدق، حيث تم استخدام التحليل العالمي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لهذا المقياس، كما تتمتع بصدق تنبؤي لأداء الطلاب الحقيقي في المقرر المدرسي (شوقي، 2009: 229).

وفي البيئة العربية قام شوقي (2009) بتقنين المقياس بحساب صدقه وثباته بعدة طرق وتبين حصول المقياس على درجات صدق وثبات مناسبة.

كما تم التأكد في هذه الدراسة من الخصائص السيكومترية للمقياس على البيئة المحلية

على عينة قوامها 30 تلميذاً من مرحلة التعليم المتوسط، وكانت نتائج الصدق والثبات على النحو الآتي:

– الصدق: للتحقق من صدق الأداة، اعتمد في هذه الدراسة على الصدق التمييزي، حيث تم حساب معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، وبلغت قيمة «ت» المحسوبة (9.98)، وهي دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين طرفي التوزيع في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أي أن للمقياس القدرة التمييزية.

– الثبات: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ:

بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.80)، وبلغ معامل ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) (0.84) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

تطبيق الأدوات:

تم تطبيق الدراسة الأساسية المتمثلة في تنفيذ برنامج كورت، وذلك عبر ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: تم فيها:

- تطبيق القياس القبلي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- تطبيق حصة تمهيدية للبرنامج تضمنت:
- تعريف أفراد العينة بأهمية وأهداف البرامج والفائدة المكتسبة منه.
- أسباب اختيارهم كعينة لدراسة.
- أخذ توقعاتهم حول البرنامج.
- إطلاعهم على القواعد التي يجب الالتزام بها أثناء البرنامج.

المرحلة الثانية: تم فيها:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب الرغبة الخاصة بهم، حيث تكونت كل مجموعة من 4 إلى 5 تلاميذ.
- تحديد الأدوار: وذلك بتعيين دور القائد لكل مجموعة، حيث يتم تبادل هذا الدور في كل مهارة.
- تسمية المجموعة: تمت تسميتهم تماشياً مع رغبة أفراد كل مجموعة، حيث كانت هذه التسميات معبرة على الإبداع والطموح.
- الشروع في تطبيق الدرس الأول متبعين الخطوات الموضحة في الجدول الآتي في كل درس (مهارة).

تراوحت مدة تطبيق البرنامج حوالي 20 ساعة، بواقع ساعة للحصة الواحدة.

المرحلة الثالثة: وتم فيها تطبيق القياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المرحلة الرابعة: بعد فترة زمنية تقدر حوالي شهر من القياس البعدي أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس العينة، وذلك لتتبع أثر البرنامج في الكشف عن استمرارية فاعليته.

التحليل الإحصائي:

تمثل الأسلوب الإحصائي المستعمل في هذه الدراسة في استخدام اختبار «ت» لمقارنة متوسطين مرتبطين.

عرض النتائج:

سيتم فيما يلي عرض نتائج الدراسة حسب ترتيب الفرضيات:

1 - عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ الموهوبين لصالح القياس البعدي.

وبعد تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أفراد العينة كانت قيمة «ت» لدلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) يوضح قيمة «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المجموعة التجريبية	متوسط درجات التعلم المنظم ذاتياً	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	قيمة «ت» الجدولة	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
القياس القبلي	184	89.30	-6.064	2.68	0.01	لصالح القياس البعدي
القياس البعدي	204	189.53				

من خلال الجدول رقم (5) يتضح أن قيمة «ت» المحسوبة التي تساوي (-6.064) أصغر من قيم «ت» الجدولة (2.68). وعليه فإن قيمة «ت» دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد العينة لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على تحقق الفرضية الأولى.

2 - عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي القياس البعدي والقياس التتبعي لصالح التتبعي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ الموهوبين.

وبعد تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أفراد العينة بعد حوالي 30 يوماً من تطبيق القياس البعدي، كانت قيمة «ت» لدلالة الفرق بين القياس البعدي والتتبعي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6) يبين قيمة «ت» لدلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والتتبعي
لقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المجموعة التجريبية	متوسط درجات التعلم المنظم ذاتياً	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	قيمة «ت» المجدولة	مستوى الدلالة
القياس البعدي	204	189.53	0.53	1.79	غير دال
القياس التتبعي	201.07	129.03			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة «ت» المحسوبة التي تساوي (0.53) أصغر من قيمة «ت» المجدولة التي تساوي (1.79)، وعليه فإن قيمة «ت» غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد العينة، مما يدل على تحقق الفرضية الثانية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج استخدام اختبار «ت» لدراسة الفروق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح البعدي، مما أثبت فاعلية برنامج كورت (وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم) في زيادة مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أجراها (فيشر) التي توصلت إلى أن تدريس التفكير ينتج لنا متعلمين دائمي التعلم يمتلكون أدوات التعلم الذاتي، ويمتلكون الدافعية الذاتية للبحث عن المعرفة واكتسابها، وينتقلون من كونهم متعلمين سلبيين إلى متعلمين إيجابيين موجهين ذاتياً في عملية تعلمهم واكتسابهم للمعارف، ويعد استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أحد السبل التي تساهم في ذلك، من خلال تمكنهم من توجيه أنفسهم بأنفسهم في عملية تعلمهم وتحملهم مسؤولية تعلمهم (Soric & Palekic, 2009) كذلك دراسة (كاثلين كتن) التي توصلت إلى أن برامج تدريس التفكير تؤدي إلى تحسين أداء التلاميذ وذكائهم وتحصيلهم، وذكرت الباحثة برنامج كورت كمثال (جودت، 2009: 66).

إن فاعلية تدريس برنامج كورت في زيادة مستوى استخدام التلاميذ الموهوبين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يرجع لعدة عوامل أهمها:

خصائص البرنامج التي ميزته عن باقي البرامج والمتمثلة في تنميته لجميع جوانب التفكير، حيث «أكدت دراسة (سانتشي و استورجا) أن برنامج كورت ينمي قدرات التفكير بشكل عام» (دناوي، 2007: 78)، إذ يرى (Kaplan, 2008: 477) أن التفكير فوق معرفي يعد المظهر الأساسي للتعلم المنظم ذاتياً كما يمثل أعلى مستويات التفكير التي يعمل برنامج كورت على تنميتها.

وكذلك ترجع فاعلية البرنامج إلى أنه يقوم على خطوات متسلسلة واضحة، وقد أشار (سوارتز) إلى أنه كلما كان التفكير الذي نحاول أن نكسبه للمتعلمين من خلال برامج

التفكير ذا خطوات أكثر وضوحاً زاد احتمال تغير المتعلمين من عادات تفكيرهم، وذلك من خلال تحفيزهم على أن يكونوا واعين بما يفكرون فيه، كما يقومون بمراقبة وتوجيه وتقويم عملية تفكيرهم، أي تنمية إستراتيجيات الوعي المعرفي لديهم، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والأبحاث التي أشارت إلى إمكانية تنمية الوعي المعرفي في وقت مبكر وتستمر بشكل جيد أثناء البلوغ، وهي أكثر تطوراً عند البالغين منها عند الأطفال، وعند الموهوبين أكثر من العاديين خاصة عند نقل المهارات إلى أنشطة أو مجالات جديدة كما أنها أسهل في التعليم لدى الطلبة الموهوبين، بالإضافة إلى أنهم يستفيدون منها أكثر في تعلم الإستراتيجيات من الطلبة العاديين حيث يعمل الموهوبون بجهد أكثر وحافز أكبر من الطلبة العاديين، وقد يكون ذلك بسبب نسبة المعرفة الكبرى التي يمتلكونها، والتي تدعم إستراتيجيات الوعي المعرفي (قارة والصابي، 2011: 43).

كما كان للبيئة الصفية أثر إيجابي لفاعلية البرنامج من حيث المناخ العام (توفير مصادر معلومات متنوعة، تنظيم المكان، طريقة التجلis) الذي ساعد على تحفيز المتعلمين ورفع مستوى أدائهم، وهو ما أكد عليه Zemmerman وآخرون في كثير من دراساته التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً (Houssand & Reis, 2008:108-136)، كما توصلت دراسة الرائقي إلى أن هناك ارتباطاً بين أداء التلميذ وبيئة الصف، وتوصلت أيضاً إلى أن رضا التلاميذ يتحسن في الفصول التي تزيد فيها مشاركتهم وإحساسهم بالانتماء والاهتمام بهم، كما أوضحت أن أداء التلاميذ المعرفي والانفعالي (الضبط المعرفي والانفعالي) يتحسن في الفصول التي تتفق بيئاتها الفعلية مع البيئات التي يفضلها التلميذ، ويتدنى في الفصول التي تختلف بيئاتها عن البيئات التي يفضلها التلميذ (مرزوق، 1993: 25).

كما أن لوجود الطلاب مع بعضهم البعض في جلسات جماعية (التعلم التعاوني) أحدثت تغيراً في سلوكهم الأكاديمي إلى الأفضل، حيث أتيح لهم تبادل الخبرات والمعلومات وفرص للحوار والمناقشات (تعلم الأقران) مما ساهم في تنمية إستراتيجي «طلب المساعدة» و «تعلم الأقران» لدى الطلبة الموهوبين من خلال التعلم ضمن مجموعات، حيث أشار (أبو حرب والموسوي وأبو جبين، 2004) إلى أن التعلم التعاوني يعتبر كمصدر لتعلم التلاميذ من بعضهم البعض، ويرجع ذلك إلى أن أداء أعضاء المجموعة يعتمد على الأعضاء الآخرين، ولذلك فإن الاعتماد المتبادل الإيجابي يزداد بين أعضاء المجموعة، وذكر Schon أن التعلم ضمن مجموعة يغير في المعلومة، فيحولها من حالة الجمود إلى حالة الحركة، ومن معلومات صماء إلى فهم وتحليل وربط المعلومات وتقييمها والاستفادة منها، حيث يتمكن المتعلم من إيجاد الوعي اللازم لعمليات التفكير (الوعي المعرفي) مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها.

كما أن لدافعية الطلاب القوية واستعدادهم للمشاركة في البرنامج دور فعال، إذ تعد الدافعية حسب العديد نتائج من الدراسات (Pintrich & De Groot, 1990) العامل الجوهرى للبدء في التعلم، وعامل مهم للاستمرار فيه ومواصلته وتحسين والتقدم والتفوق فيه، ونتيجة لتمتع الموهوبين بمستوى عال من الدافعية أتاح ممارسة التدريبات بشكل يتسم بالإيجابية، ظهر مثلاً في اندماجهم مع الأدوات والوسائل التوضيحية والقصص التشويقية، مما زاد من دافعتهم وجعلهم يلتزمون بالواجبات المنزلية، حيث أشار Kabl

إلى أهمية استخدام الواجبات المنزلية في زيادة فاعلية ومشاركة الطالب في التعلم لتنمية مهارات التعلم الذاتي، وذلك بإعطائه الوقت لممارسة وتطبيق ما تم تعلمه، كما تؤدي إلى تطوير شعور الطلبة بالمسؤولية، والتحمس وزيادة الإنتاج الشخصي وتشجع الابتكار الفردي.

ويمكن تفسير هذه الدافعية العالية إلى الحاجة الملحة للرعاية والاهتمام بقدرات هذه الفئة وتطويرها وما لديهم من إمكانيات خاصة، وكذا احتياجاتهم لإستراتيجيات التعلم، التي تساعدهم على مواكبة سرعة تعلمهم، فالعديد من الدراسات أكدت على أن الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا عوامل لها علاقة مباشرة بالأداء الأكاديمي. (Al-Khatib, 2010: 57)، حيث أثبتت دراسة (هولنجروث) على أهمية تلبية الحاجات للطلاب الموهوبين وذلك لضياع 50% أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة تذكر بالنسبة للطلبة (أوجريس، 1994: 85).

وكذلك فإن دافعية الانجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، وتجعلهم يعملون على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

ويرى عاطف حسن أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتقدون أن المشكلة تحد شخصي لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، ومن ثم يؤدي حتماً إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي، أو الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف.

كما أن برنامج كورت يساهم في تعليم المتدربين كيفية إعداد جدول للدراسة وتنظيم بيئة التعلم، واختيار الإستراتيجيات الأنسب من باقي الإستراتيجيات الأخرى كما يعلمهم كيفية التفكير في أكثر من مصدر للتعلم، وترتيب خطة الدرس حسب الأولوية، كما يساهم في تعليمهم كيفية ضبط وقت التعلم، مما يساهم في زيادة مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد تم تدريب المتعلمين في أثناء البرنامج وخلال وحدة توسعة الإدراك على مهارات ترتيب الأوليات، وضع القوانين، وجهات النظر، اتخاذ القرار، وإسقاط ذلك على عملية تعلمه، حيث تم إعطاؤهم التدريبيية الأصلية وتليها التدريبيية الثانية الخاصة بعملية التعلم، حيث أكد (دي بونو) على ضرورة تكيف التدريبات على المواقف العلمية المناسبة للفئة المتدربة.

أما بالنسبة إلى وحدة التنظيم سعت إلى تدريب التلاميذ على تنظيم تفكيرهم، وذلك من خلال المتضمنة فيها حيث تسعى الخمسة الأولى منها (ميز، حل، قارن، اختر أو جد طرق أخرى) إلى تحديد التفاصيل الدقيقة للمشكلة (عملية التعلم)، أما الخمسة الثانية فتعلم الطلبة تطوير إستراتيجيات لحل هذه المشكلة.

حيث تهدف وحدة التنظيم إلى تعليم الطلبة تمييز نوع المشكلة، وتصنيفها، ثم تحليل

عناصرها واختيار الحل الأنسب (الإستراتيجية الأنسب)، كما تهدف مهارة ادمج إلى تشجيع عادة التوقف المتعمد (الدمج) عن التفكير لرؤية ما تم تحقيقه، أي استخدام إستراتيجيات الوعي المعرفي «التفكير في التفكير» (Schunk, 2008: 465)، والتي تعتبر حسب Flavell شرطاً ضرورياً للتعلم المنظم ذاتياً (Muis, 2007: 175).

إضافة إلى أن البرنامج نَمَّى إستراتيجية التفكير الناقد، التي تمثل أحد الإستراتيجيات المعرفية، ولها علاقة مباشرة بالتعلم المنظم ذاتياً (Lodewyk, Winne & Jamienson- Noel, 2009)، وهذا ما أكدت عليه دراسة (ست أبوها) التي توصلت إلى فعالية برنامج كورت (وحدة الإدراك والتنظيم) إلى تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس أساسي. كما أكدت أيضاً دراسة الصويطي إلى وجود فعالية برنامج كورت في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر أساسي (دناوي، 2007: 83 - 84).

من ناحية أخرى، وفي ضوء الفرضية الثانية، بينت نتائج الدراسة استمرارية فاعلية برنامج كورت في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بعد مرور فترة المتابعة، وتفسر استمرارية الفاعلية إلى الطبيعة التعليمية لبرنامج كورت، حيث اكتسب الموهوبون خلال الفترة التدريبية مهارات معرفية وسلوكية تمكنهم من تطبيق تدريبات في حياتهم اليومية العامة والأكاديمية بصفة خاصة، وذلك لأنه يقوم على ربط الخبرات التعليمية الجديدة بالخبرات السابقة وربط المادة العلمية بحياة المتعلمين وواقعهم، حيث تميزت وحدات البرنامج بالسهولة والوضوح والمرونة، مما سهل على الموهوبين استخدامها في عملية تعلمهم.

إذ يذكر Vygotsky في هذا السياق أن الفرد أثناء اكتسابه لسلوكات يكون تحكم البيئة فيها بدرجة عالية، ثم ينتقل التحكم تدريجات إلى ذاته، وأن المهام التي لا يستطيع الفرد أن يؤديها إلا بوجود مساعدة، يستطيع بعد ذلك أن يؤديها بمفرده «أي من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي» (العتوم، الجراح، وموفق، 2009: 34).

وترجع استمرارية فعالية برنامج كورت في تنمية مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لطبيعة العينة بحد ذاتها والإمكانات والقدرات الخاصة التي يمتلكونها، ففي هذا الإطار قام (لوفارد، بوتشارد، ليرنت ولافييري) بدراسة كان الهدف منها الكشف عن الفروق في إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من 22 طالباً موهوباً، و23 غير موهوب، فأظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي، والذي هو أحد إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي يقف وراء الإنجاز العالي للطلبة الموهوبين، مقارنة مع الطلبة غير الموهوبين من ذوي الإنجاز المتدني، كما أشارت إلى أن إستراتيجية التنظيم الذاتي تعمل على زيادة القدرة على الفهم والاستيعاب. وتبين من خلال بعض الدراسات الأخرى (عبدالواحد، 2010: 210) أن الطلاب الموهوبين يستخدمون تلقائياً إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أكثر من أقرانهم العاديين، بل يستخدمونها بصورة أكثر فاعلية فينقلونها ويوظفونها في المهام الجديدة.

خلاصة ومقترحات:

أظهرت نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطين إلى وجود فرق دال إحصائياً

بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لصالح البعدي لدى أفراد العينة، مما يبين فاعلية برنامج «كورت» (وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم) في زيادة مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. كما بينت نتائج الدراسة استمرارية فاعلية برنامج «كورت» بعد مرور فترة المتابعة والمقدرة بـ 30 يوماً بعد تطبيق البرنامج.

وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن أن نورد الاقتراحات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة تأثير الوحدات الأخرى من برنامج كورت على الطلبة الموهوبين.
2. دمج برنامج كورت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المنهاج المدرسي نتيجة للأثر الإيجابي لهذا البرنامج كما أشارت له العديد من الدراسات السابقة.
3. إجراء دراسة للكشف عن فاعلية برنامج كورت في زيادة استخدام الإستراتيجيات المعرفية وإستراتيجيات الوعي المعرفي، وإدارة المصادر كل على حدة.
4. إجراء دراسة للكشف عن الموهوبين في رياض الأطفال وفي المرحلة الجامعية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو حرب، يحيى؛ والموسوي، علي بن شرف؛ وأبو جبين، عطا (2004). *التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أوجريس، فادي (1994). *الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.
- جودت، أحمد سعادة (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الجلاد، ماجد زكي (2006). *فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا*، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 18 (2)، 145 - 180.
- دي بونو، ادوارد (1998). *برنامج الكورت لتعليم التفكير*. ترجمة: ناديا السرور وآخرون. عمان: دار الفكر.
- دي بونو، ادوارد (1989). *تعليم التفكير*. ترجمة: عادل ياسين وآخرون، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- دناوي، أسعد حسين (2007). *تطوير مهارات التفكير «تطبيقات على برنامج كورت»*. الأردن: عالم الكتاب الحديث - جدار للكتاب العالمي.
- حميني، نور الدين (1999). *علاقة إستراتيجيات المراجعة بالمرود الدراسي لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.
- المانع، عزيزة (ب.ت). *تنمية التفكير عند التلاميذ، اقتراح برنامج كورت للتفكير، كلية التربية، جامعة الملك سعود*.
- المنير، عبدالعليم أحمد (2008). *فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من أطفال الرياض*، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (10)، 167 - 196.
- مرزوق، عبد المجيد مرزوق (1993). *مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي «المنظم المرتبط بالأداء الأكاديمي»* الطالب داخل الفصل المدرسي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 6 (1).
- سليمان، السيد أحمد محمد (2006). *المفاهيم المتعلقة بالموهبة والإبداع والنظريات الحديثة ذات البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي «اتجاهات والصعوبات التي تواجهه، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة لرعاية الموهوبين «التربية من أجل المستقبل»*، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله الموهوبين، جدة من 26 إلى 30 أغسطس.
- عبدالواحد، سليمان يوسف (2010). *علم النفس الموهبة: «رؤية سيكولوجية وانعكاساتها التربوية»*. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.
- عبدالمجيد، أسامة محمد (2008). *أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببي*

ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين، 14(2)، 173 – 212.
 العتوم، عدنان والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.
 صفوت، مختار وفيق (2005). سيكولوجية الأطفال الموهوبين: خصائصهم، مشكلاتهم، أساليب رعايتهم. القاهرة: دار العلم الثقافة للنشر والتوزيع.
 قارة، سليم محمد شريف؛ والصابي، عبدالحكيم محمود (2011). تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل. الأردن: دار الثقافة.
 القاضي، محمد عدنان (2000). فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. مركز رعاية الطلية الموهوبين، وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين (www.guftkids.com).
 راغب، رحاب أحمد؛ والعدل، عادل محمد محمود (2010). هندسة تفكير الموهوبين وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي لديهم، المؤتمر العلمي الثامن بكلية التربية جامعة الزقازيق «استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع - والطموحات»، 21 - 22 أبريل.
 رشوان، ربيع عبده (2006). التعلم المنظم ناتياً وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عالم الكتب.
 شوقي، وليد رفيق السيد (2009). طرق المعرفة والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
 خلف الله، محمود عبد الحافظ (د.ت). فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة لكتاب القراءة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، جامعة الجوف، كلية التربية: المملكة العربية السعودية. 58 – 115.

المراجع الأجنبية:

- Al Khatib, S. A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students performance. *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 27, 72-57.
- Houssand, A. & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings, *Journal of Advanced Academics*, 20 (1), 108-136.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, Self-regulation, and self-regulated learning: Whats the purpose?, *Educational Psychology Review*, 20 (4), 477-484.
- Lodewyk, K. R., Winne. P. H. & Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement, *Educational psychology*, 29 (1), 1-25.
- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, (3) 42, 173-190.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1) , 33-40.
- Puustinen, M. (2005). L'Apprentissage autorégulé à l'Ecole maternelle, SPIRALE. *Revue de Recherches en Education*, 36, 17-26.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations, *Educational Psychology*, 20, 463-467.
- Soric, I. & Palecic, M. (2009). The role of students interests in self-regulated learning: The relationship between students interests. learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 545-565.

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



نشر:

- ← البحوث التربوية المحكمة
- ← مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- ← محاضرات الحوار التربوي
- ← التقارير عن المؤتمرات التربوية
- ← وملخصات الرسائل الجامعية

✦ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
✦ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثون دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

كتاب العدد

حتى يصبح التعلّم مرثياً وملموساً (الأطفال - في مواقف التعلّم - فرادى وجماعات)

إعداد:

كلاوديا جوديسي كارلا رينالدي مارا كريشيفسكي

ترجمة:

الدكتور علي عاشور الجعفر

ط 1 - الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2013

عرض ومراجعة:

أ.د. الغالي أحرشاو

شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهران، فاس، المغرب



لا جدال في أن الاهتمام بالطفولة وتربيتها في المراحل العمرية المبكرة، صار يمثل أحد الرهانات الأساسية الذي تضعه المجتمعات المتقدمة في مستهل انشغالاتها التنموية، وذلك بفعل اقتناعها بأن الاستثمار في هذا المجال لا بد أن يفضي إلى نتائج اقتصادية واجتماعية جد مربحة توفّر على الدولة أموالاً ومجهودات كبيرة غالباً ما كانت تضطر إلى إنفاقها في محاربة الجهل والأمية والفقر والانحراف. فالأكيد أن مضاعفة الاهتمام بهذه الفئة العمرية وبأساليب رعايتها وتهيئتها للتمدرس المنظم، هو الذي دفع بهذه المجتمعات إلى اعتماد البرامج التربوية المبكرة، وإلى وضع صغار الأطفال في مؤسسات وفضاءات تربوية تتوافر فيها ظروف الرعاية والأمن والسلامة، فضلاً عن الشروط البيداغوجية الضرورية لتنمية الشخصية في أبعادها الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والفنية.

تُجمع الأدبيات النفسية والتربوية على أهمية السنوات الخمس الأولى من الحياة، وعلى دور أساليب الرعاية والتربية المتبعة خلالها في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية، وفي تفتق قدراته وملكاته على التعلّم والاكتشاف وحب العمل والنجاح. فقد ثبت أن الأطفال الذين يستفيدون من تعليم أولي خلال هذه المرحلة عادة ما يتميزون عن غيرهم بالحافزية العليا، والتواصل المطرد والأداء الجيد والنجاح الدراسي. فإذا كانت التربية المقصودة تتمظهر في مختلف أشكال الرعاية النفسية والاجتماعية والتربوية والمعرفية للأطفال، فهي بالمعنى الذي تستخدم وفقه في هذه القراءة عبارة عن ممارسة بيداغوجية تحكمها مرجعية نفسية - تربوية تتمظهر معالمها في سيكولوجية نمو المعارف واكتسابها، وفي بيداغوجيا التدريس وتعليم الكفايات.

إذا كان موضوع هذا الكتاب حول «التعلم المرثي» يندرج ضمن هذا السياق، فإن الهدف المركزي الذي يوجهه يتلخص في تقديم مقاربة شاملة لسيرورة التعلم، تزاوج بين ما هو فردي وما هو جماعي، بين ما هو خصوصي وما هو كوني، بين ما هو معرفي وما هو تنموي. وهو الهدف الذي تطلب تحقيقه اعتماد ثلاثة إجراءات أساسية:

أولها: هو أنه فضلاً عن استحضار أهم نتائج الأبحاث وخلاصات الممارسات المرتبطة بسيرورة التعلم وسياقاتها المتنوعة، هناك رهان واضح على استنطاق مركزية العلاقة بين التعلم والتنمية، وكل ما يرتبط بها من قيم الديمقراطية والمشاركة والحوار والمواطنة وقبول الآخر. وفي هذا الصدد ذهب مؤلفو هذا الكتاب القيم إلى التنصيص على أهمية المجتمع المثقف الذي يبني على مدارس نموذجية تزاوج في وظيفتها بين تعليم المتعلمين المعارف والكفايات والمهارات وبين تلقينهم القيم والعواطف والأخلاق. فعملية التعلم لا تمثل من منظور هؤلاء «مشروعاً تربوياً فقط، بل هي مشروع المجتمع الذي يجب أن ينعم فيه المواطنون بالتعلم والأخذ والعطاء والمشاركة في اكتساب المعرفة وبنائها» (ص. 10 - 11).

ثانيها: يتلخص في اعتماد مؤلفي هذا الكتاب على ثلاثة أورش كبرى للعمل الجاد والمتواصل:

الورش الأول: يهتم حصيلة تجربة ريجيو إيميليا في التعلّم الجماعي واهتمامها الكبير من خلال مراكزها ومدارسها لرعاية الطفولة وتربيتها، بكل ما هو بصري قابل للإدراك والفهم والنقل للآخرين في صور وأشكال مجسمة.

الورش الثاني: يتعلق بحصيلة البحث التعاوني بين مشروع الصفر الذي يمثل مجموعة أبحاث مستقلة في كلية هارفارد للتربية ومراكز رعاية الطفولة ورياض الأطفال في ريجيو إيميليا بإيطاليا. وهو تعاون يستهدف بالخصوص توضيح طبيعة فهم التعلم الجماعي والفردي وكيفية توثيقه وتصويره مرثياً، ومن ثمّ مساعدة المدرسين وغيرهم على فهمه ودعمه وتقويمه. بمعنى التطلع إلى وضع خبرة هاتين المنظمتين العريقتين التي شملت 60 سنة من الممارسة التربوية والدفاع عن حقوق الطفل، رهن إشارة الأطراف الساهرة على تعلم الطفل لكي يصبح معلماً مرثياً كما توضح فصول ومضامين هذا المؤلف.

الورش الثالث: يخص أهمية الاستثمار في التوثيق باعتباره أداة قوية للتواصل مع مختلف الأطراف المعنية بالتربية والمدرسة ورعاية الطفولة.

أما الإجراء الثالث: فيتجلى في العمل على توفير إجابات مقنعة عن الأسئلة المحورية الآتية: ما طبيعة التعلم الجماعي، ومتى تصبح المجموعة مجموعة للتعلم؟ ما أهم طرق توثيقه وتقويمه ودعمه؟ من ذا الذي يعد جزءاً من مجموعة التعلم الجماعي والتوثيق؟ ما علاقة التعلم الفردي بالتعلم الجماعي داخل المدرسة، وما دور التوثيق في الجمع بينهما وفي اختيارات المدرسين لبيئات التعلم وسياقاتها؟

قبل الانخراط في مشوار استحضار أهم أفكار ومعطيات هذا الكتاب، وبالخصوص تلك التي تتوافر فيها إمكانية الإجابة عن الأسئلة السابقة، وقبل تقديم أهم الانطباعات التي تكونت لدي من خلال القراءة المتأنية الفاحصة لفصوله ومضامينه، أرى ضرورة التسطير

على أمر اعتبره غاية في الأهمية، وهو واجب تهنئتنا للدكتور علي عاشور الجعفر على الترجمة الناجحة لهذا المؤلف القيم إلى لغة الضاد بحرفية واحترافية عالية على مستوى الأفكار والمفاهيم المتخصصة، أو على مستوى الممارسات البيداغوجية والأساليب التواصلية المرتبطة بها. ويمكن إجمال مقومات ومعالم القراءة المقصودة في الانطباعات الآتية:

1. أهمية الكتاب وخصوبة موضوعه وغنى مضامينه:

تكمن أهمية هذا الكتاب في جدة موضوعه وإشكاليته وخصوبة أبحاثه وتجاربه وثراء مضامينه ومحتوياته. فقد تطلب بسط فكرته المركزية القائمة على مركزية العلاقة بين منظومة التعليم ومنظومة التنمية، وكل ما يرتبط بها من أساليب تعليمية / تعلمية وممارسات بيداغوجية ووسائل تدريسية ومبادئ المشاركة والحوار والديمقراطية وقبول الآخر، الاعتماد على مجموعة من المشاريع والتجارب التربوية الناجحة وبالخصوص تجارب ريجيو إيميليا وأبحاث مشروع الصفر. ونقدم فيما يلي أهم الوقائع التي توضح معالم أهمية هذا المؤلف المتميز:

(أ) الحقيقة أن كتاب «حتى يصبح التعلم مرثياً وملموساً» الذي يشكل في الأصل حصيلة الأبحاث التدخلية للتعاون التربوي بين ريجيو إيميليا بإيطاليا ومشروع الصفر بكلية التربية بهارفارد، جاء كاملاً في بنيته وهندسته، متماسكاً في أجزائه وفصوله، غنياً في معلوماته وأطروحاته، وازناً في تصورات ومقارباته ومغرياً في تجاربه ونماذجه. فرهانه الأساسي المتمثل في تحديّ الحدس التقليدي للأبحاث التربوية من خلال إبراز دور المدرسة كفضاء لتوثيق مسار التعلم وتطوره الإنساني باعتماد عدد من العُدد والوسائط الإجرائية الملائمة لتبسيط المفاهيم والأفكار واستيعابها، لم يكن له أن يستقيم ويتحقق لولا نجاح طاقم الباحثين الساهر على تأليفه في بلورة مقارنة شاملة لعملية التعلم الجماعي، تزاوج بين الفردي والجماعي، بين الخصوصي والكوني، بين التربوي والتنموي، وبعتماد لغة بصرية مجازية تحكمها وسائط مرئية ملموسة كالصور والمجسمات والأشكال.

(ب) الواقع أن موضوع هذا الكتاب بقدر ما هو خصب وجذاب بقدر ما هو صعب ومعقد. فلضبط عناصره وإشكالياته المتنوعة (تربوية، معرفية، اجتماعية، عصبية، لغوية...)، وللتمكن من مقوماته ومرجعياته المختلفة (سيكولوجية، بيداغوجية، منطقية، لسانية...)، كان لزاماً على أصحابه أن يتسلحوا بكفاءة الباحث المتمرس، ومهارة الدارس المحترف، وفلسفة الخبير الممارس. فبدون مجاملة فإن المؤلف الحالي قد نجح فعلياً في تقديم إحدى المساهمات التربوية المتفردة التي ستشكل بدون أدنى شك إطاراً تربوياً رحباً لأفق مستقبلي واعد في مجال الاهتمام بسيرورة التعلم والتخطيط لأساليب ممارستها. وهو النجاح الذي يمكن التدليل عليه من خلال المقومات الآتية:

* على الرغم من كون أن كل فصل من فصول هذا الكتاب قد وضعه باحث واحد أو أكثر، فلا بد من التأكيد على أن مختلف أفكاره ومضامينه قد تبلورت ضمن سياق يحكمه البحث العلمي التعاوني. فمحتوياته التي جاءت مصاحبة بمجموعة من النصوص والقصص المجسمة عبر صور وأشكال ومناظر، قد تم توزيعها على ثلاثة أجزاء، كل جزء يتكون من مجموعة فصول. فبعد المقدمات التمهيديّة التي ينطلق بها الكتاب، وبالخصوص مقدمات

كل من هوار د جاردنر و كارلا رينالدي اللذين سلطا الضوء على تاريخ هذا العمل التعاوني وأهدافه، وقبل تأملات هذين الباحثين حول أهمية ومغزى الأبحاث المشتركة الموثقة في الخاتمة، نجد هذا المؤلف يتوزع إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول يتناول بالعرض والتحليل والنقاش قضايا التعلم الجماعي والتوثيق من وجهات نظر باحثي ريجيو ويركز في فصوله على إبراز مكانة المدرسة بمختلف مكوناتها وأطرافها (إدارة، مدرسون، تلاميذ، آباء) كفضاء يقوم بدور محوري في تيسير عملية التعلم؛ بحيث إن «بيئة المدرسة وفضاءها وعلاقاتها وأساليب تعاملها ونظامها، كلها عوامل تؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية التعلم التي تتطلب استخدام وسائل ديداكتيكية متنوعة، ولغات لفظية ومرئية، وأساليب تحليلية وموسيقية وشعرية وحسية ودرامية» (ص. 150 - 153). وهذه مسألة تعبر عنها مضامين الفصول السبعة المكونة لهذا الجزء، والتي تعالج على التوالي: مراكز رعاية الطفولة ورياض الأطفال كفضاءات ثقافية (الفصل 1)، أهمية التنظيم ودوره في جودة العلاقات داخل المدرسة (الفصل 2)، الحياة اليومية بالمدرسة (الفصل 3)، التوثيق والتقويم: ما العلاقة؟ (الفصل 4)، توثيق الموثق (الفصل 5)، محادثة مع مجموعة من المعلمين (الفصل 6)، وأخيراً المدرسة مكاناً للتعلم الجماعي لأولياء الأمور (الفصل 7).

الجزء الثاني يستعرض النتائج الأولية للبحث التعاوني المنجز حول التعلم الجماعي للصغار والكبار، وبالخصوص مسألة التوثيق المرئي، وذلك باعتماد أربعة فصول: أولها تم تخصيصه لفصول الفهم، وثانيها وثالثها لـ «لفاكس» و«مدينة ريجيو إيميليا»، ورابعها للشكل والوظيفة والفهم في مجموعات التعلم.

الجزء الثالث والأخير يرصد آراء أصحاب مشروع الصف في التعلم الجماعي والتوثيق بناءً على زيارتهم لمراكز ورياض أطفال ريجيو إيميليا، واحتكاكهم بالنظريات والممارسات التربوية المعتمدة في تلك المؤسسات وتقويمها وفق السياق الأمريكي. فهو يركز على مجموعة من الأنشطة الإجرائية التي يشارك الأطفال في إنجازها مثل «توجيه رسالة مكتوبة إلى شخص معين»، وذلك باعتماد خمسة فصول تناولت على التوالي: التنقل عبر الأطلسي (الفصل 1)، أربع سمات للتعلم الجماعي (الفصل 2)، فهم التوثيق يبدأ من المنزل (الفصل 3)، كيف تكون جزءاً من شيء هو أكبر منك (الفصل 4)، وأخيراً عندما تكون الإجابة في حالة انتظار: وجهات نظر عن أبحاث التعليم (الفصل 5).

* إذا كانت لغة هذا المؤلف الضخم لغة علمية شفافة يحكمها منطق السلاسة في التعبير، والدقة في المفهوم، والوضوح في الطرح، بحيث نجدها تزواج بين الصورة الموثقة كلغة بصرية مرئية غير مألوفة في منظومة التعليم التي اعتمدها فريق ريجيو، وبين اللغة اللفظية الصريحة المألوفة التداول، والتي اعتمدها مشروع الصف، فإن أهم مسلماته، وبالخصوص تلك التي تهتم التعلم الجماعي، تتلخص في جملة من العناصر نجمل أهمها في الآتي:

- تتكون مجموعات التعلم من الأطفال والراشدين على حد سواء.
- يلعب توثيق التجارب التعليمية دوراً إيجابياً في تدوين أساليب تعلم الأطفال،

وجعلها أكثر إجرائية ووضوحاً.

- تمثل المضامين الفكرية والانفعالية والحسية، الأبعاد التي ينشغل بها أعضاء مجموعة التعلم.

2. قيمة الكتاب العلمية والتطبيقية وغاياته الأساسية:

فضلاً عن المواصفات السابقة التي توضح بعض جوانب أهمية هذا الكتاب المتميز بموضوعه ومباحثه، والمتفرد بأسلوبه ومقارباته، نرى ضرورة التأكيد على أن غاياته الأساسية تتلخص في فكرة مركزية قوامها بلورة تصور للبحث المستقبلي في مجال التعلم الجماعي مع حصر مختلف مقومات وإجراءات هذا التصور، وبالخصوص على مستوى تشكيل مجموعات التعلم وكيفية توثيق تعلماتها، وتحديد مظاهر العلاقة التفاعلية بين أطرافها وسياقاتها المتنوعة. وهي الغايات التي تتمظهر من خلالها قيمة هذا المؤلف العلمية والعملية وتعبر عنها جملة من الاستنتاجات والخلاصات القابلة للتوظيف والاستثمار سيكولوجياً وتربوياً وتدرسياً. ونفضل إجمالها مع كل من هاوارد جاردنر وكارل رينالدي (ص ص. 339 - 345) في الأفكار الآتية:

(أ) يُستشف من محتوى هذا الكتاب أن الأطفال مثلهم مثل الكبار ينخرطون في تعلم المعارف عبر توظيف ما يمتلكونه من مؤهلات وقدرات وكفايات وإستراتيجيات. فهم يشبهون الراشدين في خطوات الاستكشاف والتعيين والافتراض والانفعال والعلاقات العاطفية والمتعة والسخرية... إلخ. وهذا ما يعني أن تجارب الاكتساب عبارة عن ممارسات تعليمية / تعليمية يتمثل فيها الصغار مع الكبار. وهذه فكرة تتماشى مع المفهوم السيكومعرفي الحديث لسيرورة التعلم الذي يؤكد على حقائق أهمها:

* الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. فهو عبارة عن آلة نشيطة للتعلم، يتوافر على كفايات معرفية ومطامعرفية منذ سن مبكر، ويتعلم باستمرار، ويواجه المشاكل بانتظام.

* لدى الطفل ما يكفي من القدرات والكفايات التي تؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سن مبكر؛ بحيث نجده يدرك الفوارق بين الأشياء ويُفَيِّئُ عناصر الكون، ويكتسب في زمن قياسي عدداً كبيراً من الأنشطة والكفايات المرتبطة باللغة والتواصل والتفاعل الاجتماعي.

* يشارك الطفل بفعالية ونشاط في تعلماته، وذلك على عكس ما كان ينعت به من مواصفات الذهن الفارغ الذي يتأثر دون أن يؤثر (السلوكية)، أو الوجدان الكامن الذي يفعل دون أن يتفاعل (التحليلية)، أو النشاط الذاتي الذي يفعل دون أن يتفاعل (التكوينية). فقد ثبت أن لديه قدرات وكفايات مبكرة على بِنْيَةِ المعارف المكتسبة وتنظيرها، وبالخصوص في الميادين البيولوجية (الحياة - الموت / الطفولة - الشيخوخة...) والفيزيائية (الطاقة - القوة - السرعة - الجاذبية...) والنفسية الاجتماعية (التفكير - الإدراك - الانفعال - الكلام - العلاقة مع الآخر...). فهو بمثابة عالم صغير يبني نظرياته ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع، ومتعلم صغير يتعلم باستمرار، ويكتشف بانتظام،

ويستفسر بدون انقطاع. فهو يتشبع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتدريس والتثقيف.

(ب) الاستنتاج الثاني يهتم عمل المعلم وممارسته البيداغوجية التي يجب أن تشكل «نظرية تفسيرية» تدمج القصص والحكايات والتجارب الخاصة بسياقات الحياة المعيشة. فالكتاب ينصص على أن عمل المعلم يجب ألا يختزل فقط في مجرد القيام بتجارب وأنشطة الحياة اليومية، بل لابد من أن يشكل أداة لبناء النظريات وإعادة التقويم. وهذه مسألة نجد لها صدى واسعاً في المنظور السيكومعرفي الحديث لسيرورة التعلم، وعمل المعلم، ووظيفة المدرسة عامة. وهو الصدى الذي يمكن التعبير عن بعض معالمه من خلال استحضار المعلومات التالية:

* كلنا نعلم أنه من مهام المدرسة وبالخصوص في مراحلها الأولية، تمكين الأطفال من الاكتسابات المعرفية والمطامعرفية ذات الحمولات العامة، ومن ثمّ تهيئهم للتعلّات الأساسية اللاحقة وبفرص متساوية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الزاد المعرفي للطفل يمثل أحد العوامل المباشرة لنجاحه أو فشله الدراسي. فقد اتضح أن الفرق بين المتعلم الناجح والمتعلم الفاشل لا يعود إلى التفاوت في الطاقة الفكرية اللازمة لمعالجة المعلومات، بل إلى نواقص معرفية ودافعية تهم القصور في البنيات المفهومية والإستراتيجيات المعرفية للضبط الذاتي والمراقبة التنفيذية وتقدير الذات... إلخ. وكما اتضح أن الطفل لا يأتي إلى المدرسة وهو عبارة عن صفحة بيضاء لا يعرف أدنى شيء، بل يجيء إليها وهو مزود بمعارف وكفايات للإدراك والتفهيء والتعلم والتواصل والتفكير. وهي المعارف والكفايات التي يتوجب على المعلم والمدرسة عامة ببرامجها ومناهجها المتنوعة العمل على إغنائها وتصحيحها وتطويرها نحو الأفضل.

* الثابت أن أنواع المعارف التي يكتسبها الطفل منذ سن مبكر، وإن كانت تتدرج مما هو محسوس عملي خاص إجرائي إلى ما هو مجرد مفهومي عام تصريحي، فهي تتفاعل وتتكامل فيما بينها سواء على مستوى الانبناء والتطور، أو على مستوى التعلم والانتقال من حالة إلى أخرى. فالمعارف التي يحتاجها الطفل لممارسة أنشطته الذهنية من تفكير وتعلم وحل المشاكل تتحدد بحسب المقاربة المعرفية الوظيفية في ثلاثة أنواع أساسية هي: (1) العمليات الذهنية التي هي عبارة عن أفعال ملموسة استدمجها الطفل داخلياً، وأصبحت على شكل تمثلات يوظفها في الميادين المختلفة. (2) المفاهيم التي هي عبارة عن كيانات ذهنية تُحفظ في الذاكرة البعيدة المدى، وتتعلق بالأشياء والأحداث والأفعال والعلاقات، وتأخذ شكل خطاطات أو فئات أو نظريات. (3) الأنظمة الرمزية المتمثلة في الرموز الصوتية والحركية والكتابية والرياضية وتشكل أدوات ضرورية للمعرفة وصياغتها وصورنتها وتبليغها.

* العمل ببيداغوجيا تعددية يحكمها من جهة أولى النظام المعرفي للمتعم في كليته وتنوعه ومرجعياته الذاتية والموضوعية، ومن جهة ثانية الفضاء المدرسي الغني والمتنوع في موارده البشرية ووسائله التربوية وبنياته التحتية، ومن جهة ثالثة المشروع التربوي الذي يتوقف نجاحه على مجموعة من الشروط وفي مقدمتها: تفريد التعلم وجعل المتعلم محورا للاكتساب وتعليمه مهارات التفكير وحل المشاكل واتخاذ القرار، فضلاً عن اعتماد التجهيزات التربوية واللوجيستكية المدعمة بالوسائط التدريسية النظرية والعملية،

اللفظية والإجرائية الضرورية.

(ج) أما ثالث الاستنتاجات بهذا الخصوص فيرتبط باللغة المستخدمة في هذا الكتاب؛ بحيث يلاحظ أن هناك تفضيلاً واضحاً للغة المرئية المجازية على سائل التواصل الأخرى، وبالخصوص وسائل العرض السمعية المتمثلة في اللغة اللفظية. ويبدو أن مرد هذا التفضيل يكمن في اقتناع مؤلفي هذا الكتاب، وبصورة خاصة فريق ريجيو، بأن صغار الأطفال يعشقون استخدام هذه اللغة البصرية على الرغم من كل ما تثيره من استفسارات لدى الباحث المتحمس للغة اللفظية الصريحة. والواقع أن هذا الاختيار لا يشذ عن التوجه العام للمنظور السيكومعرفي الحديث لسيروية التعلم والاكتساب. فقد ثبت أنه وعلى عكس الكلمة المكتوبة التي تستلزم بلوغ سن معين وكفايات خاصة لقراءتها ونطقها وفهمها، فإن الصورة التي تخاطب بصر الطفل وعقله وخياله عادة ما يتفاعل معها، ويدرك مدلولها منذ سن مبكر. وعليه هناك إقرار واضح بأن الصدارة في كل ما يكتسبه هذا الأخير قبل سن السادسة تكون للصورة، ولكل ما هو بصري مرئي، حيث نجده يفضل الأشياء المألوفة والرسوم والصور التي تحكي قصصاً بسيطة، وحتى بعض الصور الخيالية الهزلية الجميلة في رسوماتها والمعبرة في خطوطها وألوانها.

إذن، في الخلاصة نشير إلى أن هذا المؤلف القيم، وعلى الرغم من تفضيل أصحابه لكل ما هو مرئي إجرائي على كل ما هو لفظي مفهومي في سيروية التعلم، وعلى الرغم من تشديدهم على الترابط والتلازم بين التعليم والتعلم، بين التوثيق والتقويم، بين التعلم الفردي والتعلم الجماعي، ومن ثم تشكيكهم في الجهود التي تحاول التمييز الواضح بين هذه المفاهيم والممارسات المختلفة، فهو يمثل في الواقع المشروع الذي يتحدى ما هو مألوف، حيث نجده يراهن على تجديد منظومة التعليم في مراحلها المبكرة من خلال قلب العلاقات والمعادلات بين الخططات النظرية والممارسات العملية، بين الانطباعات الحسية والوقائع التجريبية، بين المعارف والمطامعارف عند الصغار والكبار ثم أخيراً بين أسس التنمية المعرفية وركائز التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالواضح من هندسته ومضامينه وتجاربه وأفكاره المبنية على تجارب وممارسات مدارس ريجيو إيميليا، وعلى بنيات ونظم التعليم الأمريكية، أن مؤلفيه قد انخرطوا فعلياً في استكشاف عالم التعلم والتعليم بمقوماته وسياقاته المتعددة مع العمل على استنطاق مكانة كل من الصغار والكبار على ركوب رهاناته ومجاراته تحدياته، وتجاوز مشاكلة. فغاياته القصوى تكمن أساساً في تحفيز مختلف الباحثين والتربويين والفاعلين في المنظومة التعليمية على الانخراط في إستراتيجية تربوية هادفة، قوامها إعادة التفكير في التصورات النظرية والممارسات التطبيقية لهذه المنظومة، ومن ثم المساهمة من خلال التركيز على خصائص التعلم الفردي والجماعي في إرساء دعائم وأسس الشعور الجمعي لسيروية التعلم والاكتساب وغرس ثقافة الحب والانجذاب في نفوس الناشئة المتدرسة أو ما تسميه كارلا رينالدي بـ: «ثقافة الحب» (ص 25). باختصار إنه مؤلف قيم يغري بالقراءة، أو بالأحرى هو يشكل بامتياز أحد أهم المراجع الحديثة العهد التي يمكن الاسترشاد بها في ميدان بيداغوجيا التعليم ما قبل المدرسي عامة، وتعلم المعارف الأساسية بخاصة.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم ممثل دولة الكويت عضو المجلس التنفيذي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) اجتماعات الدورة الـ (195) للمجلس التنفيذي في مقر اليونسكو بباريس خلال الفترة من 15 إلى 30 أكتوبر 2014.

وفي كلمة دولة الكويت التي ألقاها الدكتور الإبراهيم أمام الدورة الـ (195) للمجلس، دعا إلى أهمية ترسيخ مفهوم تربية التسامح لله من أجل حماية الأطفال من آثار الحروب والنزاعات، وإرساء ثقافة سلام تصون وتحافظ على قيمة الإنسان وكرامته وترفض الظلم والعنف.

كما تناول الدكتور الإبراهيم في كلمته الكثير من القضايا التي تواجه منظمة اليونسكو، ومنها حقوق الطفل والمرأة، وما يتعلق بالجهود الدولية لحماية التراث السوري، وإستراتيجية اليونسكو لتنمية القارة الأفريقية، مقدماً مجموعة من الاقتراحات في إطار دعم دولة الكويت المستمر لليونسكو ورسالتها السامية.

وفي نهاية كلمته تمنى الدكتور الإبراهيم النجاح والتوفيق للمجلس التنفيذي في دورته الحالية.

وكان من بين بنود جدول أعمال المجلس في دورته تلك، دراسة خطة العمل المقترحة بشأن الترتيبات اللازمة للاحتفال بذكرى مرور سبعين عاماً على تأسيس اليونسكو في عام 2015.

* عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية للتربية (شمعة) (2014/2) في فندق جفینوروتانا في العاصمة اللبنانية بيروت يوم السبت الموافق 1 تشرين / نوفمبر 2014، وقد حضر الاجتماع الدكتور حسن الإبراهيم رئيس مجلس الأمناء.

وقد تضمن جدول الأعمال في جلسته الأولى البنود الآتية: كلمة رئيس مجلس الأمناء الدكتور حسن الإبراهيم، المصادقة على محضر اجتماع مجلس الأمناء السابق (2014/1) بتاريخ 25 آذار / مارس 2013، متابعة توصيات الاجتماع السابق للمجلس، تقدم عمل شمعة، عرض تقرير التقييم الإداري لشمعة.

وكانت بنود الجلسة الثانية كالتالي: تقديم اقتراحات للتوجهات الإستراتيجية، مشاريع ومنح: (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، مؤسسة فورد، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي)، جائزة أنور النوري لأفضل رسالة دكتوراه في التربية، الوقفية، عضوية مجلس الأمناء، وأمور أخرى.

* بدعوة من رئيس مجلس إدارة الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي السيد / عبد اللطيف يوسف الحمد، حضر الدكتور حسن الإبراهيم ندوة: إصلاح المنظومة التعليمية من أجل تحسين آفاق التشغيل في الدول العربية، التي عقدها الصندوق بالتعاون مع البنك

الدولي بالكويت في يوم الأربعاء الموافق 5 نوفمبر 2014. وقد ركزت الندوة على المحاور الرئيسية التالية: مدى مساهمة المنظومة التعليمية في تحسين آفاق التشغيل في الدول العربية؟: الواقع والتحديات؛ السياسات العامة لتقريب مخرجات التعليم من احتياجات سوق العمل؛ تحسين الحاكمية والكفاءة والنوعية داخل المؤسسات التعليمية لتحسين آفاق التشغيل؛ وأخيراً، التجارب الدولية والإقليمية والوطنية، والدروس المستفادة والتوصيات.

وقد شارك الدكتور الإبراهيم في هذه الندوة بمدخلته، كانت عبارة عن ملاحظات عامة وسريعة حول أحد الأهداف المهمة للتعليم وهو: تأهيل القوى البشرية للعمل والإسهام في النشاط الاقتصادي بجميع قطاعاته.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيان
2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيان
2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

