الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministere de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Univesité Batna 1

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

Département de Psychologie et Sciences de l'Education et Orthophonie

رقم التسجيل: .....

فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: سعاد مرغم

إشراف: أ. د. نورالدين جبالي

أمام لجنة المناقشة

إسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
أد/خديجة بن فليس	أستاذ	رئيسا	جامعة باتنة 01
أد/نورالدين جبالي	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة باتنة 01
أد/بوخميس بوفولة	أستاذ	عضوا	جامعة عنابة
د/حدة يوسفي	أستاذة محاضر أ	عضوا	جامعة باتنة 01
د/عبد السلام خالد	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة سطيف 02
د/مفيدة بن حفيظ	أستاذ محاضر أ	عضوا	جامعة باتنة 02

السنة الجامعية: 1438/1437هـ- 2017/2016

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية والمتمثلة في استراتيجيتي التساؤل الذاتي وKWL في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف خلال الموسم الجامعي 2015-2016 على عينة قوامها (85) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي يستند إلى استراتيجيات التعلم الميتا معرفية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة الأولى وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الثانية وفق استراتيجية KWL مع قياس قبلي وبعدي وذلك باستخدام مقياس الدافعية للتعلم للدراسات الجامعية (EMU 28) لـ: فالوراندو آخرون.

حيث قامت الباحثة بترجمته من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة مكونة من 50 طالبا وطالبة.

وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار 20 أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وبهذا فقد أكدت النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية المستخدمة في الدراسة في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة.

Résumé

La présente étude a pour but d'examiner l'efficacité d'un training programme de certaines stratégies d'apprentissage méta cognitives(auto-questionnement et KWL)sur le développement de la motivation de l'apprentissage chez les étudiants universitaire de Hassiba Ben Bu Ali Chlef au cours de l'année universitaire 2015-2016,sur un échantillon de 85 étudiants et étudiantes qui ont été sélectionnés par choix raisonné.

Et Pour atteindre les objectifs de l'étude on a construit un programme fondé sur les stratégies métacognitives.

L'étude est basée sur la méthode semi expérimentale à trois groupes (deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle) avec deux mesures (avant et après), en utilisant L'échelle de Motivation dans les études (EME-U-28) Adapté de l'EMU-28- Etudes Universitaires par R.J Vallerand et autres (1989)et en le traduisant vers la langue Arabe et en s'assurant de ses propriétés psychométriques (validité et fiabilité) sur un échantillon de 50 étudiants et étudiantes.

Après le traitement des données à travers le(SPSS 20) les résultats ont montré qu'il :

- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du premier groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie d'auto-questionnement dans les deux mesures (prés- post)en faveur de post mesure .- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du premier groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie d'auto-questionnement et les moyennes scores du groupe contrôle qui a étudié en fonction de la méthode habituelle.
- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du deuxième groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie de KWL dans les deux mesures (prés- post)en faveur de post mesure.
- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du deuxième groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie de KWL et les moyennes scores du groupe contrôle qui a étudié en fonction de la méthode habituelle.

Les résultats obtenus confirment l'efficacité du programme des stratégies d'apprentissage métacognitives utilisées dans la présente étude sur le développement de la motivation des étudiants universitaire.

شكـر وتقديــر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين حبيبنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

لا يسعني هنا إلا التقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من مدّ يد العون وساهم في إنجاز هذا البحث.

وأخص بالشكر والامتنان وأتوجه بأسمى آيات التقدير والعرفان إلى من تواضع فرفع الأستاذ الفاضل الدكتور **نور الدين جبالي** على تكرمه بقبول الإشراف على هذا البحث وعل كل ما صنعه في النصح والمتابعة.

كما أقدم عظيم شكري وتقديري إلى الأستاذ الدكتور **امحمد تيغزة** والأستاذ الدكتور **إبراهيم ماحي** والأستاذة الدكتورة **نادية يوبه** والأستاذ الدكتور **سيد دعدور** والأستاذة **مريم الاحمدي** إلى ما أسدوه من نصح وما قدموه لي من توضيح في تحكيمهم للبرنامج التدريبي.

وأتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان والفضل الجزيل إلى الأستاذ **بن عتو عدة** الذي كان لمساعدته الدور البارز في توضيح مسار وانجاز هذا العمل فجزاك الله خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر الشكر إلى الأستاذة **فائزة لحول** على مساعدتها القيمة، فلك مني كل التقدير والاحترام.

كما أتوجه بالشكر إلى طلبة السنة ثانية علم النفس بجامعة حسيبة بن بوعلي الذين شاركوا في الدراسة.

وأتقدم بشكري الجزيل إلى الأستاذ الفاضل **حسين روان** على المراجعة اللّغوية والإخراج.

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة التحكيم لما سيبذلونه من جهد ووقت من أجل تصويب وتقييم هذا البحث.

أولا: فهرس المحتويات

شكـر وتقديـر .....أ

أولا: فهرس المحتويات.....ب

ثانيا: فهرس الجداول .....ه

ثالثا: فهرس الأشكال.....و

رابعا: فهرس الملاحق .....ز

مقدمة.....2

الباب الأول .....ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

الجانب النظري.....ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

الفصل الأول.....7

الفصل التمهيدي 7

1-تحديد وتحليل مفاهيم الدراسة 8

2-تحديد إشكالية الدراسة:.....34

3-فرضيات الدراسة: 36

4-أهمية الدراسة 37

5-أهداف الدراسة 37

6- المفهوم الإجرائي لمتغيرات الدراسة: 38

7-حدود الدراسة:.....40

الفصل الثاني 28

استراتيجيات التعلم الميتا معرفية 28

تمهيد 43

1-تعريف الميتا معرفة 43

2-تعريف استراتيجيات التعلم الميتا معرفية.....46
3- مكونات الميتا معرفة.....49
4-أنواع استراتيجيات التعلم الميتا معرفية.....61
5- الأهمية التربوية للاستراتيجيات الميتا معرفية: 86
6-التدريب على الاستراتيجيات الميتا معرفية:.....88
7- قياس الميتا معرفة 90
خلاصة 96
الفصل الثالث 99
دافعية التعلم 99
تمهيد: 99
3-العوامل المؤثرة في دافعية التعلم: 119
4-خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للتعلم:.....128
5-أهمية الدافعية في عملية التعلم:.....130
6- تنمية دافعية التعلم 132
7- قياس الدافعية:.....135
خلاصة:.....137
الباب الثاني.....141
الجانب التطبيقي 141
الفصل الرابع 141
إجراءات البحث الميداني.....141
أولا: الدراسة الاستطلاعية:.....140

تمهيد 140
3- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: 141
ثانيا: الدراسة الأساسية 157
تمهيد: 157
1- منهج الدراسة: 157
2- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها: 160
3- أدوات الدراسة وطريقة تطبيقها 162
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 172
خلاصة: 173
الفصل الخامس 155
عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة 155
تمهيد: 175
* أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات: 175
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: 175
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: 177
3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة 180
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: 182
* ثانيا: تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة: 184
1- تفسير نتائج الفرضية الأولى والثانية 184
2- تفسير نتائج الفرضية الثالثة والرابعة: 190
التعقيب العام على نتائج الدراسة 197
خلاصة: 202
مقترحات الدراسة 203

قائمة المراجع.....142

الملاحق 142

ثانيا: فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
1	جنس عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى.....	144
2	عمر عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى	145
3	مواضيع البرنامج المطبق	147
4	مستويات محتوى استراتيجية التساؤل الذاتي	151-150
5	التكرارات والنسب المئوية لمحتوى استراتيجية التساؤل الذاتي	151
6	الجنس والعمر الزمني للعينة الاستطلاعية الثانية	152
7	نسبة الموافقة على عبارات مقياس دافعية التعلم	154-153
8	دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية...	155-154
9	معاملات الارتباط بين أبعاد دافعية التعلم وبين الأبعاد وبين الأبعاد والدرجة الكلية	55
10	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	156
11	معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس	157
12	معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم.....	158
13	معامل الارتباط لين درجات مقياس دافعية التعلم في التطبيق الأول والثاني	159
14	التصميم الشبه التجريبي للدراسة.....	163
15	نتائج اختبار (ف) للمجموعات الثلاث في مقياس دافعية التعلم	164
16	نتائج اختبار (ف) للمجموعات الثلاث في اختبار الذكاء اللفظي.....	165-164
17	توزيع عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية	166
18	المتوسط العمري والمدى لأعمار أفراد العينة الأساسية	166
19	توزيع أفراد العينة الأساسية من حيث متغير الجنس والنسبة المئوية	167
20	التوزيع الزمني لتطبيق البرنامج	171
21	توزيع بنود مقياس دافعية التعلم على أبعاده	174
22	توزيع الدرجات لمقياس دافعية التعلم	175

23	توزيع الدرجات للبنود السالبةالتي تصحح بالطريقة العكسية	176
24	أرقام البنود السالبة في أبعاد مقياس دافعية التعلم	176
25	أرقام البنود الموجبة في أبعاد مقياس دافعية التعلم	176
26	نتائج احتبار (ت)للمقارنة بين متوسطي درجات أفرادالمجموعة التجريبية الأولى ودرجات أفرادالمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم.....	181-180
27	نتائج احتبار (ت)للمقارنة بين متوسطي درجات أفرادالمجموعة التجريبية الأولى على القياسين القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم	183-182
28	قيمة مربع ايتا و حجم التأثير لاستراتيجية التساؤل الذاتي.....	184
29	نتائج احتبار (ت)للمقارنة بين متوسطي درجات أفرادالمجموعة التجريبية الثانية ودرجات أفرادالمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم.....	186-185
30	نتائج احتبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفرادالمجموعة التجريبية الثانية على القياسين القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم.....	188-187
31	قيمة مربع ايتا و حجم التأثير لاستراتيجية KWL	189

ثالثا: فهرس الأشكال

رقم الشكل	محتوى الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم (1)	يوضح نموذج فلافل لمكونات الميتا معرفة	50
شكل رقم (2)	يوضح نموذج براون لمكونات الميتا معرفة	51
شكل رقم (3)	يوضح نموذج كلو لمكونات الميتا معرفة	52
شكل رقم (4)	يوضح نموذج مارزانو وزملاؤه لمكونات الميتا معرفة	54
شكل رقم (5)	يوضح نموذج سشرو ودينسون لمكونات الميتا معرفة	55
شكل رقم (6)	يوضح نموذج بارس وزملاؤه لمكونات الميتا معرفة	56
شكل رقم (7)	يوضح نموذج أفكلايدس لمكونات الميتا معرفة	58
شكل رقم (8)	يوضح هرم الحاجات لماسلو.	105
شكل رقم (9)	يوضح متصل نظرية التقرير الذاتي لدوسي و ريان	111
شكل رقم (10)	يوضح نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا	119

رابعا: فهرس الملاحق

الرقم	محتوى الملـحق
(1)	قائمة أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريبي
(2)	قائمة أسماء السادة المحكمين لمقياس دافعية التعلم
(3)	مقياس دافعية التعلم في صورته الأولية باللغة الفرنسية
(4)	مقياس دافعية التعلم في صورته النهائية مترجم إلى اللغة العربية
(5)	نموذج من اختبار الذكاء اللفظي
(6)	دليل الأستاذ
(7-1)	دليل الطالب الخاص بالمجموعة التجريبية الأولى
(7-2)	دليل الطالب الخاص بالمجموعة التجريبية الثانية

مقدمـــة

مقدمة

إن تحسين مستوى التعلّم الأكاديمي كان ولا يزال محلّ اهتمام الباحثين وكل القائمين على العمليّة التّربوية باعتباره هدفا تربويا يسعى هؤلاء إلى تحقيقه، ولمّا كانت الجامعة كهيئة تسعى إلى الوصول إلى نفس الهدف في ظلّ التّطوّرات التكنلوجية المعقّدة التي يشهدها هذا العصر،بتطوير التعليم الجامعي وذلك عن طريق إعداد طالب مستقل واع بذاته وناقد لها، يتحمّل مسؤولية تعلّمه، وتشجعه على التعلّم الاستراتيجي الذي يمكّن هذا الطالب من بناء معرفته بذاته بناء معمّقا وبصورة إيجابية من أجل تحسين مستوى أدائه وتحقيق تعلّم فعّال.

وفي الوضعيات التّعليمية التّعلّمية تتفاعل أقطاب ثلاثة مشكّلة بذلك مربكة للمثلث الديداكتيكي: معلّم، متعلّم ومعرفة، ويعد المتعلّم قلب السيرورة التّربوية من وجهة النظر الحديثة في التعلّم الأكاديمي، حيث ترى المقاربة المعرفية أن تبني الفرد المتعلّم مسؤولية تعلّمه أمر غاية في الأهمية من أجل تنمية قدرته على الاستيعاب الأفضل وتحسين أدائه الأكاديمي، فالتّعلّم حسب هذا المنحى هو عملية نشطة بنّاءة تتطلّب يقظة الفرد المتعلّم ووعيه وضبطه لمعارفه والتحكّم في تفكيره والسيطرة على نشاطاته المعرفية.

هذه المكانة المركزية للمتعلّم تستدعي الاهتمام والبحث في العوامل التي تساعده على إعداده وتأهيله لأن يكون مفكرا ومبدعا ومنجزا، ولا يتأتى هذا إلا من خلال التركيز على تنمية قدرة هذا المتعلم على التفكير الاستراتيجي الذي يهدف إلى مساعدته على الفهم الأعمق للبيئة التي يعيش فيها والتعامل الأمثل لمواقف التعلم المختلفة،فيتعلم كيف يفكر وكيف يتذكر وكيف يعالج معلوماته وكيف يتخذ قراراته وكيف يحل مشكلاته، وذلك من خلال الوعي بعملية التفكير في التعلم والتخطيط لنشاطات التعلم ومراقبة عملية الاستعاب وتقويم نواتج المهمة التعلمية، كل هذا يطلق عليه التفكير الميتا معرفي، فتعلم هذا النمط من التفكير والتدريب على مهاراته يمكنه من فهم ذاته كمتعلم ضابط لنفسه ولعملية التعلم ومنظم لجهده في مهامه الأكاديمية ويحقق له القدرة على تقييم ذاته الأمر الذي ينعكس على أدائه الأكاديمي عموماو دافعيته نحو التعلم خصوصا.

ولقد رصد الأدب التربوي العديد من الدراسات التي تناولت مختلف العوامل التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي بصفة خاصة وهويته كمتعلم بصفة عامة، منها عدم الاندماج المعرفي في المهمات التعلمية وعدم المثابرة في إنجاز النشاطات الأكاديمية ونقص في بذل الجهد وتوقع الفشل وتبني توجه سلبي اتجاه التعلم وعدم وضع أهداف والتخطيط لها، كل هذه السلوكات وغيرها تندرج ضمن مظاهر تدني مستوى الدافعية للتعلم.

والحديث عن الدافعية أمر في غاية الأهمية لما لها من أثر في تحقيق الأهداف التربوية ونتاجات التعلم التي ينشدها أي نظام تربوي.

وتعتبر قدرة الطلاب على المثابرة في انجاز المهمات الأكاديمية عاملا أساسيا في تحقيق تعلم ذو معنى باعتبار أن الدافعية نحو التعلم تحثه على العمل بشكل فعال ونشط.

هذا وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية استثارة هذه الدافعية والنهوض بها، وخلق بيئة أكثر إيجابية للتعلم، وفي هذا الصدد بيّن Huit, 2001 أهمية إثارة دافعية التعلم داخل غرفة الصف والتي تمكن المتعلم من زيادة في تحصيله الدراسي وإشباع حاجاته النفسية كما نادى Negeow, 1998 بضرورة التدريب على تنمية دافعية التعلم وتعزيزها وتوفير بيئة تعلمية أكثر فعالية، وأكدت دراسات أخرى على أن التعلم الذاتي يعتبر كقوة تدفع الفرد المتعلم للمزيد من الجهد وتكثيف نشاطه في اكتساب المعلومات.

وتفترض العديد من استراتيجيات التعلم الميتا معرفية أن قدرة الطلاب على تنظيم دافعيتهم للتعلم لها تأثير على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، كما أن الطلاب الذين يتصرفون لمراقبة وتنظيم تعلمهم وكذا التحكم في العمليات المسؤولة على دافعيتهم يكونون أكثر قدرة على التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي. (Wolters, C.A., 2003: 190).

كما بينت دراسة كل من (Wolters et Rosenthal, 2000) ودراسة المصري (2013) أنه يمكن تدريب الطلاب على تعلم استراتيجيات ميتامعرفية خاصة في الطور الجامعي باعتبار أنهم يمتلكون القدرة على التفكير الأعمق من خلال التحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها،

فيحددون الأهداف ويخططون لها ويراقبونها ويقومونها وبذلك يشعرون بتحمل مسؤولية تعلمهم، ويكونون على درجة عالية من الحيوية والمثابرة في أداءاهم، ويقومون بتطوير استراتيجيات وآليات في معالجتهم للمعلومات فتزداد بذلك دافعيتهم نحو التعلم.

وتقع الدراسة الحالية في هذا الاتجاه، حيث ترمي إلى فحص فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة.

وجاءت هذه الدراسة في بابين وخمسة فصول:

الباب الأول: وتضمن الجانب النظري وشمل ثلاثة فصول: الباب الأول: وتضمن الجانب النظري وشمل ثلاثة فصول:

– تناول الفصل الأول مدخل إلى الدراسة، حيث تم فيه تحديد وتحليل مفاهيم الدراسة، تحديد الإشكالية والفرضيات، الهدف من الدراسة وأهميتها المفهوم الاجرائي لمتغيرات الدراسة وحدود الدراسة.

– أما الفصل الثاني فتم فيه عرض الميتا معرفة، تعريفها ومكوناتها، كما تمت الإشارة إلى النماذج المختلفة المفسرة لهاو تعريف استراتيجيات التعلم الميتا معرفية، أنواعها وأهميتها التربوية، فضلا عن التدريب عليهاثم قياسها.

– وأما الفصل الثالث فتضمن متغير دافعية التعلم من خلال التطرق إلى تعريفها، النظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها وخصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للتعلم، وأهمية الدافعية في عملية التعلم ثم قياسها.

– أما الباب الثاني فقد خصص للجانب التطبيقي وشمل فصلين: فصل إجراءات البحث الميداني وفيه تم تناول جزء الدراسة الاستطلاعية، وجزء إجراءات الدراسة الأساسية وفصل تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، لننهي البحث بخلاصة وعرضا لبعض الاقتراحات.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل التمهيدي

1-تحديد وتحليل مفاهيم الدراسة

1-1-تحديد وتحليل مفهوم الميتا معرفة

1-2-تحديد وتحليل مفهوم الدافعية

2-تحديد إشكالية الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-المفهوم الاجرائي لمتغيرات الدراسة

7-حدود الدراسة

1-تحديد وتحليل مفاهيم الدراسة

تتداول كل دراسة استخدام عدد من المفاهيم والمصطلحات ترتبط بها، لذا سنتناول تحديد هذه المفاهيم المرتبطة بالدراسة الحالية استنادا إلى الأطر النظرية التي بحثت فيها وهذه المفاهيم هي: الميتا معرفة، ودافعية التعلم.

1-1-تحديد وتحليل مفهوم الميتا معرفة:

تمهيد:

يعد مفهوم الميتا معرفة من المفاهيم الحديثة في علم النفس التربوي، والتي ظهرت بداياته على يد "فلافيل" (Flavell)، حيث وظف هذا المصطلح على أنه التفكير في عملية التفكير، ويعد من العمليات العقلية العليا التي تتدخل في عملية التعلم، في حين وظفه فئة من الباحثين على أنه معرفة الفرد ووعيه بعمليات تفكيره والاستراتيجيات التي يوظفها لتنظيم وتقويم تفكيره، ووظفه البعض الآخر على أنهما وراء الذاكرة، حيث ستتطرق الباحثة في هذا الجزء بالذات لأبرز التعريفات بالإضافة إلى أهم مؤشرات نشأة المصطلح وتطوره مع الإشارة إلى الدراسات السابقة الإمبريقية منها والعاملية بغية ضبط وتحديد المفهوم تحديدا يتمتع على الأقل بنوع من الدقة وفقا لمايلي:

1-1-1 مفهوم الميتامعرفة:

تعددت المحاولات من قبل الباحثين والعلماء لتقديم توضيحات وتعريفات لمفهوم الميتا معرفة، حيث عرفها ليفين (Levin , 1988)" بأنها معرفة المتعلم بكيف ومتى ولماذا يستخدم استراتيجية معينة وغيرها لإنجاز مهمة ما، وعرفها كوستا(Costa) بقوله إذا انتبهت أنك في حالة حوار مع عقلك، وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته وعمليات حل المشكلة فإنك تمارس ما وراء المعرفة، والتي تعنى وعي المتعلم بالخطوات والاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلة". (إبراهيم،2010: 488).

ويعرفها حسن زيتون (2003)، "بأنها التفكير فيما وراء المعرفة وأنها تمثل القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها، ومراقبة تقدمنا نحو تنفيذ هذه الخطة، وتحديد أخطاء العمل وفي أثنائه وبعده، ومن ثم تقييم تفكيرنا من أوله إلى آخره". (إبراهيم،2010: 479).

ويعرفها الزيات (2002)، "يقصد باستراتيجية ماوراءالمعرفة مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بعمليات ماوراءالمعرفة". (الزيات،2002: 244).

وعرفها محمد (2003) بأنها العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم وتخطيط وتنظيم عملية التعلم ومراقبة عملية التعلم وكذلك تقويم عمليةالتعلم". (زيدان، 2009: 8).

ومن خلال التعريفات السابقة الذكر أمكن للباحثة استقراء ما يلي:

– تعد الميتا معرفة من مهارات التفكير العليا التي تتطلب التخطيط ومراقبة الفهم وتقويم التعلم.

– تعكس الميتا معرفة قدرة المتعلم على الحوار الداخلي مع عقله أثناء التفكير وانجاز المهمة وحل المشكلة بشكل عام.

– تساعد الميتا معرفة المتعلم على أن يكون ايجابيا تجاه ما يتعلم من خلال جمع المعلومات وتنظيمها ودمجها مع ما سبق تعلمه مما يساعده على الفهم والتعلم أكثر.

– تحتوي الميتا معرفة حسب بعض الباحثين على مكونين أساسيين، أحدهما الوعي الذاتي بالمعرفة والذي يشمل المعرفة المفاهيمية للمصطلحات والوعي بالرموز والقوانين والإجرائية وهي إدراك الخطوات ومعرفة الحلول، وثانيهما التنظيم الذاتي للمعرفة والتي تشمل إدارة المعرفة وتقويمها وتنظيمها، حيث يمكن أن تتضمن أيضا الوعي بالسلوك المعرفي خلال التعلم الذي يمكن الفرد من الضبط والتحكم في عمليات التعلم.

– تمكن الميتا معرفة الفرد من انتقاء واختيار الاستراتيجيات المناسبة والملائمة للتعلم فهي لا تجعله فقط يعيها بل يبلورها وينظمها وينميها حتى يصل إلى استثمار أقصى لقدراته العقلية العليا.

1-1-2 نشأة وتطور مفهوم الميتامعرفة:

ستحاول الطالبة الباحثة من خلال تمحيص وتحليل بعض المؤشرات المهمة والبارزة في تطور مفهوم الميتامعرفة، حيث أمكنها تقسيم هذا التطور التاريخي إلى ثلاثة مراحل مهمة لتيسير الفهم وهي: مرحلة ما قبل فلافيل، ومرحلة فلافيل، ومرحلة ما بعد فلافيل، حتى يتسنى لنا التحديد المعقول والمقبول لهذا المصطلح وفقا لمايلي:

أ-مرحلة ما قبل فلافيل:

تعد النظرية البنائية في التربية جزءاً من التفكير الجديد الذي ينسب إلى بياجيه، ويعود بجذوره إلى البنائية الشخصية، وكانت سبباً في ظهور وجوه متعددة للبنائية وهي تحتل مكانة متميزة بين نظريات التعلم الأخرى، واعتبارها طريقة تدريس مثالية في مجالي العلوم والرياضيات بخاصة، والمجالات المعرفية الأخرى بعامة، فهي تركز على أن التعلم عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها التلميذ أفكاره السابقة لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة التي يتعرض لها. (خطابية،2008: 106-107).

وخلاصة تحليل محتوى ما جاءت به البنائية وعن أسسها نجدها ترتكز على مايلي:

-هي الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية، وتطويرها، واستخدامها.

-هي إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بنائه لمعرفته من خلال خبراته السابقة والتفاوض الاجتماعي مع الأقران، في وجود المعلم الميسر في بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال النشاطات والتجارب.

– ترتكز البنائية على أن التعلم يحدث داخليا عند المتعلم حيث أنه هو الذي يبني المعرفة، عن طريق إعادة تشكيل بنيته الفكرية المعرفية، ويضيف نوفاك أن هذا البناء يضمن في بعض الأحيان تمييزا لأنظمة جديدة من الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة، أو توسيع مفاهيم قديمة وتمييز علاقات جديدة، وإعادة بناء الأطر والمفاهيم لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى. (سليمان،2012: 10).

ومما سبق يمكن القول بأن البنائية هي نظرية في التعلم المعرفي تحوى في جوهرها عمليات ميتا معرفية، حيث يقوم المتعلم ببناء المعرفة داخليا في بنيته العقلية انطلاقا من المعرفة السابقة لديه ووصولا إلى بناء ودمج المفاهيم الجديدة وتوسيعها وتمييز العلاقات بينها من خلال تطويرها عبر عمليات التعلم المستمرة والدورية، وعليه يمكن اعتبار هذه النظرية كمنطلق جديد لكيفية تناول وتكوين المعلومات وهي تتضمن عمليات عقلية معرفية عليا وجهد كبير من المتعلم كي يواجه المشكلة المطروحة عبر المهمة أو الموقف الخاص بالتعلم حتى يصل أخيرا لبناء وتشكيل المعرفة باستخدام كل حواسه وجميع قدراته الفكرية لتوسيع خرائطه المعرفية التي هي أساس تشكل وتمثل العالم في عقله.

وينقل بقيعي (2004) عن (Jarman&Vavrik, 1995) أن الخلفية النظرية لمفهوم التفكيرماوراء المعرفي تعود في أصولها إلى نشأة علم النفس،فقدأشار إليه علماء نفس مختلفون أمثال وليم جيمس وجون ديوي، حيث ذكروا أن من مكونات العمليات المعرفية التأمل الذاتي الواعي Conscious Self-Reflection، ووفقا لبراون Brown فإن فيجوتسكي Vygotsky هو أول من أشار إلى نظرية ماوراء المعرفة من خلال نظرية النمو المعرفي وذلك عند مناقشته الانتقال من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي في النموالمعرفي للطفل حيث يرى أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا أساسيا في تطور عمليات عقلية عليا،هذه الوظائف تظهر أولا على المستوى الاجتماعي ثم تتحول إلى الجانب الداخلي (الذاتي) عن طريق الحديث الذاتي المخطط والمنظم والمراقب الذي يستعمله الطفل أثناء حل مشكلة، وهذه هي مكونات ماوراء المعرفة.

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن التفكير ماوراء المعرفي قد يعود إلى نظرية بياجيه في التطور المعرفي، حيث أشار إلى أن الطفل يستطيع في مرحلة العمليات المادية (7-11سنة) أن يدرك الحوادث والأشياء بشكل منظم كما أنه يستطيع في مرحلة العمليات المجردة (11-15سنة) أن يفكر بشكل مجرد ويختبر الفروض عقليا أي العمليات المجردة يمكن أن تؤلف نوعا من التفكير في التفكير. (بن ساسي، 2012: 235).

ب-مرحلة فلافيل:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافيل (Jhon flavell) في منتصف السبعينات، ويعد التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking، من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه الفكرة ليست جديدة، فقد أشار كل من (جيمس James، وديوي Dewey) إلى العمليات ما وراء المعرفية في عبارات كالتأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم. (أبو السعود،2009: 38).

- يعد مفهوم الميتا معرفة (Métacognition) واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي، وقد ظهر هذا المفهوم في السبعينات من القرن20 على يد جون فلافل John Flavell وذلك نتيجة أبحاثه حول تطور الذاكرة والتذكر، إذ يرى أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها هو نتيجة تطور بنية الذكاء و المراقبة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها، لذا فان الفرد الواعي أكثر بالعمليات السابقة يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة، بمعنى يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره.(Flavell, 1976).

- إن أصل نظرية الميتا معرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينات من القرن العشرين وهما: المرحلة الأولى عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة "Verbal Mediation During Cognition" والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة، أما المرحلة الثانية هي فترة الثورة التكنولوجية

والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه،والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة.(العتوم وذياب وبشارة، 2009: 266).

قدم فلافيل في عام 1971 مصطلح ما وراء الذاكرة مشيرا من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة، أما في عام 1979 فقد لا حظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب الأخرى، مما دعاه إلى وضع ما وراء الذاكرة ضمن ما وراء المعرفة بصفة عامة، لأنها تشير إلى وعي الفرد عن ماهية الذاكرة وكيفية عملها والعوامل المؤثرة في قيامها بالعمل." (إبراهيم،2010: 540-541).

ولاشك أن هذا المفهوم الجديد من خلال اعتبار ما وراء الذاكرة جزءا من الميتا معرفة، حيث أنها تعني بعمليات الذاكرة وهي جزء فقط وتتضمن أيضا مكون معرفي يضمن خصائص الفرد والمهمة والاستراتيجية، ومكون آخر تحكمي فيه عمليات المراقبة والتنظيم، ولعل هذه الخصائص والعمليات ترجح القول بالتشابك والتداخل مع عمليات الميتا معرفة لأن هذه الأخيرة هي شاملة لكل العمليات العقلية العليا المحددة للتعلم وأداء المهمة ومراقبتها والتخطيط لها التنبؤ بها، في حين تركز ما وراء الذاكرة على الوعي بها وبعملياتها وهي محددة في عمليات التخزين واسترجاع المعلومات ومختلف استراتيجياتها، مما أمكننا القول بأنها عنصر مهم من عناصر الميتا معرفة، ولعل هذا التطور في تحديد المفهوم ساهم في تبلور مرحلة ما بعد فلافيل.

ج-مرحلة ما بعد فلافيل:"في عام 1998 قرر علماء النفس عقد مؤتمر دولي موسع لعلم النفس بمونتريال لمواصلة التطور في دراسة ما وراء الذاكرة، حيث توصل هذا الأخير إلى ضرورة التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتسم بالمحدودية والذي يتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة فقط، إلى المفهوم المعاصر الذي ينظر نظرة أكثر شمولية لوظائف الذاكرة المتمثلة في معتقدات

الأطفال الدقيقة والسطحية عن الذاكرة، لأنهما يؤثران على السلوكيات المعينة للذاكرة وعلى التذكر أيضا". (نفس المرجع: 541).

-ارتباط استراتيجيات الميتا معرفة بالتفكير: وقد أبرزت نتائج العديد من الدراسات ارتباط استراتيجيات الميتا معرفة بالتفكير منها ما جاءت به نتائج دراسة (فتحي،2002) لتشير إلى فاعلية استخدام هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفلسفة، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أمين،2003) في نفس المادة". (إبراهيم،2010: 420). كما أكدت أيضا دراسة (الجندي وصادق،2001) عن أثر تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ذوي سعات عقلية مختلفة، وأشارت دراسة (رحومة،2003)، إلى فاعلية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية كاستراتيجية ميتا معرفية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي وتنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الإعدادي.

- يتضح مما سبق أن إسهام الميتا معرفة بشكل كبير في تنمية أنماط التفكير المختلفة (ناقد، ابتكاري، تأملي، استدلالي) يوضح أهمية استخدام مثل هذه الاستراتيجيات في التعلم لأجل تعلم أفضل وبالطريقة التي تناسب تفكير المتعلم، وهذا يعد مؤشرا مهما في تطور مفهوم الميتا معرفة بعد بحوث فلافيل.

-تطور البحث في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم: يشير يانج (Yang , 2005) أن البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا أخذ ينمو بصورة ملفتة للانتباه خلال السنوات القريبة الماضية، ولهذا تباينت نتائج البحوث، حيث يعرف بيسوت (Pesut, 1990)، على أن التعلم المنظم ذاتيا هو تفاعل بين ثلاثة مكونات: هي ما وراء المعرفة، والدافعية، والإبداع، فما وراء المعرفة تشمل ثلاث عمليات هي المراقبة الذاتية والتعزيز الذاتي، والتقييم الذاتي، والذي من خلالهم يستطيع المتعلم تنمية ما وراء المعرفة والخبرة". (إبراهيم،2010: 576)، بينما نظر إليها بينترش (Pintrich,2000) على أنه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية والتي تشمل التسميع الإسهاب والتنظيم، كما تتكون من ما وراء المعرفة والتي تشمل التخطيط المراقبة وتنظيم الذات

كما تتكون أيضا من استراتيجيات إدارة المصدر، والتي تشمل على طريقة الفرد في تنظيم بيئة الدراسة والوقت وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران والبحث عن المساعدة. (إبراهيم،2010: 577-578).

ويمكن أن نستخلص من ذلك كله أن الأبحاث التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتيا هي أبحاث حديثة ومتطورة مكنت الفرد المتعلممن تحقيق فعالية للذات واهتماما بالمهمة فيخطط لها ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ذاته.

-أن التعلم المنظم ذاتيا يركز بصفة خاصة على المتعلم وليس على المحيطين به، إذ من الضروري أن يعرف المتعلم مكونات المهمة، وله إدراك ووعي تام بقدراته العقلية وكيفية استغلالها واستثمارها في التعلم الجيد وبصورة أفضل، وهي ما تسعى إليه الدراسات والبحوث الحديثة نسبيا في الوعي بالمعرفة والاتجاه نحو المعرفة وتطويرها.

-إن البحوث الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا تحكمها عدة عوامل منها المعرفية والميتا معرفية وعوامل أخرى مرتبطة بمستوى دافعية الفرد المتعلم، وهنا يظهر بصورة جلية نمو وتطور مفهوم الميتا المعرفة وارتباطه بعمليات معرفية أخرى لا تقل أهمية، مع اعتبار أن الفرد الواعي بهذه القدرات يسعى لتنمية دافعيته من أجل التعلم الجيد والفعال وبالتالي تحصيل المعرفة.

ومن خلال أبرز مؤشرات تطور مصطلح الميتامعرفة أمكن للباحثة استقراء مايلي:

-إن بداية الميتا معرفة انطلقت أساسا عند اهتمام الباحثين بنظريات التعلم وكيفية اكتساب الفرد للمعرفة، حيث ترعرعت في ظل نظريات النمو المعرفي لدى العلماء وحتى وإن اختلفوا في مراحل النمو وعملياته العقلية إلا أنهم اتفقوا على أنها تشكل اللبنة الأساسية للذكاء الإنساني فنجد كل منهم قد ساهم في بناء الأسس الأولى لمفهوم الميتا معرفة، إذا بتعرضهم لمضامين وعي الفرد بمعرفته وطرق تفكيره وتشكل المعرفة لديه قد شجعوا باحثين آخرين في المجال المعرفي إلى البحث والتقصي عن مضامين جديدة لتناول المعلومات وطرق التعامل معها

وأهمية إتباع استراتيجيات معينة في التعلم تختلف باختلاف الفروق الفردية إلى أنها تعبر عن أصل انطلاق البحث في ما يسمى حاليا بالميتامعرفة.

– رغم اختلاف وتباين المرادفات المستخدمة والدالة على الميتامعرفة والتي ترجع في اعتقاد الباحثة إلى اختلاف وجهات النظر في كيفية تناولها بالتجربة والتمحيص من جهة، وإلى اختلاف أدوات التقصي والبحث، وكذا تباين العينات والغرض من البحث من جهة ثانية، إلا أن حداثة المصطلح ترجع أساسا إلى التطور التكنولوجي وطرق ووسائل الاتصال التي ساهمت في تطو وتباين هذا الاستخدام إلى أن أصبح في شكله النهائي المتداول حاليا من طرف جميع الباحثين.

– أضف إلى ذلك كله أن تطور استراتيجيات التعلم قد مكنت أيضا من نمو هذا المفهوم وتطوره حيث استقطب عددا من الدارسين والعلماء في المجال المعرفي إلى استغلالها في صالح المعلم والمتعلم على حد سواء، حتى أثمرت على ما هو متداول من استراتيجيات حديثة للرقي بعمليتي التعلم والتعليم في قالب مكن كلاهما من الوعي بأهمية توظيف عمليات عقلية عليا ترقى بالإنسان المتعلم.

1-1-3-الدراسات السابقة:

وتم اعتماد الدراسات العربية والأجنبية الحديثة نسبيا وذلك في حدود إطلاع الطالبة الباحثة، ولقد تم تناول الدراسات الإمبريقية التجريبية التي تعتمد على التصاميم التجريبية والبرامج التدريبية، وأيضا الدراسات العاملية التي استخدمت النماذج العاملية لتحديد العوامل الكامنة لمحتوى الميتامعرفة.

الدراسات العربية: ومن الدراسات العربية نذكر مايلي:

دراسة (زيدان،2009)، هدف البحث إلى معرفة أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة قسم الكيمياء الصف الرابع في جامعة الموصل والتعرف على الفروق

بينهم في (استراتيجية التخطيط استراتيجية المراقبة استراتيجية التقويم)، وقد شملت عينة البحث (109) وبعد إجراء الاختبار التشخيصي لمعرفة الطلبة الذين هم بحاجة للبرنامج، حيث كان عددهم (38) طالب وطالبة تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تم تطبيق عليهم ثمانية دروس وقد تم استخدام اختبار (سعيد، 2006) لقياس استراتيجيات ماوراءالمعرفة، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق بينهما في الاختبار البصري، ولم تظهر فروق دالة في استراتيجية التخطيط بينما كانت الفروق دالة بين المجموعتين في كل من استراتيجية المراقبة والتقويم.(زيدان، 2009: 1).

دراسة (البرجس،2010)، حيث رمتالدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والدافعية للإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة الجوف والبالغ عددهم (814) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تم استخدام مقياس ما وراء الاستيعاب من إعداد (مورو زيروكي، وكوماندار،1997)، وقامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي وبعد المعالجات الإحصائية، أسفرت النتائج على أن مستوى ما وراء الاستيعاب والدافعية للإنجاز جاءت بدرجة كبيرة، ووجود علاقة ايجابية طردية بين ما وراء الاستيعاب والدافعية ووجود اختلاف قوي في قوة العلاقة بين بعد القلق في مقياس ما وراء الاستيعاب وبعدي أهمية الوقت والتنافس في مقياس الدافعية باختلاف التخصص، مع وجود اختلاف في بعد المثابرة للدافعية وبعد التنظيم في ما وراء الاستيعاب تبعا للمستوى الدراسي ولصالح السنة أولى ثم يليه السنة الرابعة وتليه الثالثة وأخيرا الثانية.(البرجس،2010: 1).

دراسة (شاهين وريان، 2011)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ماوراء المعرفة في ضوء بعض المتغيرات، على عينة تألفت من (549) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة في مديرية تربية الخليل تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العنقودية، وقد أظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ماوراء المعرفة متوسطة، وجاءت مهارة التخطيط في الترتيب الأول (368)، تليها مهارة التقويم (359)، ثم

مهارة المراقبة والتخطيط (358)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ماوراءالمعرفة تبعاً لمتغيرات:الجنس ولصالح الطلبة الذكور ، والفرع الدراسي ولصالح طلبة الفرع الصناعي، ومستوى تعليم الأب والأم لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي، ومهنة الأب والأم لصالح أبناء الموظفين.(شاهين، وعطية 2011: 195).

وفي دراسة أخرى لـ (عكاشة، وصلاح، 2012)، هدفت إلى تنمية مهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بإعداده خصيصا للدراسة، فضلا عن السعي لكشف أثر هذا البرنامج على سلوك حل المشكلة لدى عينة قوامها (21) طالبة من التعليم الثانوي، وبعد تطبيق مقياس ما وراء المعرفة، واختبار سلوك حل المشكلة، دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات ماوراء المعرفة وذلك لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير كبيرا، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار سلوك حل المشكلة، وذلك لصالح التطبيق البعدي وكان حجم التأثير كبيرا، كما أن هناك فروق نوعية في مهارات ماوراء المعرفة المستخدمة في كل مشكلة من مشكلات اختبار سلوك حل المشكلة وفي المشكلات العامة والفيزيائية كل على حدة، ووجود فروق نوعية ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة والحاصلات على درجات منخفضة في اختبار سلوك حل المشكلة في المهارات ماوراء المعرفية التي يستخدمنها أثناء حل مشكلات الاختبار.(عكاشة، وصلاح، 2014: 109).

دراسة (بقيعي،2013)، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ماوراءالذاكرة والمرونة المعرفية والعلاقة بينهما لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في كلية العلوم التربوية والآداب وتكونت العينة من (224) طالبا وطالبة،تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد تطبيق مقياسين الأول يقيس ماوراء الذاكرة والثاني يقيس المرونة المعرفية، وقد أسفرت النتائج عن امتلاك الطلبة لمستوى متوسط في ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس ماوراء

الذاكرة الكلي تبعا لمتغيرات التخصص وفرع الثانوية العامة ومعدلها، ولصالح تخصص اللغة الإنجليزية والفرع العلمي والمعدل الأعلى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس ماوراءالذاكرة الكلي تعزى إلى متغير الجنس، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مقياس ماوراءالذاكرة الكلي والمرونة المعرفية،وبين بعدي الرضاعن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية. (بقيعي،2013: 330).

دراسة (جبيلي،2014)، هدفت الدراسة الحالية التعرّف إلى فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ماوراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبةً من مستوى البكالوريوس من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة جدارا الأردنية، حيث اختيرت شعبتان عشوائياً من طلبة مادة" إنتاج البرمجيات التعليمية"، واختيرت شعبة عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية، وأخرى لتكون مجموعة ضابطة، وضمت المجموعةالتجريبية (25) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية، ووظفوا مهارات التفكير ماوراء المعرفي، وضمت المجموعة الضابطة (25) طالباً وطالبة استخدموا السبورة الذكية من دون توظيف مهارات التفكير ماوراء المعرفي، وبعد تطبيق اختبار تحصيلي لطلبة المجموعتين جميعهم، وأشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.(جبيلي، 2014: 121).

والملاحظ على الدراسات العربية السابقة ما يلي:

- أثبتت فعالية استخدام الاستراتيجيات الميتا معرفية في التعلم.
- تفوق البرامج التدريبية للميتا معرفة في وعي الأفراد بقدراتهم العقلية وقدرتهم على تنظيم المعرفة والتخطيط لها.
- ارتباط الميتا معرفة بالعمليات العقلية في حل المشكلة وانجاز المهمة، مما يرفع الكفاءة المعرفية لديهم ويجعلهم أكثر وعيا ورضا عن الذات مما يساهم في تنمية التفكير الايجابي.

– تباين الفروق في استخدام استراتيجيات الميتا معرفية وارتباطها بالمستوى التعليمي والتخصص على حد سواء.

أما عن **الدراسات الأجنبية** أمكنا حصرها فيمايلي:

هدفت دراسة (بيرسي ولانجي) (Pierce & Lange, 2000) إلى الكشف عن العلاقة بين ماوراءالذاكرة والدافعية وأداء الذاكرة لدى عينة من (80) طالبا وطالبة من الصف الثاني والثالث الأساسي، وقد أشارت النتائج إلى أن عمليات ماوراء الذاكرة لها تأثير في استخدام الاستراتيجية وأن العلاقة بين عمليات ماوراء الذاكرة واستخدام الاستراتيجية أقوى من العلاقة بين ماوراء الذاكرة والاسترجاع، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة وثيقة بين ماوراءالذاكرة وأداء الذاكرة في مهمات الاسترجاع. (بقيعي، 2013: 336).

أما دراسة كوتش (Koch, 2001)، فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء، وقد أعد الباحث لذلك اختبارًا للفهم القرائي طبقه على عينة مكونة من (64) طالبًا، (30) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(34) طالبًا في المجموعة الضابطة قبل دراستهم للوحدة التي أعدها باستخدام الاستراتيجيات الماوراء معرفية وبعد دراستهم لها، وقد دلت النتائج إلى تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على أقرانهم من المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي.(أبو السعود،2009: 76).

والملاحظ على هاتين الدراستين أنها أثبتت ارتباط الميتا معرفة بكل من التحصيل والدافعية للتعلم وبالتفكير الذاتي الايجابي والسلبي، ومركز الضبط الداخلي والخارجي.

في حين هدفت دراسة كوريات وآخرون(Koriat & al ,2006)، بحث العلاقة بين التحكم أو الضبط والمراقبة والتنظيم الذاتي كمكونات لميتا معرفة والكفاءة المعرفية وأحكام الشعور بالمعرفة وعزو النجاح أو الفشل ومركز الضبط الداخلي والخارجي، حيث اشتملت عينة الدراسة على طلاب الجامعة (160)، وبعد المعالجات الإحصائية أسفرت النتائج على وجود علاقة موجبة بين المكونات المختلفة للميتا معرفة (التحكم والمراقبة، والتنظيم الذاتي) والكفاءة المعرفية

وأحكام الشعور بالمعرفة، ووجود علاقة أيضا بين الميتا معرفة وعزو النجاح أو الفشل إلى الجهد ومركز الضبط الداخلي، في حين هناك علاقة سالبة بين الميتا معرفة وعزو النجاح أو الفشل إلى الحظ ومركز الضبط الخارجي، مع وجود تأثير دال للتلميحات المعرفية والخبرة المعرفية على الميتا معرفة وقدرات الذاكرة.

وهدفت دراسة فيربلانكن وآخرون (Verplanken& al,2007)، بحث العلاقة بين الميتا معرفة والعمليات العقلية والتفكير الذاتي الايجابي والسلبي، وكذا العلاقة بين مركز التحكم ومفهوم الذات المثالي والواقعي، وقد تكونت العينة من (158) طالب في مرحلة الدراسات العليا، واستخدمت استبانة الميتا معرفة، واختبار العمليات العقلية، واختبار التفكير الذاتي الايجابي والسلبي، ومقياس مفهوم الذات، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الميتا معرفة والعمليات العقلية والتفكير الذاتي الايجابي، ووجود علاقة سالبة بين ما وراء المعرفة والتفكير الذاتي السلبي ومركز الضبط الخارجي، وكان من أهم النتائج أن ما وراء المعرفة تلعب دورا مهما في عمليات التخطيط والتقويم الذاتي للمعرفة والتفكير .(زكري،2008: 166–167).

وقام ماتوجا (Matuga, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي على عينة مكونة من(40) طالب جامعي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين توجهات الأهداف واستراتيجيات التعلم تعزى لأثر متغير الجنس.

وهدفت دراسة بارتليز وماجون وجاكسون ورايان (Bartles, Magun, Majaune, Jackson & Rayan, 2010) في ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن أهداف الإنجاز في استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات التعلم الذاتي المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (146) طالبا وطالبة يدرسون في كلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين الحاجة للإنجاز وممارسة استراتيجيات التعلم. (سماوي، والعساف،2013: 894).

وفي دراسة أخرى لـ (Semerari, A & al, 2012)، هدفت الدراسة إلى وصف تطور قياس الميتا معرفة وذلك من خلال استقصاء الصدق التطابقي مع مقاييس أخرى لميتا معرفة (MAI)، ومقياس (MAS) وكذا الثبات على عينة من طلاب يعملون بمركز الطب العقلي في إيرلندا، والمقدر بـ 175 منهم (60 طالب)، و(115 طالبة)، وبعد تطبيق المقياسين، كشفت نتائج الدراسة عن تمتع المقياسين بدرجة كبيرة من الصدق حيث قدر ما بين (0.96، و0.97) في حين قدر الثبات (0.90،0.85)، وقد كشف التحليل العاملي التوكيدي عن بروز عاملين أساسين وفقا لنظرية الميتا معرفة وهما: (الضبط أو التحكم، الوعي والتنظيم الذاتي)، يتضمن مكونات منها: التخطيط، والمراقبة، والتقييم، حيث قدرت نسبة التباين المفسرة بـ54٪ من التباين الكلي، حيث قدر ثبات كل عامل على حدى، فقدر ثبات العامل الأول (0.85)، والعامل الثاني (0.90)، وقدر الثبات الكلي بـ (0.91). (Semerari, A & al, 2012 :5-6).

وهدفت دراسة ديمير (Demir,O ,2013)، إلى دراسة الصدق والثبات لمقياس الميتا معرفة في تركيا، المطور من طرف ديمير (2012)، بهدف تحديد تصورات طلاب كلية التربية فيما يتعلق بالأنشطة الميتا معرفية، حيث بلغ عدد العينة (250) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من ثلاثة مستويات من كلية التربية بجامعة تركيا، عولجت المعطيات باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي لتعزيز صلاحية المقياس، وقد كشف عن وجود ثلاثة عوامل كامنة تمثلت في: التخطيط، والتنظيم، والتقييم، حيث قدرت نسبة التباين المفسرة بـ53٪ من التباين الكلي، حيث قدر ثبات كل عامل على حدى، حيث قدر ثبات العامل الأول: 0.87، والعامل الثاني: 0.65، أما العامل الثالث: 0.70، وقدر الثبات الكلي بـ :0.89. (Demir, O ,2013: 26).

تعليق عام على الدراسات السابقة:

– لقد اقتصرت الدراسات السابقة على نوعين من فئات الدراسة وهما تلاميذ الثانوية وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (شاهين، وريان،2011)، ودراسة (بيرسي، ولانجي،2000) ودراسة كوتش،2001)، في حين اقتصرت الدراسات الأخرى على فئة الطلبة الجامعيين.

– تباينت استخدام وسائل القياس ما بين استمارات، ومقاييس وبرامج تدريبية في معظم الدراسات.

– استخدمت الدراسات نوعيين من مناهج البحث لجمع المعلومات وتفسر النتائج وهما: المنهج الوصفي الاستدلالي وهذا ما أشارت إليه معظم الدراسات ما عدا دراسة كل من: (جبيلي،2014 ودراسة بقيعي، 2013، ودراسة عكاشة وصلاح،2012 وأخيرا دراسة كوتش،2001) التي استخدمت المنهج التجريبي.

– أسفرت النتائج على فعالية البرامج التدريبية في تنمية الميتا معرفة، في حين تباينت النتائج في دراسة العلاقة والفروق في كل من المتغيرات التالية: الاستراتيجيات الميتا معرفية والكفاءة الذاتية، والتفكير الايجابي والسلبي، ومفهوم الذات المثالي والواقعي، والدافعية للإنجاز، وكذا التحصيل الدراسي، والضبط الداخلي والخارجي.

– أبرزت الدراسات جميعها فعالية استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية في التعلم وتنشيط المعلومات واكتسابها واستخدامها.

– أبرزت الدراسات أن غالبية مكونات الميتا معرفة تنحصر في التقويم، والمراقبة والتنظيم والتخطيط، وهو ما أشارت إليه دراسة زيدان (2009)، ودراسة خليفة (2010)، ودراسة شاهين وعطية (2011)، في حين أكدت الدراسات العاملية أيضا ذلك منها دراسة ديمير (2013) ودراسة سيماراري، وآخرون (2012) على نفس المكونات، ومدى تطابقها مع نظرية الميتا معرفة.

1-1-4 – تحديد مفهوم الميتامعرفة:

من خلال العرض السابق لمفهوم الميتا معرفة وتباين وتعدد تسمياته، ومن خلال أيضا الاعتماد على الدراسات التجريبية والعاملية، أمكن للباحثة أن تحدد تعريف الميتامعرفة كالآتي:

إن مفهوم تفكير التفكير أو الميتامعرفة مفهوما غير متجانس، أي لا ينطوي على بعد أو عامل واحد بل على عدة أبعاد أو عوامل يطلق عليها البعض (مهارات)، حيث أنها تشمل أيضا معرفة المعرفة (مدى إدراك الفرد لما يعرفه بالنسبة لموضوع معين وما لا يعرفه،و مدى إدراكه لأهمية هذه المعرفة وفعاليتها ودقتها)، وبعض التعريفات تمتد بهذه المعرفة لتشمل مدى قدرة الفرد على إدراك حالاته الوجدانية أو استبصاره بمشاعره ومشاعر الآخرين الذين يتفاعل معهم، ويشمل أيضاعلى عمليات منها:عملية التخطيط، والرصد (التتبع أو المراقبة الذاتية) والتنظيم، والحكم والمراجعة والتقويم.

وعلى هذا الأساس نحدد مفهوم الميتامعرفة لأغراض الدراسة الحالية على أن:

الميتامعرفة هي المظلة الرئيسية التي تندرج تحتها الكثير من المصطلحات المتعلقة بوعي الفرد مثل (ماوراء الذاكرة، وما وراء الفهم، وما وراء الإدراك، أوما وراء المعرفة)، وستستخدم هذه المرادفات كلها على أنها تعنى مفهوم الميتامعرفة، وهي أيضا مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه الأستاذ ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها وأن يفكر فيما يفكر فيه، وأن يعرف الأنشطة والعمليات العقلية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بالعمليات المعرفية والميتامعرفية.

1-2- دافعية التعلم

ستتطرق الباحثة في هذا الجزء إلى لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية وبعض الدراسات السابقة خاصة التجريبية منها في تنمية الدافعية للتعلم ثم تحديد مفهوم دافعية التعلم.

1-2-1- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية:

ستحاول الباحثة تقديم لمحة تاريخية من خلال الوقوف على أبرز المحطات التاريخية التي حاولت تفسير الأسباب الكامنة وراء السلوك البشري.

*** المنحى الفلسفي لمصدر السلوك البشري**

إن لعلم النفس الدافعي تاريخ ماض (ابينجاوس، 1908)، وترجع أصول هذا العلم إلى الفلاسفة اليونان "الذين اعتقدوا أن السلوك البشري قد يكون مدفوعا بالمنفعة ويستجيب لمبدأ اللذة والألم (الفلسفة النفعية أو الواقعية)، أو قد يكون مصدر السلوك البشري هو العقل والإرادة الحرة والأخلاق (الفلسفة المثالية والعقلية) (Braunstein et Pewzner, 1999: 29)، عن (بوقريرس، 2013: 36).

وترتبط الفلسفة النفعية بمبدأ التوازن الداخلي l'hédonisme: تكون سلوكات العضوية مدفوعة من خلال البحث عن اللذة وتجنب الألم (Thrasymache).

في حين أن" الفلسفة العقلية Le rationalisme يكون العقل هو المحدد الأول للسلوك الإنساني"(Socrate, Platon, Aristote). عن (Guido :3).

الاتجاه الميكانيكي

افترض هذا المنحى في القرن السابع عشر مسلمتين أساسيتين مفادهما أن:

– السلوك البشري هو ضاهرة طبيعية، فهو إذن يخضع لقوانين الطبيعة.

– يمكن للسلوك البشري أن يفسر ويتنبأ به حسب القوانين النظامية. (نفس المرجع:4)

الاتجاه الترابطي

صاحب هذا التيار هو جون لوك (John Locke) الذي بحث في طبيعة المعرفة البشرية من خلال أداة الفهم، وأكد على الدور الأساسي الذي تلعبه التجربة الحسية في تشكيل وفهم السلوك حيث يرى أن الفرد يبدي سلوكات معينة لأنه يدرك عواقب هذه السلوكات ويرغب في أداءها.

الاتجاه العقلي

وبالمقابل يرى ايمانوال كانت (Immanuel Kant) أن العقل يتضمن أيضا مفاهيم لا يمكن تفسيرها من خلال الخبرات الحسية مثل مفهوم السببية، كما يلعب الفهم دورا أساسيا في السلوك". (نفس المرجع:5). وقد ركزفي نظريته للمعرفة على حرية الإرادة في تحديد السلوك ووضع أسس عقلانية تدفع الفرد للقيام بهذا السلوك.

*** النظرية التطورية**

"تعتبر نظرية تشارلز داروين خلال نهاية القرن التاسع عشر في التطور كبداية علمية "في الإشارة إلى الدافعية بمصطلح الغريزة ضمن نظريبه في التطور". (معمرية، 2012: 12) وذهب في نفس المعنى أي تفسير السوك الإنساني بالغريزة الاتجاه التحليلي الذي سوف نتناوله في المنحى التحليلي.

"لكن علماء النفس لاحظوا عدم جدوى إطلاق مصطلح "غريزة"على كل سلوك لأن ذلك لم يضف أدنى شيء للفهم الحقيقي لأسباب سلوك الإنسان". (نفس المرجع:14).

وفي بداية القرن العشرين عندما أصبح علم النفس علما مستقلا ظهرت المدرسة السلوكية مقابل المدرسة التحليلية وقد تأثرت كل منهما بالنظرية التطورية لداروين.

*** المنحى السلوكي**

تم تفسير السلوك من خلال السياق الذي يحدث فيه، وذلك بإرجاعه إلى مبدأ المثير والاستجابة، فالسلوك يكون مدفوعا انطلاقا من البيئة الخارجية التي تكون مصدرا للثواب والتدعيم لهذا السلوك أو رفضه، وعليه فإن هذا الاتجاه قلل من أهمية الحوافز الداخلية للقيام بالسلوكات المرغوب فيها، واهتم بالحواجز الخارجية بوصفها مصدرا للدافعية.

*** المنحى التحليلي**

يؤكد هذا المنحى على القوى اللاشعورية في تحديد النشاطات الإنسانية، وعلى خبرات الطفولة وتأثيرها علىدوافع وسلوكات الأفراد.

تعتمد هذ النظرية على مفهوم الغريزة التي يعتبرها فرويد حالة داخلية من التوتر تبحث لها عن منفذ يؤدي إلى تصريف القلق. (عيسى،1988:27).

وتتضمن تلك النظرية مفهومين دافعين الأول: الاتزان البدني، ويعمل على استثارة أو تنشيط السلوك والمحافظة على بيئة حيوية داخلية مستقرة أو متوازنة، فعندما تنشأ لدى الفرد حاجة معينة كالحاجة إلى الطعام فإن ذلك يؤدي إلى فقد حالة التوازن البيولوجي أو الحيوي وعندئذ يوجه نشاط الفرد إلى الحصول على الطعام، وبذلك يستعيد حالة التوازن، بينما الثاني: مذهب المتعة ويحدد اتجاه الأنشطة أو السلوك. (الزيات،1997: 409).

*** المنحى المعرفي**

عند هيمنة السلوكية ما بين (1930–1940) رجعت المقاربة العقلية في شكل جديد تحت إسم "المعرفية"Le cognitivisme.(Guido:8).

ويؤكد باحثوا المنحى المعرفي على الكيفية التي يدرك بها الأفراد كل ما يدور حولهم من وقائع مختلفة، وعلى الطريقة التي يعالجون بها معلوماتهم.

وكما هو معلوم في التراث العلمي أن لظهور اتجاه معالجة المعلومات وتطبيقات الحاسوب أثر بالغ في بلورة المنحى المعرفي.

وقد بيّن تولمان (1932) في تجاربه المخبرية على الفئران أن ما تتعلمه هذه الأخيرة في المتاهة ليست استجابات ناتجة عن الخبرة المتكررة من هذا التعلم ومبدأ الاشتراط فقط كما تتبناه السلوكية، وإنما تصدر استجابات جديدة وتطور ما أطلق عليه بالخريطة المعرفية للوصول إلى الهدف التي تصبو إليه.

وعلى هذا الأساس يستوجب فهم كيفية إدراك العضوية للبيئة من أجل تفسير الدوافع التي تكمن وراء السلوك.

1-2-2-الدراسات السابقة:

ومن **الدراسات العربية** نذكر مايلي:

أشار معوال أحمد (8:2012) إلى دراسة للأعسر (1984) حول فاعلية برنامج لتنمية الدافع للإنجاز عل عينة مكونة من تسع طالبات من جامعة قطر قسم علم النفس، وأعدت الباحثة أدوات القياس التالية: استمارة النشاط اليومي، مجموعة ألعاب، استمارة تقييم الجلسات كتيب يحوي عشر أفكار تساهم في تحفيز الطالبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم فعالية البرنامج في الأداء الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، في حين كان البرنامج فعالا في تغيير طريقة تفكير الطالبات فيما يخص حل المشكلات ومواجهة العقبات.

دراسة الطواب (1990) وقام "سيد الطواب" بدراسة أثر تفاعل كل من مستوى دافعية الإنجاز والذكاء، والجنس على التحصيل الدراسي لدى عينةمن طلبة وطالبات جامعة الإمارات العربية. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. فالمجموعة العالية في الدافعية للإنجاز حصلت على متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز. (سيد الطواب 1990 عن خليفة،2000: 53-54).

وفي دراسة لاختبار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية لمحمود (1991) لدى عينة تكونت من (62) طالبا وطالبة في الصف الأول الإعدادي في مصر، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، وأيضا نمواً في متغيرات الضبط وتقدير الذات ومفهوم الذات، في حين لم تظهر أي تغييرات في استجابات أفراد المجموعة الضابطة على نفس المتغيرات. (الشهري،2010: 103).

وهدفت دراسة قطامي (2004) بحث الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية على عينة قوامها (159) طالبا من كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة قابوس، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس المرونة المعرفية لمارتن وروبن (Martin & Rubin, 1999)، ومقياس الدافعية المعرفية للتعلم الجامعي من إعداد الباحثة،و مقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا،من إعداد الباحثة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود تباين كبير بين درجات الاستراتيجيات الميتامعرفية للتعلم ممن لديهم دافعية تعلم عالية من ذوي المرونة العرفية المنخفضة والعالية لصالح المرونة العالية، بينما تقل الفروق لذوي الدافعية المنخفضة.

وقامت سعيد (2006) بدراسة لاختبار أثر برنامج تعلمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، على عينة مكونة من (120) طالب وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين (60) كمجموعة تجريبية خضعوا للبرنامج السابق، و(60) كمجموعة ضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات لبيرس هارس، ومقياس دافعية التعلم لسلمان، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على درجات كل من مقياس مفهوم الذات ودافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة غنيمات وعليمات (2011) إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية لدى طالبات السنة الأولى بجامعة البلقاء على عينة مكونة من (28) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تقسيما عشوائيا، مثلت الأولى المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج التدريبي، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. أما عن أدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثتان مقياس الدافعية للإنجاز لعمر السنوسي (2002) بعد تطويره على البيئة الأردنية ومقياس العادات الدراسية مصطفى هاني عبد الهادي (1995)، ومعدلات الطالبات للفصلين الدراسين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كل من مستوى الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي والمهارات الدراسية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة عقيل (2012) إلى معرفة فاعلية أبعاد التعلم عند مارزانو على تحصيل طلبة الصف السابع أساسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، على عينة مكونة من (138) طالب وطالبة تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين بواقع (66) كمجموعة تجريبية تم تدريسهم وفق البرنامج المتبني حسب نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في مادة الرياضيات و (72) كمجموعة ضابطة لم تتلق أي تدريب. وأعد الباحث استبيانا للدافعية نحو تعلم الرياضيات، واختبارا تحصيليا في وحدة الإعداد النسبية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على نتائج الاختبار التحصيلي وعلى استبيان الدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة لـ: طنوس (2013) حول أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ ذوي السلوكات التخريبية، وتكونت عينة الدراسة من (44) تلميذ وتلميذة من ذوي السلوكات التخريبية تم تقسيمهم عشوائيا وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،واستخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم، مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السلوكات التخريبية كأدوات للقياس، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في

تحسين كل من الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم والتقليل من السلوكيات التخريبية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن **الدراسات الأجنبية** نذكر ما يلي:

أجرى ولترز (Wolters,1999) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية واستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية والجهد والأداء التحصيلي وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبا بالمرحلة الثانوية وتم استخدام مقياس تنظيم الدافعية ومقياس استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الدافعية يعتبر منبئا لاستخدام استراتيجيات التعلم والجهد والتحصيل الدراسي.

دراسة هجز ومارتري (Hughes & Martray, 1991) حول فحص فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الدافعية لدى طلاب في مرحلة ما قبل المراهقة على عينة مكونة من (351) طالباً من مدارس حكومية للمرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الامريكية وتم توزيعها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية،حيث بلغت (151) طالبا وطالبة درسوا وفق البرنامج المسطر و(200) طالب وطالبة كمجموعة ضابطة لم يتلقوا أي تدريب، واحتوى البرنامج علىنشاطات مختلفة بهدف تنمية دافعية لدى مجموعة الدراسة استنادا إلى أطر نظرية للدافعية مثل العزو السببي والكفاءة الذاتية والثقة والمسؤولية والمثابرة. وتم استخدام اختبار العزو وقائمة الدافعية لمرحلة ما قبل المراهقة، وقد دلت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على البرنامج التدريبي قد تفوقوا على نظرائهم من المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا التدريب في درجات مقياس الدافعية.

وقدم واغ (Wage, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثر دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات وفق الطريق التي يدرسونها، وقد أجريت الدراسة على الطلبة الجامعيين في جامعة تونام في النرويج، حيث بلغت عينة الدراسة (1050) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية

و(1050) طالبا درسوا بالطريقة الاستقصائية، واستخدم الباحث استبانة للدافعية تكونت من خمسة مجالات هي: التركيز أكثر في مفاهيم الرياضيات، والمتعة لفاعليات درس الرياضيات وبناء اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات، وحب التحدي من خلالها، والثقة بالنفس عند التعامل معها ن وأشارت نتائج الدراسة الذين درسوا الرياضيات بالطريقة الحديثة كانوا أكثر تحمسا ودافعية لدراسة الرياضيات وقام غالبية الطلبة باختيارها كمادة للدراسة في المستقبل، في حين تبين أن غالبية الطلبة الذين درسوا بالطريقة العادية يفتقرون لدافع التعلم ولديهم صعوبات في تعلم الرياضيات. (عقيل،133:2012).

وفي دراسة أندرو وهربرت (Andrew & Herbert,2005) التي كانت الهدف منها معرفة الدوافع في دراسة الرياضيات وعددا من القضايا ذات الصلة متعددة الدوافع، وإلى أي مدى تختلف الدوافع والمشاركة في فئة الطلاب ومستوى المدرسة، طبقت هذه الدراسة على عينة من (1701) من المبتدئين والمتوسطة من طلاب المدارس الثانوية، وكان متوسط عمر المشاركين 14.29، تم استخدام مقياس للدافعية من إعداد مارتين، وأظهرت النتائج أن معظم التباين في الدوافع تحدث نتيجة مشاركة الطالب ومستواه في الصف، وتم العثور على الدوافع في تعلم الرياضيات أن الترتيبات في المناخ التعليمي أسهمت في تنمية دوافع الطالب ومشاركته في تعلم الرياضيات.(نفس المرجع:133-134).

تعليق عام على الدراسات السابقة

مما لا شك فيه أن هذه الدراسات ما هي إلا عينة للبحوث التي تم إجراؤها في مجال الدافعية للتعلم، وعليه وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

– تعد دراسة الدافعية للتعلم مدخلا هاما في التأثير على سيرورة التعلم والتحصيل الدراسي بمختلف أطواره (ابتدائي، متوسط، ثانوي وجامعي).

– تعدد استخدام وسائل القياس في مختلف الدراسات من استبانات ومقاييس واختبارات وبرامج تدريبية قد اعتمدت بعض الدراسات على أدوات مصممة من قبل مثل دراسة طنوس (2013) ودراسة أندرو وهربرت (2005) ...وغيرها في حين قام بعض الباحثين بتصميم أدوات تخدم أهداف دراستهم مثل دراسة عقيل (2012) ودراسة الأعسر (1984).

– ومن حيث المنهج المتبع في الدراسات المشار إليها فقد تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسات التي بحثت في العلاقة بين متغيرات الدراسة مثل دراسة أندرو وهربرت (2005) ودراسة قطامي (2004)، والمنهج التجريبي الذي يستلزمه اختبار مدى فعالية البرامج التدريبية وقد تم استخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية في كل الدراسات المعروضة عدا دراسة الأعسر (1984) التي اعتمدت على تصميم المجموعة الواحدة، وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستخدام ثلاث مجموعات خضعت المجموعتين التجريبيتين إلى نمطين من المعالجة ولم تتلق المجموعة الضابطة أية معالجة.

– ومن حيث العينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة فقد ركزت بعض الدراسات على مرحلة التعليم الأساسي والثانوي مثل دراسة عقيل (2012) ودراسة هجز ومارتري (1991) ودراسة أندرو وهربرت (2005)، في حين تناولت الدراسات الأخرى فئة الطلبة الجامعيين، وهذا ما اعتمدته الدراسة الحالية.

– أشارت معظم الدراسات التجريبية إلى وجود أثر إيجابي للبرامج التدريبية المتباينة على تنمية دافعية التعلم والتحصيل الدراسي وتعديل الاتجاهات نحو عملية التعلم، وتفوق المجموعات التجريبية الذين تعرضوا لهذه التدريبات على أقرانهم من المجموعات الضابطة مثل دراسة محمود (1991) ودراسة هجز ومارتري (1991) ودراسة واغ (2009) ودراسة غنيمات وعليمات (2011) ودراسة عقيل (2012) كما أوضحت بعض الدراسات أن تحسين ظروف المناخ

الصفي من شأنه أن يساهم في تنمية دافعية التعلم مثل دراسة أندرو وهربرت (2005)، ما عدا دراسة الأعسر (1984) التي أظهرت عدم فعالية البرنامج في التحصيل الدراسي، وفعاليته في حل المشكلات.

– كما بينت بعض الدراسات الوصفية أن المتعلمون الذين يمتلكون استراتيجيات تعلم ميتا معرفية لديهم دافعية تعلم مرتفعة ومرونة معرفية عالية كدراسة قطامي (2004)، كما أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات تنظيم الدافعية يعد منبئا لاستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية كدراسة ولترز (1999).

1-2-3-تحديد مفهوم دافعية التعلم

واستنتاجا لما تم ذكره فإن دافعية التعلم تعد من العوامل الأساسية لتحقيق تعلم فعال حيث تدفع الفرد المتعلم نحو بذل جهد كاف لاكتساب مواقف تعلمية جديدة.

وهي حالة داخلية تنطوي على مجموع الحاجات والرغبات التي تدفع سلوكات الطالب المتعلم من خلال تفعيل سيروراته المعرفية المتباينة من تفكير وانتباه وتركيز ووعي...الخ للمشاركة في مواقف التعلم المختلفة من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة.

وانطلاقا من كل الدراسات السابقة، سواء المتعلقة بالمتغير المستقل – الاستراتيجيات الميتامعرفية –أو المرتبطة بالمتغير التابع – دافعية التعلم –(عدا دراسة الأعسر) والتي تباينت من حيث المتغيرات المعالجة، ومن حيث العينة المختارة ومن حيث أدوات القياس، أظهرت فعالية البرامج التدريبية التي صممها الباحثون من أجل تحقيق أهداف دراستهم والتي اختلفت باختلاف الأسس والأطر النظرية التي اعتمدها هؤلاء الباحثين في إعداد هذه البرامج، فإلى أي مدى يمكن للدراسة الحالية أن توافق أو تعارض نتائج هذه الدراسات؟

2-تحديد إشكالية الدراسة:

لقد حاولت الدراسات السابقة دراسة الميتامعرفة بمتغيرات شخصية (كالقدرات العقلية والتفكير، والادراك، ومفهوم الذات، والضبط الداخلي والخارجي)، وأخرى نوعية (كالجنس

والمستوى التعليمي، والتخصص) وذلك سواء في دراسة علائقية أو فرقية، حيث أكدت نتائجها على الدور الذي يعلبه استخدام الاستراتيجيات الميتا معرفية في فهم المادة المتعلمة أو انجاز مهمة أو حل المشكلة، من جهة وتباينه بين الأفراد تبعا لمستوى الذكاء والدافعية والانتباه والإدراك من جهة ثانية، وكذا وعي الفرد بعملياته العقلية والتفكير فيها، وكيفية توظيفها وتوظيف الخبرات السابقة وإدماجها بغية تعلم أفضل.

وفي حدود اطلاع الطالبة الباحثة فلم تتوصل إلى دراسة مماثلة، وهذا ليس بالضرورة نفي وجودها، بل في حدود الاطلاع والبحث والتقصي، وعليه يذهب البحث الحالي في هذا الاتجاه لكن بجمع متغيرين أحدهما ميتا معرفي مرتبط باستراتيجياته (التساؤل الذاتي وKWL) بمتغير آخر لا يقل أهمية وهو شخصي خاص بالدافعية للتعلم.

وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي لبعض الاستراتيجيات الميتامعرفية والمتمثلة في استراتيجيتي التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة حيث تبلورت الإشكالية العامة في السؤال التالي:

– ما مدى فعالية البرنامج التدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWLودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعديفي مقياس دافعية التعلم؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWLفي القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم؟

3–فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

– تساهم بعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة.

الفرضيات الجزئية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL ودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي.

4-أهمية الدراسة

تكتسي الدراسة الحالية أهميتها من خلال المتغيرات التي تعالجها وخاصة الاستراتيجيات الميتا معرفية والتي تعد من التوجه المعاصر في المجال التعليمي ولقلة البحوث في هذا الميدان في البيئة الجزائرية وفي الوسط الجامعي خاصة-في حدود علم الباحثة – فهي بهذا محاولة لسد هذا الفراغ.

وكما أن الدراسة الحالية تحاول استقصاء فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية المتمثلة في استراتيجيتي التساؤل الذاتي وKWL في تنمية دافعية التعلم لدى طلبة الجامعة، وذلك بعد ان ثبت أن لبرامج التدريب الميتا معرفية أثرا بارزا في مجال التعلم والتعليم لذا تأتي هذه الدراسة تكملة لتوصيات الدراسات السابقة من خلال بناء برنامج تدريبي ميتا معرفي واختبار مدى فعاليته في المجال الأكاديمي وتحديدا في تنمية دافعية التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة.

وقد تفتح الدراسة الحالية الآفاق لدراسات أخرى للكشف عن الدلالات التربوية لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وعمق استخدامها في شتى الميادين سيما الأكاديمي منها.

وقد توفر نتائج الدراسة الحالية معلومات تساهم في توجيه القائمين على التعليم في التخطيط للبرامج التدريبية من أجل رفع مستوى الأداء الأكاديمي.

5-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– بناء برنامج تدريبي لبعض الاستراتيجيات الميتا معرفية وهما استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية (KWL) ودورهما في تحفيز طلبة الجامعة نحو إنجاز المهام التعلمية والتحقق من فعاليتهما في تنمية دافعية التعلم لدى هؤلاء الطلبة وبالتالي تحقيق تعلم فعال وذي معنى.

– التعرف على الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لمعرفة أي من الطريقتين تساهم في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة.

– التعرف على الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم لمعرفة درجة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية دافعية التعلم لدى نفس المجموعة من خلال تحديد حجم الأثر.

– التعرف على الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية (KWL) ومتوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لمعرفة أي من الطريقتين تساهم في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة.

– التعرف على الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL في القياس القبلي والبعدي لمعرفة درجة فعالية استراتيجية KWL في تنمية دافعية التعلم لدى نفس المجموعة من خلال تحديد حجم الأثر.

6– المفهوم الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

***البرنامج التدريبي:**

ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة الأنشطة التعليمية والإجراءات المصاحبة لها التي تعكس بدقة العمليات الميتا معرفية في التعلم والتي يمكن من خلالها تنمية دافعية التعلم لدى

عينة من طلاب الجامعة ويشمل البرنامج عناصر عديدة منها الأهداف، المحتوى الوسائل التعليمية، الأنشطة.

فهو مجموعة من الخطوات المنظمة التي تستند إلى استراتيجيات التعلم الميتا معرفية حيث تضم استراتيجية التساؤل الذاتي التي تحوي الأبعاد الميتا معرفية التالية:

- التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة. (مرحلة ما قبل التعلم).
- تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء. (مرحلة أثناء التعلم).
- إعادة الفهم والتقويم الختامي. (مرحلة ما بعد التعلم).

واستراتيجية (KWL) التي تحتوي بدورها على الأبعاد الميتامعرفية التالية:

- التخطيط. (مرحلة ما قبل التعلم).
- المراقبة. (مرحلة أثناء التعلم).
- التقويم وتأكيد التعلم. (مرحلة ما بعد التعلم).

*** دافعية التعلم:**

موقف داخلي، يحرك السيرورات المعرفية للمتعلم من تفكير وانتباه وتركيز ووعي، في موقف تعليمي ما من أجل الوصول إلى تحقيق هدف تعليمي.

وتشير إلىدرجة إقبال المتعلم على أداء المهمات التعلمية والسعي إلى الحصول على المعرفة بنشاط وحماس والاستمرار والمثابرة في نشاطات التعلم.

وتترجم في هذه الدراسة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب وفقا لإجاباته على مقياسدافعية التعلم لـ Vallerand et al (EMU-U28):

والذي يحتوي على الأنماط التالية:

- الدافعية الداخلية المرتبطة بالمعرفة
- الدافعية الداخلية المرتبطة بالإنجاز
- الدافعية الداخلية المرتبطة بالمثير (التحفيز).
- الدافعية الخارجية (دافعية الضبط المعرف).
- الدافعية الخارجية (دافعية الضبط الغير واعي).
- الدافعية الخارجية (دافعية الضبط الخارجي).
- غياب الدافعية

7-حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الأبعاد التالية:

أ-**البعد الجغرافي:** حيث تم إجراء الدراسة في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية-جامعة حسيبة بن بو علي-بالشلف.

ب-**البعد الزمني:** حيث طبقت أدوات الدراسة في الفصل الأول والثاني من الموسم الجامعي 2015-2016.

ج-**البعد البشري:** تضمنت هذه الدراسة عدد من طلبة الجامعة من الجنسين، حيث بلغ عددهم (85) طالب وطالبة من طلبة السنة الثانية علم النفس، موزعين إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية الأولى (28) طالب وطالبة وبلغ عدد المجموعة التجريبية الثانية (26) طالب وطالبة بينما بلغ عدد المجموعة الضابطة (31) طالب وطالبة.

د- أدوات الدراسة:

كما تحددت الدراسة أيضا بالأدوات المستخدمة فيها وقد تمثلت في مقياس الدافعية للتعلم لفالوراند وآخرون الخاص بالدراسات الجامعية (EMU28). وبالبرنامج التدريبي، حيث اقتصر التدريب على استراتيجيتين ميتامعرفية والمتمثلة في استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL.

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم الميتا معرفية

تمهيد

1- تعريف الميتا معرفة

2- تعريف استراتيجيات التعلم الميتا معرفية

3- مكونات الميتا معرفة

4- أنواع استراتيجيات التعلم الميتا معرفية

5- الأهمية التربوية للاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية

6- التدريب على الاستراتيجيات الميتا معرفية

7- قياس الميتا معرفة

خلاصة

تمهيد

تعتبر الميتامعرفة من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت في شتى المجالات سيما منها المجال التربوي لما لها من أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى إلى جعل سيرورة التعلم أكثر عمقا وفعالية، وقد أشارت دراسات عديدة الى أن تنمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية لدى المتعلم من شأنها ان تساعده على الأداء الجيد والنجاح الأكاديمي وذلك بجعله أكثر كفاءة واستقلالية في مساره التعلّمي.

وسوف نتطرق في هذا الفصل الى موضوع استراتيجيات التعلم الميتامعرفية من خلال تناول التعريفات المختلفة للميتامعرفة ومكوناتها استنادا إلى بعض النماذج المختلفة، فأنواع هذه الاستراتيجيات والأهمية التربوية لها ثم قياسها والتدريب عليها.

1-تعريف الميتا معرفة

ترجم مصطلح métacognition في الكثير من المراجع العربية بعدة مترادفات: ما وراء المعرفة، فوق المعرفة، المعرفة البعدية أو ما بعد المعرفة، الوعي بالعمليات المعرفية الاستعرافات العليا، ما وراء الاستعراف وتم الاحتفاظ بالمقطع ميتا méta في بعض المراجع ليصبح الميتا معرفة وقد تم تبني المصطلح الأخير في الدراسة الحالية لان دلالة المقطع في اعتقاد الباحثة تحوي في كنهها أكثر مما منحت له في الترجمة.

يعد مصطلح الميتا معرفة أحد المصطلحات الشائعة التي حظي بها ميدان علم النفس التربوي حديثا، ونتيجة لهذا وجدت تعاريف متعددة نذكر منها ما يلي:

يرى فلافيل Flavell أن الميتا معرفة ترتبط بالمعرفة التي نكونها عن سيروراتنا المعرفية ومخرجاتها كما ترتبط أيضا بالمراقبة النشطة وبالتنظيم لهذه السيرورات وهذا حسب وظيفة الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تحملها من أجل تحقيق هدف ملموس (Flavell, 1979 : 232).

وقد أعطى هذا الأخير (فلافيل) الأسس القاعدية لهذا المفهوم الذي طوّر فيما بعد واستعمل في مجال علم النفس وعلوم التربية.

في حين يرى سبيننس وبراكي 1990 أن الميتامعرفة تشير إلى التفكير في التفكير وتحديد ما نعرفه وما لا نعرفه كما أنها تعمل كمسير تنفيذي لإدارة التفكير.

ويعرفها كومبير (Gombert, 1990) على أنها مجال يشمل المعارف الاستبطانية والواعية التي يحملها الفرد حول سيروراته المعرفية وحالاته الخاصة (الذاتية) وهي قدرات هذا الفرد على مراقبة وتخطيط عملياته المعرفية بهدف تحقيق غاية محددة. (Gombert, 1990 :27).

كما يشير كل من (Rickey & Stacy, 2000) إلى أن الميتا معرفة تعني "وعي المتعلمين بتفكيرهم ومحاولاتهم لتنظيم خطواتهم تجاه حل مشكلة معينة". (:915).

وتعني درجة وعي الفرد بما يعرفه فيما يتعلمه، وقدرته على ضبط أفعاله بغية تحقيق أهدافه، وذلك بواسطة التنظيم والتخطيط للأفكار والمفاهيم. (El-Shura,1999 : 10).

وعرفها كانيال (Kaniel, 1998) على أنها عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المتعلم أثناء نشاطاته المعرفية.

أما تعريف Imel فيشير إلى أن الميتا معرفة هي جزء من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الخبرة، أي يمكن أن ينظر إلى الميتا معرفة على أنه قدرة من القدرات التي تؤدي إلى زيادة خبرة التلميذ، كما تشير الميتا معرفة إلى قدرة التلميذ على إدراك ومراقبة عمليات التعلم. (Imel, 2002 : 15).

وأما تعريف نووال (Noël, 1997)، فقد اقترحت تعريفا إجرائيا، حيث تشير إلى أن الميتامعرفة هي سيرورة عقلية ويكون الموضوع فيها إما نشاطا معرفيا أو مجموعة من النشاطات المعرفية التي يرغب الفرد القيام بها أو تكون بصدد تنفيذها، أو إنتاج عقلي لهذه النشاطات المعرفية. ويمكن للميتا معرفة أن تؤدي أو تصل إلى الحكم (عادة ما يكون غير لفظي) حول

نوعية النشاطات العقلية أو مخرجاتها، كما تؤدي إلى قرار تعديل النشاط العقلي ومخرجاته وحتى الوضعية التي أثارت هذا النشاط. (Noël,1997 :19)

والميتامعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية وعمليات معالجة المعلومات داخليا وهي تدل على كيف يفكر الفرد ويتحكم في عملياته. (Zachary, 2000).

والميتا معرفة هي القدرة على معرفة ماذا نعرف، والقدرة على النظر فيما نحن بصدد التفكير فيه، وينتج عن هذا القدرة على إدارة تعلمنا بصورة ذاتية وفعالة ... وهي جزء مندمج في التقويم الذاتي، باعتبارها تؤدي بالمتعلم إلى الوعي بإجراءات التعلم، وعليه فإن هذا التقييم يعد عاملا أساسيا لكل استراتيجية بيداغوجية. (Aylwin, 2002 : 165).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الميتا معرفة يتضح للباحثة ما يلي:

– ترتبط الميتا معرفة بالمظهر الاستبطاني للنشاطات المعرفية التي يمارسها الفرد، فهي لغة داخلية كون الممارس لها يفكر في تفكيره ويتأمل فيه، هذا الحديث الداخلي مع الذات يجعل المتعلم –كمعالج للمعلومات–يعي عملياته الذاتية حول تفكيره في سيرورة التعلّم مما يسمح له بالتحكم فيها ومساعدته على التفاعل مع الوضعيات المختلفة لهذه العملية.

– تشترك معظم التعاريف في التركيز على أهمية الاستراتيجيات المكونة للميتا معرفة وهي الوعي، التخطيط، المراقبة والتقويم.

– كما ترتبط الميتا معرفة بنمط من التفكير العالي الرتبة "التفكير في التفكير" فهي تتجاوز حدود التفكير المعرفي وهي بهذا تتضمن مهارات تفكيرية أكثر تعقيدا تقتضي تعلّم الوعي والضبط والتحكم في العمليات المعرفية، بمعنى نشاط ذهني يجعل الفرد يعي سيروراته المعرفية من انتباه، إدراك، تركيز، تذكر واستيعاب...الخ.

وكخلاصة للتعريفات السالفة الذكر يمكن الإشارة إلى أن الميتا معرفة تعني تفكير الفرد في الأسلوب الذي يعالج به المعلومات ووعيه وإدراكه الذاتي لهذا الأسلوب الذي يتضمن العمليات المعرفية، والقدرة على التحكم فيها والمراقبة النشطة لها وتقويمها.

وفي السياق التربوي وعي المتعلم بسيروراته المعرفية وإدراكه الواعي لعمليات ونواتج التعلم وكيفية تنظيم وضبط تفكيره قبل، أثناء وبعد عملية التعلم، وبهذا يكون أكثر استيعابا لمضامين هذه العملية (التعلم)، وأكثر قدرة على تحمل مسؤولية تعلمه.

2-تعريف استراتيجيات التعلم الميتا معرفية

تعريف الاستراتيجية

عرف بدوي الاستراتيجية على أنها "مجموعة من القواعد العامة التي تعني بوسائل تحقيق هدف ما". (بدوي،2003 :40).

وهي "عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ، التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعدهاعلى تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، للتعرف على مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددها من قبل". (اللقاني والجمل،1996: 15-16).

تعريف استراتيجيات التعلم

"مجموعة الاجراءات المستخدمة للتعلم تنفذ في صورة خطوات تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف المحققة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة". (كوجك، 1997: 302).

وتعرف استراتيجيات التعلم الميتا معرفية على أنها:

"عمليات الحكم، التحليل والضبط التي يطبقها الفرد بذاته بواسطة سيروراته المعرفية ونتاجاته الخاصة في مختلف الأوقات قبل، أثناء وبعد وضعيات التعلم أو الفعل".

(Leclercq et Poumay, 2009:239).

وتعرفها أكسفورد بأنها "تلك الأفعال التي تتخطى الحيل المعرفية والتي تتيح للمتعلم فرصا لتنظيم عملية تعلمه، وهي تشتمل على ثلاث فئات، تركيز عملية التعلم والتنظيم والتخطيط للتعلم وتقويم التعلم". (أكسفورد،1990 :117).

وفي تعريف آخر لعبد السلام 2001 "هي مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل التلميذ في عملياته العقلية عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه". (عبد السلام،2001 :96).

"ويصد (sic) باستراتيجيات ما وراء المعرفة مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم، بهدف تحقيق التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى". (ابراهيم، 2005: 116).

ويورد حسين محمد أبو رياش وآخرون 2009 عن Pintrichand Garcia, 1991 أن الاستراتيجيات الميتا معرفية تعني "تمكن المتعلم من التحكم في بيئته المعرفية، كما تمكن من تنسيق عملية التعلم، وتتكون أساسا من التخطيط، المراقبة، والتنظيم، وهذه تساعد المتعلم على التحكم وتنفيذ عمليات التعلم". (أبو رياش وشريف والصافي، 2009: 193).

ويشير بهلول على أنها "القدرة على استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط". (بهلول، 2004: 171).

كما يشير دعدور أن" الاستراتيجيات الميتا معرفية تعني بالمهام التالية:

– التخطيط والتنظيم للتعلم: وتلك الاستراتيجيات تتعلق بتحديد الأهداف المرحلية للتعلم.

– مراقبة التعلم: والمراقبة هنا تعني كل العمليات والأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم وتختص بمتابعة المتعلم لأدائه في أثناء التعلم.

– تقويم التعلم: وتلك الاستراتيجيات تشبه الاستراتيجيات المتبعة في مراقبة عملية التعلم، إلا أن استراتيجيات التقويم لا تكون في أثناء التعلم، ولكن تكون بعد أن ينتهي المتعلم من عملية تعلمه". (دعدور، 2002: 90–91).

وفي تعريف آخر لـ Henson & Eller (1999) هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل واثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (Henson & Eller, 1999 : 258).

ويشير خضراوي 2003، بأنها "الاستراتيجيات التي تشمل التخطيط للتعلم والتفكير في عمليات التعلم أثناء حدوثها ومراقبة الناتج أو الفهم وتقويم التعلم بعد أن تكتمل الأنشطة". (خضراوي، 2003: 180).

ويعرفها (Louca, 2003:17–18) بأنها عمليات يستخدمها المتعلم أثناء معالجته للمهمة المتعلمة وبُعدها، ومراقبة أدائه ومراجعة أفكاره واستنتاجاته وأدلته وتقويمها في ضوء معايير محددة.

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تتفق كلها على أن الاستراتيجيات الميتا معرفية تنطوي –بالإضافة إلى الوعي–على الجانب الاجرائي للتفكير وديناميته، الذي يشتمل بدوره على الإدراك الواعي لميكانيزمات عملية معالجة المعلومات للفرد المتعلم، فيكون بذلك قادرا على تخطيط ومراقبة وتقويم سلوكاته والتحكم في البيئة المعرفية، وبالتالي يتمكن من تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة من الفعالية.

وبناء عليه يمكن تعريف الاستراتيجيات الميتا معرفية بأنها سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد المتعلم لفهم سيرورة التعلم، عن طريق التنظيم الإجرائي لهذه السيرورة بالتخطيط لها ومراقبتها وتقويمها، حيث يشمل التخطيط تحديد الأهداف والتنبؤ بالصعوبات والبحث عن

الحلول الملائمة لهذه الصعوبات، وترتبط المراقبة بتفحص مدى التقدم في المهمة التعلمية، أما التقويم فيتضمن تقييم النتاجات ومدى تحقق الأهداف.

3- مكونات الميتا معرفة

هناك العديد من التصورات النظرية التي تناولت مكونات الميتا معرفة، فهي تختلف باختلاف توجهات الباحثين واهتماماتهم وستحاول الباحثة في هذا الجزء استعراض أهم النماذجالتي قدمها هؤلاء الباحثين حول هذه المكونات والتي تتمثل فيما يلي:

3-1- نموذج فلافيل (Flavell, 1976):

يرى فلافيل أن الميتا معرفة تتكون من الأبعاد التالية:

أ: معرفة المعرفة أو وعي الفرد بنشاطه المعرفي Les connaissances métacognitives

ب: الخبرات الميتا معرفية Les expériences métacognitives

أ:معرفة الميتا معرفة:

هي مجموع المعارف والمعلومات والمعتقدات التي تم اكتسابها من خلال الخبرة المعاشة من قبل الفرد، ويرى كل من (Pintich,Wolters et Baxter,2000)، المشار إليه في (Wagener, 2011 :20) أن هذه المعلومات مخزنة في الذاكرة الطويلة المدى، ويمكن استرجاعها بالبحث الواعي عنها، أو يمكن أن تنشط آليا بواسطة مؤشرات موجودة أثناء أداء المهمة.

وتتضمن بدورها ثلاثة محتويات:

- معلومات ميتا معرفية ترتبط بالأشخاص:

وتشمل المعتقدات والمعارف التي يحملها الشخص على نفسه وعلى الآخرين والتي تضم وعي الفرد بالاختلافات المعرفية بين الجماعة الواحدة من الناس وبين عدة جماعات وبالمتشابهات المعرفية بين الآخرين.

– معلومات ميتا معرفية ترتبط بالمهمة:

وهي المعلومات المرتبطة بخصائص المهمة والتي لها علاقة بميزات الشخص، حيث تسمح له بتسيير نشاطاته المعرفية.

– معلومات ميتا معرفية ترتبط بالاستراتيجية: وهي المعلومات التي يكتسبها الفرد عن الأدوات التي تساهم إدارة الاستراتيجيات المعرفية من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف.

ب: الخبرات الميتا معرفية:

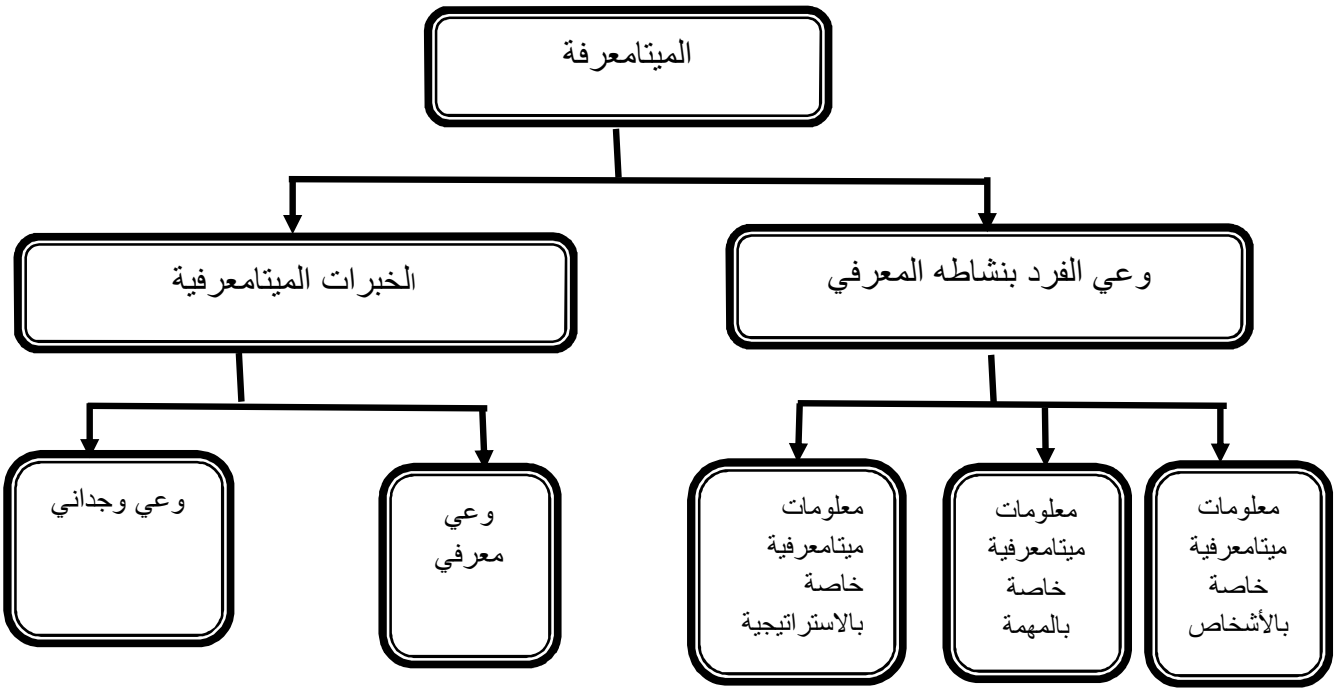
تعرف هذه الخبرات بأنها: "كل وعي معرفي أو عاطفي للخبرات التي تصاحب تصادم العقل". (Flavell, 1979: 906) . ويمكن لهذه الخبرات حسب فلافيل أن تكون طويلة أو قصيرة المدى، بسيطة أو معقدة في محتواها،وتحدث أثناء النشاط المعرفي، قبله أو بعده.

كما تمتاز هذه الخبرات بأنها مواقف تتطلب تفكير واع ودقيق، والتي تعتبر– هذه المواقف – قابلة لإثارة الخبرات الميتا معرفية كالمواقف الجديدة التي تستدعي كل مرحلة منها عمليتي التخطيط والتقييم.

إن تأثيرات الخبرات الميتا معرفية يمكن تؤثر على الأهداف وعلى المعارف أو الاستراتيجيات الميتا معرفية، ويمكن أن تقود الفرد إلى مراجعة أو إلغاء الأهداف أو بناء أهداف جديدة، كما يمكن أن تنشط بعض الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية.

كما يظهر تأثيرها أيضا على المعارف الميتا معرفية بإضافة أشياء إليها أو إلغائها أو تعديلها.(Gagniere, 2010 : 25–26).

ويمكن تلخيص نموذج فلافيل في الشكل التالي:



شكل رقم (1) يوضح نموذج فلافيل لمكونات الميتا معرفة.

3-2-نموذج براون (Brown,1979-1987)

اهتم نموذج براون بالبعد الإجرائي للميتا معرفة المستوحى من نظريات معالجة المعلومات، أي الجانب التنفيذي للسيرورات العقلية من خلال عمليات الضبط الذاتي والمراقبة الواعية للمعرفة.

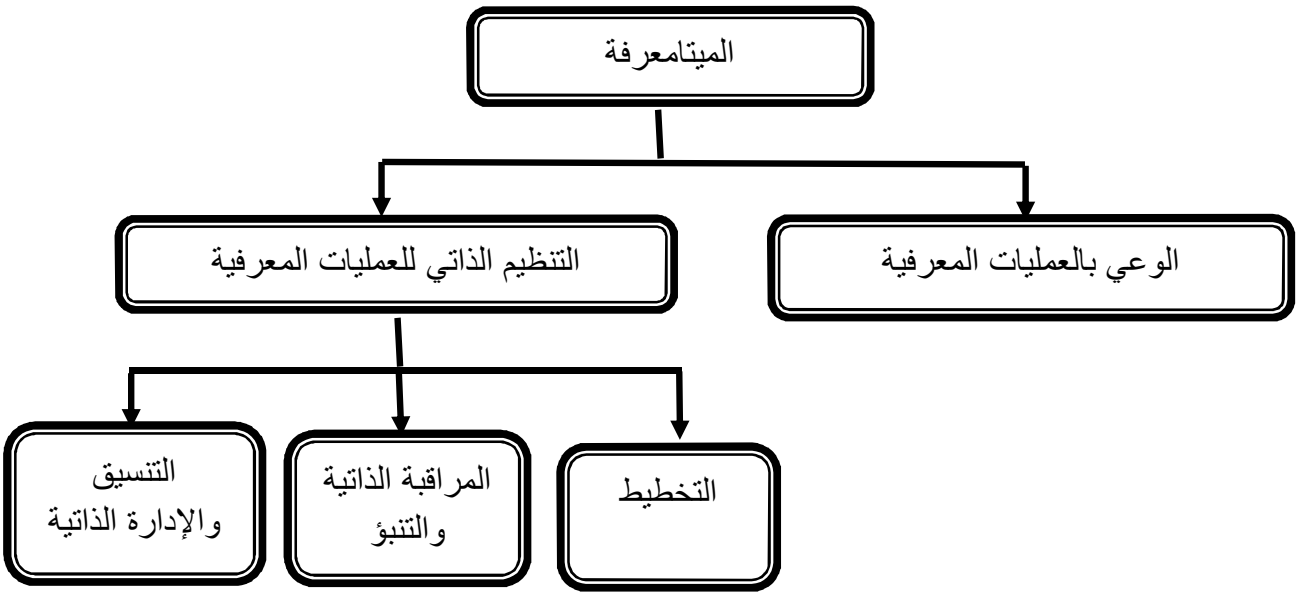
و " لقد أوضحت براون (Brown, 1980: 454)، وبيكر، براون (Baker &Brown, 1984: 353-394) أن الميتا معرفية تتضمن معرفة الفرد ووعيه بعملياته المعرفية من جانب والتحكم والتنظيم الميتا معرفي من جانب آخر. كما أوضحت أن التنظيم المصاحب للميتا معرفة يتضمن التنبؤ، والتنقيح، والمراقبة الذاتية والتنسيق والتحكم في محاولة حل المشكلة أو إتمام المهمة". (الفرماوي، رضوان، 2004: 47).

وهكذا فإن نموذج براون يرى أن الميتا معرفة تتكون من بعدين أساسين هما:

- وعي الفرد بعملياته المعرفية.

– التنظيم الذاتي لهذه العمليات، الذي يحتوي هو الآخر على استراتيجيات أساسية – والتي تم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية–هي: التخطيط، المراقبة والتنبؤ والتقويم.

ويمكن تلخيص نموذج براون في الشكل التالي:



شكل رقم (2) يوضح نموذج براون لمكونات الميتا معرفة

3-3- نموذج كلو (Kluwe,1987)

يذكر كلو (Kluwe,1987) أن للميتا معرفة مكونين أساسين هما:

أ-المعارفالميتا معرفية: يعتبر كلو أن هذه المعارف لا تختلف مع المعارف الأخرى المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى، وهي مرتبطة بالمكون المعلوماتي للشخص عن تفكيره وهي معلومات تخص وعي الفرد بنقاط قوته وضعفه، وميولاته والتغيرات الفردية لوظيفته المعرفية وعن تفكير الآخرين وهي المعارف الخاصة ببعض مظاهر نشاطات الآخرين والفروق الفردية للوظيفة المعرفية للآخرين.

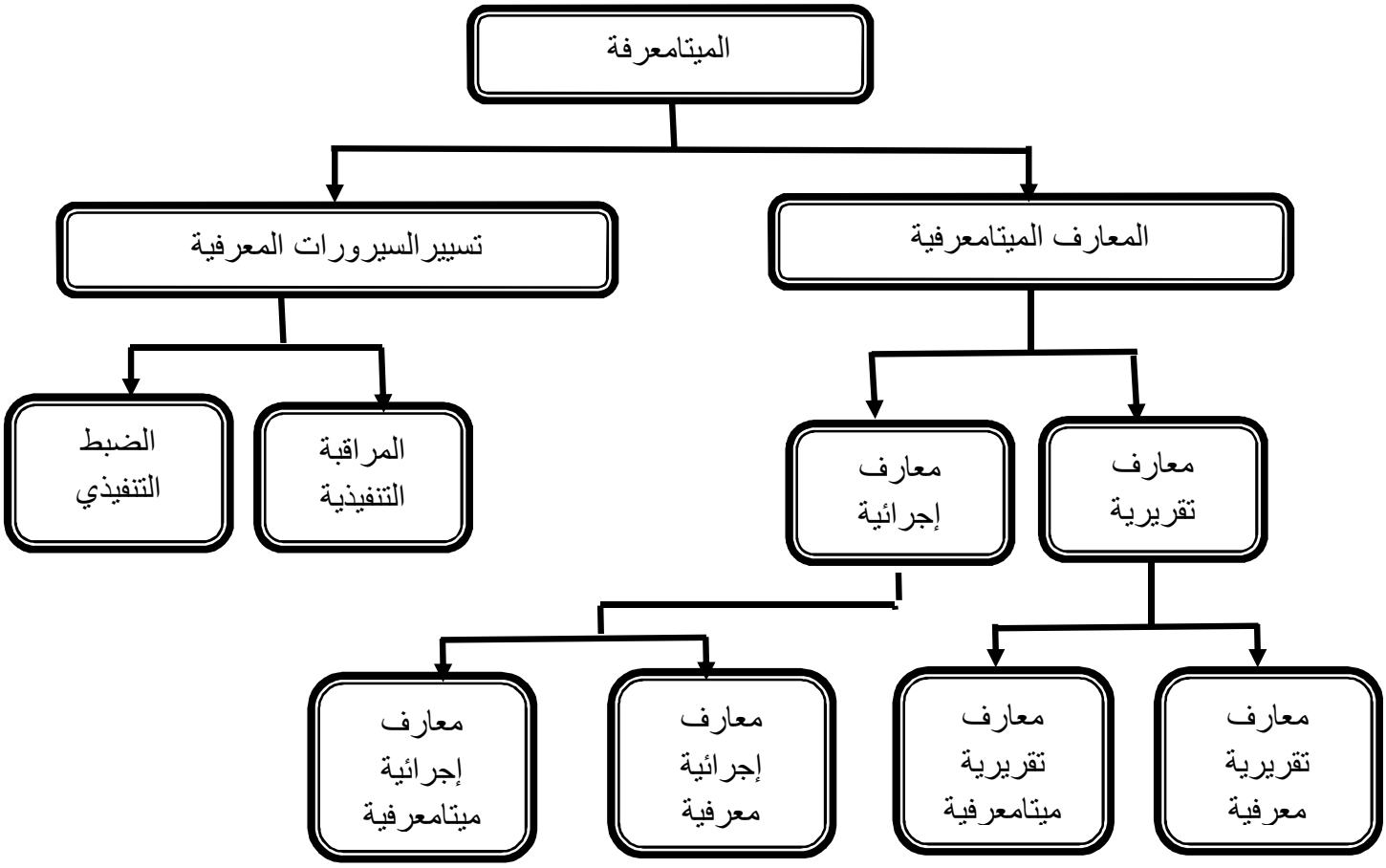
ب– تسيير السيرورات المعرفية وقد أطلق عليها اسم "القرارات التنفيذية"، وهي مرتبطة بالمعرفة الإجرائية الميتا معرفية والتي تنقسم إلى صنفين:

أولهما المراقبة التنفيذية: يذكر كلو "أن عمليات المراقبة التنفيذية هي العمليات التي توجه اكتساب الفرد للمعلومات عن عمليات تفكيره حيث تتضمن قرارات الفرد التي تساعده على:

- تحديد المهمة التي يعمل بها.
- تنقيح ومراجعة التقدم في العمل الجاري.
- تقييم هذا التقدم في ضوء الأهداف.
- توقع ما ستكون عليه نتائج هذا التقدم." (الفرماوي ورضوان، 2004 :51).

ثانيهما الضبط التنفيذي المرتبط بقرارات الفرد حول إعادة النظر في المهمة الجاري العمل بها إما تكملتها أو تركها أو تعديلها.

ويمكن توضيح نموذج كلو في الشكل التالي:



شكل رقم (3) يوضح نموذج كلو لمكونات الميتا معرفة

3-4-نموذج مارزانو وآخرون (Marzano et al, 1998)

وقد قدم مارزانو وآخرون نموذجا لمكونات الميتا معرفة، حيث تحتوي الميتا معرفة على الأبعاد الثلاثة التالية:

1-المعرفة والتحكم الذاتي وتشمل:

* الوعي باتخاذ قرار إنجاز المهام.

* الالتزام والمثابرة.

* الانتباه.

2- المعرفة بعمليات التفكير وتتضمن:

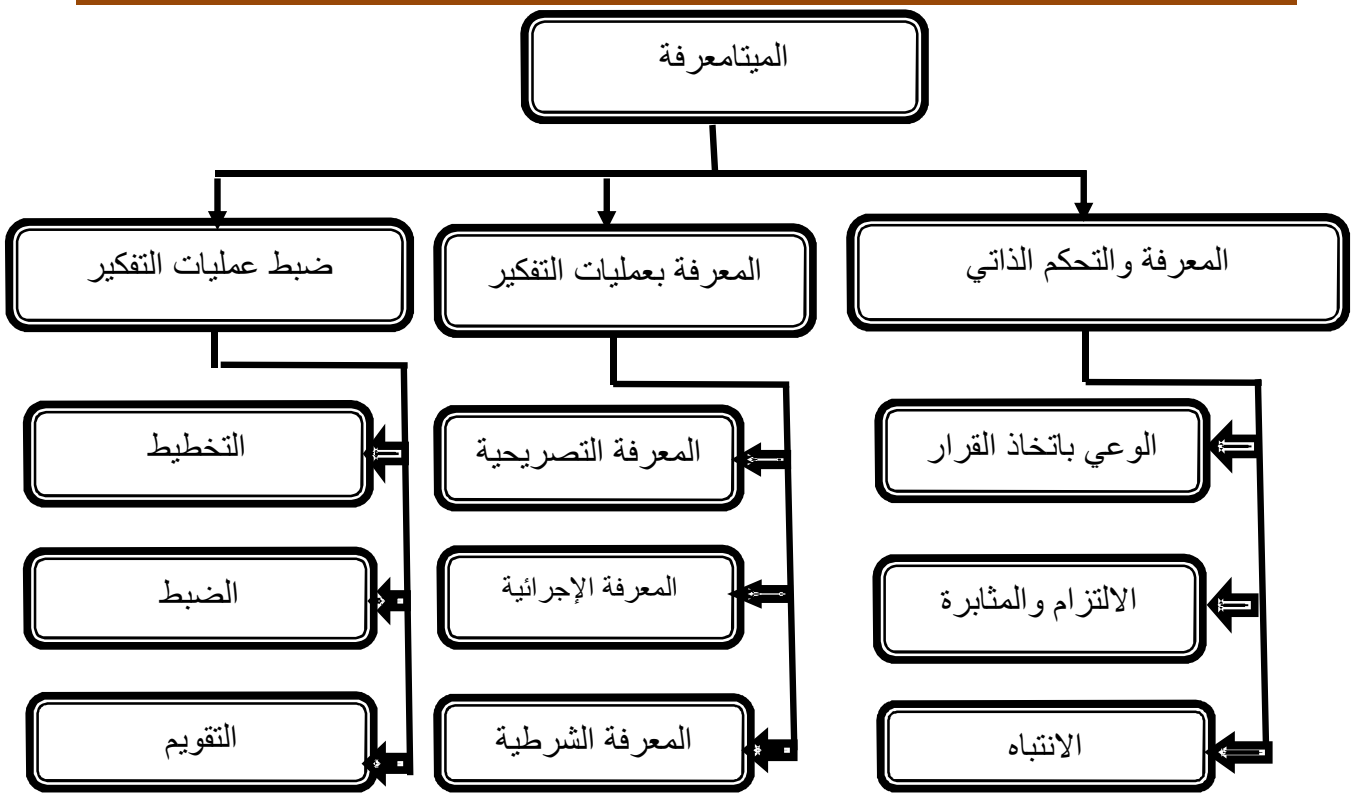
* المعرفة التصريحية.

*المعرفة الإجرائية.

*المعرفة الشرطية.

3-ضبط عمليات التفكير وتشمل: *التخطيط. *التنظيم.* التقويم.

ويمكن توضيح نموذج مارزانو وزملائه في الشكل التالي:



شكل رقم (4) يوضح نموذج مارزانو وزملاؤه لمكونات الميتا معرفة

3-5-نموذج سكرو ودينيسون(Schraw&Dennison,1994)

تتكون الميتا معرفة حسب هذا النموذج من بعدين هما(Schraw&Dennison,1994 : 473-475):

1 -المعرفة الإدراكية وتشمل ثلاثة أنواع من المعرفة:

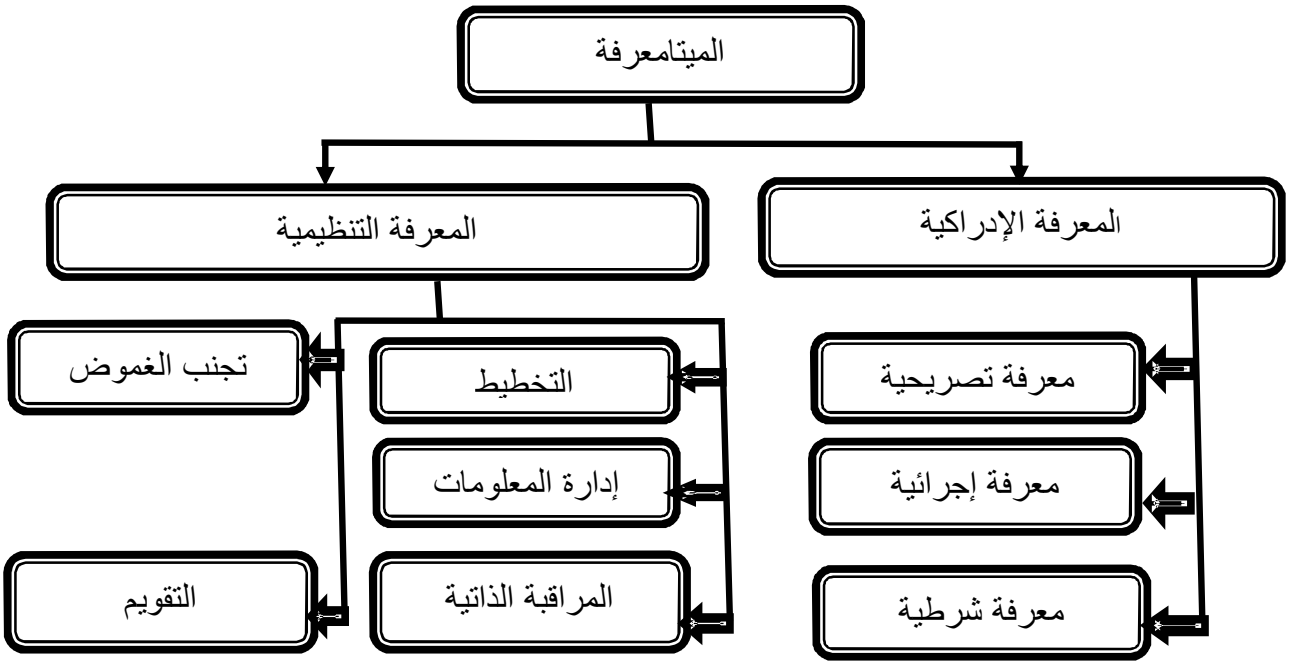
- المعرفة التصريحية: وتتعلق بمعرفة الفرد حول قدراته كمتعلم، وترتبط بالإجابة على السؤال (ماذا؟).

- المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة الفرد المتعلم حول كيفية تنفيذ المهمة، وترتبط بالإجابة على السؤال (كيف؟).

-المعرفة الشرطية: وتتمثل في معرفة المتعلم بشروط وأسباب استخدام مهارة أو استراتيجية معينة، بمعنى متى يتم استخدامها، ولأي غرض يتم ذلك؟ وترتبط بالإجابة على السؤال (لماذا؟).

2-المعرفة التنظيمية: وتضم التخطيط، وإدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، وتجنب الغموض، والتقويم.

ويمكن توضيح هذا النموذج في الشكل التالي:



شكل رقم (5) يوضح نموذج Schraw & Dennison لمكونات الميتامعرفة

3-6- نموذج باريس وزملاؤه (Paris & Winograd, 1990, Jacobs & Paris, 1987)

يرى هذا النموذج أن الميتا معرفة تتضمن مكونين أساسين هما:

1- التقييم الذاتي المعرفي: وهي التقديرات والأحكام التي يمارسها الفرد إزاء إمكانياته وقدراته المعرفية وإزاء عوامل المهمة أو النشاط التي تؤثر في النشاط المعرفي، وحول الاستراتيجيات المعرفية التي قد تعزز أو تعرقل الأداء.

إن التقييم الذاتي يجيب عن الأسئلة من طراز "ماذا أعرف"(المعرفة التصريحية)،"كيف تفكر"(المعرفة الإجرائية)، وأخيرا" متى ولماذا توظف أو تطبق المعرفة والاستراتيجيات "(المعرفة الشرطية).

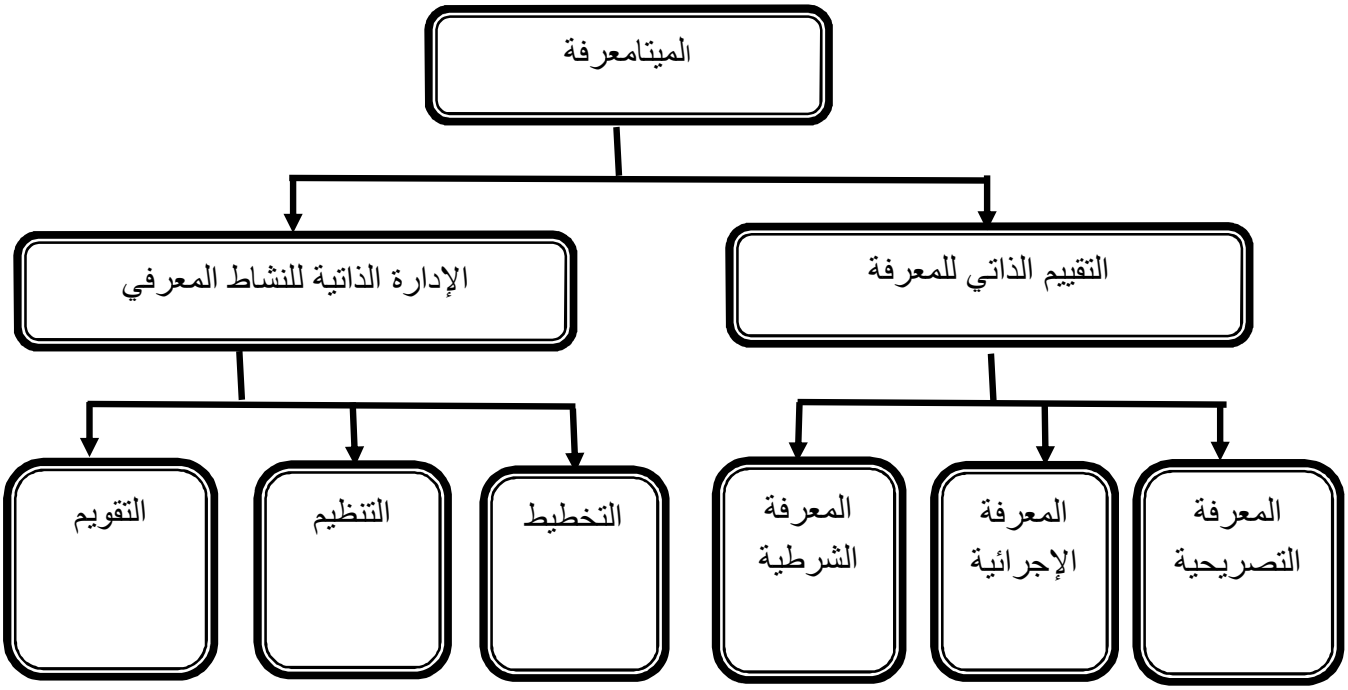
2-الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي ويظم:

- التخطيط: تحديد الأهداف وتعبئة الموارد قبل أداء المهمة.

- التنظيم: رصد سير العمل ومراقبته وتصحيح الأداء وتصويبه خلال الأداء.

- التقويم: تقييم الأداء ومراجعته بعد إنجاز المهمة. (تيغزة، 2007 :661). وقد ضمّن Paris وWinograd الخصائص الوجدانية والدافعية في التفكير الميتا معرفي، حيث أكدا على أهمية العزو في زيادة الدافعية لدى المتعلم وتنمية اتجاهاته نحو تحقيق الأهداف ومراقبة وضبط الانتباه.

ويمكن تلخيص نموذج باريس وزملاؤه في المخطط التالي:



شكل رقم (6) يوضح نموذج باريس وزملاؤه لمكونات الميتا معرفة

3-7- نموذج افكلايدز Efklides2008

بالإضافة إلى النماذج المذكورة سالفا قدم Efklides شكلا تنظيميا جديدا لمكونات الميتا معرفة التي جاء بها فلافيل 1976، حيث حدد مكونين أساسين للميتا معرفة هما:

1-الخبرات الميتا معرفية 2-الضبط الميتا معرفي

1- الخبرات الميتا معرفية: يرى Efklide أن هذه الخبرات تلعب دورا هاما في سيرورة التعلم.

وتختلف هذه الخبرات مع المكونات الأخرى للميتا معرفة كونها موجودة في الذاكرة العاملة. (Lories, Dardenne et Yzerbyt, 1998).

ويرى أفكايز (Efklides 2006) أن من خصائصها أنها دينامية وفورية، حيث تظهر هذه الخصائص في الأحاسيس والأحكام والعواطف التي توجه سيرورة إنجاز المهمات التعليمية.

وقد ميز هذا الباحث بين ثلاث أشكال من الخبرات الميتا معرفية لخصها قانيار (2010) فيما يلي:

1-الاحاسيس الميتا معرفية: يعتبر كل من الإحساس بالمعرفة والألفة والثقة أمثلة للأحاسيس الميتا معرفية، وقد أعطى (Efklides, 2006) مثالا للشعور بصعوبة المهمة في بذل الجهد الذي قد ينتج عنه الإحساس بالمتعة أو الألفة أو الشعور بالملل.

2- التقديرات والأحكام الميتا معرفية: وقد ذكر الفايدز Efklides, 2006 المشار إليه في (Gagniere :27) أنه يمكن لهذه التقديرات والأحكام أن توجه نحو التعلم أو نحو الأحاسيس الميتا معرفية.

وهي نوعان: تقدير الجهد، وتقدير الوقت اللازم لتحقيق المهمة، وهما مرتبطتان بالإحساس بصعوبة المهمة.

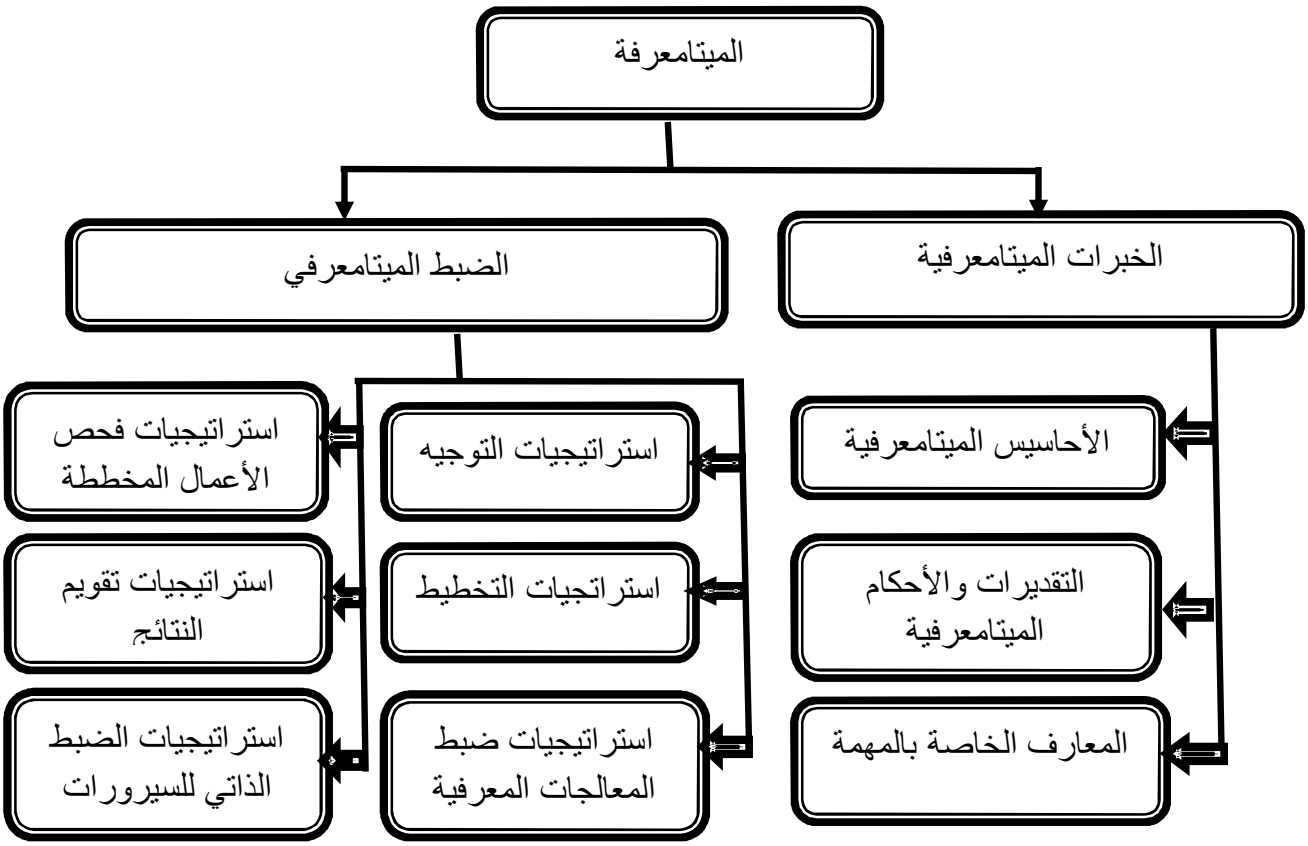
3-المعارف الخاصة بالمهمة: ترتبط بالمعارف التي تؤخذ بعين الاعتبار لأداء المهمة.

وتندرج تحت الخبرات الميتا معرفية حسب Efklides دائما.

2-الضبط الميتامعرفي: هو الاستخدام الاختياري والمقصود للاستراتيجيات بهدف مراقبة المعرفة وقد اقترح (Efklides, 2008) الاستراتيجيات التالية:

- استراتيجيات التوجيه.
- استراتيجيات التخطيط.
- استراتيجيات ضبط المعالجات المعرفية.
- استراتيجيات فحص الأعمال المخططة.
- استراتيجيات تقويم النتائج.
- استراتيجيات الضبط الذاتي للسيرورات.

ويمكن تلخيص نموذج افكليدز Efklides في المخطط التالي:



شكل رقم (7) يوضح نموذج افكلايدزEfklides

واستنتاجا لما سبق ذكره ومن خلال استعراض نماذج الميتا معرفة المختلفة نلاحظ أنها لم تختلف في مضمونها كثيرا على الرغم من اختلافها ضاهريا، وعليه يمكن القول أن هناك شبه إجماع بين هذه النماذج في كون الميتا معرفة تتضمن مكونين أساسيين:

* أولهما: الوعي بالعمليات المعرفية أو معرفة المعرفة ويعني الوعي بالمحتوى المعلوماتي للفرد لما يمتلكه من معارف وإدراكات، ويشمل ثلاثة أنماط من المعرفة:

– المعرفة التصريحية: وتتعلق بمعرفة الفرد للقدرات والإمكانيات التي يمتلكهافي مجال ما وفي سياق التعلم تترجم بمعرفة الفرد المتعلم بقدراته الذاتية والمعرفية والوجدانية والمصادر اللازمة لإنجاز المهمة البيداغوجية، وترتبط بالإجابة على السؤال (ماذا؟).

– المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة الفرد المتعلم بكيفية توظيف الاستراتيجيات المتعلقة بتنفيذ النشاط البيداغوجي، وترتبط بالإجابة على السؤال (كيف؟).

– المعرفة الشرطية: وتتمثل في معرفة الفرد المتعلم بشروط وأسباب اختيار استراتيجية ما في موقف تعلمي ما، وترتبط بالإجابة على السؤال (لماذا؟).

* ثانيهما: تنظيم النشاط المعرفي أو الإدارة الذاتية للمعرفة، ويرتبط هذا المكون بالمظهر التنفيذي أو الإجرائي أو الجانب الديناميكي للسلوك بمعنى تفعيل المعارف أو ترجمة المعلومات إلى أفعال، وعليه فهو يشمل العمليات التنفيذية التالية:

– التخطيط: هو قدرة الفرد المتعلم على تحديد الأهداف من خلال الانتقاء القصدي للاستراتيجيات التي تحقق هذه الأهداف والتنبؤ بالصعوبات المحتمل وقوعها مع توقع الحلول في كيفية مجابهتها ويكون هذا بالتأكيد قبل أداء المهمة.

–المراقبة: وتكون أثناء أداء المهمة التعلّمية، وترتبط بمراقبة الفرد المتعلم لعملياته المعرفية وقدرته على مراجعة مدى التقدم الذي أحرزه في إنجاز مهمة ما، وتعديل مسار التعلم إذا اقتضى الأمر.

– التقويم: هو عملية تقييم لسيرورة التعلم مثله مثل العملية السابقة ولكنها تكون في مخرجات المهمة البيداغوجية وليست أثناءها.

4-أنواع استراتيجيات التعلم الميتا معرفية

توجد العديد من الاستراتيجيات الميتا معرفية والتي تساعد المتعلم على تنمية تفكيره وتنشيطه والوعي بعملياته المعرفية وستتناول الباحثة البعض منها وتتطرق بشي من التفصيل الى كل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي وKWL باعتبارهما محور الدراسة الحالية.

4 -1استراتيجية التساؤل الذاتي

وتعرف استراتيجية التساؤل الذاتي على أنها "مجموعة من الأسئلة يقوم الطالب بتوجيهها لنفسه أثناء معالجة المعلومات". (بدر، 2006: 414).

وفي تعريف آخر لـ (Coyne, 2007) "مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطلاب قبل أو أثناء أو بعد عملية القراءة، وهذه التساؤلات تستدعي تكامل المعلومات، وتفكير الطلاب في عملية القراءة، وتتطلب إجابة الطلاب عن هذه التساؤلات". عن (الكبيسي، 2011: 272).

وقدعرف عصر التساؤل الذاتي بأنه "تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة التي يصوغون على أساسها الأسئلة، ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها". (عصر، 1999: 265).

وهي "تدريب الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسية التي يصوغون على أساسها الأسئلة ثم تكوين أسئلة حول الفكرة ذاتها، وإعادة صياغة أسئلة أخرى على غرارها". (عصر، 1999: 365).

وهي "التساؤلات التي يطرحها القراء قبل القراءة، أو أثنائها، أو بعدها، ومحاولة الإجابة عن هذه التساؤلات أثناء القراءة". (عاشور ومقدادي، 2005: 85).

وعرفها عدس بأنها: "أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة، وأثنائها، وبعدها". (عدس، 1996: 144).

ويرى باكر وبيبورن (Baker&Piburn, 1997) المشار إليه في إبراهيم (2005: 129) أن استراتيجية التساؤل الذاتي تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير.

وكخلاصة لهذه التعاريف يمكن الإشارة إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي تعني لغة داخلية منظمة توظف على شكل مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المتعلم على ذاته حول ما يقرأه أو ما هو بصدد تعلمه وذلك قبل عملية التعلم، أثناءها وبعدها، مما يساعده على زيادة درجة الوعي بالفهم والتحكم بصورة أفضل في عملية التعلم، وعلى هذا الأساس فإن استراتيجية التساؤل الذاتي تؤكد على الدور المحوري والإيجابي الذي يلعبه الطالب المتعلم في اكتسابه للمعارف ومعالجته للمعلومات.

خطوات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي:

ويذكر إبراهيم 2005 عن مارزانو وآخرون 1998 أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه إلى ثلاث مراحل تهدف كلها إلى تنشيط العمليات الميتا معرفية:

-1- مرحلة ما قبل التعلم:

ومن هذه الأسئلة:

أ-ماذا أفعل؟ (بهدف خلق نقطة التركيز تساعد على تفعيل الذاكرة قصيرة المدى).

ب-لماذا أفعل هذا؟ (بغية خلق هدف).

ج-لماذا يعتبر هذا مهما؟ (معرفة سبب القيام به).

د–كيف يرتبط هذا بما أعرفه من قبل؟ (الربط بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة).

وتساعد هذهالأسئلة المتعلم في وضع أهداف وتحفزه للقيام بها.

2 –مرحلة أثناء التعلم

من هذه الأسئلة:

أ–ما المعلومات التي يجب تذكرها؟ (بهدف تنشيط الذاكرة).

ب–ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموضوع؟ (بهدف معرفة الجوانب الغير معروفة).

ج–هل أحتاج إلى خطة معينة لتعلم هذا الموضوع؟ (بغرض تصميم مخطط للعمل).

د–هل الخطة التي وضعتها تناسب الهدف المنشود؟

ومن خلا ل إجابة الطالب عن هذه الأسئلة تتضح أهدافه ويكتسب القدرة على تنظيم معالجة معلوماته.

3– مرحلة ما بعد التعلم

من هذه الأسئلة:

أ–كيف يمكنني توظيف معلوماتي هذه في وضعيات أخرى؟

ب – ما مدى كفاءتي في تحقيق هدفي؟

ج–هل الأساليب التي استخدمتها في عملية التعلم كانت ملائمة؟

د–هل هذا ما أردت الوصول إليه حقا؟

وتساهم إجابة الطالب عن هذه الأسئلة في إحداث بناء للمعنى وتحليل المعلومات وتقييمها وتصحيح المفاهيم الخاطئة.

وقد تم تناول استراتيجية التساؤل الذاتي في عدة دراسات تجريبية في تأثيرها على متغيرات متباينة ما عدا متغير الدراسة الحالية فلم تعثر الباحثة على دراسة مماثلة–وليس معناه نفي وجودها–ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

دراسة عزت (2007) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات الميتا معرفية (التساؤل الذاتي وخرائط المفاهيم) في تعلم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، تكونت عينة الدراسة من (64) طالبا موزعين بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درست الأخيرة بالطريقة المعتادة، بينما درست المجموعة الأولى باستخدام الاستراتيجيتين السابقتين، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تجهيز المعلومات لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد سعت دراسة موسى (2001) إلى فحص أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة والقدرة على إنتاج الأسئلة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي على عينة مكونة من (78) تلميذة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة رمضان (2005) هدفت إلى التعرف على مدى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي، في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في مادة العلوم في الصف الأول الإعدادي على عينة بلغت (92) تلميذة تم توزيعها بالتساوي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العذيقي (2009) التي تناولت فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي على عينة بلغ حجمها (50) طالبا تم

توزيعهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (25) درست وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى لـ: عبد الحافظ (2007) حول فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة قوامها (138) موزعة على (70) مجموعة تجريبية درست بطريقة التساؤل الذاتي و(68) مجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة، وقد أثبتت النتائج كفاءة استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد.

و"توصلت دراسة (Daiute & Kruidenier, 2007) إلى فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة استخدام التلاميذ لاستراتيجيات وعمليات المراجعة والقدرة على تقويم النص وتحليله ومعرفة الدلالة الخاصة بالنص وتنقيحه". (الصعيدي وقنديل وزهران وعزب،2012: 9).

كما هدفت دراسة النوافعة (2008) إلى استقصاء أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي في تحصيل الأدب وتنمية مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن على عينة قوامها (170) طالبا وطالبة موزعين على ست شعب دراسية أربع شعب تجريبية (ذكور وإناث)، وشعبتان ضابطتان (ذكور وإناث)، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي للأدب من إعداد الباحثة، ومقياس مفهوم الذات، ودليل المعلم تضمن المحتوى التعليمي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والتعليم التبادلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الأدب لصالح المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم بطريقة استراتيجية التساؤل الذاتي.

– لا يوجد تفاعل في تحصيل الأدب بين الجنس واستراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي التعليم التبادلي، الطريقة الاعتيادية).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

– لا يوجد تفاعل في مقياس مفهوم الذات بين الجنس واستراتيجيات التدريس (التساؤل الذاتي التعليم التبادلي، الطريقة الاعتيادية).

وتناولت دراسة أبو عجوة (2009) أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (62) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية خضعت للتدريس وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام اختبار مهارات حل المسائل الكيميائية ودليل المعلم كأدوات الدراسة وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اختبار مهارات حل المسائل الكيميائية بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي وطلاب المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة لـ (Hui-Fang & I-Ju Chang, 2010) والتي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي على تعلم الطلبة اللغة الإنكليزية كلغة ثانية وتنمية الاتجاه نحو هذه الاستراتيجية، وتكونت عينة الدراسة من (118) طالبا وطالبة من جامعة شوأنا الصينية، وتم توزعهم إلى مجموعتين متساويتين، تجريبية تم تدريسها وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وضابطة درست بالطريقة التقليدية.وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل بين الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط مقياس الاتجاه نحو التدريب على استراتيجية التساؤل الذاتي بين القياس والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

أما دراسة الكبيسي (2011) فقد استهدفت استقصاء أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافيا والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس أدبي والبالغ عددهم (40)

طالب وطالبة، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين ضابطة قوامها (20) فردا درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية عددها (20) فردا درست وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وقد أسفرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية في تحصيل مادة الجغرافيا والتفكير التأملي على المجموعة الضابطة.

في حين أشارت دراسة جاسم، وطه محمد (2013) بعنوان أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وذكاءاتهن المتعددة–على عينة مكونة من (50) طالبة، تم توزيعها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وضمت (25)، والأخرى تجريبية وتكونت هي أيضا من (25) طالبة، وتم استخدام مقياس الذكاءات المتعددة الذي أعدته الياسري واختبار تحصيلي تم بناؤه من طرف الباحثان، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متوسط التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متوسط الذكاءات المتعددة لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ومن خلال الدراسات السالفة الذكر تبرز أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي كونها تلعب دورا أساسيا في تعزيز عملية التعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه، حيث ساهمت في استقلال المتعلمين في المجموعات التجريبية باعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف والتفاعل معها عن طريق الحوار الذاتي البناء حول الأنشطة المقدمة لهم من خلال التخطيط لهذه الأنشطة ومراقبة عمليات التفكير أثناء عملية التعلم وتقويم نتاجات الأداء.

ويؤكد عدس على أهمية اكتساب الطلاب لمهارات الأسئلة الذاتية في عملية التعلم بقوله: "إننا نرجو أن يأتي الوقت الذي يصوغ فيه الطلاب أسئلتهم ويطرحونها، ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلا من أن يقوم المعلم بذلك، ونتوق إلى اليوم الذي يغيرفيه

الطلاب من نماذج أسئلتهم فتكون أكثر تحديدًا، وأدعى إلى التفكير، ومن ذلك العمل علىوجود قاعدة بيانات يرجعون إليها في أفكارهم، وما يتوصلون إليه من استنتاجات، وعلى الطلاب أن يعرضوا قضاياهم عن طريق طرح الأسئلة" (عدس، 1996، :97)

و"تعد هذه الاستراتيجة من الاستراتيجيات المهمة التي تساعد الطالب في تنمية مهارات الفهم لديه، لأن من المفيد للمتعلم توجيه لنفسه أسئلة قبل التعلم وأثناءه وبعده، وهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع المتعلم على الوقوف أمام العناصر المهمة والتفكير في المادة العلمية التي تعلمها وربط القديم بالجديد والتنبؤ بأشياء جديدة وإثارة الخيال". (بهلول، 2004: 37).

وقد اتفقت الدراسات السابقة في التأكيد على فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الاتجاهات نحو المادة المتعلمة ورفع مستوى التحصيل الدراسي في مختلف المواد العلمية والأدبية ما عدا دراسة جاسم وطه (2013) التي أظهرت عدم فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أفراد المجموعة التجريبية وقد يرجع السبب في ذلك إلى تأثير عوامل أخرى ترتبط بالجوانب الذاتية لأفراد العينة كإدراكهم لقدراتهم وكفاءاتهم الذاتية وقيمة النشاط والدافعية للتعلم، وعوامل خارجية مثل المنهج الدراسي...إلخ، فإلى أي مدى يمكن أن تتفق الدراسة الحالية أو تعارض هذه الدراسات؟

4- 2 استراتيجيةKWL (أعرف-أريد أن أعرف-ماذا تعلمت؟)

نشأتها وتعريفها

استراتيجية (KWL) (ماذا أعرف ؟، ماذا أريد أن أتعلم ؟، ماذا تعلمت؟) من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى غراهام ديتريش (Graham Dettrich) عام (1980) الذي استمد هذه الاستراتيجية من أفكار بياجيه (1964) وسماها استراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون (1982) جزءا من نموذجه لحل المشكلات (حافظ،2008: 195).

يشير عبد البارئ (311:2010) أن هذه الاستراتيجية وضعتها دوجا أوجل Donna Ogle عام (1986)، وهي استراتيجية مؤثرة تساعد التلاميذ على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج التلميذ في محاكاة أو وقراءة فصل أو الانصات لمحاضرة، أو مشاهدة فيلم أو عرض تقترح أوجل أن يحدد التلميذ ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، وماذا يريد أن يعرف عن الموضوع، وبعد القراءة أو الاستماع أو الملاحظة يحدد التلميذ ما الذي تعلمه.

وعرفها (إبراهيم، 2005: 124) على أنهااستراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، تهدف تنشيط معرفة الطلاب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها.

وعرفها عطية وصالح (2008 :59) بأنها إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معرفة سابقة عن الموضوع، ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل، ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن يتم ذلك بشكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف، وهذا التعريف يتضمن إجراءات تطبيق هذه الاستراتيجية.

وعرفها بيراز Perez بأنها استراتيجية تحوي العصف الذهني، والتصنيف وإثارة الأسئلة، والقراءة الموجهة، حيث يحدد فيها الطالب ما يعرفه حول الموضوع، ثم يكتب ما يريد معرفته عن هذا الموضوع، وفي النهاية يبحث عن الإجابة عن الأسئلة التي قام بطرحها. (Perez, 2008 : 21).

و"هي من استراتيجيات التدريس الفوق معرفي وسميت باستراتيجية (بناء المعنى) وتقوم على مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد عملية التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات والتفكير وباقي العمليات العقلية المعرفية الأخرى وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم". (محمد، 2010) عن (ردام 2013: 220).

وعرفها عبد السلام بأنها "استراتيجية تفترض أن المعنى يبنى عن طريق المتعلم من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة في الذاكرة". (عبد السلام،2006 :114).

وفي تعريف آخر لعطية (2009: 171) أشار إلى أنها من الاستراتيجيات المهمة ذات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقد شاع استخدامها في تعليم القراءة ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستثمارها في عملية التعلم الجديد، لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد، ويرتبط بها.

من خلال التعريفات المشار إليه يمكن رسم صورة لتعريف استراتيجية KWL، فهي إحدى استراتيجيات التعلم الميتا معرفية باعتبارها تنطوي على عملية الضبط الذاتي والتخطيط وتقويم الأنشطة المعرفية باستمرار، وترتكز على تنشيط المعارف السابقة لدى المتعلم بغية ربطها بالمعارف الجديدة، وهي بهذا تندرج ضمن التعلم البنائي الذي يتمكن خلالها الطالب من بناء فهمه للمعرفة التي يقوم بمعالجتها ضمن عملية التعلم.

مكونات استراتيجية KWL

تتكون هذه الاستراتيجية كما تظهر حروفها من ثلاث خطوات وهي (K)و(W) و(L) حيث يمثل كل حرف من هذه الحروف بداية لمدلول كلمة وهي على النحو التالي:

- (K) وهو الحرف الأول من الكلمة الإنكليزية (Know)
- (W) وهو الحرف الأول من الكلمة الإنكليزية (Want)
- (L) وهو الحرف الأول من الكلمة الإنكليزية (Learned)

ويدل الحرف الأول على الجملة التالية:

What I know about the subject? ومعناه: ماذا أعرف عن الموضوع؟

ويدل الحرف الثاني على الجملة التالية:

What I want to know about the subject? ومعناه: ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟

ويدل الحرف الثالث على الجملة التالية:

What I Learned about the subject? ومعناه: ماذا تعلمت من الموضوع؟

ففي الخطوة الأولى يتم استذكاروتنشيط المعلومات السابقة عن الموضوع المراد معالجته كمرحلة استطلاعية.

وفي الخطوة الثانية يتم تحديد ما يرغب المتعلم في معرفته عن الموضوع المراد دراسته.

وفي الخطوة الثالثة والأخيرة يتم تدوين ما تم اكتسابه عن الموضوع كمرحلة تقويمية.

وبناءا على هذا يتم تصميم جدول خاص بكل متعلم على النحو التالي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟K	ماذا أعرف عن الموضوع؟ W	ماذا تعلمت من الموضوع؟ L

وللإشارة فقد تم تطوير هذه الاستراتيجية بإضافة خطوة رابعة وهي كيف يمكنني الحصول على معلومات أكثر؟ (H) الذي تبدأ به كلمة How وهي مترجمة عن How I can learn more?

وأصبحت بهذا K.W.L.H وبهذا تتكون استراتيجية (KWLH) من أربع فنيات تدريسية هي:

K- للدلالة على كلمةWhat we know about the subject ? : know:

وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب فني يساعد الطلاب على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة.

W- للدلالة على كلمة Want: What we want to find out ?

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب للتعلم، ويساعدهم على تقرير وتحديد مايرغبون في تعلمه عن موضوع بعينيه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه.

L- للدلالة على كلمةLearn : ? What we Learned

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة، ويستهدف مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

H – للدلالة على كلمة How : ? How can me learn more

وتستهدف هذه الخطوة مساعدة الطلاب في الحصول على المزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر أخرى تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع. (إبراهيم، 2005: 124).

خطوات تطبيق استراتيجية KWL

من خلال مراجعة العديد من المراجع والدراسات السابقة الخاصة بهذه الاستراتيجية (إبراهيم مجدي، (2005)، (2006) ,Jennifer، العليان (2005)، البركاتي (2008) ...، أمكن للباحثة وضع ملخص لخطوات تسير وفقها استراتيجية KWL على النحو التالي:

-اختيار الموضوع المراد تدريسه ووضع أبعاده العامة.

-رسم جدول استراتيجية KWL على السبورة.

-يطلب المعلم من الطلبة ملأ الحقل الأول (K) من المخطط بعدما يسألهم عن كل المعلومات والمعارف التي ترتبط بالموضوع المدروس كخطوة لتنشيط المعلومات السابقة.

– يطلب المعلم من الطلبة الانتقال إلى الحقل الثاني (W) وتسجيل كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنهم عما يريدون معرفته عن الموضوع. ويستمر المعلم بسؤال الطلبة لتشجيعهم على توليد الأفكار.

– بعد دراسة الموضوع بتمعن من طرف الطلبة يقوموا هؤلاء بتدوّين ما تعلموه في الحقل الثالث (L) والخاص بالسؤال الثالث ماذا تعلمت؟ ويشجعهم المعلم على البحث عن الإجابات عن الأسئلة التي تم تدوينها في الحقل الثاني.

– يتم مناقشة المعلومات المسجلة في العمود الثالث مع الزملاء والمعلم.

– تشجيع الطلبة على مقارنة بين ما تعلموه في العمود الثالث بما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني وتشجيعهم على البحث عن الحلول من مصادر أخرى فيما يخص الأسئلة التي لم يجب عليها الموضوع المدروس.

– يطلب المعلممن الطلبة تلخيص أهم ما تعلموه من الموضوع عن طريق رسم خريطة مفاهيمية.

ثم يكلف الطلبة بالواجبات المنزليةعلى ضوء الإستراتجية المكتسبة كتقويم ختامي لمعرفة مدى تحقيق أهداف التعلم.

وقد تم تبني هذه الإجراءات في البحث الحالي.

وتتجلى أهمية استراتيجية KWL في كونها "تؤكد هذه الاستراتيجية على أهمية نشاط المتعلم في تكوين المعنى من المعلومات، فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمة في الدرس (الحقائق والمفاهيم والمبادئ). (مارزانو،1998: 39).

ويمكن استخدامها في كل الأطوار التعليمية استنادا إلى الدراسات السابقة.

ولا تقتصر هذه الاستراتيجية على مراحل التعليم العام فحسب، بل يمكن استخدامها مع طلبة الجامعة، وقد أجريت تجارب حولها فساهمت في جعلهم قراء مهرة، وطورت معارفهم وطلاقة التعبير والبيان لديهم، مما ساعدهم على توظيف ما يقرؤونه في حياتهم اليومية. (بهلول،2003: 185). عن (بن بريكة،2007 :110).

ومن الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية KWL (أعرف–أريد أن أعرف–ماذا تعلمت) على عينات مختلفة وأثبتت فعاليتها في الكثير من المتغيرات:

دراسة البركاتي (2008) التي هدفت معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وKWL في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث بمكة المكرمة، حيث تألفت عينة الدراسة من (95) طالبة تم توزيعهن عشوائيا إلى أربع مجموعات:واحدة ضابطة وثلاثة تجريبية، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى وفق استراتيجية الذكاءات المتعددة، الثانية وفق استراتيجية القبعات الست والرابعة تم استخدام استراتيجية KWL، وأما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر للإستراتيجيات المستخدمة.

دراسة سيريبونام وتايروخام (Siribunnam & Tayraukham, 2009) حول أثر استراتيجية (أعرف–أريد أنأعرف–ماذا تعلمت) في تنمية التحصيل والاتجاه والتفكير التحليلي في مادة الكيمياء لدى تلاميذ الصف الخامس، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، واحدة ضابطة، واثنتين تجريبيتين، إحداهما درست باستخدام استراتيجية KWL والأخرى تم تدريسها باستراتيجية دورة التعلم، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية التحصيل والتفكير التحليلي والاتجاه لصالح المجموعتين التجريبيتين.

كما استهدفت دراسة الزيني (2010) التعرف على أثر كل من استراتيجية KWL واستراتيجية R.E.A.P في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص

لغة عربية على عينة مكونة من (115) فردا موزعين على ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة بلغ عددها 40 فردا، تم تدريسها بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية أولى تلقت المعالجة باستخدام استراتيجية R.E.A.P ومجموعة تجريبية ثانية تلقت المعالجة باستخدام استراتيجية K.W.L، وقد أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وفي دراسة أخرى لـ عرام (2012) التي هدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية KWL في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي تم اختيار فصلين من الصف السابع بطريقة عشوائية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست باستخدام استراتيجية KWL وبلغ عددها (48) طالبة، وأخرى ضابطة درست بطريقة تقليدية، وبلغ عددها (49) طالبة، واستخدمت الباحثة، اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير الناقد كأدوات للدراسة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية KWL في اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد حيث دلت نتائج التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم ومهارات التفكير الناقد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية وفي اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

والملاحظ على هذه الدراسة أنها أظهرت مساهمة استراتيجية KWL (أعرف–أريد أن أعرف–ماذا تعلمت) في تحسين اكتساب أفراد العينة التجريبية للمفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد، فالتدريس باستخدام هذه الاستراتيجية من شأنه أن يساهم في جعل المتعلم أكثر فعالية في اكتساب المعرفة وأكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعامل معها في عملية التعلم.

تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي تم فيها استخدام استراتيجية KWL (أعرف –أريد أن أعرف–ماذا تعلمت) دليلا واضحا على أهمية هذه الاستراتيجية في تحقيق تعلم ذو معنى، وذلك بمساعدة المتعلم على القيام بمهامه التعلمية بوعي أكثر وتنمية عملية التحكم

فيما اكتسبه من معارف وبالتالي نمو قدرته على التفكير النشط وتحمل مسؤولية تعلمه، وتزويده بأدوات تساعده على التفاعل بإيجابية مع المعلومات وكيفية توظيفها.

4-3-استراتيجية خرائط المفاهيم

تم تناول استراتيجية خرائط المفاهيم بنوع من التفصيل في هذا الجزء من البحث لأنه تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة كتقويم ختامي لعملية التعلم في البرنامج التدريبي المعتمد في شكل واجبات منزلية للمجموعتين التجريبيتين.

يرى فلافيل (Flavell,1979) أن الخرائط المفاهمية تعمل على تنمية مهارات التفكير الميتا معرفي، لأن تعبير الفرد عن البنية المفاهمية التي يمتلكها ويمثلها بخريطة مفاهمية يرتبط بالتصورات العقلية الداخلية وكيفية انتظامها والعلاقات التي تربط بينها، إنها تبصر الفرد بمخزونه المعرفي. (أبو رياش، 2007: 238).

وعلى هذا الأساس فإن استراتيجية خرائط المفاهيم تساعد المتعلم على وعيه بعملياته المعرفية ونواتجها من خلال استبصاره بما يستخدمه من أنماط التفكير، والوعي بالهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في مهامه التعليمية من جهة، والقدرة على تنظيم وتوجيه هذه العمليات والتحكم فيها وإدارتها من جهة أخرى.

وتعد استراتيجية خرائط المفاهيم من أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة استخداما، والتي طورها فريق من جامعة كورنيل، والتي يمكن استخدامها في موقف التعليم والتعلم المختلفة كأداة لكشف البنية المعرفية للمتعلم وأغوارها، ومن ثم تنظيمها، سواء أكان ذلك في مواقف تعليمية فردية، أو في مواقف التعلم داخل حجرة الدراسة. (زيتون،1997: 246).

وتوجد عدة تعريفات للخرائط المفاهيمية منها:

- "رسم تخطيطي ثنائي الأبعاد لشبكات متصلة هرميا تصف بناء المعرفة داخل فرع علمي كما يراه الطالب والمدرس والخبير في مجال عام أو مجال فرعي، وتتكون الخريطة من عناوين

المفاهيم، كل منها موضوع داخل شكل مربع أو بيضاوي، وسلسلة من خطوط الربط المعنوية وتنظيم شامل من العام إلى الخاص، وبقراءة الخريطة من أعلى إلى أسفل يستطيع المعلم أن:

- يكون واعيا بالطريقة التي يرى بها الطلاب موضوع الدرس.

- يتعرف على الفهم الصحيح أو المعتقدات الخاطئة لدى الطلاب.

- يقوم بتقويم التكوين البنائي لخريطة المفاهيم للعلاقات التي وضعها الطلاب". (إبراهيم،2005: 167).

ويعرفها Novak & Gowin, 1995 على أنها "وسيلة لترتيب المعلومات تساعد المتعلم على بناء معان جديدة للموضوع". (1995: 44).

وفي تعريف لسمارة والعديلي "أدوات تخطيطية لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا". (سمارة والعديلي،2008: 91).

ويذكر أبو رياش وآخرون (2009) عن قطامي والروسان (2005) أن خريطة المفهوم طريقة تهدف إلى مساعدة المتعلم على توليد المعاني في مواد التعلم، وهي أسلوب يتم فيه تنظيم البنية المعرفية في المعلومة التي تتنامى لدى المتعلم بتأثير من خبرته ومرحلته النمائية وتتضمن خريطة المفهوم وظيفة معرفية يمكن تحديدها كالآتي:

- عملية تنظيم معرفي.

- عملية توليد معان في ذهن المتعلم.

- عملية ربط المفاهيم معا في علاقة توصل إلى مفاهيم ذات معنى.

- عملية يتم فيها تنظيم البنى المعرفية حسب مرحلة المتعلم النمائية. (أبو رياش وشريف والصافي،2009: 68).

وتتكون خريطة المفاهيم مبدئيا من المكونات الآتية:

– المفهوم العام.

– المفاهيم، وتوضع داخل أشكال بيضوية أو دائرية أو صناديق مربعات أو مستطيلات.

– الوصلات العرضية، وهي عبارة عن وصلة (عرضية) بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي، وتمثل بصورة خط عرضي عادة.

– الأمثلة، وتمثل عادة أمثلة المفهوم إن وجدت، ولا تحاط عادة بأشكال بيضوية أو دائرية، إلا أنه يفضل وضعها في دوائر متقطعة لتمييزها عن المفاهيم بوجه عام. (زيتون،2007: 523).

ويظهر من خلال التعاريف المختلفة لخرائط المفاهيم أنها تتفق في وصفها للخريطة المفاهيمية بأنها مخطط للمعلومات يتسم بالترتيب والتسلسل من العام إلى الخاص وإبراز العلاقات بين المفاهيم ومعانيها.

خطوات بناء خرائط المفاهيم

ذكر العديد من الباحثين أمثال نوفاك (1998) وقلادة (1998) وإبراهيم مجدي عزيز (2005) أن بناء خرائط المفاهيم يمر بمجموعة من الخطوات الموضوعية نلخصها فيما يلي:

– تحديد الموضوع المراد دراسته.

– تحديد المفاهيم الأساسية الموجودة في الموضوع، ثم المفاهيم الثانوية.

– ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية (أي الأساسية) في أعلى الخريطة إلى الأقل عمومية (أي الثانوية) ومن الأكثر أهمية إلى الأقل عمومية وصولا إلى الأمثلة إن وجدت.

– القيام بربط المفاهيم بكلمات ربط توضح العلاقات بين المفاهيم.

– وضع الأمثلة على المفاهيم في دوائر متقطعة لتميزها عن المفاهيم.

– بناء الخريطة بصورتها النهائية بعد مراجعتها والتأكد من صحتها عدة مرات بحذف أو إضافة بعض المفاهيم إليها.

ومن الدراسات التي تناولت أثر استراتيجية خريطة المفاهيم وأهميتها في العملية التربوية ما يلي:

دراسة طلافحة (2012) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مادة الجغرافيا. اشتملت العينة على (66) طالبا، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وعددها (34) فردا درسوا بطريقة خرائط المفاهيم، وضابطة وعددها (32) درسوا بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس التحصيل المباشر والمؤجل في مادة الجغرافيا بالإضافة إلى البرنامج المبني على استراتيجية خرائط المفاهيم، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل المباشر والمؤجل ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أشارت دراسة المطري(2009) والتي هدفت الى معرفة أثر التزود باستراتيجية خرائط المفاهيم مقرر على تحصيل طالبات الصف السادس أساسي في مبحث الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو مبحث الجغرافيا وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبا، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية وتم تدريسها باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم القبلية وبلغ عددها (25)، والثانية تجريبية، درست بطريقة خرائط المفاهيم البعدية وبلغ عددها (22)، والثالثة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وعددها (21)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل وفي اتجاهات أفراد العينة في مبحث الجغرافيا بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وبين المجموعة الضابطة، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وأما عن الدراسات الأجنبية فقد قامت (Mc Fall, 1999) بدراسة أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على الاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في مادة العلوم على عينة تكونت من (60) تلميذا وتلميذة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات علاجية، وقورنت من حيث اكتساب التلاميذ للمفردات

اللغوية والاستيعاب المفاهيمي بالنسبة للتلاميذ الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذين يتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة أم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في اختبار التحصيل البعدي في المجموعات الثلاثة، كما أثبتت نتائج الدراسة فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم على القدرة على الاستيعاب المفاهيمي لدى كل من التلاميذ الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والذين يتكلمونها كلغة أم.

هذا وهدفت دراسة Wang & Dwyer, 2004 إلى استقصاء أثر ثلاث أنواع من استراتيجيات خرائط المفاهيم في التحصيل لدى طلاب الجامعة، وشملت عينة البحث (231) فردا، تم تقسيمهم عشوائيا إلى أربع مجموعات شملت كل مجموعة ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط مرتفع):

– المجموعة الأولى ضابطة درست بالطريقة التقليدية وبلغ عددها (59) طالبا.

–المجموعة الثانية تجريبية أولى وعددها (58) طالبا تم تدريسهم وفق استخدام نوع من خرائط المفاهيم وهي تكملة الفراغات الموجودة في الخريطة المفاهمية.

– المجموعة الثالثة تجريبية وعددها (60) طالبا تم تدريسهم وفق استراتيجية خريطة المفاهيم وذلك بوضع كلمات الربط المناسبة.

– المجموعة الرابعة تجريبية وعددها (55) طالبا تم تدريسهم عن طريق رسم خريطة المفاهيم كاملة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل الطلاب يختلف باختلاف استراتيجية خرائط المفاهيم المستخدمة، وأن خريطة المفاهيم الكاملة هي أكثر فعالية من بقية أنواع الاستراتيجيات الأخرى المستخدمة في تحصيل الطلاب ذوي المستوى المتوسط والمنخفض، بينما لم تظهر فروق في التحصيل بين طلاب المستوى المرتفع.

وفي دراسة أخرى لـ Ling & Boo, 2007 والتي هدفت إلى معرفة فعالية خرائط المفاهيم كأداة مراجعة في استيعاب التلاميذ لمادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسنغافورة، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية درست بطريقة الخرائط المفاهمية والمجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

كما أشارت دراسة (Vakilifard & Armand, 2006) إلى فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في الفهم القرائي لدى المتعلمين الراشدين الذين يدرسون اللغة الفرنسية كلغة ثانية، وشملت العينة (18) طالبا، تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تكونت من (9) أفراد تم تدريسها بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تكونت من (9) أفراد درست وفق استراتيجية خرائط المفاهيم، وقد أسفرت النتائج على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

من خلال ما تم ذكره فإن كل الدراسات بينت أهمية التعلم وفق استراتيجية الخرائط المفاهمية باعتبارها أداة فعالة يمكن توظيفها في مواقف مختلفة في العملية التعلمية والتعليمية حيث أظهرت الدراسات المذكورة فعالية هذه الاستراتيجية في تدريس المواد المختلفة في جميع الأطوار التعليمية، وفي زيادة التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية جماعية متبادلة بين المعلم والمتعلمين ومساعدتهم على تقويم أدائهم واكتشاف التصورات الخاطئة وإعادة تصحيحها، وهكذا فإن استراتيجية خرائط المفاهيم تساعد الطالب المتعلم على التحكم والسيطرة بصورة فعالة على المهمة التعلمية ويتحقق بذلك التعلم ذو المعنى. وقد تم استخدام هذه الاستراتيجية في البحث الحالي كتقويم ختامي ضمن الاستراتيجيتين المستخدمتين في الدراسة الحالية (التساؤل الذاتي و KWL)، ولهذا السبب تم تناولها بشيء من التفصيل مقارنة بالأنواع الأخرى.

4-4 استراتيجية التلخيص: يعرف الملخص في قاموس Webster على أنه: الفكرة العامة في شكل موجز، ويصفه (الملخص) بأنه أشبه ما يكون بعملية تقطير أو تكثيف أو اختصار العمل القرائي الكبير مما يلحق به من زوائد إلى أفكاره الأولية الرئيسية الأساسية يذكر Raymond (1999) أن استراتيجية التلخيص تشير إلى كيف يمكن للقارئ أن يتناول المختارات القرائية الكبيرة من النص ويختصرها إلى عناصرها الأساسية المحددة مثل: الجوهر الفكرة الرئيسية، الأفكار الثانوية أو الفرعية، النقاط الرئيسية التي تسترعي الانتباه والتذكر. (إبراهيم،2005: 163).

ويعرفها فتحي الزيات (1997) أنها:

"خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر الطالب قدرته في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه عما إذا كان قد نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة والضرورية باختصار ووضوح ولكي يتم ذلك، ينبغي تدريب الطالب على المهارات التالية:

- كيفية تحديد الفكرة المحورية للنص.
- تجنب الحشو والتفاصيل الزائدة.
- إعادة بناء النص بأسلوب المتعلم". (نفس المرجع:164).

وقد أشار الأدغم 2004 إلى أن اختصار النص الأصلي إلى 30% يسمح للمتعلمين بتحديد المعلومات المهمة والمترابطة في النص من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينهما وإحداث تكامل بين هذه المعلومات.

وهي بهذا عملية يتم من خلالها اختزال المقروء وإعادة تنظيمه في نقاط أساسية وجوهرية تستدعي التركيز والانتباه، واستبعاد ما هو غير مهم.

وتذكر أبو سكينة عن تراباسو وبيوشارد أن تعليم الطلاب كيفية تلخيص النص القصصي من خلال التعرف على خريطة أو تركيب القصة يؤدي إلى تحسين عملية الفهم. (أبو سكينة،2006: 569).

وأشارت دراسة محمود (2012) التي هدفت إلى استقصاء فعالية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الصديقة للفتيات وقد بلغت عينة الدراسة (21) تلميذة، وتم استخدام الأدوات التالية: قائمة مهارات الفهم القرائي اختبار تشخيصي لقياس صعوبات الفهم القرائي، ودليل استخدام استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة. وقد أسفرت النتائج عما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في اختبار فهم المقروء لصالح التطبيق البعدي لدى دارسات الصف السادس الابتدائي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مقياس قلق القراءة لصالح التطبيق البعدي لدى دارسات الصف السادس الابتدائي.

4-5-استراتيجية التفكير بصوت مرتفع

كما تدل تسميتها فإن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع ترتكز على وصف المتعلم لتفكيره بصوت مسموع أثناء أداء المهمة التعلمية.

ويرى (Park,2004) أن التفكير بصوت مرتفع يعد استراتيجية تزيد من قدرة المتعلم على التحكم الذاتي والتوجيه في المجال الأكاديمي والاجتماعي على السواء.

ويشير (Warian,2003) إلى أن هذه الاستراتيجية تقوم على تدريب المعلم تلاميذه على ممارستهاعن طريق قراءته لما يدور في ذهنه بصوت مسموع أمام هؤلاء التلاميذ.

فالتفكير بصوت عال يشجع التلاميذ على الوصول إلى أقصى ما يشجع به قدرتهم ويحفزهم لعملية التفكير والانتباه، ويتيح لجميع التلاميذ أن يدخلوا بطريقة خفية إلى عمليات التفكير، وتنمية مستويات عليا من التفكير من خلال اشتراكهم في مجموعات لقراءة التفكير بصوت عال. (عبد السلام، 2001: 109).

ويشير هارتمان (Hartman, 2002) عن إبراهيم (2005) "بأنها تقنية لتجديد عمليات تفكير الطالب أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول الطالب المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما، مثل: حل مسألة، إجابة سؤال، القيام بتجربة، قراءة محاضرة، إعطاء ملاحظات عن الكتاب المقرر، فهي طريقة يمكن أن يستخدمها المدرس أو المرشد، أو طالبان يعملان أو طالب يعمل بمفرده، ويمكن أن يتحقق استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال من خلال طالبين، حيث يعمل أحدهما كمفكر والآخر كمستمع محلل، ويعرف هذا باسم حل المشكلات الزوجي، وفي هذه الحالة ينطق المحلل بصوت عال كل الأفكار التي تظهر في أثناء قراءته، ويصغى المستمع إلى كل ما يقوله القارئ وهو يفكر ويفحص دقته، ويشير لأخطائه التي يرتكبها في أثناء ذلك ويجاريه بصوت عال أيضا". (ابراهيم،2005 :138).

وقد أظهرت دراسات كثيرة حول استخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع فعاليتها في زيادة وعي المتعلمين بتفكيرهم أثناء أداء المهمات التعلمية وبالتالي زيادة في التحصيل الدراسي ومن بين هذه الدراسات دراسة خليل (2005) التي استهدفت تحديد أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية وهي: التفكير بصوت مرتفع، والتساؤل الذاتي وسجلات التفكير في تنمية التفكير العلمي وتنمية الاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتكونت العينة من (80) طالبة، موزعة بالتساوي بين المجموعتين، الضابطة والتجريبية، حيث تم تدريس وحدة المادة والطاقة للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجيات السابقة ولم تتلق المجموعة الضابطة أي معالجة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار التفكير العلمي، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

كما حاولت دراسة حمود (2013) حول استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية على عينة قوامها (64) من طلاب معهد إعداد المعلمين فرع العلوم والرياضيات، وتم توزيع أفراد العينة على مجموعتين تجريبيتين الأولى اشتملت (32) طالبا تم تدريسهم باستخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع وأما الثانية والتي تكونت من (32) طالبا تم تدريسهم وفق استراتيجية عظم السمكة، واستخدمت الباحثة اختبار الاستدلال العلمي للوسون Lawson والاختبار التحصيلي في مادة العلوم من إعداد الباحثة، وقد بينت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية التفكير بصوت مرتفع في تنمية الاستدلال العلمي وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في التحصيل المعرفي.

ويتضح مما سبق أن التعلم الذي يستند إلى استراتيجية التفكير بصوت مرتفع يساعد التلميذ المتعلم على زيادة وعيه بالخبرة التي يكتسبها عن طريق وصف ما يدور في ذهنه من مراحل وخطط التي يمر بها أثناء معالجته للمعلومات التي يتفاعل معها أثناء عملية التعلم بصوت مرتفع، وبالتالي يكون على وعي بما يدركه وما لا يدركه في أنشطته الأكاديمية وهذا ما يساعده على مراجعة وتنظيم وتقييم معارفه وتوظيفها في مجالات ومواقف جديدة.

وعليه يمكن القول أن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع تساهم في تنمية عمليات التفكير لدى المتعلمين وتساعدهم على استغلال قدراتهم بشكل فعال.

هذا وهناك استراتيجيات ميتا معرفية أخرى مثل استراتيجية التوضيح، استراتيجية التنبؤ استراتيجية التخيل الموجه، استراتيجية دورة التعلم ماوراء المعرفة واستراتيجية سجلات التفكير...إلخ.

5- الأهمية التربوية للاستراتيجيات الميتا معرفية:

نظرا لأهمية الإستراتيجيات الميتا معرفية في عملية التعلم أجريت العديد من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم وعلاقاته بمتغيرات أخرى، ومن بين الدراسات التي تطرقت إلى أهمية التعلم الذي يعتمد على استخدام الاستراتيجيات الميتا معرفية نذكر منها ما يلي:

دراسة محمد سالم (2006) الموسومة بـ "فعالية استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية استيعاب القواعد النحوية "إلى فعالية التدريب على الاستراتيجيات السالفة الذكر في تنمية القدرة على استيعاب القواعد اللغوية وفي تنمية أدائهم اللغوي.

وفي دراسة لفرانكلين (Franklin, 1996) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم الميتا معرفية على مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الوعي باستراتيجية الميتا معرفية واختبار ستانفورد للفهم القرائي وأظهرت النتائج فعالية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ورمت دراسة نمروطي والشناق (2004) إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق المعرفية في تحصيل مادة العلوم لدى عينة متكونة من (58) طالب وطالبة من طلبة الصف السابع أساسي تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، حيث عولجت هذه الأخيرة بطريقة التدريس فوق المعرفية، في حين درست الضابطة بالطريقة التقليدية، وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

كما حاوات دراسة بن ساسي (2013) الكشف عن فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط،وقد احتوت العينة على (68) تلميذا وتلميذة موزعين على مجموعتين تجريبية وضمت (34) تلميذا وتلميذة وضابطة وشملت (34) تلميذا وتلميذة، وكانت إحدى مهارات التدريس استراتيجية التساؤل الذاتي، واعتمد الباحث على مقياس التفكير الميتا معرفي

واستبانة الاتجاه نحو الرياضيات واختبار التحصيل الدراسي كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من التفكير الميتا معرفي وفي التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في المجموعة التجريبية في التفكير الميتا معرفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، ومن بين ما أوصت به الدراسة إجراء المزيد من الدراسات في الميتا معرفة في البيئة الجزائرية في مادة الرياضيات في ضوء متغيرات أخرى كالدافعية للانجاز وفاعلية الذات واختزال القلق الرياضي.

كما سعت دراسة النعانعة (2015) إلى معرفة أثر استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل المفاهيم الصحية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتنمية اتجاهاتهم نحوها عل عينة قوامها (67) طالبا من طلبة الصف السابع اختيرت من مدرستين ووزعت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وضمت (32) طالبا من مدرسة بعمان وأخرى ضابطة وضمت (35) طالبا من مدرسة أخرى بالسلط، وتم استخدام اختبار تحصيل المفاهيم الصحية ومقياس اتجاهات الطلبة نحو المفاهيم الصحية، وتوصلت نتيجة البحث إلى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في رفع مستوى التحصيل المفاهيم الصحية لدى عينة البحث التجريبية وتنمية اتجاهاتهم نحو هذه المفاهيم.

وبناء على هذه الدراسات يمكن القول أن استراتيجيات التعلم الميتا معرفية أثبتت جدوى استخدامها في عملية التعلم حيث أتاحت الفرصة للمتدربين عليها توفير مناخ تعلّمي إيجابي وعزز فيهم مسؤولية التعلم الذاتي، حيث ساعدهم في تحسين القدرة على التحليل والتأمل وإدراك ما يمتلكونه من معرفة وتنظيم وضبط معلوماتهم.

ومن جهة أخرى وبالنظر إلى نتائج هذه الدراسات فإنها اتفقت كلها على فعالية البرامج التدريبية لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية في رفع مستوى التحصيل الدراسي وأثبتت فعاليتها

في حل المشكلات والمسائل بكفاءة عالية، وعلى الرغم من اختلاف المتغير التابع الذي تم تناوله في هذه الدراسات التجريبية فإنها أكدت تحقيق تغيرات إيجابية ودالة بعد تطبيقها على عينات البحوث المشار إليها آنفا، وتعد هذه النتائج دليلا على أهميتها في سيرورة التعلم، وفي ضوء هذا فإن لهذه الاستراتيجيات أثر في تنمية قدرة المتعلم على التفاعل الديناميكي والفعال مع المعلومات وكيفية توظيفها في عملية التعلم عن طريق وعيه بما يقوم به من أنشطة عقلية عليا ومراقبة فهمه للمادة التعليمية، فيصبح أكثر وعيا بما فهمه وما لم يفهمه، الأمر الذي يسهم في تعديل خططه باستمرار وإعادة تنظيمها ،فمن خلال هذه الإجراءات يصبح أكثر شعورا بالمسؤولية اتجاه تعلمه ويكون أكثر استقلالية وإيجابية في العملية التعلمية. وقد أشار كل من كزستا وكاليك (2001) Costa et Kallick إلى ضرورة الاهتمام بالتفكير الميتا معرفي لما له من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية، حيث يمكن المتعلم من وضع برامج عمل وخطط وتنظيمها ومراقبتها أثناء الشروع في تنفيذها وتقيمها بعد الانتهاء منها مع الوعي بالقدرة على إجراء التعديلات اللازمة عندما يدرك المتعلم أنه وقع في أخطاء ويعيد تقييم فرضياته إذا اختلط عليه الأمر، مما يسمح له باختيار الحل الأفضل للمشكلة المعالجة، وهذا ما يسهم في تنظيم معرفته وخبرته وبالتالي تجعله متعلما نشطا وفعالا.

6-التدريب على الاستراتيجيات الميتا معرفية:

إن لتعلم ما وراء المعرفة أهمية قصوى في مجال التعلم والعمل، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على عزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمّات إلى خبرات أخرى. (ليذر وماك لوقلين McLaughlin &, Leather 2001) عن (الجراح،2003: 17).

وقد هدفت الكثير من الجهود البحثية في ميدان الميتا معرفة إلى محاولة التدريب على تنمية الاستراتيجيات الميتا معرفية في عملية التعلّم منها من ركزت على الفهم القرائي كدراسة كل من jacobowitz 1990, Linds 1995, franklin 1996، سعد الدين 1993، حميدة 1996، الفطايري 1996، غريب 2006... ومنها من اهتمت بحل المشكلات مثل دراسة لوكانجلي

وآخرين 1997 ودراسة ماير 1998، دراسة جار وفالو وآخرون 1985، دراسة روجالسي وآخرون 1988، دراسة وولتر 1988، دراسة نيتو وفالونت 1997، دراسة ويلسون 1998 ودراسة أديبنيا وآخرون 1998، ومنها من ركزت على تعلم اللغة مثل دراسة ويندن 1988 ودراسة باربيورا 1997... إلخ، ومنها من اهتمت بالتفكير بأنواعه المتباينة الناقد والابتكاري ومهاراته مثل دراسة القرني 2004، العلوان والغزو2007، الأحمد والشبل 2006، رمضان 2006، الأحمدي 2012 ومنها من هدفت التحصيل الدراسي في مواد مختلفة مثل دراسة عريان 2003، الطنطاوي 2001، العيسوي 2001 ودراسة Park 2004 و Tong 2003 ... إلخ.

كل هذه الدراسات وغيرها بيّنت أنه يمكن التدريب على الاستراتيجيات الميتا معرفية، وفي هذا الصدد يرى (Thamraksa, 2004)، إلى أن الميتامعرفة لا تورث وإنما هي قابلة للتدريب من خلال وضعيات التعلّم المختلفة. كما أظهرت نتائج هذه الدراسات دور وأهمية هذه الاستراتيجيات في تنمية أداء المتعلّم في مختلف الجوانب، وفي ضوء نمو "تفكير التفكير" يصبح للمتعلّم القدرة على السيطرة الواعية على عملية تفكيره وتحسين مستوى المسار التعلّمي لديه.

ومن أهم الدراسات التي تناولت التطور الميتا معرفي دراسة (Wagener, 2011) الطولية على عينة من طلاب الجامعة، من مختلف التخصصات (علمية، إنسانية واجتماعية) ومن مستويات متباينة (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، حيث قسمت إلى ثلاث مجموعات: الأولى والثانية تجريبيتين حيث تلقت الأولى برنامجا تدريبيا لليوغا، بينما تعرضت الثانية لبرنامج الاسترخاء (الإيحاء الذاتي)، أما الثالثة فهي ضابطة.

وقد بينت النتائج فعالية البرامج التدريبية في تنمية القدرات الميتا معرفية لدى العينة وأوصى الباحث بإمكانية ممارسة الأدوات التطبيقية – على حد تعبيره–التي تتمثل في تقنيات الاسترخاء والتأمل من أجل تنمية المعارف والكفاءات الميتا معرفية.

والتدريب على الاستراتيجيات الميتا معرفية يقتضي وجود بيئة ملائمة تساعد الطالب المتعلّم على تقييم أدائه من أجل التغلّب على العراقيل الي يواجهها في المهمّة التعلّمية،" كما يؤكد برووير (2000) أن إحدى أفضل الطرق الفعّالة في ذلك هي مواقف التعلّم في مجموعات حيث ينهمك المدرسون والطلبة في حوارات حول أعمالهم ومشكلاتهم، مبينا أنه إذا استطاع المدرس قيادة وتوجيه الحوار بشكل مناسب فإنه يتحول إلى صيغة تعاونية اجتماعية للتفكير بصوت مرتفع، بحيث يعبر كل طالب في المجموعة عما يفكر به، وعندها يصف المدرس أولا ثم الطلبة بعده استراتيجية حل المشكلة، ويقدمون مبرراتهم لاستخدام هذه الاستراتيجية والدفاع عنها، وبالتالي فإن هذه المجموعات تجعل من الحوار، واستخدام المنطق، والتخطيط، والمراقبة شيئا عاما يشارك به الجميع، ويدركون من خلالها العمليات المعرفية وهي في حالة عمل فيتفهمون كيف يراقبونها، ويقومونها، ويسيطرون عليها". (العتوم وذياب وبشارة،2009: 279).

وفي السياق نفسه يرى Blakey & Spence1990 أن بيئة الميتا معرفة تقتضي من المعلمين مراقبة وتطبيق معارفهم ونمذجة السلوك الميتا معرفي لديهم عن قصد بغية مساعدة تلاميذهم على الوعي بتفكيرهم.

كما يشير Hine (2000) إلى أن الميتا معرفة تتطلب العمل الجماعي والتعاوني حتى تنمو، وتحتاج إلى تنشيط الخبرات السابقة والاستفادة منها، وتنظيم المعارف والمعلومات وتوظيف التفكير التأملي.

وهكذا فإن توفير المناخ الملائم للمتعلم للوعي بعملياته المعرفية والتقييم المستمر لنفسه من شأنه أن يكسبه المقدرة على تعلّم ذاتي فعّال وقابلية أكثر لتعميم ما اكتسبه في مواقف حياتية جديدة وحل المشكلات التي تواجهه بكفاءة عالية.

7- قياس الميتا معرفة

سوف نستعرض في هذا الجزء من البحث الأدوات الأكثر شيوعا في قياس الميتا معرفة.

اعتمد الباحثون في قياس الميتا معرفة على أسلوبين هما: طريقة تحليل البروتوكولات والاستبيانات (Tobias & everson, 1996: 1-2).

كما أضاف (Wagener, 2011 :40-41) زيادة على البروتوكولات والاستبيانات المقابلات.

7-1البروتوكولات

* البروتوكولات اللفظية أو بروتوكولات التفكير الشفهي protocole de pensée verbalisée: يعتبر هذا النمط من البروتوكولات كما أشار إليه كل من Bannert & Mengelkamp, 2008 وسيلة لجمع البيانات مباشرة on-line بمعنى أثناء أداء المهمة، على عكس البروتوكول الذي يؤدى قبل أو بعد المهمة off-line، حيث يطلب من الفرد أن يعبرعن عمليات تفكيره بصوت مسموع أثناء أداء النشاط المطلوب منه –وهي استراتيجية التفكير بصوت مرتفع التي تم تناولها في أنواع الاستراتيجيات الميتا معرفية-.

وتعتمد هذه الطريقة على الرصد المتآني للعمليات ماوراء المعرفية أثناء الأداء على المهمة، حيث يتلفظ الفرد بكل ما يخطر على ذهنه أثناء الحل، ثم يحسب بعد ذلك عدد العبارات التي استخدمها مثل التخطيط للحل، ومراقبة عمليات التقدم نحو الحل. (عامر،2002: 77).

ويواجه هذا النوع من البروتوكولات نقدا يتمثل في السؤالين التالين:

1-الأول يرتبط بإعادة تنشيط العمليات المعرفية: هل تشوه هذه البروتوكولات إجراءات المهمة التي توظف باستخدام مصادر النظام المعرفي من أجل إنجازها؟

2-الثاني يتعلق بشمولية هذه البروتوكولات واكتماليتها، هل هذه المعلومات المجمعة عن طريق البروتوكولات تعد كاملة أم هناك معلومات أخرى حول السيرورات المعرفية؟
(Bannert & Mengelkramp, 2002) عن (Wagner, 2011 :38).

وحسب النموذج المعرفي لـ Aderson (2004) فإن محتوى الذاكرة العاملة فقط هو الذي يمكن أن يخضع لهذا النوع من الاختبار (يكون بصوت مسموع لفظيا) لكن المعلومات الموجودة

في الذاكرة الطويلة المدى يجب أن تسترجع إلى الذاكرة العاملة حتى يمكن التعبير عنها بصوت مسموع، لذلك يصعب أداء هذه العملية خاصة عند الأشخاص الذين يعانون من صعوبة في القدرة على التعبير، لذلك لجأ بعض الباحثين إلى استخدام هذه الطريقة بصورة كتابية.

* البروتوكولات التحريرية:

وهي بنفس الطريقة السابقة لكن تختلف عنها في كون المفحوص يعبر عن طريقة حله للمشكلة وإجراءات التفكير التي مر بها في التعامل مع هذه المشكلة كتابيا، وعليه فإن هذه الطريقة تتطلب وقتا طويلا في وصف والتعبير عن الأحداث المفصلة عن المشكلة أو المهمة وهي بالتالي تواجه نفس العيب في الطريقة السابقة، حيث تستند كلتا الطريقتين إلى قدرة المفحوص على وصف كيفية معالجته للمعلومات وطريقة أدائه للمهمة المعروضة عليه.

ومن الدراسات التي استخدمت هذه الأداة في قياسها للمهارات الميتا معرفية دراسة (Firo, 1993)، حول دور مهارات ما وراء المعرفة في تعزيز حل المشكلات العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة على عينة مكونة من 244 تلميذا وتلميذة قسمت إلى مجموعتين متساويتين الأولى درست باستخدام تعض المهارات الميتا معرفية (الوعي والتنظيم)، والأخرى ضابطة تم تدريسها وفق الطريقة التقليدية، ومن بين أدوات الدراسة المستخدمة تحليل البروتوكولات المسجلة على جهاز الفيديو لتلاميذ المجموعتين، وتوصلت نتائج البحث إلى أن التعلم التعاوني التأملي أظهر تحسنا في زيادة المهارات الميتا معرفية لدى المجموعة التجريبية.

2-7 المقابلات

تم استخدام المقابلة كأداة لقياس الميتا معرفة، وفي هذا الصدد قام كل من Zimmerman & Martinez-Pon 1986-1988 بتطوير مقابلة موجهة انحصرت في محتوى استراتيجية التعلم

الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، واشتملت على أسئلة حول استراتيجية الضبط الذاتي وتم تصنيف إجابات التلاميذ ضمن فئات بهدف تنظيمها وهي كالتالي: Zimmerman& Martinez-Pon (1988)

التنظيم الذاتي

التنظيم وإعادة تقويم المعارف

تحديد الأهداف والتخطيط لها.

البحث عن المعلومات.

متابعة ومراقبة النشاط.

هيكلة بيئة التعلم.

التحفيز الذاتي عن طريق الثواب والعقاب.

التكرار والحفظ.

البحث عن المساعدة (الأقران، المعلمين...الخ).

مراجعة الوثائق من كتب مدرسية واختبارات... الخ.

كما تم تطوير مقابلة توضيحية Entretien d'explicitation EdE والتي تهدف إلى تحقيق ما يلي: (Vermerch,2006)

الحصول على معلومات حول الكيفية التي ينجز بها المفحوص مهمة ما.

تدريب المفحوص على التعلم الذاتي.

وفي سياق التعلم يسأل الفاحص المفحوص عن الخطوات التي تم بها معالجة المعلومة وعن الكيفية التي توصل بها إلى حله للمشكل المطروح، وتستمر الأسئلة في هذا السياق إلى

أن يصل المتعلم إلى التعبير عن طبيعة الصعوبة التي تواجهه مما يساعده على الوعي ومراقبة عملية التعلم ويصبح بهذا متعلما ميتا معرفيا.

وهذه الطريقة لا تبتعد كثيرا عن نظيراتها المرتبطة بتحليل البروتوكولات السالفة الذكر حيث يتم من خلالها وصفا لعملية التفكير والمراحل التي تمر بها والتي تحوي مجموع الآليات العقلية التي توظفها العضوية في كيفية إنتاج السلوك وعملية التعلم، وعل هذا الأساس يقوم المتعلم في هذه الحالة بعملية التفكير في تعلمه وبالتالي يكون واعيا ومدركا لما يقوم به، فيكون مراقبا وموجها ومتحكما في عملياته المعرفية المستخدمة في إنجازه للمهمة ومسيطرا على نشاطات التفكير الموجهة نحو حل المشكلة وهذا ما ينمي لديه الضبط الميتا معرفي.

وعلى الرغم من المزايا التي تم الإشارة إليها في هذه الطريقة إلا أنها تخضع لنفس النقد الموجه للوسائل السابقة الذكر، ويتضح مما سبق أن تحليل البروتوكولات بنوعيها اللفظية والتحريرية بالإضافة إلى المقابلات هي قياس كيفي للاستراتيجيات الميتا معرفية، وعليه لجأ بعض الباحثين إلى استخدام الاستبيانات كوسائل كمية لمعالجة البيانات.

7-3 الاستبيانات

نظرا للقصور الذي يعترض استخدام البروتوكولات والمقابلات خاصة المدة الزمنية الطويلة التي يستغرقها الباحث في إجراء هذه الأدوات بالإضافة إلى "غياب نظام موضوعي لكافة العمليات والأنشطة العقلية والتي تعتمد في قياسها وسرد النواحي الكيفية لها من خلال البروتوكول الشفوي أو التحريري، ومرجع ذلك تعدد مظاهر النشاط العقلي واختلاف المحتوى الذي تنشط فيه وتختلف باختلافه" .(البنا، 1996: 220).

فقد ذهب بعض الباحثين إلى استحسان استخدام الاستبيانات باعتبارها وسيلة تمتاز بسهولة تطبيقها، ومن بين الاستبيانات الأكثر شيوعا ما يلي:

قائمة الوعي الميتا معرفي وهي لـ (Schraw G. & Dennison, R.S. (1994) Metacognitive Assesment Inventory MAIS, ، وتتضمن اثنين وخمسين بندا لقياس ثلاثة أبعاد وهي: معالجة المعرفة، معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة.

استبانة استراتيجيات التحفيز نحو التعلم Motivated Stratégies for learning Questionnaire (MSLQ) وتشمل81 بندا مقسمة إلى محورين:

* المحور الأول: يتكون من الدافعية ويشمل بدوره على الأبعاد التالية:

– قيمة النشاط، – توقع النشاط، – تأثير النشاط

* المحور الثاني: ويشمل استراتيجيات التعلم ويحوي هو الآخر الأبعاد التالية:

الاستراتيجيات المعرفية.

الاستراتيجيات الميتا معرفية.

استراتيجيات إدارة المصادر.

– قائمة استراتيجيات التعلم والتدريس(Lassi) Learning and Study Strategies Inventory

وتحتوي على77 بندا يقيس 10 محاورو هي كالتالي:

. الاتجاه والاهتمام، الدافعية، . إدارة الوقت، . القلق، الانتباه والتركيز، . معالجة المعلومات، . انتقاء الأفكار الرئيسية، . استخدام المصادر والاسنادات، . التقويم الذاتي، . التحضير للامتحانات.

هذا وهناك مقاييس أخرى عديدة تم تطويرها بهدف قياس الميتا معرفة بمكوناتها المختلفة حسب مجال البحث، مثل مقاييس تقدير التعلم Judgement of Learning (JOL) وهي خاصة بقياس مكون مراقبة التعلم وتهدف إلى تقدير مدى معالجة المعلومات، وتم تطويرها في إطار الدراسات حول الميتا ذاكرة (Arbuckle & Cuddy, 1969)، ومقاييس الشعور أو الإحساس

بالمعرفة Feeling of Knowing (FOK) ،وارتكزت هي الأخرى على الدراسات الخاصة بالميتا ذاكرة و"تقيس هذه الأدوات قوة نشاط الذاكرة" (Hart, 1965 : 210).

خلاصة

في ضوء ما تقدم ذكره يتضح أن الاستراتيجيات الميتا معرفية تتضمن التنظيم الإجرائي لسيرورة التعلم التي يستخدمها الفرد المتعلم من أجل السيطرة على الأنشطة التعليمية، وهذا بالتخطيط لهذه العملية، ومراقبتها وتقويم نتائجها.

إن الوعي بالعمليات المعرفية والقدرة على تنظيمها وضبطها وتوظيفها في مجالات التعلم المتباينة من شأنه أن يساعد المتعلم على تنمية مستوى التفكير لديه، وبالتالي يحقق له تعلما إيجابيا من خلال قدرته على تحمل مسؤولية التعلم، وبالتالي الوصول إلى تعلم ذي معنى.

فالتعلم باستخدام الإستراتيجيات الميتا معرفية يعتمد أساسا على إيجابية الطالب وفاعليته في المواقف التعلمية، حيث ينمي لديه مهارات حل المشكلات والقدرة على إدارة تعلمه بصورة فعالة.

وقد أظهرت نتائج الدراسات أن الوعي باستراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي للمعرفة يساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي والقدرة على الاستيعاب، كما يساهم في تنمية التفكير الناقد والإبداعي.

وعليه يجب خلق بيئة تعلمية ملائمة تساعد الفرد المتعلم على تقييم أدءاته من خلال التعلم التعاوني، وذلك باشتراك المتعلمين في المهمات الأكاديمية وتبادل المسؤولية فيما بينهم وتفاعلهم مع بعضهم من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى وذلك من أجل تحقيق تعلم أفضل.

الفصل الثالث

دافعيـة التعلـم

تمـهيد

1- تعريف دافعية التعلم

2- النظريات المفسرة للدافعية

3- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

4- خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للتعلم

5- أهمية الدافعية في عملية التعلم

6- تنمية دافعية التعلم

6- قياس الدافعية

خلاصة

تمهيد:

يشكل موضوع الدافعية جانبا مهما وأساسيا في كل مجالات النشاطات الإنسانية، سيّما منها الحقل التربوي والتعليمي، حيث تعد دافعية التعلم إحدى الشروط الأساسية التي تتوقف عليها بلوغ أهداف العملية التربوية، فانخفاضها له إنعكاس سلبي في نجاح العملية التعليمية، كما تعتبر وسيلة لتطوير هذه العملية عن طريق تحسين أداء المتعلمين وتنمية كفاءاتهم، وبهذا تبرز أهمية الدافعية كونها هدفا وغاية في آن واحد.

وفي هذا الفصل سوف نتناول مفهوم الدافعية ودافعية التعلم والنظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها فالخصائص التي تميز الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض للدافعية ثم أهميتها في عملية التعلم فتنميتها ونصل في الأخير إلى قياس هذا المتغير.

1-تعريف دافعية التعلم:

اهتم عدد كبير من الباحثين والمنظرين باستقصاء مفهوم الدافعية بصفة عامة، والدافعية للتعلم بصفة خاصة باعتبارها جانبا من جوانبها، وقد تباينت تعريفاتها تبعا للتناولات البحثية المتعددة التي بحثت فيها وفيما يلي عرضا لمجموعة من هذه التعاريف الخاصة بالدافعية عامة والدافعية للتعلم خاصة:

- تعريف سيلامي Sillamy: "تعني الدافعية مجموع العوامل الدينامية التي تحدد سلوك الفرد". (Sillamy, 1994:167).

وعرفها أبو جادو بأنها: "حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين". (أبو جادو،2000: 254).

كما يعرفها بركات بأنها: " قوة نفسية فيزيولوجية تنبع من النفس، وتحركها مثيرات داخلية أو خارجية فتؤدي إلى وجود رغبة ملحة في القيام بنشاط معين والاستمرار فيه، حتى تتحقق هذه الرغبة، ويتم هذا الإشباع، مما يخفف من حدة التوتر النفسي". (بركات، 1979: 149).

ويعرفها أرنوف، وويتج على أنها: "فئة من الحالات التي تستهل، توجه، تؤكد الاستجابة" (ويتيج، 1981: 270).

والدافعية في قاموس لوني حالة أو وضعية سيكلوجية التي تحدد الحركة، التنفيذ وتوجيه السلوك أو النشاطات المعرفية وتحدد القيمة الممنوحة لمختلف عناصر البيئة. (le Ny, 1994 : 681).

–ويشير أحمد صالح أنها "مفهوم فرضي مكون من عدة دوافع مركبة من الطموح والمثابرة والتنافس ويوجه سلوك الفرد إلى تحقيق أفضل أداء بقصد إحراز النجاح والتقدير".
(صالح،1993 :139).

– و"يشير مصطلح الدافعية motivation الى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل". (الخوالدة، الجراح، الربيع،2014: 191).

– "والدافعية طاقة كامنة في الكائن الحي تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفية مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه اشباع حاجة معينة أو الحصول على هدف معين". (سيد خير الله، 1983) عن (باهي وشلبي، 1999 :7).

ويعرفهاViau في السياق المدرسي أنها مفهوم ديناميكي يرجع جذوره إلى إدراك التلميذ حول ذاته وبيئته والتي تؤدي به إلى اختيار نشاط، والقيام به، والمثابرة في الانجاز بهدف الحصول على الهدف. (Viau ,1997:7).

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها: "الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين، وتحافظ على استمراريته، حتى يتحقق ذلك الهدف". (قطامي وقطامي، 2000: 427).

– وفي تعريف آخر لدافعية التعلم "حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم". (توق وقطامي وعدس،2000 :211).

كل هذه التعاريف على اختلافها وتباينها تتفق على أن مكونات الدافعية تشمل استثارة السلوك والرغبة فيه ثم الحركة وتوجيهه نحو الهدف من أجل إشباع حاجة ما، بهدف الوصول إلى تحقيق التوازن.

فالدافعية قوة داخلية ذاتية دينامية تعمل على تحريك سلوك الفرد، وتبعث فيه شعورا بالرغبة في أداء سلوك ما يكون تحقيقه إرضاءا لحاجات داخلية.

والدافعية للتعلم هي شكل من أشكال الدافعية العامة وهي موقف داخلي، يحرك السيرورات المعرفية للمتعلم من تفكير وانتباه وتركيز ووعي، في موقف تعليمي ما من أجل الوصول إلى تحقيق هدف تعليمي.

وتشير إلى درجة إقبال المتعلم على أداء المهمات التعلمية والسعي إلى الحصول على المعرفة بنشاط وحماس والاستمرار والمثابرة في نشاطات التعلم من أجل الوصول إلى حالة من التوازن المعرفي.

وهي مجموعة الحاجات التي تدفع الطالب المتعلم إلى الانخراط في المهمات التعليمية، والتي تصل إلى بلوغ الاهداف المنشودة وهي سيرورة داخلية حتى وإن كانت بعض مصادرها خارجية.

2– النظريات المفسرة للدافعية:

لقد اهتمت مدارس علم النفس على اختلافها بدراسة الدافعية، وتفسير طبيعتها وتحديد العوامل المؤثرة فيها، فظهرت بذلك عدة اتجاهات تباينت بينها، وذلك راجع للأطر المرجعية التي اعتمدتها في رؤيتها لسلوك الفرد وأهم هذه الاتجاهات، الاتجاه السلوكي، الاتجاه الإنساني والاتجاه المعرفي.

2–1– الاتجاه السلوكي:

يعتبر كل من سكينر، هول، وتولمان وتورنديك من رواد الاتجاه السلوكي، وتعد نظرية الاشتراط لسكينز 1938 من أبرز نظريات هذه المقاربة، حيث يرى أن السلوكات تظهر من أجل الحصول على الثواب وتجنب العقبات، وتعتبر عملية التعلم في هذه النظرية وفي كل النظريات السلوكية الأساس الذي يقوم عليه تفسير السلوكات. وتفسير أنواع الدافعية بتأثير المحيط الخارجي على السلوك، وأن أساليب زيادة دافعية المتعلم للتعلم يعتمد بالدرجة الأولى على تطوير عمليات التعزيز المختلفة.

إن الوحدة الأساسية لدى السلوكيين هي ارتباط المثير بالاستجابة ويعتبر"التعلم الارتباطي" الوسيلة التي ينمى بواسطتها الفرد أنماطا سلوكية جديدة ... (غنيم، 1972 :259).

فالتعزيز من وجهة نظر سكينر يولد في المتعلم انفعالات إيجابية تجعله يشعر بالرضا ويساعده على تكرار السلوك، وبالتالي يؤدي به إلى تقوية دافع التعلم.

وللعقاب آثار على تعلم السلوك إيقافا وإطفاء وكذلك أسلوب التعزيز السلبي المتمثل في سحب المثير المؤلم أو تقديمه بحيث يكون التعلم مبنيا على العقاب، وتجنب أن يكون أيضا مبنيا على سحب المثيرات المؤلمة بل إن أفضل صور التعلم هي التي يتم بها تشكيل السلوك المبني على المعززات الايجابية. (قطامي وقطامي، 2000: 214).

وعليه فإن دافعية التعلم من هذا المنظور هي أساسا خارجية، فالسلوكات المعززة من المحيط الخارجي هي الأكثر قابلية لإعادة الظهور، فالتلميذ في هذه الحالة يسعى إلى الثواب ويتجنب العقاب.

وبناءا على ما سبق فإن الاتجاه السلوكي الذي يرتكز على التعزيز الايجابي والسلبي كمصدر لتعلم السلوكات المرغوب فيهاوتجنب الاستجابات الغير مرغوب فيها، ينطبق بصورة كبيرة على الدافعية الخارجية، في حين أظهرت بحوث إدوارد دوسي E. Deci بجامعة روشاستر Rochester (1971) حول مجموعة من الأطفال أن الدافعية الداخلية تتقلص وتزول بواسطة الثواب.

2-2-الاتجاه الإنساني:

إن هذا الاتجاه في الدافعية يؤكد على الحرية والاختيار والقرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي ويركز الإنسانيون على الدوافع الداخلية. (قطامي وقطامي، 2000: 232).

يركز علماء النظريات الانسانية على الخبرة الشخصية والنمو السيكلوجي للشخص والتوظيف الكامل لامكاناته، حيث يتحدد السلوك البشري في ضوء هذه النظريات من خلال مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته، وأن التنبؤ بهذا السلوك محكوم تماما بمنطقة الإرادة الحرة (عبد الحليم السيد وآخرون،1990 :441) عن (المعراج، 2013 :63).

ومن أبرز النظريات في هذا المجال نظرية ترتيب الحاجات لماسلو.

- نظرية ماسلو: تفترض هذه النظرية أن للفرد خمس حاجات أساسية مرتبة ترتيبا هرميا وتعمل كمحرك ودافع للسلوك وهذه الحاجات هي:

* الحاجات الفيزيولوجية.

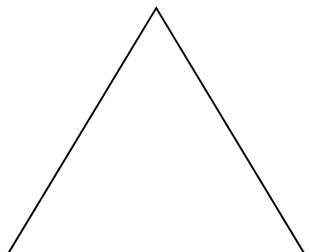
* حاجات الأمن.

* الحاجات الاجتماعية.

* حاجات تقدير الذات.

* حاجات تحقيق الذات.

تتدرج الحاجات وتترتب بشكل هرمي، تبدأ بالحاجات الأساسية أو الفيزيولوجية، وتنتقل إلى الأعلى عبر حاجات الأمان والحاجات الاجتماعية وحاجات التقدير وحاجات تقدير الذات، وكل حاجة من الحاجات الأساسية لا تعلن عن نفسها إلا إذا أشبعت الحاجة التي قبلها في التنظيم الهرمي (مرسي، 1986: 115). والشكل التالي يوضح هرم الحاجات لماسلو:



حاجات تحقيق

الذات

حاجات تقدير الذات

الحاجات الاجتماعية

حاجات الأمن

الحاجات الفيزيولوجية

شكل رقم (8) يوضح هرم الحاجات لماسلو.Lieury et Fenouillet, 2006 : 111

ويرى ماسلو أن الفرد يشعر باحتياج لأشياء معينة، هذا الاحتياج يؤثر على سلوكه وبالتالي فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا وضيقا لدى الفرد هذا الأخير يسعى إلى إشباع هذه الحاجة وبهذا تكون الحاجات غير المشبعة هي المحرك لسلوك الفرد بينما الحاجات المشبعة لا تدفع السلوك.

وفي سياق التعلم يشير غبارى (2008) بقوله" ولاختبار هرم ماسلو، تخيل أن لدى الطلبة نقص في أي حاجة من الحاجات السابقة وكيف سيؤثر ذلك النقص على أدائهم فالطلبة الجائعون مثلا لن يكونوا جادين في التعلم، فالجوع سوف يتغلب على كل اهتماماتهم، وبالمثل سيجد الطلبة الخائفون صعوبة في التركيز على النشاطات، وأولئك الطلبة الذين يشعرون بالعزلة والرفض سوف يرفضون المشاركة في الأنشطة الصفية.

كل الطلبة بحاجة إلى الشعور بالإحترام والتقدير من قبلنا ومن قبل الآخرين، ذلك الاحترام المبني على الإنجاز الحقيقي، وأخيرا ما لم يؤمن الطلبة بأنهم يفعلون كل ما يستطيعون فعله سوف يشعرون بالقلق وعدم الارتياح". (غبارى، 2008 :75).

والترتيب الهرمي للحاجات الذي يميز ماسلو لا يمكن إثباته فهناك أفرادا تدفعهم الحاجة إلى تحقيق الذات أكثر من إشباع حاجاتهم الفيزيولوجية وإلا كيف نفسر شعيرة الصيام مثلا عندنا نحن المسلمون وبالأخص صيام التطوع، كما أن حاجات الأفراد تختلف من فرد لآخر (لم تراع هذه النظرية جانب الفروق الفردية) ومن مجتمع إلى آخر. لذلك ظهرت نظريات أخرى أعطت الأهمية البالغة إلى ميكانزما ت أخرى دون الاهتمام بالحاجات البيولوجية ولا بعمليات التعزيز الخارجي كما هو في الاتجاه السلوكي في تفسير الدافعية هذا ما جاء به الاتجاه المعرفي. (مرغم،2010 :43).

2-3- الاتجاه المعرفي:

من الافتراضات الرئيسية لوجهة النظر المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون بطريقة آلية للحوادث الخارجية والداخلية الجسمية كالجوع، ولكنهم يستجيبون بإدراك حسي لهذه الحوادث... وتفترض بعض النظريات المعرفية وجود حاجات أساسية للناس والسعي لفهم بيئتهم، وليكونوا متنافسين نشطين، وفعالين في صراعهم مع البيئة وإدراكها وتمثلها، وبالتالي يشعر الأفراد بالتوازن المعرفي ويمثل التوازن المعرفي مفهوم الحاجة إلى الفهم. (قطامي وقطامي، 2000: 216).

فالفرد حسب هذه المقاربة يعد نشطا فعالا، يقوم بنشاطه، يخطط له، يقرر، يركز فيه، يهتم به، يقيمه ويتوقع نتائجه، وبهذا فإن العمليات العقلية تلعب دورها في تحديد الأهداف، ومن هذا المنحى انبثقت عدة نظريات نذكر منها:

2-3-1 نظرية التوقع-القيمة L'expectation-Valeur:

صاحب هذه النظرية أ.تولمان 1932، ك.لوين 1936 والفكرة الأساسية لهذه النظرية أن السلوكات تتحدد عن طريق التوقعات للوصول إلى الهدف، وبقيمة الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه فالفرد فعال ويضع مقارنات بين المستوى الذي يطمح إليه وبين المستوى الذي حققه فعلا، ففي مواقف تقييمه لاحتمالات النجاح أو الفشل يرجع إلى اعتقاداته المرتبطة بمراقبة ما حدث له.

ويشير اتيكنسن إلى أن الدافع بشكل عام هو استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل إشباع هدف ما، ويرى أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف المراد الوصول إليه (Houston, 1985). (الرفوع والسفاسفة والدرابيع، 2004 :200).

"فالدافعية ترتكز على التوقعات التي يحملها الفرد المتعلم حول نجاحه في النشاط البيداغوجي والقيمة التي يعطيها لهذا النشاط، "وحتى يكون مستوى الدافعية مرتفع، يجب أن تكون احتمالية النجاح متوسطة، لأنه على مستوى تقدير الذات يكون التلميذ مدفوعا للبحث عن نشاط يمثل تحديا وبالتالي يحمل نوع من الصعوبة". (Ndagijimana,2013 :60).

من الناحية التطبيقية إذن تفترض هذه النظرية أن الفرد لا يثابر في تعلم ما، ولا يطور قدراته إلا إذا أعطى قيمة كافية للهدف، ويرى أنه باستطاعته الوصول إلى تحقيقه، فالتلميذ الذي يشك في كفاءته الخاصة لا يستطيع أن يثابر في نشاطه.

2-3-2 نظرية العزو السببي:

ترجع الخلفية الأساسية لهذه النظرية إلى عالم النفس الاجتماعي هايدر (1958) حيث يرى أن الفرد عنصر فعال ومدرك للأحداث التي تدور حوله، ومفكر في سبب حدوثها، وما دام مفكرا فإنه يفسر سلوكاته تفسيرا منطقيا (على الأقل بالنسبة له)، وينسبها لأسباب معينة، وهذه الأسباب قد تكون داخلية مرتبطة بالفرد وبالتالي يكون مسؤولا عنها، أو خارجية مرتبطة بالبيئة التي تحيط به ويكون غير مسؤول عنها حسب اعتقاده.

وقد طور هذا المفهوم واينر weiner عن طريق الدراسات المتعددة التي قام بها مع زملائه في السياق المدرسي، حول الإدراكات الانسابية للتلاميذ les perceptions attributionnelles، والتي اعتبرها المصادر الأساسية للدافعية، والانفعالات كمكون لها، فمن أجل إشباع الفرد حاجة المعرفة لديه فإنه يبحث عن معرفة سبب المواقف التي تحدث له.

ويتوسط الأعزاء السببي المثير وهو موقف العمل والاستجابة وهي سلوك الأداء كما هو موضح كالآتي:

مثير ——— إعزاء سببي ——— استجابة

والمثيرات التي يستقبلها الشخص في صيغة معلومات تترجم إلى مجموعة من المعاني يستخلصها من الموقف بأسلوبه الخاص، تقوده إلى الفعل أو التصرف، وإدراك العوامل الداخلية المسببة للنتيجة في مقابل العوامل الخارجية ينتج عنه استجابات انفعالية مختلفة مثل الشعور بالفخر أو بالخجل. (عطية، 1997: 110).

ولقد صنف Weiner أسباب العزو إلى ثلاثة أبعاد:

– مركز أو موقع السبب: ويرجع إلى الأسباب الداخلية للتلميذ مثال الذكاء، الجهد والقدرة، أو إلى الأسباب الخارجية مثال صعوبة المهمة.

– استقرارية السبب: يرتبط بالأسباب التي يمكن تعديلها أو لا في السياق الزمني، فالجهد يمكن تعديله، بينما موهبة الرسم هي مثال لسبب مستقر.

– ضبط السبب: هناك أسباب يمكن ضبطها مثل الجهد، وأسباب لا يمكن ضبطها مثل الذكاء.

فصعوبة المهمة والحظ عاملان خارجيان، بينما تعد القدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، ويتغير عاملا الحظ والجهد بمرور الوقت أي أنهما غير مستقران، بينما يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالاستقرار.

يقل جهد الطالب عندما يعزو فشله إلى عوامل ثابتة مثل القدرة، ويزداد جهده ودافعيته للتعلم عندما يعزو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل الجهد، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من تالبوت Talbot(1987) وسكابينالو Scapinello (1989) حيث تبين لهما أن الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم يعزون فشلهم إلى انخفاض قدراتهم، كما يميل ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم إلى عزوالفشل إلى نقص في بذل الجهد.

كما يرتبط مفهوم الدافعية للتعلم بسيرورة الإدراك، فإذا اعتقد التلميذ أنه تنقصه القدرة على الاستيعاب أو التذكر مثلا فإنه يسير وفق هذا الاعتقاد حتى وإن كانت قدرته الحقيقية فوق ما يعتقد.

وقد أضاف Abramson وأخرون (1978) بعدا آخر لتصنيف Weiner يتمثل في عمومية وخصوصية الأسباب، فالتلميذ يمكنه أن يدرك أنه ضعيف في كل المواد (عزو عام)، وقد يدرك أنه ضعيف إلا في مادة الرياضيات (عزو خاص)، وترى Bardeau(1993) أن هذا البعد يؤثر على سلوكات التلاميذ، فإذا عزا التلميذ سبب فشله في مادة الفيزياء إلى عدم قدرته في المواد العلمية، فإن الاحتمال يكون ضئيلا في أن يستثمر قدراته في المواد العلمية، وبالمقابل إذا أقر أن الصعوبة تكمن في مادة الفيزياء، ولكنه ينجح بتفوق في الكيمياء والرياضيات، فإنه من المحتمل أن يبحث عن فهم سبب هذا الاختلاف وبحثه هذا يساعده على النجاح أكثر.

العجز المتعلم:

كما افترض واينر weiner ظاهرة العجز المتعلم La résignation apprise، ويقصد بها أن الشخص ينمي الشعور بالعجز عندما يدرك أن الموقف خارج عن نطاقه ولا يمكن التحكم فيه، وقد بين كل من Seligmanو Abramsonو Teasdale(1978) أن دافعية الشخص بصفة عامة تنخفض عندما يفقد القدرة على السيطرة على الأحداث وبالتالي يصبح سلبيا ولا يسعى إلى حل مشكلته نفس الشيئ ينطبق على التلميذ فإن العجز المتعلم يظهر عندما يدرك أنه لا جدوى من نشاطه، وقد لاحظ weiner أن هذا العجز يظهر في حالة ما إذا كان العزو السببي للفشل راجع للقدرة، ذلك أن الفرد الذي يطور نظرة سلبية لقدرته يصعب التخلص من نتائج الفشل، في حين يمكن تعديل نتائج الفشل إذا كان العزو السببي لذلك راجع لعامل الجهد، وتضيف Bardeau (1993) عن Miller و Seligman (1980) أن الأشخاص الذين يواجهون أحداثا غير متحكم فيها، ينتج عنها أربعة أنواع من الحرمان:

* حرمان في الدافعية.

* حرمان في القدرات المعرفية (اضطرابات في عملية التعلم حتى في المواقف الي يمكن السيطرة عليها).

* حرمان انفعالي (ردود فعل اكتئابية).

*انخفاض في مستوى تقدير الذات.

وعليه فالعجز المكتسب حالة تؤدي بالتلميذ إلى التوقف عن بذل أي مجهود في عملية التعلم وتقوده إلى الاستسلام وفقدان الأمل وبالتالي يفشل في السيطرة على المواقف التعلمية نتيجة شعوره بعدم القدرة وتوقع الفشل.

وتعد ظاهرة العجز للمتعلم إحدى الممارسات التعليمية المترتبة على مواقف التعلم والأحداث الصفية التي يسهو فيها المعلمون عند ملاحظتها، وفهم أسبابها، وطلب المساعدة التربوية لمعالجتها وتجنبها، وإهمال هذه الظاهرة يزيد من قوائم الطلبة الفاشلين الذين يوضعون في القائمة السوداء من قبل المعلمين. (قطامي وقطامي، 2000: 232).

2-3-3 نظرية الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

صاحب هذه النظرية ادوارد، دوسي ورشارد، ريان Deci et Richard M. Ryan Edward L (1985) والفكرة الرئيسية لهذه النظرية هي أن السلوكات التي يبديها الفرد بكل حرية وإرادة والتي تضمن له الشعور بالكفاءة والتقرير الذاتي L'autodétermination تكون أكثر ثباتا واستقرارا، وهي الدافعية الداخلية، مقارنة بالسلوكات التي ترتكز على الأهداف الخارجية (الدافعية الخارجية) والتي تعد عرضة للزوال.

ويقصد بالتقرير الذاتي قدرة الشخص على الاختيار وأن يكون مقررا لسلوكاته بنفسه استنادا إلى درجة استقلاليته ووعيه بكفاءته.

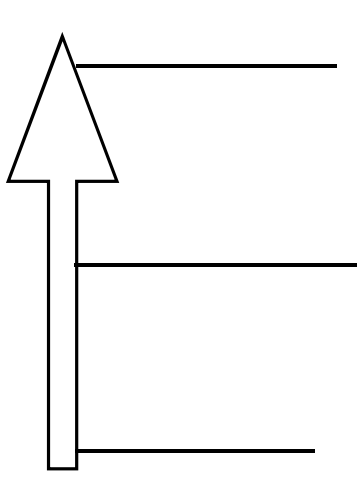
وترتكز نظرية التقرير الذاتي على وجود ثلاث حاجات أساسية وهي:

* الحاجة إلى الكفاءة: تعتبر سلوكات الفرد كاستجابة لحاجة فطرية للشعور بالكفاءة والتي تدفعه إلى وضع تحديات تتماشى مع قدراته، فالشعور بالرضا لا تضاهيه المهمة الصعبة.

* الحاجة إلى الاستقلالية: إن غياب الضغط الممارس على اختيارات الفرد هو ما يميز السلوكات المقررة ذاتيا، فالفرد بحاجة إلى الاستقلالية حتى يثابر في نشاطاته.

* الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي: ترجع إلى الرضا الذي يشعر به الفرد باندماجه في الحياة الاجتماعية، وتفاعله مع الجماعة التي ينتمي إليها، وشعوره بالاهتمام من قبل المحيطين به.

وتفترض هذه النظرية أسبابا متعددة تكمن وراء استجابات الأفراد وسلوكاتهم، والتي يمكن ترتيبها وفق متصل التقرير الذاتي continuum d'autodétermination كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (9) يوضح متصل نظرية التقرير الذاتي لـ دوسي وريان (Lieury et Fenouillet, 2006 :29).

ففي المستوى الأعلى توجد الدافعية الداخلية والتي تترجم بالصورة الأكثر تقريرا للذات فيتحرك الفرد لأن لديه مستوى مرتفع من الشعور بالتقرير الذاتي، وفي المستوى الأدنى يكون الفرد غير مدفوع عندما لا يدرك العلاقة بين نشاطه والنتائج المحصل عليها وبين المستويين تقع مجموعة من السلوكات والأفعال المرتبطة بالمتطلبات الخارجية وهي الدافعية الخارجية.

وعلى هذا الأساس فإن نظرية التقرير الذاتي تشمل ثلاث أنماط من الدافعية:

*الدافعية الداخلية: وترتبط بالمستوى الأعلى للتقرير الذاتي وبالصبغة الفطرية للدافعية، وتحوي السلوكات التي يقوم بها الفرد بسبب المتعة والشعور بالرضا، والرغبة في الاندماج في نشاط ما بفعالية والإقبال عليه بنوع من الفضول وحب الاستطلاع. وعليه فإن الدافعية الداخلية ترتكز على درجة الاهتمام الذي يدركه الفرد اتجاه المهمة المراد إنجازها. عندما يكون الأفراد مدفوعين داخليا يرجع العزو السببي لنشاطاتهم إلى ذواتهم وبالتالي يشعرون بالتقرير الذاتي.

* الدافعية الخارجية: ترتكز الدافعية الخارجية على الثواب، المكافآت، فهي ترتبط بكل المواقف التي ينجز الفرد نشاطه من أجل جني شيء مستحب ومرضي مثل النقود، النقاط ... إلخ. أو من أجل تجنب شيء غير مرضي، والفرد المدفوع خارجيا يرى النشاط كوسيلة من أجل تحقيق هدف خارجي، فقد ينجز نشاطا دون أن يحقق أي متعة، والأفراد مدفوعين خارجيا يكون سبب نشاطاتهم خارجي، فالتحاق التلميذ بالمدرسة كإلتزام يضعه المجتمع يعد مثالا للدافعية الخارجية يؤدي إلى تقرير ذاتي متدني أو منعدم.

وقد حددت نظرية التقرير الذاتي أربعة أنماط من الدافعية الخارجية، تتراوح ما بين مستوى منخفض للتقرير الذاتي إلى مستوى مرتفع من تقرير الذات وهي:

–دافعية التنظيم الخارجي La régulation externe: ويكون سلوكالفرد مرتبط بالحصول على ثواب أو تجنب العقاب. وفي السياق المدرسي يقوم التلميذ بأداء واجباته المدرسية بهدف تجنب سخط معلمه، أو إرضاء والديه.

– دافعية التنظيم الغير واعي La régulation introjectée: ترجع إلى استدخال الأسباب التي تؤدي إلى القيام بالنشاط وهي نتيجة تحويل الضغوطات الخارجية إلى تنظيم داخلي دون أن تكون مقبولة من قبل الشخص كجزء منه، مثال: كأن يراجع الطالب محاضراته حتى لا يشعر أثناء إعلان نتائج الامتحان بالذنب وليس بهدف النجاح.

– دافعية التنظيم المعرف La régulation identifiée: وتعد من أكثر أنماط الدافعية الخارجية تقريرا للذات، ولكنها ليست داخلية على الرغم من أهمية النشاط واختياره من قبل الشخص، فقد لا يشعر بالمتعة أثناء أدائه، فالتلميذ الذي يسعى إلى مراجعة مادة دراسية ما حتى ولو لم تكن ليست من اهتماماته لكنه يفعل ذلك من أجل الحصول على علامة جيدة في الامتحان.

– دافعية التنظيم المتكامل La régulation intégrée: تعتبر من أكثر أنماط الدافعية الخارجية من حيث الشعور بالاستقلالية، في هذه الحالة ينجز الفرد مهمته لأنها توافق أهدافه وحاجاته، فهو يختار النشاط ويندمج فيه بإرادته.

*غياب الدافعية Amotivation: وتقع في المستوى الأدنى من التقرير الذاتي، وتظهر عندما يدرك الفرد أنه لا يمكن ضبط الموقف، ولا فائدة من النشاط المقترح، كما تعكس حالة فقدان القصد من الفعل، وترتبط بنقص الشعور بالكفاءة، وتدني درجة إدراك قيمة النشاط، فالفرد في هذه الحالة غير مدفوع لا داخليا ولا خارجيا.

وقد أظهرت العديد من الدراسات في المجال التربوي المشار إليها في Fortier, Vallerand et Guay (1995) أن الدافعية المستقلة (الدافعية الداخلية) تؤدي إلى مستوي عال من الإبداع وتقلل من التسرب الدراسي les abandonsd'études وتساهم في اندماج معرفي وتعلم أفضل، كما بينت نتائج الدراسات حول الأداء الأكاديمي أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي. (LeMener, Lambert,2012 : 131) .

وفي السياق نفسه "أظهرت بحوث إدوارد دوسي E. Deci في جامعة روشاستر Rochester (1971) إن الدافعية الداخلية تتقلص وتزول بواسطة الثواب". (Lieury et Fenouillet,2006:23).

وعلى هذا الأساس قام ليبوري وفانوي Lieury et Fenouillet ببحوثهما، حيث اقترحا على مجموعتين من الأفراد في إطار حلول المشكلات إنجاز مجموعة من المربكات التي تقيس عامل الاهتمام، وقد اقترحت هذه المشكلات أثناء ثلاث مراحل:

الأولى: كانت موحدة للفوجين: حيث يقوم الأفراد بحل بعض المشكلات في زمن محدد.

الثانية: منح الفاحص واحد دولار لكل مربكة منجزة للفوج الأول، في حين لم يمنح أي شيء للفوج الثاني.

الثالثة: التمس الفاحص عذرا يسمح له بالغياب لكنه قبل أن يغادر اقترح على الأفراد إما إنجاز بعض المربكات الإضافية، أو قراءة المجلات، أو عدم إنجاز أي شيء ... ووضع جهاز الكاميرا كوسيلة للملاحظة، وتم قياس الدافعية بواسطة الفترة الزمنية المستغرقة في إنجاز المربكات بحرية تامة، وقد أظهرت النتائج اختلافات في المراحل.

المرحلة الأولى: كان الوقت المستغرق في إنجاز المربكات هو نفسه في المجموعتين، في حين أن في المرحلة الثانية استغرقت المجموعة التي قدمت إليها مكافآت وقتا أكثر من المجموعة التي لم يقدم لها ذلك، لكن التأثير كان أكثر أثناء مرحلة الاختيار الحر (Lieury et Fenouillet, 2000 :23-24).

وهكذا استنتج الباحثان أن الثواب الخارجي من شأنه أن يؤدي إلى تدني الدافعية الداخلية ففي هذه الحالة لا يقوم الفرد المتعلم (التلميذ) بالسلوك من أجل الرضى الداخلي وإنما من أجل المكافآت الخارجية مثل (النقاط)، ولكن "من بين الطرق التي تنمي الدافعية الداخلية في الوسط المدرسي هي تنمية الدافعية الخارجية أولا، حيث يمكن للمعلمين الرجوع إلى المكافأة والتعزيز الإيجابي للدافعية الخارجية، أو التهديد بالعقاب، والتعزيز السلبي Sarrazan et Trouillouid, (2006) عن (Le Mener, Lambert, 2012).

2-3-4 نظرية التنافر المعرفي:

صاحب هذه النظرية فستنجر (1957) والفكرة الأساسية لهذه النظرية تتلخص في أنه عندما لا تكون المعارف منسجمة مع بعضها البعض ينتج عمل معرفي يقوم بتقليص واختزال التنافرات من أجل إحداث تجانس معرفي.

فعدم الانسجام في المعرفة يؤدي إلى دافعية تقلص التنافر، ويكون الشخص مدفوعا نحو تحقيق التوازن والانسجام المعرفي، ويقصد بالتنافر المعرفي، تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك، ويرى "فسيتنجر" أن الحاجة إلى الاتساق المعرفي غالبا ما تستثير السلوك، وأن تناقض المعلومات أو المدركات تجعل الفرد يشعر بحالة عدم الارتياح، وفي الوقت نفسه يشعر بالدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي، مما يدفع الفرد للبحث عن معلومات جديدة، فيبذل جهد التغيير اتجاهاته (الوقفي، 1998)، وقد اتفق علماء النفس المعرفيون على أن الأفراد يبحثون عن توفير حالة الاتساق في إدراكهم العالم من حولهم، وهذا يقلل من حالة التنافر المعرفي، تلك الحالة المتسببة عن المعتقدات المتسارعة والمتضاربة، ويكون المتعلم في هذه الحالة مدفوعا للتخلص من حالة غير سارة، تدفعه لمحاولة تقليل أو حذف أو إزاحة هذه الحالة أو تجنبها أو تغيير المعرفة الموجودة لديه، أو إضافة معرفة جديدة لمعرفته وخبراته. (قطامي وقطامي،2000 :432).

هذا ما ينطبق على المواقف التعليمية، فالتلميذ يواجه حالة من التنافر المعرفي تتمثل في الرسوب مثلا، هذه الحالة تدفعه إلى سحبها أو تحقيق الانسجام وذلك بالمثابرة والإقبال على التعلم من أجل إشباع حاجاته والوصول إلى حالة الارتياح.

2-3-5 نظرية الأهداف

تندرج نظرية الأهداف ضمن الرؤية الدينامية لنماذج الضبط الذاتي (Locke,1996 ;Locke & Latham,1990;Locke & Henne,1986)، إذ أن سيرورات الضبط الذاتي تؤثر على الأهداف الأكاديمية للمتعلم.

حسب هذه النظرية فإن الفرد يكون مدفوعا استنادا إلى مجموعة من الأهداف والتي يمكن أن تكون مفروضة أو مختارة، وهي مرتبة حسب أولويتها بالنسبة للشخص، وتوجه الأفعال بإعطاءها المقدار اللازم من المجهود لتحقيقها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لها.

وحسب (Bouchard, 2000) فإن كل نشاط يحمل معنى واتجاه وقصد لتحقيق الأهداف المسطرة من جهة، ومن جهة أخرى فإن نوعية السلوك تتغير بتغير الأهداف.

ويفترض أصحاب نظرية الأهداف وجود نمطين من الأهداف: "أهداف التعلم ويشير إليها بعض الباحثين على أنها أهداف إتقان، حيث تتطلب اتقان وتنمية سيرورة الفهم، وأهداف أداء وتتطلب الأداء الجيد الأفضل من الآخرين، ووجود ذكاء مرتفع..."(Stipek, 1998:146) .

"وعندما يتبنى الطلبة أهداف التعلم في تأدية الواجبات فإنهم يركزون جهودهم على تعلم كل ما يحتاجونه من أجل إنجاز واجباتهم بنجاح، وبالمقابل فإن الطلبة الذين يتبنون أهداف الأداء يرتكزون على أنفسهم أكثر من تركيزهم على المهمة ... ويكون اهتمامهم بصون مدركاتهم الذاتية وسمعتهم العامة كأفراد أكفاء أكثر من اهتمامهم بما يهدف به الواجب من تعلمهم". (Brophy,1998:6).

وقد بينت نتائج دراسات (Locke et Latham1990) أن الأهداف التي تؤدي إلى تعلم أفضل تتميز بالخصائص التالية:

- الأهداف الصعبة مع مهمات خاصة، لكن يمكن تحقيقها.
- الاندماج العميق في الأهداف المسطرة يؤدي إلى زيادة في الأداء.
- التغذية الراجعة المستمرة تؤثر على الأداء.
- عدم وجود العقبات عند تحقيق الهدف يساهم في زيادة الأداء.

وقد أكدت دراسات كل من Elliot (1990) ,Pintrich & Degroot (1988) Legget & Dweck & Dweck, (1988) , Ames, (1992) , Ames & Archer, (1988) , Harackiewicz, Barron &

Elliot , (1998) أن المتعلمين الذين يمتلكون نمط تعلمي عال يظهرون مستوى عال من الضبط الذاتي في عملية التعلم مقارنة بذوي المستوى المتدني من نفس النمط.

فنمط الأهداف التعلّمية ينمي الكفاءة والفهم وتقويم النشاط المراد إنجازه، وعليه فالتلميذ ذو التوجه التعلمي يمتلك استراتجيات الضبط الذاتي كآليات ميتا معرفية تساعده على التخطيط وتنظيم ومراقبة مهامه والتحكم في معلوماته وإدارة نشاطه بفعالية مما يولد لديه الشعور بالكفاءة والتقدير العالي للذات وبالتالي الوصول إلى تعلم ذي معنى.

في حين يرتبط نمط الأهداف الأدائية بالإستحسان الاجتماعي والتنافس من أجل الظهور بمظهر الأخير (الأفضل) أمام الآخرين ... وقد ميز الباحثون بين نوعين من أهداف الأداء وهي: أهداف الإقدام، وأهداف التجنب.

أهداف الإقدام من الأداء: في هذه الحالة يبحث الفرد المتعلم عن إظهار قدراته ويبذل مجهود معتبر من أجل تحقيق النجاح والشعور بالأفضلية أمام الآخرين.

وأهداف تجنب الأداء: يتجنب الفرد المتعلم في هذه الحالة الظهور أمام الآخرين بمظهر عدم الكفاءة وبذلك يميل إلى تجنب الاندماج في النشاط خوفا من الفشل.

وفي كلا النمطين فإن المتعلم يركز على حماية ذاته وتثمينها.

وعليه فالتلميذ ذو التوجه الأدائي لا يركز اهتمامه على إتقان مهمته وإنما على مقارنة نفسه مع الأقران ويستثمر مجهوداته بعيدا عن نية تنمية مهاراته وتوسيع معارفه وتحسين مستواه بناء على جهده المبذول، فما يدفعه هنا هو سلوك الظهور بالتركيز على البعد التنافسي في إطار المقارنة مع زملائه.

2-3-6 النظرية الاجتماعية المعرفية

تفترض المقاربة الاجتماعية المعرفية أن السلوك الإنساني يتحدد أساسا بالتفاعل مع الخصائص الفردية والعمليات المعرفية للفرد من جهة والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، من جهة أخرى، وباعتبار أن الدافعية للتعلم من السلوكات الإنسانية فإنها تخضع لنفس التفاعل.

وقد أضافت نظرية التعلم الاجتماعي لروتر على مفاهيم التعزيز الايجابي والسلبي للنظرية السلوكية الارتباطية مفهوم الإدراك والتوقع.

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا من أبرز النظريات المعرفية الاجتماعية وقد تم تطبيقها في السياق المدرسي من قبل كل من Legget (1988) Schunk (1989), Zimmerman (1990), Pintrich et Schrauben (1992), Dweck

وتفترض أن الأفراد يمتلكون وبدرجات متفاوتة الخصائص التالية:

-القدرة على تفسير البيئة بواسطة التمثيل الرمزي.

- القدرة على الاستفادة من الخبرات الماضية في تأثيرها على توقع النتائج المستقبلية.

- القدرة على ملاحظة الآخرين وتعلم الأنماط السلوكية الجديدة، فالملاحظة في هذه الحالة ليست نشاط سلبي بل هي فعل نشط يساعد التلميذ على الاندماج في المهمة التعلّمية.

- القدرة على الضبط الذاتي وهي مهارة ميتا معرفية وتعني القدرة على مراقبة وتعديل السلوكات وتكييفها حسب المتغيرات البيئية التي يتفاعل معها.

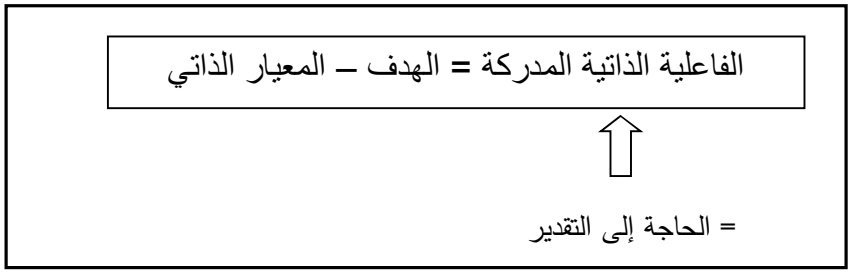
وبناء على هذا فإن الأفراد المتعلمون يتفاوتون في درجة دافعيتهم للتعلم تبعا لاختلاف القدرات التي يمتلكونها.

نظرية باندورا والكفاءة الذاتية

يرى باندورا أن الدافعية للتعلم تتحدد أساسا بواسطة الفاعلية الذاتية المدركة وتتلخص نظريته في المبادئ التالية:

– انطلاقا من قدرات الفرد على التمثيلات العقلية Représentations mentales يستطيع هذا الأخير أن يتوقع النجاح أو الفشل.

– أساس الدافعية هو وضع هدف بالنسبة لمعيار ذاتي والفرق الفاصل بينهما يعطي ما يسمى الفاعلية الذاتية المدركة كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (10) يوضح نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا Lieury et Fenouillet 2006:52

وبهذا فإن نظرية باندورا لم تقتصر في تفسيرها للتعلم على الإمكانيات التي يملكها الفرد فحسب بل تضمنت اعتقادات الفرد عن هذه الإمكانيات فعملية التعلم إذن حسب هذا المنظور لا تكون فعالة إذا لم يعتقد الفرد المتعلم اعتقادا إيجابيا بكفاءاته وقدراته مما يؤثر على دافعيته وعلى الجهد المبذول والمثابرة في تحقيق الأهداف المتمثلة في التحصيل الدراسي الجيد.

"وكما صرح باندورا، فالطلبة الذين يؤمنون بالتكيف والتعامل مع البيئة يركزون على ضعفهم وعدم كفايتهم والمبالغة في الصعوبات التي يواجهونها، أما الطلبة الذين يمتلكون فهما جيدا حول قدراتهم يركزون انتباههم وجهودهم على متطلبات المهمة والتقليل من الصعوبات لإنجازها بشكل ملائم ". (غباري،2008 :111–112).

ويشير كل من (Bandura et Shunk,1981) المشار إليه في (Lieury Fenouillet, 2006: 54) في دراسة قاما بها حول مجموعة من الأطفال في سن الثمانية، يعانون ضعفا في مادة الرياضيات، حيث كلفت المجموعة الأولى بحل (42) صفحة من كراسة خاصة بمسائل القسمة (هدف بعيد المدى)، بينما كلفت المجموعة الثانية بحل (6) صفحات فقط من الكراسة (هدف قريب المدى)، فدلت النتائج على أن الأهداف القريبة المدي تساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية، أكثر من الأهداف البعيدة المدى.

3-العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

إن دافعية التعلم حسب المقاربة المعرفية الاجتماعية ضاهرة دينامية تتفاعل فيها إدراكات الفرد المتعلم – كعوامل داخلية – وعوامل مرتبطة ببيئته – كعوامل خارجية –وهي بهذا تعتبر أكثر شمولية في تحديدها للعوامل التي تؤثر على دافعية التعلم وعليه تم تناول هذه العوامل في هذا الاتجاه بالإضافة إلى مناحي أخرى.

أ- العوامل الداخلية:

فبعض العوامل الداخلية أمكننا استنباطها من نموذج كل من Pintich, Winer, HuartViau,Tardif,André, وهذا على سبيل المثال لا الحصر وهي في غاية الأهمية وترتبط العوامل الثلاثة الأولى بمجموع **إدراكات المتعلم حول النشاط البيداغوجي** (وهي خاصة بنموذج فيو(Viau) وتتمثل في:

- **إدراك قيمة النشاط:**

ويعني الحكم الذي يحمله المتعلم حول أهمية وفائدة النشاط البيداغوجي وفق الأهداف التي سطرها. (Eccles, Wiggfield et Schiefele, 1998). هذه الأهداف حسب Viau يمكن أن تكون مرتبطة بالتعلم (ويقصد بها الدافعية الداخلية) أو بالأداء (ويقصد بها الدافعية الخارجية)، فإذا سأل الطالب المتعلم نفسه لماذا أقوم بهذه المهمة؟ – ويندرج هذا ضمن استراتيجية التساؤل الذاتي كخطوة للتخطيط في المهمة البيداغوجية –فهو بهذا يبحث عن تحديد قيمة النشاط، لذلك لا بد من

التركيز على أهمية وقيمة أي نشاط تعليمي عن طريق تدريب التلميذ على الوعي بإدراك هذه القيمة حتى يصل إلى الاندماج المعرفي بصورة فعالة.

- **إدراك الكفاءة:**

وتعني قدرة المتعلم على كفاءته وقدرته في إنجاز نشاط ما، فالمتعلم الذي يعتقد أن باستطاعته إنجاز المهمة البيداغوجية يكون قادرا على استثمار وبذل مجهوداته لأداء أفضل، فالأهم ما يعتقده عن قدرته وليس ما يستطيع فعله في الحقيقة، فالتقييم الذي يضعه الفرد المتعلم حول ذاته يمكنه من التنبؤ بأدائه، وهذا الإدراك يرجع إلى النظريات التي اهتمت بالفاعلية الذاتية، وقد تم التطرق إليها في نظرية التعلم الاجتماعي لـ Bandura.

ويرى Viau أنه إذا كان إدراك الكفاءة ينمو بداخل التلميذ وبالتركيز على إدراكاته الذاتية لخبراته الماضية، فإنه بإمكان الراشد المساهمة في اقتراح استراتيجيات تمنح هذا التلميذ وسائل تسمح له بتجريب نجاحاته في سياق التعلم.

- **إدراك القدرة على ضبط النشاط:**

وتعني إدراك المتعلم لدرجة التحكم الذي يمارسه حول سير النشاط ونتائجه (Viau, 2004:3) فالضبط في هذه الحالة يعني وعي المتعلم بدرجة تحكمه في المهمة التي يسعى لتحقيقها، وذلك بإدراكه للجهد المبذول والاستراتيجيات التي يستخدمها في تنفيذ النشاط البيداغوجي وهي استراتيجية ميتامعرفية. ويرتبط هذا بالعزو السببي الذي جاء به Weiner، بمعنى الأسباب التي ينسبها الطالب المتعلم في تفسيره لنجاحه وفشله، فتدني مستوى الضبط في النشاط البيداغوجي لدى المتعلم يفسر بعزو فشله إلى أسباب خارجية، مثل المدرس وصعوبة المهمة. (وقد تم التطرق إلى هذا بالتفصيل في نظرية العزو السببي ص:108).

مفهوم الذكاء :

يرى (Tardif, 1992) أن مفهوم المتعلم للذكاء يؤثر بدرجة كبيرة على اندماجه في المهمات البيداغوجية المكلف بها، فالتلميذ الذي يعتقد أن الذكاء سمة ثابتة عادة ما لايقبل على النشاطات التي تتطلب تحديا، في حين أن التلميذ الذي يرى أن الذكاء قدرة يمكن تنميتها، يقبل بصورة إيجابية على الاندماج في النشاطات التي تمثل تحديا بالنسبة إليه.

الأهداف:

يعد المنحى الذي يفسر الدافعية من خلال الأهداف المتبناة من طرف المتعلم من أهم المناحي لدراسة دافعية التعلم ويرى أصحاب هذا الاتجاه أمثال Ames , Elliot , Dweck , Archer, Leggett, Maehr, Nicholls, Braskamp, أن أداء التلميذ واتجاهاته نحو التعلم تحددها الأهداف التي يتبناها مهما كان نمطها سواء أكانت أهداف تعلّمية، أو أهداف أدائية، حيث توجه هذه الأهداف النشاط وتمنحه مقدار الجهد اللازم من قبل المتعلم من أجل تحقيقها، فيربط الفرد النتائج بالأهداف المراد تحقيقها.

"تأتي النظرة المكملة لدافعية الأطفال وسلوكهم في حجرة الدراسة من الإطار النظري لأهداف الإنجاز، فربما يتبع الأطفال أهداف التوجه للتعلم أو التوجه للأداء، فيقصد الأطفال ذوي هدف التعلم الإتقان والكفاية في المهمة التي يعملون فيها، وعلى النقيض يقصد الأطفال ذوي هدف التوجه للأداء إظهار قدرتهم العالية ليحصلوا على تقديرات ملائمة لقدرتهم". (زايد،2003: 87).

يرى كل من Pintrich وGarcia (1991) أن أفضل مستويات الدافعية يرتبط بتبني المتعلم نمط الأهداف التعلّمية، كما يشير Dweck (1986) إلى أن الأهداف التعلّمية ترتبط بأفضل مستويات دافعية التعلم.

ومن بين الدراسات التي تطرقت إلى علاقة دافعية التعلم بالأهداف:

دراسة Ames & Archer (1988) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأهداف التعلّمية ودافعية التعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددها (176) تلميذ وتلميذة حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المتغيرين، وأرجعا الباحثان هذه النتيجة إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون أهدافا تعلّمية يستخدمون استراتيجيات التعلم المختلفة ويندمجون في المهمات التعلمية التي تمثل تحديا بالنسبة لهم، كما أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو المدرسة لهؤلاء التلاميذ مقارنة بالتلاميذ الذين يمتلكون أهدافا أدائية.

أما دراسة Bouffard & All (1995) فقد أظهرت نتائجها أن المتعلمين الذين يتبنون أهدافا تعلمية وأدائية عالية يمتلكون مستوى عال من استراتيجيات الضبط الذاتي ومن دافعية التعلم وكذا توظيف ناجح لاستراتيجيات التعلم بصفة عامة، ثم يأتي بعد ذلك المتعلمين الذين يتبنون أهدافا تعلمية عالية، وأهدافا أدائية منخفضة، ثم يلي ذلك المتعلمين ذوي الأهداف التعلمية والأدائية المنخفضة.

وفي دراسة أخرى لـ: Archer (1994) على عينة من طلاب الجامعة بينت نتائجها التاثير الإيجابي للأهداف التعلمية على استراتيجيات التعلم وعلى اختيار المهمات التعلمية الصعبة.

وبناء على ما تم ذكره يمكن اعتبار أن تبني الأهداف التعلّمية يكون أفضل من تبني الاهداف الأدائية ولكن يبقى المجال مفتوحا أمام دراسات أخرى تثبت أو تنفي هذا القول.

الحاجة:

وهي موضحة في نظرية الحاجات لماسلو، تعتبر الحاجة حالة تؤدي بالفرد إلى متابعة هدف يسعى إلى الوصول إليه، وحسب Vallerand المشار إليه في Trouilloud, Sarrazin & 2006 :134 فإن الدافعية للتعلم تتأثر بعوامل عدة منها العوامل السيكولوجية والتي تتضمن الحاجات وهي الحاجة إلى الكفاءة (الشعور بالتحكم في المواقف)، الحاجة إلى التقارب الاجتماعي (الشعور بالانتماء إلى الجماعة وجلب الانتباه إليها)، والحاجة إلى الاستقلالية.

والطالب الذي يشعر بحاجة معينة يشعر بنقص يمكن أن يسده نشاط معين أو نتيجة معينة وبذلك فإن الحاجة للإنجاز يمكن سدها بدرجة كبيرة من الإشباع إذا نجح الطالب في تحقيق هدف يتطلب جهدا ما. (أبوعلام، 2010 :249).

الطموح:

"طموح الطالب هو ما يأمل إلى تحقيقه، ومستوى الطموح يؤثر على نشاط الطالب، فالطالب الذي يطمح إلى الالتحاق بكلية الطب سوف يدرس بجد ليحصل على المجموع الذي يمكنه من ذلك، وللطموح علاقة بالخلفية الأسرية وبالنجاح السابق". (أبو علام،2010 :252).

ويرى (Hoppy, 1934) عن الشرقاوي (1981) أن الطموح هو المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية فيما يتعلق بأدائه التالي عن عمل محدد، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين مثل دراسة كل من قشقوش (1975)، الشرقاوي (1981)، و(Plucker & all,1996).

ويرتبط مستوى الطموح بالأهداف، فكلما كانت درجة الطموح مرتفعة كلما كانت الأهداف تمثل تحديا بالنسبة لمخططها.

الانفعالات:

بعض المنظرين أمثال Weiner أخذ بعين الاعتبار الانفعالات في تفسيره لدافعية التعلم، فمما لا شك فيه أن الحياة الانفعالية للفرد المتعلم تلعب دورا فعالا في عملية التعلم عموما وفي إثارة دافعيته بشكل خاص، فإذا كان الجانب الانفعالي للمتعلم مضطربا، فإن دافعيته للتعلم الأكاديمي تنخفض، وعلى العكس من ذلك إذا كان هذا الأخير يعيش توازنا انفعاليا، فإنه من السهل تحريك طاقاته واهتمامه في العمل المدرسي، وزيادة إقباله على التعلم. (wlodkowski, 1985).

هذا وتجدر الإشارة إلى أن "القلق الزائد يمكن أن يؤثر على التعلم والأداء، مما يؤدي إلى انخفاض في الدافعية للتعلم". (أبو علام،2010 :234)، واعتبر Pintrich الانفعالات كأحد مكونات الدافعية ويرى أن القلق يعد عنصرا جد مهم في إدراك المتعلم لقدراته وقيمة النشاط المراد تحقيقه.

إضافة إلى هذا فإن الاستثارة العاطفية التي جاء بها باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي كمصدرا في الحصول على المعلومات والتي تعني أن المواقف الضاغطة التي يعيشها الفرد المتعلم عندما يشعر أنه غير كفؤ في سياقات التعلم المختلفة، يكون حافزا لأداء أفضل.

ب- العوامل الخارجية

لا شك أن أهمية المحيط الاجتماعي في التأثير على عملية التعلم أمرا في غاية الأهمية فالفرد المتعلم ينتمي بدون شك إلى محيطه الاجتماعي كالأسرة، وجماعة الرفاق والزملاء في القسم وفي هذا الإطار الاجتماعي يشبع هذا الأخير حاجاته ورغباته، وقد تضمنت معظم النماذج والنظريات المفسرة للدافعية جانبا اجتماعيا.

وقد أوضح Viau في نموذجه لدينامية الدافعية العوامل الخارجية التي تؤثر على الدافعية في السياق المدرسي وأقر بأن نموذجه لم يتوسع في طبيعة هذه العوامل بقوله "إن نموذج الدافعية الذي اقترحناه لم يأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المعرفية والاجتماعية، على الرغم من أن هذه الأخيرة تؤثر بدرجات مختلفة على مكونات الدافعية" (Viau, 1994 :73-74) حيث وصفه أنه وظيفي واقتصادي، ولكن في نظر الباحثة غطى معظم العوامل لكنه لم يغوص في تفاصيل هذه العوامل وعليه يمكن الاعتماد عليه وإضافة القليل من التفصيل وعوامل أخرى.

ويشمل تصنيفه أربعة عوامل تؤثر في تحديد دينامية الدافعية وهي:

1 – عوامل مرتبطة بالحياة الشخصية للتلميذ:

تشكل الأسرة وحلقة الأصدقاء العنصر الأول في العوامل البيئية المرتبطة بالحياة الشخصية للتلميذ، وفي هذا السياق يؤكد Viau أن أعضاء المحيط الأسري للتلميذ والأصدقاء يمارسون تأثيرا كبيرا على سلوكياته داخل المؤسسة التعليمية، وقد أكد (Beck, 1988) وآخرون أن الطفل الذي يمتلك دافعية في أسرته غالبا ما يمتلكها في المدرسة.

2- عوامل مرتبطة بغرفة الصف:

تعتبر غرفة الصف عامل بيئي أساسي في فهم دينامية الدافعية للتعلم، حيث أشار فيو (Viau, 2004) في مقال له إلى العوامل التي يمكن للمعلم التحكم فيها واعتبرها مفاتيح لتنمية دافعية المتعلمين وهي النشاطات البيداغوجية، أساليب التقويم المستخدمة من قبل المعلم، المعلم في حد ذاته، أساليب الثواب والعقاب المنتهجة من قبل هذا الأخير، ومناخ العمل والتعلم التعاوني، وفي هذا السياق ركز فيو (2004) على العناصر التالية:

* النشاطات البيداغوجية:

حيث ميز بين نوعين من هذه النشاطات (نشاطات التعلم أين يكون المعلم فيها المنشط الأساسي ونشاطات الأداء وفيها يكون التلميذ هو المحور الأساسي في عملية التعلم، وتلعب نوعية النشاطات البيداغوجية دورا هاما في التأثير على إدراكات المتعلم التي تم التطرق إليها في العوامل الداخلية، وفي دراسة قام بها نفس الباحث على (1082) طالب جامعي حول تكوين المعلمين، تمكن من ملاحظة أن الطلبة لا يدركون نشاطات التعلم المقترحة عليهم بنفس الصورة، واستنتج الباحث أنه يجب التركيز على الشروط التي تتوافر فيها المهمة البيداغوجية حتى تساهم في تحسين مدركات المتعلم المرتبطة بمصدر دينامية الدافعية، وقد استخلص الباحث انطلاقا من أعمال كل من Stipek (1998), Paris et Turner (1994), McCombs et Pope (1994) et Brophy (1998) الشروط التالية:

- بجب أن تكون المهمة البيداغوجية ذات معنى.

– متنوعة ومدمجة مع المهمات الأخرى.

– تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم.

–لها مصداقية في نظره.

– تتطلب اندماج معرفي بالنسبة له.

– تشمل تعليمات واضحة.

– تجرى في مدة زمنية كافية.

*التقويم:

"اعتبر العديد من الباحثين أن الممارسات التقييمية للمعلمين تثبط دافعية التعلم لدى متعلميهم كونها ترتكز على الأداء". (Viau,2004 :8). فالعلامات التي يتحصل عليها التلميذ هي المعيار الذي يقيس به درجة تعلمه، ويضيف فيو (Viau) أن المعلم يحكم على أداء التلميذ بمقارنة درجاته مع زملائه والأكبر درجة هو التلميذ الجيد في نظره.

ويشير (Covington, 1992) أن المعيار المرتكز على الأداء، أحيانا ما ينمي دافعية التلميذ الجيد، وغالبا ما يثبط دافعية التلميذ المتوسط والضعيف، فالشعور بأنه مصنف أسفل السلم يجعله يشعر بالفشل فيتجنب بذلك الخطأ بتجنب أداء المهمة.

هذا النوع من التقييم مبني على التنافس الذي حسب العديد من الدراسات يقلل من الدافعية الداخلية التي ترتبط بالاستمتاع في أداء المهمات التي تتطلب التحدي، وبالرغبة في المشاركة من أجل إشباع الفضول المعرفي، فضلا عن الرغبة في التوجه نحو الهدف.

* المعلّم:

للمعلّم دورا أساسيا في عملية التعلم وتحفيزه وإثارة دافعيته نحو تحقيق أهدافه، "ونظرا لموقعه الاستراتيجي، فإنه يقوم بدور الوسيط في عملية إشباع الدوافع وتحريك البواعث، ولذلك فهو قد يعلم الأطفال حاجات لا يمكن لهم تعلمها بدونه". (أبو علام،2010: 237).

يرى فيو (2004) أن أن مستوى كفاءة المعلم، ودافعيته للتدريس، وإدراكاته نحو التعلم كلها وخصائص أخرى عوامل من شأنها أن تساهم في رفع أو خفض مستوى الدافعية للتعلم.

إن وظيفة المعلم تتطلب معرفة معمقة في العلوم، وخصائص جسمية وأخلاقية وعقلية، كما أنها وظيفة تتطلب حبا أكثرو كل أنواع الدافعية (الداخلية والخارجية)، فمن المستحيل تحقيق الإنجاز ومساعدة الآخرين على الإنجاز دون دافعية. (Ndagijimana, 2013: 5).

حسب (Siedentop,1994 :469)، فإن المعلم الفعال هو الذي يمتلك القدرة على تنمية العلاقات البيشخصية والتي تدعم تعلم المواد القاعدية للتلميذ، وهذا "بنزاهته، وإنصافه، وحسه الدعابي، واحترامه للفروق الفردية (كالجنس) والثقافة (كالدين)، وبتعاطفه الوجداني، كل هذا يؤثر على دافعية تلاميذه ومثابرتهم في مهماتهم. (Viau, 2004 :10).

فالمناخ الدافعي يحتوي على سلوكات مثل القدرة على الاختيار، التشجيع على حل المشكلات بصورة مستقلة، والمساعدة على اتخاذ القرارات، والتخفيف من حدة التوتر.(Trouilloud & al,2006 :77).

يتبين من خلال ما تقدم ذكره أن كفاءة المعلم في إثارة دافعية متعلميه تستدعي ميزات خاصة تؤهله لاستثمار اهتماماتهم وميولاتهم ومراعاة حاجاتهم وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم التعلمية.

3- عوامل مرتبطة بالمدرسة:

يرى حامد زهران (1997) أن المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للنمو النفسي للطفل، وتتأثر شخصية التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع، كما تتأثر شخصية الطفل بشخصيات معلميه وكل العاملين في المؤسسة التربوية، هذا ما ينعكس على تكوين إدراكاته حول المدرسة وبالتالي في درجة دافعيته للتعلم.

4 – عوامل مرتبطة بسياق المجتمع:

وتشمل القيم والقوانين والثقافة التي تسود مجتمع التلميذ المتعلم.

إن هذه العوامل والنظريات المشار إليها في هذا البحث تبين أن الدافعية سيرورة معقدة ومتشابكة مثلها مثل السمات الأخرى للسلوك البشري، وما اختلاف النظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها إلا دليلا على ذلك، فهي تقوم على مبدأ التأثير المتبادل أين تتداخل فيها العوامل الداخلية النابعة من الفرد ذاته كإدراك القدرات، وإدراك قيمة النشاط ومقدار التحكم فيه، الاهتمامات الاستقلالية والجهد ... إلخ، والعوامل الخارجية التي تتعلق بالبيئة التي يتفاعل معها الطالب المتعلم والمثيرات الخارجية التي تحيط به كالأسرة (التدعيم الأسري)، والجو المدرسي مثل المنافسة داخل الصف، أسلوب المعلم، التعلم التعاوني وكل المعززات الخارجية في المجتمع بصورة عامة، وعليه يمكن اعتبار دافعية التعلم كمربكة تتفاعل فيها المظاهر السلوكية الداخلية مع العناصر الخارجية البيئية المحيطة بالفرد المتعلم.

4–خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للتعلم:

أشارت البحوث إلى أن التلاميذ يختلفون في درجة دافعيتهم للتعلم تبعا لمتغيرات عديدة منها المدرسية، العائلية، الذاتية ... إلخ، فمنهم من لديهم درجة مرتفعة من الدافعية ومنهم من هم في المستوى المنخفض للدافعية، وقد دلت البحوث أن كلا الصنفين يتميزون بخصائص معينة تحدث عنها العلماء في عدة عناصر نوجزها فيما يلي:

خصائص الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة:

- يمتاز هؤلاء الطلبة بتقدير مرتفع للذات والشعور بالكفاءة الذاتية العالية وهذا ما أكدته العديد من الدراسات.
- المثابرة في المهمات المدرسية ومواجهة التحديات في المواقف التعليمية.
- يفضلون الدراسة على باقي النشاطات الأخرى.
- يقضون أوقات طويلة في المراجعة والمطالعة مقارنة بالنشاطات الأخرى.
- يتمتعون بتركيز جيد في القسم.
- مركز الضبط لديهم داخلي"فالطلاب الذين يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من الطلاب الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة". (أبو رياش وآخرون، 2009: 359).
- يشعرون بالمسؤولية والاستقلالية اتجاه مواقف التعلم.
- يميلون إلى المشاركة الفعالة في النشاطات التعليمية.
- يمتازون بالفضول المعرفي والرغبة الشديدة في تعلم المهارات الجديدة.
- لديهم القدرة على تحديد الأهداف والتخطيط لها.
- أداؤهم الأكاديمي جيد.
- يستخدمون استراتيجيات تعلم متنوعة منها الميتا معرفية.

خصائص الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة:

- يعانون من قلق وضغوطات نفسية.
- يعانون من تقدير متدني للذات والشعور بعدم الكفاءة.
- يمتازون باللامبالاة وعدم الاهتمام وعدم المثابرة في النشاطات التعليمية.
- كثيري التغيب لأسباب بسيطة.
- يعانون من كثرة الشرود في القسم.
- يعانون من صراعات مع الإدارة والأساتذة وحتى الزملاء.

- يقضون أوقات قصيرة جدا أو منعدمة في المراجعة مقارنة بالنشاطات الأخرى ويفضلون الاهتمام بمواضيع أخرى غير المدرسية.
- كما أن نظرة المعلمين إلى هؤلاء التلاميذ سلبية.
- نتائجهم المدرسية غير مرضية.
- يستخدمون استراتيجيات تعلم غير منظمة.

5-أهمية الدافعية في عملية التعلم:

يعد التعلم شرط أساسي لتكيف الانسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو عملية تعلم مستمرة منذ ولادته وحتى مماته، فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته، وكيف ينظم وقته، ويختار استجاباته، ولا يتوقف على مرحلة واحدة فالفرد يظل في عملية تعلم مستمرة طوال حياته، كما تعتبر الدوافع من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتعليم، واحد الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، بالإضافة إلى أن الدافعية للتعلم تعد من أهم العوامل المؤثرة على تحصيل المتعلمين، ويتمثل في الرغبة في للقيام بعمل جيد والنجاح فيه. (جديتاوي وآخرون) عن (هاشم،2016 :262).

وتعتبر الدوافع ذات أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم، وتعتبر أساسية في عملية التعلم، وبالتالي تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء أكان في تعلم أساليب وطرق التفكير، أم في تكوين الاتجاهات والقيم، أو في تحصيل المعلومات، أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة. (أبو رياش وآخرون،2009: 329).

كما تحتل الدافعية في المجال التربوي أهمية خاصة لما تقدمه من دور كبير في رفع درجة الانتباه والتركيز أثناء التفاعل مع الموضوعات والمواد الدراسية، والنهوض بمستوى التعلم والأداء لدى الطلبة، وهي القوى المحرك للمتعلم والتي تزوده بالطاقة والنشاط. (بلعاوي وأبو سليمان، 2015: 32).

وعليه يمكن اعتبار الدافعية من أهم العوامل المساعدة في تحقيق تعلم فعال، فإعطاء معنى للتعلم هو الهدف الرئيسي في إبراز أهمية الدافعية في عملية التعلم ويمكن ملاحظة الدافعية لدى الفرد المتعلم في جهوده المبذولة من أجل التغلب على العراقيل والصعاب التي تحول دون تحقيق النجاح والميل للوصول إلى الأهداف التعليمية، وفي المثابرة في أداء المهمات البيداغوجية وفي الاندماج في النشاطات التعليمية.

وإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساهم في التحصيل المدرسي، وكما هو معروف فإن المتعلمون الذين يمتازون بدافعية عالية في الانجاز الأكاديمي، يكون تحصيلهم الدراسي جيد، وفي دراسة أجراها عبد القادر (1977) حول دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي لطلاب جامعة الكويت، على عينة تكونت من (457) طالبا وطالبة من جامعة الكويت ومعهد المعلمين، واستخدم في الدراسة مقياس الدافع للإنجاز من إعداد الباحث، ومقياس سرعة الأداء ودقته مقتبس عن اتكنسون، ومقياس مستوى الطموح المتعلق بسرعة الأداء ودقته، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز ومؤشر الطموح الأكاديمي والنجاح الأكاديمي.

حيث أشارت كثيرا من الدراسات حول هذا الموضوع أن دافعية التحصيل ترتبط ارتباطا موجبا بالقدرة على المعالجة المعرفية وإنجاز المهمات الصعبة، كما أكدت هذه الدراسات أن الدافعية للتعلم لها جذورها في خبرات التعلم خلال سنوات الطفولة، ففي دراسة أجراها كل من موسين وكونجر وكاجان تبين أن الأطفال الذين أظهروا دافعية قوية للانجاز خلال سنوات الطفولة يميلون أيضا إلى استمرار هذه الدافعية لديهم خلال سنوات المراهقة والرشد.

ويرى (Samtrock, 2003) أن الأفراد الذين يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة.

وفي دراسة أجراها (Klinger, 1966) حاول فيها تقصي الدراسات التي بحثت العلاقة بين دافعية التحصيل والمردود الأكاديمي تبين أن هناك دراستين من بين خمس دراسات تمت مراجعتها

أثبتت أن الطلاب ذوي الدافعية العالية للتحصيل كانوا أعلى تحصيلا من الآخرين من ذوي الدافعية المنخفضة.

وهكذا تكمن أهمية الدافعية في التأثير على سيرورة التعلم باعتبارها عنصرا هاما لتحقيق تعلم فعال، فهي وسيلة تربوية بها يصل التلميذ المتعلم إلى النجاح والتفوق كما أنها هدف تربوي يسعى هذا الأخير إلى تحقيقه.

6- تنمية دافعية التعلم

دلت العديد من الدراسات في ميدان الدافعية على أن تحفيز الطلاب للتعلم من شأنه أن يوجههم نحو تحقيق الأهداف التعلمية من خلال إثارة حب الاستطلاع والمشاركة الفعالة في النشاطات التعلمية والاقبال على ممارسة المهمات الدراسية بنشاط وحيوية مما يرفع من مستوى التحصيل والأداء الأكاديمي للمتعلمين، فقد كشفت دراسة شحروري (2006) حول فاعلية برنامج تدريبي في إثارة دافعية التعلم الموجه ذاتيا لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية عن وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أكدت دراسة هاجز ومارتري (Hughes & Martray, 1991) على فعالية برنامج تدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة ما قبل المراهقة، كما أظهرت نتائج دراسة صبري (2005) حول فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلاب الصف السادس، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة في القياسات البعدية على كل من المقاييس الثلاثة المستخدمة بالدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ولم يقتصر تأثير البرامج التدريبية على الفئة العادية من الطلاب المتعلمين بل وحتى في مجال صعوبات التعلم، فإن لهذه البرامج دورا هاما في تنمية دافعية التعلم، فقد أجرى عبد السلام وصديق والشمري (2015) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وأسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز لصالح القياس البعدي

ووجود فرق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية للانجاز لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، هذه النتائج توضح مدى أهمية تنمية الدافعية للتعلم واستثمار البرامج التدريبية في تعديل السلوك التعلّمي لدى الطلاب من أجل التغلب على العقبات التي تعيق سيرورة التعلم الفعال من أجل تحسين مستوى الأداء الأكاديمي وتحقيق التفوق والامتياز.

ومن أجل تنمية دافعية الإنجاز يجب أن ننظر إليها باعتبارها عنصرا ديناميا، يؤثر ويتأثر بالعوامل المحيطة به، فقد توصل الكايند (El Kind, D, 1978) في دراساته التي قام بها إلى أن دافع الإنجاز يرتبط إيجابيا بالاستقلال والثقة بالنفس ويمكن تنميته تجريبيا، فقد وجد أن تلاميذ رياض الأطفال الذين يقضون معظم أوقاتهم في التلوين والطلاء، ويبذلون جهودا في هذه الأعمال ويقومون بقراءة الكتب يكونون أقل اعتمادا على المساعدات الخارجية مقارنة بزملائهم الذين يشتركون في مثل تلك الأنشطة التحصيلية إلا نادرا. (موسى،1986: 58).

" درب دي تشارمز المعلمين في المدارس الابتدائية على مساعدة التلاميذ لكي:

1. يتعلموا تحليل الأهداف والنظر إليها على أنها دعوى للتحدي.

2. يميزوا بين النتائج التي يمكن التحكم فيها وتلك التي لا يمكنهم التحكم فيها.

3. يضعوا أهدافا واقعية تتوفر لها فرصة طيبة للنجاح. وتم تعديل طرق التدريس... وكانت نتائج دي تشارمز مثيرة للاعجاب. فبينما استمرت المهارات الأكادمية للتلاميذ في المجموعة الضابطة في التدهور بصورة أقل من المعايير العمرية لهم (ممن يماثلونهم عمرا) تحسنت مهارات التلاميذ المدربين بصورة دالة". (معمرية،2013: 79).

ويتعلق الأمر هنا بالتدريب على آليات الضبط الذاتي التي تتضمن التركيز على الأهداف والتخطيط لها وتحليل متطلبات النشاط ومراقبة تطور الأداء والتقويم الذاتي.

ورغم أن الدراسات بيّنت أن الدافع للإنجاز يظهر منذ الطفولة، ويستمر في النمو تحت تأثير تشجيع الآباءإلا أن دراسات أخرى (ماكليلاند، 1985) أظهرت إمكان رفه (sic) مستوى الدافع إلى الإنجاز لمن لم يشجعوا في طفولتهم على ذلك، وتم ذلك بمساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم عن أنفسهم عندما ينجحون في إنجاز المهام، كما يطلب منهم أن يتصوروا أنفسهم وهم يضعون لأنفسهم أهدافا صعبة ولكنها ليست مستحيلة. وبعدها يتصورون أنفسهم وهم يركزون على تجزئة المشكلات المركبة إلى خطوات صغيرة وسهلة. ومن ثم يتصورون أنفسهم وهم يعملون بكد فيفشلون ولكنهم لا يثبطون. ويستمرون في العمل ليشعروا أخيرا بفرحة النجاح. وظهر بعد ذلك أن علامات الطلاب تحسنت موحية بأن دافعهم إلى التحصيل والإنجاز قد ارتفع مستواه. (نفس المرجع:77). وهذا ما يرتبط بتنمية الفاعلية الذاتية التي تعد محددا أساسيا من محددات الدافعية للتعلم حسب ما جاء به باندورا، فمدركات الفرد لذاته وما تتضمنه من أحكام تقييمية تعد مؤشرا هاما في توجيه دوافع وسلوك الفرد المتعلم نحو تحقيق الأهداف.

"لوحظ أن نمو الحاجة للانجاز تتأثر بعدة عوامل تتضمن القيم الثقافية السائدة، والدور الاجتماعي للأفراد والعمليات التربوية في النظم التعليمية، والتفاعل بين أفراد الجماعة وأساليب تنشئة الأفراد". (أبو علام، 2010: 257).

كل هذا يشير إلى أن الدافعية هي منظومة متعددة الأبعاد وهذا ما أكدته الدراسات العاملية المتوفرة في التراث السيكولوجي في هذا المجال.

واستنتاجا لما تم ذكره يمكن التأكيد على ضرورة تنمية دافعية التعلم وتصميم البرامج التدريبية المبنية على افتراضات ونماذج الدافعية المختلفة وافتراضات لمقاربات أخرى وتطبيقها في جميع المستويات الدراسية من أجل تحقيق تعلم أفضل من خلال توسيع دور المتعلم من مجرد مستقبل للمعلومات إلى مشارك إيجابي في العملية التعلمية.

7- قياس الدافعية:

إن قياس دافعية التعلم لدى المتعلمين من شأنه أن يساهم في وظائف كثيرة في المؤسسات التربوية بصورة عامة والفرد المتعلم بصورة خاصة، فتشخيص مستوى الدافعية للطالب يعد في غاية الأهمية، حيث يساعد المعلم في تكييف أسلوبه في التعامل مع تلاميذه وطريقته في التدريس، وفي هذا الصدد تشير كثيرا من الدراسات إلى أن نقص دافعية التعلم لدى المتعلّمين تعود بدرجة كبيرة إلى سلوك المعلّم وطبيعة العلاقة التي تربطه مع طلابه.

وعليه فإن مستوى دافعية التلاميذ يتشكل من خلال سلوك المعلم وخبرته ضمن البيئة الصفية كما أن التشخيص المبكر لدافعية التعلم يعد أمرا ضروريا للحد من ضاهرة التسرب المدرسي.

ويفيد المختصون في عملية الإرشاد والتوجيه في الوصول إلى أساليب الوقاية وإيجاد طرق التكفل ببناء برامج خاصة بهدف تنمية الدافعية للتعلم.

كما أن قياس الدافعية للتعلم يساعد في عملية التنبؤ، وقد أشارت كثيرا من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الدافعية إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية والتحصيل الدراسي، بمعنى أنه من خلال قياس الدافعية يمكن التنبؤ إلى حد كبير بتحصيل التلاميذ الدراسي.

ويعد موراي من الباحثين الأوائل في مجال قياس الدافعية، حيث طبق في دراساته عن هذا الموضوع مجموعة من الإختبارات الإسقاطية على عينة من الحالات لقياس الحاجات الإجتماعية لدى هؤلاء، وتواصلت الأبحاث في هذا المجال لتتعدى الإختبارات الإسقاطية إلى مقاييس أخرى نلخصها كما وردت في دراسة محمود الشيخ (2003):

1- المقاييس الموضوعية:

* أسلوب التغلب على العقبات: أي وضع الفرد موقف خطر يتطلب منه بذل مزيد من الجهد للتخلص من هذا الموقف دون أن يلحق به أي ضرر.

* معدل أداء الاستجابة المتعلمة: يتم قياس مدى السرعة والدقة التي ينفذ بها الفرد استجابة متعلمة عندما يستثار بمثير معين.

* أسلوب التفضيل: يعرض الفرد إلى أكثر من مثير في الوقت نفسه بحيث تثير لديه عددا من الدوافع ويتم قياس استجابة الفرد في اختياره لمثير ما والاستجابة له دون غيره من المثيرات الأخرى.

2- الملاحظة ودراسة الحالة:

يوضع الفرد في هذه الحالة في سياقات مختلفة وتتم ملاحظة الكيفية التي يتصرف بها هذا الفرد في تحقيقه لإشباع دوافعه المتعددة.

3- المقاييس الاسقاطية:

يتم تقديم مثيرات شكلية غامضة للفرد المفحوص ويطلب منه الاستجابة لها، ويعد موراي من الرواد الأوائل في مجال قياس الدافعية للإنجاز عن طريق الاختبارات الاسقاطية، حيث اعتمد على اختبار تفهم الموضوع (T.A.T).

4- مقاييس التقدير الذاتي:

وتشمل الاختبارات والاستبيانات والتي تحتوي بدورها على مجموعة من الأسئلة أو البنود تتطلب من المفحوص الإجابة عليها بطريقة ما، وهذا ما ينطبق على موضوع البحث الحالي، حيث تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم لفالوراند الخاص بالدراسات الجامعية.

خلاصة:

شمل هذا الفصل مفهوم دافعية التعلم وأهم الاتجاهات التي اعتمدت من طرف الباحثين في تفسيرهم للدافعية وفهم آلية عملها ومختلف العوامل المؤثرة فيها باعتبارها مظهرا ديناميا تتفاعل فيه عناصر متعددة، كما تمت الإشارة إلى الخصائص التي تميز الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة والمنخفضة للتعلم من أجل فهم أعمق لسلوكات المتعلمين، وتم تناول أهمية الدافعية في عملية التعلم باعتبارها هدفا وغاية تربوية، وأيضا قياس الدافعية من خلال المقاييس المختلفة التي يعتمدها الباحثون في تحقيق هذا الغرض وأهمية قياسها في عملية التشخيص والتكفل والتنبؤ.

ولقد اتضح من خلال عرض هذه النقاط أن موضوع الدافعية موضوع جد متشعب الشيء الذي يفسره ثراء الكتابات والبحوث في هذا المجال ووجود فرع في علم النفس وهو علم النفس الدافعي الذي يهتم بالكشف عن الأسباب التي تقف وراء السلوكات المتباينة للأفراد من حيث تنوعها والتغير الذي يطرأ عليها.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

إجراءات البحث الميداني

* أولا: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- عينة الدراسة الاستطلاعية

3-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

*ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها

3- أدوات الدراسة وطريقة تطبيقها

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد

يعالج هذا الجزء الإجراءات المتبعة في تقنين أدوات الدراسة أي دراسة الخصائص السيكومترية للأدوات للتأكد من مدى صلاحيتها وفق عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تم الاعتماد على عينتين استطلاعيتين الأولى كانت خاصة بتطبيق البرنامج، والثانية بتطبيق مقياس الدافعية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التأكد من وضوح التعليمات الخاصة بأدوات الدراسة.
- احتساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- معرفة مدى فهم الطلبة للإستراتيجيات الميتا معرفية المستخدمة في الدراسة الحالية.
- محاولة الكشف عن مدى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات الميتا معرفية.
- اكتساب خبرة التطبيق.

وقد لخصها الأزرق فيما يلي: "التعرف على طبيعة التغذية الراجعة Feed back بهدف الاستفادة منها في إعداد الصورة النهائية للأدوات". (الأزرق، 2000: 251).

2- عينة الدراسة الاستطلاعية

2-1 عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى الخاصة بتطبيق البرنامج

تم تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL على عينة استطلاعية مقصودة من المجتمع الأصلي، مؤلفة من (29) طالب وطالبة، ونوضح خصائصها في الجدولين التاليين:

توزيع العينة حسب متغير الجنس:

جدول رقم (1) يوضح جنس عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى

الجنس	العدد
ذكور	05
إناث	24
المجموع	29

يبيّن الجدول السابق جنس عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تتشكل هذه الأخيرة من (05) ذكور، و(24) أنثى.

توزيع العينة حسب متغير العمر الزمني:

جدول رقم (2) يوضح عمر عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى

السن	ذكور	إناث	المجموع
22-20	01	17	18
25-23	04	07	11
المجموع	05	24	29

يتضح من خلال الجدول أن الفئة العمرية التي تتراوح بين (20– 22 سنة) لدى الجنسين أكبر من الفئة العمرية التي تتراوح بين (23–25 سنة).

3– الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

3–1 البرنامج التدريبي:

خطوات إعداد البرنامج: تم إعداد البرنامج التدريبي تبعا للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بالبرامج التدريبية المتيامعرفية وذلك من خلال تمحيص وتحليل بعض الدراسات السابقة ونذكر منها: دراسة حسب الله (2005) و(عكاشة، وصلاح،

2012) ودراسة (أبو السعود، 2009) ودراسة (بكر حسين فضل،2012) ودراسة (Koch,2001) ودراسة (Leon &Et,al, 1998) ودراسة (Ling & Boo, 2007) ودراسة (Vakilifard & Armand, 2006) ودراسة (الفيل حلمي،2007)، ودراسة عطا الله (2001)، ودراسة الشهراني (2005)، ودراسة موسى إسماعيل (2001)، ودراسة العذيقي (2009)...إلخ.

-ثم انتقاء الاستراتيجيات الميتامعرفية على النحو التالي:

هناك عدة استراتيجيات ميتامعرفية يوظفها الباحثون والدارسون في التعلم والتعليم لزيادة فعالية تعلم الأفراد ورفع من مستوى وعيهم بالعمليات المعرفية ومدى الضبط والتحكم فيها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر نذكر: (إستراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية خرائط المفاهيم، وإستراتيجية حل المشكلات وإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، وإستراتيجية النمذجة إستراتيجيةKWL...الخ وستكتفي الطالبة الباحثة بالتركيز على إستراتيجيتين هما: (إستراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL) تبعا للاعتبارات التالية:

-على اعتبار أنها إستراتيجيتين تعكسان فحوى النظرية البنائية في التعلم وهما مهمان في عملية المعرفة والتعلم على حد سواء.

-أهميتهما في مساعدة الفرد على قدرة التخطيط والضبط الذاتي لسلوكه التعليمي.

-تمكنا المتعلم من التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية عند التعلم وكذا إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد واستراتيجياته المفضلة لديه.

-تتوفر كل من إستراتيجية التساؤل الذاتي والـ KWL على استراتيجيات فرعية منها: (التخطيط والمراقبة والتقييم، التنبؤ، وربط المفاهيم بالخبرات السابقة، وإعادة الفهم)، وهي كلها عمليات عقلية معرفية عليا مهمة تفيد المتعلم والمعلم في تطوير المعرفة واكتسابها وتنميتها.

- إعداد المادة الدراسية:

تم اختيار مقياس اللغة الفرنسية كمعيار لتطبيق إستراتيجيتي التساؤل الذاتي واستراتيجية (KWL) للإعتبارات التالية:

* كون مقياس اللغة الفرنسية سنوي وبحكم البرنامج يحتاج إلى مدة زمنية طويلة، ولم تتاح الفرصة للطالبة الباحثة مقاييس سنوية أخرى.

* تدني مستوى التحصيل في مقياس اللغة الفرنسية للطلبة وعدم وجود رغبة لدى الطلبة في تعلم اللغة الفرنسية.

وقامت الباحثة بتحضير محتوى برنامج مقياس اللغة الفرنسية، تضمن دروسا تحوي مفاهيم ومصطلحات في علم النفس، حيث شمل البرنامج (14) درسا وتمت صياغة الأهداف السلوكية لأهميتها البالغة في توضيح مستوى الأداء لدى المتعلم بعد اكتسابه لخبرة التعلم وهذا بناء على مضامين الدروس المقترحة، ويمكن توضيح هذه المواضيع في الجدول التالي:

جدول رقم (3) يوضح مواضيع البرنامج المطبق

رقم الموضوع	الموضوعات
1	Introduction à la psychologie
2	La psychologie sociale
3	La psychologie cognitive
4	La psychologie positive
5	La neuropsychologie
6	La psychologie clinique
7	Psychologie de developpement
8	La psychométrie
9	La théorie piagétienne
10	La névrose et La psychose
11	La psychanalyse
12	Les acquis scolaires
13	La PNL
14	La parapsychologie

وقد احتوى البرنامج على دليل للأستاذ والآخر للطالب في جزأين (الأول خاص باستراتيجية التساؤل الذاتي، والثاني خاص باستراتيجية KWL وتضمن كل دليل مايلي:

- مقدمة

- نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

- أهداف البرنامج

- التعريف باستراتيجية التساؤل الذاتي وخطوات تطبيقها (خاص بدليل الأستاذ والمجموعة التجريبية الأولى).

- التعريف باستراتيجية KWL وخطوات تطبيقها (خاص بدليل الأستاذ والمجموعة التجريبية الثانية).

- خطة سير الدروس وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي (خاص بدليل الأستاذ والمجموعة التجريبية الأولى).

- خطة سير الدروس وفقا لاستراتيجية KWL (خاص بدليل الأستاذ والمجموعة التجريبية الثانية).

الصدق الظاهري للبرنامج:

بعد إعداد البرنامج بصورته الأولية قامت الباحثة بالتحقق من صدقه وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس وعددهم خمسة (5) كما هو موضح في الملحق رقم (1)، وإبداء أرائهم في مدى صياغة أسئلة الاستراتيجيات الميتامعرفية ومدى كفايتها، مدى كفاية المؤشرات السلوكية الدالة على وجودها، مدى وضوحها بالنسبة للمعلم والمتعلم، وأيضا من حيث كفاية عدد النصوص المختارة من مقياس اللغة الفرنسية وملائمتها لأن تكون موضوعا للتدريب على الاستراتيجيات الميتامعرفية ولمستوى السنة الثانية علم النفس.

وقد اتفق المحكمون على أن البرنامج جيد ما عدا تقديم بعض التعديلات اللغوية وتصويب بعض المفاهيم التي تضمنتها الأهداف السلوكية للبرنامج (اقتراح عنوان للنص بدلا من اختيار

عنوان للنص، توضيح تعريف بدلا من توضيح مفهوم) والتي تم أخذها بعين الاعتبار ليصبح البرنامج بصورته النهائية كما في الملحق رقم (6) دليل الأستاذ والملحق رقم (7-1) دليل الطالب للمجموعة التجريبية الأولى والملحق رقم (7-2) دليل الطالب للمجموعة التجريبية الثانية.

تجريب البرنامج على العينة الاستطلاعية

كما تمت الاشارة الى العينة الاستطلاعية الأولى التي بلغت (29) طالبا وطالبة يدرسون بجامعة الشلف، من مستوى السنة الثانية تخصص علم النفس.

نتائج تطبيق إستراتيجية (التساؤل الذاتي):

تجدر الإشارة هنا إلى أنه تم تطبيق إستراتيجية (التساؤل الذاتي)، على طلبة السنة الثانية تخصص علم النفس، من خلال عرض نص تجريبي مستل من مقياس اللغة الفرنسية حيث كان الموضوع يدور حول: العلاج النفسي عن طريق الوساطة الجسمية La psychothérapie à mediation corporelle، ولقد تم التطبيق في شهر ماي من السنة الجامعية: 2013-2014 وذلك بعد التنويه في كل مرة للتعريف بهذه الإستراتيجية ومدى أهميتها التربوية في التعلم وتطوير القدرات المعرفية للطلبة، بغية الكشف عن مدى امتلاكهم لهذا النوع من التفكير الإستراتيجي وكيف يتصرف الطلبة إزاء هذا النص، وكيف يركزون على المفاهيم، وهل يوظفون المعلومات السابقة لفهم مثل هذه النصوص، حيث تم تحليل محتوى البروتوكولات التحريرية لأفراد العينة، بناءا على الخطوات التالية:

- بالنسبة للوحدة الأولى: التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة (مرحلة ما قبل التعلم)، فلابد من وجود مؤشرات تشير إلى وجود المعرفة، حيث أن هذه الوحدة بالذات هي في جوهرها تحوي مؤشر عن المعرفة حول الموضوع بها مفاهيم عن بنية موضوع النص، وهي تعكس المعرفة السابقة، فعند توفرها عند أفراد العينة تصبح معيارا لقياس وجود المعرفة، وهي التخطيط لعملية التعلم.

-بالنسبة للوحدة الثانية: تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء (مرحلة أثناء التعلم): وتتضمن أهمية الموضوع، وذلك بكتابة الأسئلة بوصفها أهدافا يسعى المتعلم إلى تحقيقها والإجابة عليهاوهي تعكس قدراته على فهم بنية النص وفيها يتعمق أكثر، وتبرز أهمية متابعة عملية التعلم.

-أما بالنسبة للوحدة الثالثة: إعادة الفهم والتقويم الختامي (مرحلة ما بعد التعلم): فهي في جوهرها تشمل نتيجة التعلم وهي الهدف الذي ينبغي تحقيقه من النص والوصول إليه حتى تعتبر كمخرجات للتعلم، وهنا نفحص مدى استفادة الطلبة أفراد العينة من النص، وأهميته بالنسبة لهم ومدى إمكانية توظيفه في مواقف تعلمية أخرى، وفيه مؤشرات من خلال تلخيص الموضوع، تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه، مع تقديم عرض شفهي في مناقشات وعرض كتابي لما تعلموه.

وبهذا الشكل ستصبح هذه المعايير ومؤشراتها بمثابة مفتاح تصحيح محتوى البروتوكولات الكتابية، حيث سيتم تكميمها وتصنيفها إلى فئات تتراوح من: مستوى حسن، حيث سيمنح (3) درجات، أما بالنسبة للمستوى متوسط (2)، والمستوى الضعيف (1)، وذلك بعد استشارة أخصائيين في القياس النفسي ولقد أسفرت النتائج على مايلي:

جدول رقم (4) يوضح مستويات محتوى استراتيجية التساؤل الذاتي

		إستراتيجية التساؤل الذاتي								
الأفراد	الجنس	التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة			تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء			إعادة الفهم والتقويم الختامي		
	1=ذ 2=إ	مستوى حسن	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	مستوى حسن	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	مستوى حسن	مستوى متوسط	مستوى ضعيف
1	2			X		x			x	
2	2			X		x			x	
3	1			X		x			x	
4	1		X			x		x		
5	2	X			X			x		
6	2	X			X			x		

7	2			X			X			X
8	2		X			X				X
9	2			X			X			X
10	2	X					X			X
11	2	X				X		x		
12	2	X				X		x		
13	2	X				X		x		
14	2		X			X		x		
15	2	X					X			x
16	2		x			X		x		
17	2			X			X			
18	2	X				X		x		
19	2		x			X		x		
20	1		x			X		x		
21	1		x			X		x		
22	2		x			X		x		
23	2			X		X		x		
24	2			X		X		x		
25	2			X			X			x
26	2			X			X			x
27	2		x			X		x		
28	1			X			X			x
29	2		X			X		X		

نلاحظ من خلال محتوى استجابات أفراد العينة من خلال البروتوكول التحريري الذي تم اعتماده كأداة لتقدير كفاءة هؤلاء على استخدام المعلومات وعلى توظيف الاستراتيجيات الميتامعرفية، قد تباينت بين التقديرات التالية: (حسن، متوسط، وضعيف)، وعلى هذا الأساس سيتم اللجوء للتحليل الإحصائي من أجل تكميم البيانات المتحصل عليها.

التحليل الإحصائي: حيث سيتم في هذا التحليل استخدام الإحصاء الوصفي عن طريق التكرارات والنسب المئوية.

جدول رقم (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية لمحتوى إستراتيجية (التساؤل الذاتي)

أبعاد استراتيجية (التساؤل الذاتي)	العينة	ك	حسن %	ك	متوسط %	ك	ضعيف %

التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة	ن=29	12	%41.4	11	%37.9	6	%20.7
تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء		7	%24.1	17	%58.6	5	%17.2
إعادة الفهم والتقويم الختامي		8	%27.6	14	%48.3	7	%24.1

نلاحظ من خلال الجدول بأن إستراتيجية التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة (مرحلة ما قبل التعلم) قد حازت على أكبر نسبة مئوية قدرها (41.4%) بالنسبة لتقدير حسن، و(37.9%) بالنسبة لتقدير متوسط، و(20.7%) بالنسبة لتقدير ضعيف، في حين حازت إستراتيجية تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء(مرحلة أثناء التعلم)على أعلى نسبة مئوية قدرها (58.6%) بالنسبة لتقدير متوسط، و(24.1%) بالنسبة لتقدير حسن، و(17.2%) بالنسبة لتقدير ضعيف، أما إستراتيجية إعادة الفهم والتقويم الختامي(مرحلة ما بعد التعلم)، فقد سجلت أعلى نسبة مئوية قدرها (48.3%) كذلك بالنسبة لتقدير متوسط، و(27.6%) بالنسبة لتقدير حسن، و(24.1%) بالنسبة لتقدير ضعيف.

نستنتج من خلال المعطيات الكمية الأولى بأن أفراد العينة يمتلكون إستراتيجيتي تقويم التنبؤ وإعادة الفهم التقويم الختامي بتقدير متوسط، عدا إستراتيجية التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة التي كانت بتقدير حسن. وباعتبار ان استراتيجية KWL تحتوي على نفس الأبعاد (الاستراتيجيات الفرعية) لاستراتيجية التساؤل الذاتي فقد اكتفت الباحثة بتحليل بروتوكولات استراتيجية التساؤل الذاتي. كما أن استراتيجية التساؤل الذاتي أكثر تعقيدا من استراتيجية KWL.

3-2 مقياس دافعية التعلم:

تم تطبيق مقياس دافعية التعلم على عينة استطلاعية أخرى مكونة من (50) طالب وطالبة سنة ثانية تخصص آداب وعلم النفس من جامعة الشلف وتميزت بالخصائص التالية:

2-2 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية

توزيع العينة حسب الجنس والعمر الزمني

جدول رقم (6) يوضح الجنس والعمر الزمني للعينة الاستطلاعية الثانية

السن	ذكور	إناث	المجموع
22-20	03	27	18
31-23	08	12	11
المجموع	11	39	50

يتضح من خلال الجدول أن الفئة العمرية التي تتراوح بين (20- 22 سنة) لدى الجنسين أكبر من الفئة العمرية التي تتراوح بين (23-31 سنة).

صدق المقياس:

قامت الباحثة بترجمة مقياس دافعية التعلم من اللغة الفرنسية (ملحق رقم 3) إلى اللغة العربية ثم تم عرض هذه الأداة بنسختيها الفرنسية والمترجمة على مجموعة من الأساتذة من الجامعة الجزائرية من المختصين في مجالات علم النفس والأدب المقارن ممن لديهم خبرة التدريس في مقياس اللغة الفرنسية-كما هو موضح في الملحق رقم (2) من أجل إبداء أرائهم في سلامة الترجمة، حيث بلغت أصغر نسبة موافقة على ترجمة العبارات 80°، وتم اخذ الملاحظات بعين الاعتبار ليصبح المقياس بصورته النهائية كما هو في الملحق رقم (4)، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة بمعادلة كوبر (1974) وهي كالآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

والجدول التالي يوضح نسبة الموافقة على عبارات المقياس

جدول رقم (7) يوضح نسبة الموافقة على عبارات مقياس دافعية التعلم

العبارة	نسبة الموافقة	العبارة	نسبة الموافقة	العبارة	نسبة الموافقة
1	%100	11	%100	21	%100
2	%80	12	%100	22	%100
3	%100	13	%100	23	%100
4	%100	14	%80	24	%90
5	%100	15	%90	25	%100
6	%100	16	%90	26	%90
7	%80	17	%90	27	%90
8	%100	18	%100	28	%100
9	%100	19	%100		
10	%100	20	%100		

الصدق التمييزي

قامت الطالبة الباحثة بمقارنة متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية ممن تمثل درجاتهم الثلث الأعلى من الدرجات وممن تمثل درجاتهم الثلث الأدنى من الدرجات في المقياس وأبعاده الفرعية، وهذا لاختبار قدرة المقياس على التمييز بين المستويات المختلفة من الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (8) دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لأفراد العينة الاستطلاعية

العينة	المجموعة العليا ن = 16	المجموعة الدنيا ن=16	قيمة "ت"	مستوى الدلالة

الأبعاد	م	ع	م	ع		
البعد1	26.81	0.75	16.06	5.54	-7.68	0.05
البعد2	26.37	2.24	14.12	2.24	-18.83	0.05
البعد3	25.43	3.90	.14.93	3.90	-9.88	0.05
البعد4	27.31	4.51	17.43	4.51	-8.64	0.05
البعد5	24.81	3.58	14.18	3.58	-10.97	0.05
البعد6	24.62	4.15	15.06	4.15	-8.07	0.05
البعد7	27.62	3.70	16	3.70	-12.37	0.05
الدرجة الكلية	174.68	20.52	122.75	20.52	-9.59	0.05

يتبين من الجدول رقم (8) أن: قيم " ت " كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الفرعية ما يعتبر مؤشرا على صدقه.

صدق الاتساق الداخلي

وقد تم ذلك من خلال: حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية للتعلم مع بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (9) معاملات الارتباط بين أبعاد دافعية التعلم وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7

البعد1							
البعد2	0.56**						
البعد3	0.76**	0.59**					
البعد4	0.64**	0.46**	0.47**				
البعد5	0.66**	0.54**	0.51**	0.46**			
البعد6	0.13*	0.37**	0.32*	0.40**	0.65*		
البعد7	0.56**	0.50**	0.60**	0.39**	0.20*	0.25*	
الدرجة الكلية	0.84**	0.79**	0.80**	0.71**	0.65**	0.46**	0.70**

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) أو (0.05)، كذلك فيما يخص العلاقة بين الأبعاد مع بعضها البعض وهذا يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي للمقياس.

**مستوى دلالة 0.01

*مستوى دلالة 0.05

جدول رقم (10) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد1		البعد2		البعد3		البعد4		البعد5	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
1	0.87**	5	0.72**	9	0.59**	13	0.80**	17	0.37**
2	0.85**	6	0.54**	10	0.62**	14	0.79**	18	0.74**
3	0.83**	7	0.73**	11	0.82**	15	0.71**	19	0.69**
4	0.82**	8	0.77**	12	0.69**	16	0.74**	20	0.72**

البعد6		البعد7	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
21	0.62**	25	0.74**
22	0.58**	26	0.64**
23	0.61**	27	0.62**
24	0.73**	28	0.75**

يتضح من الجدول السابقأن جميع معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي اليها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ما يعتبر مؤشرا على صدق التجانس الداخلي للمقياس.

وهذا يعني أن عبارات الأبعاد الفرعية متناسقة فيما بينها وتقيس البعد نفسه الذي يفترض أنها تنتمي اليه.

جدول رقم (11) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.66**	9	0.55**	17	0.16*	25	0.62**
2	0.75**	10	0.31*	18	0.50**	26	0.23*
3	0.67**	11	0.72**	19	0.40**	27	0.59**
4	0.71**	12	0.62**	20	0.65**	28	0.58**
5	0.48**	13	0.46**	21	0.31*		
6	0.53**	14	0.67**	22	0.24*		
7	0.58**	15	0.52**	23	0.38**		
8	0.59**	16	0.45**	24	0.24*		

*مستوى دلالة 0.05

**مستوى دلالة 0.01

مما سبق يتضح أن معاملات ارتباطات العبارات بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) أو (0.01) وهذا يعطى مؤشرًا للاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس دافعية التعلم.

ويمكن توضيح معاملات ألفا لكرونباخ للأبعاد الفرعية وللمقياس ككل في الجدول التالي:

جدول رقم (12) معامل ثبات الفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم

الأبعاد	قيمة معامل الثبات
البعد1	0.86
البعد2	0.64
البعد3	0.63
البعد4	0.76
البعد5	0.46
البعد6	0.52
البعد7	0.62
المقياس ككل	0.88

يتضح من الجدول أن الأبعاده الفرعية للمقياس تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة تراوحت ما بين 0.46 للبعد الخامس الى 0.86 للبعد الأول، أما المقياس ككل فقد كان على درجة عالية من الثبات بلغت 0.88 وهي قيمة تطمئن الباحثة لتطبيق المقياس على عينة الدراسة الأساسية.

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

بعد أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس تم إعادة تطبيقه وكان معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للعينة على المقياس وأبعاده الفرعية في التطبيقين الأول والثاني كما يلي:

جدول رقم(13) يوضح معامل الارتباط بين درجات مقياس دافعية التعلم في التطبيق الأول والثاني

الأبعاد	قيمة معامل الارتباط
البعد1	0.63**
البعد2	0.70**
البعد3	0.49**
البعد4	0.57*
البعد5	0.53**
البعد6	0.65**
البعد7	0.51*
الدرجة الكلية	0.79*

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني كلها دالة احصائيا عند مستوى 0.01 أو 0.05 كما أنها تتراوح ما بين متوسطة ومرتفعة لكل من المقياس ككل وأبعاده الفرعية، وهذا ما يعتبر مؤشرا لثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية.

**مستوى دلالة 0.01

*مستوى دلالة 0.05

3-3 اختبار الذكاء اللفظي

- صدق الاختبار

أ: الصدق التلازمي

تم حساب معامل الارتباط بين الصورتين"أ"و"ب" للاختبار فدلت النتائج على أن معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في الصورتين =0.81.

ب- الصدق الذاتي

كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس و"هو الصدق المستخرج من معامل الثبات، وتعتمد هذه الطريقة على الدرجات التجريبية للاختبار بعد تخلصها من أخطاء القياس، فتصبح درجات حقيقية يمكن اعتبارها محكا ينسب إليه صدق الاختبار، وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بوصفه معاملا للصدق".(معمرية،2007: 168). وبما أن معامل الثبات =0.72 فإن معامل الصدق الذاتي= 0.84.

وهي قيمة تؤكد على تمتع الأداة بدرجة عالية من الصدق.

- ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار اللفظي بطريقة ألفاكرونباخ وبلغت قيمته0.72 وهو معامل ثبات يفي بأغراض الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية

تمهيد:

بعد تطرق الباحثة إلى الدراسة الاستطلاعية في الجزء السابق والتي تعد بمثابة الحجر الأساس للدراسة الأساسية، حيث تمكننا من التعرف على ميدان الدراسة واختبار مدى صلاحية أدوات القياس، وكذا التقنيات الإحصائية المناسبة، سوف تتناول في هذا الجزء إجراءات الدراسة الأساسية في النقاط التالية: منهج الدراسة، المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها، أدوات القياس المستخدمة وطريقة تطبيقها، والتقنيات الإحصائية المستخدمة.

1- منهج الدراسة:

تم تطبيق المنهج شبه التجريبي وهذا نظرا لصعوبة ضبط كل المتغيرات الثانوية ضبطا دقيقا و"هو المنهج الذي يعني تغيير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار، ويتصف هذا المنهج بالدقة العلمية، لأن نتائجه كمية دقيقة، ولهذا المنهج خطوات عملية منها: وضع تصميم تجريبي يحتوي على جميع النتائج وعلاقاتهاوشروطها". (عبيدات وعدس وكايد،1998 :290).

وقد أوضح (Campbel & Stanley, 1966) أن الدراسات شبه التجريبية «تستحق الاستخدام عندما يتعذر التحقيق الدقيق" ... و"رغم أن التخصيص العشوائي للأفراد في مجموعات هو الأمر المثالي، فإنه ليس ممكنا من حيث الممارسة. ففي وضع مدرسي نموذجي لا يمكن تعطيل جداول الدراسة ولا الصفوف التي جرى تنظيمها، بغية تنفيذ دراسة البحث ففي مثل هذه الحالة، يكون من الضروري استخدام مجموعات حسب وضعها، لأنها منظمة في صفوف، أو في مجموعات تامة أخرى". (آري وجاكوبس ورازافييه، 2013: 374). وهذا ما ينطبق على أفراد عينة البحث الحالي، حيث لا يمكن تغيير نظام المؤسسة الجامعية (تقسيم الأفواج ووضع التوقيت).

غير أنه يمكن استخدام العشوائية في تحديد أي منهما ستكون المجموعة التجريبية، وأي منهما تكون المجموعة الضابطة، وهذا ما تم تنفيذه في البحث الحالي.

وتم تنفيذ التجربة وفق تصميم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة مع قياس قبلي وقياس بعدي، حيث تم تدريس المجموعة الأولى باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الثانية باستراتيجية KWL وأما المجموعة الثالثة فتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وعليه فقد سارت الدراسة في ضوء التصميم شبه التجريبي التالي:

جدول رقم (14) يوضح التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعات	القياس	المعالجة	القياس
المجموعة التجريبية الأولى	قبلي	استراتيجية التساؤل الذاتي	بعدي
المجموعة التجريبية الثانية	قبلي	KWL	بعدي
المجموعة الضابطة	قبلي	الطريقة الاعتيادية	بعدي

تكافؤ مجموعات الدراسة

تم الاعتماد على حساب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث التجريبية والضابطة قبل بدأ تجربة الدراسة في متغير دافعية التعلم والذكاء اللفظي، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد المجموعات الضابطة والتجريبية الأولى والتجريبية الثانية بالاضافة إلى تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يوضح هذه الخواص الاحصائية لمجموعات الدراسة ونتائج اختبار (ف):

جدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار (ف) للمجموعات الثلاث في مقياس الدافعية للتعلم

أبعاد الدافعية للتعلم	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة التجريبية الثانية		قيمة ف	دلالة ف
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد1	23.21	4.05	22.22	4.66	21.87	4.43	0.67	غير دال
البعد2	21.37	4.36	17.92	4.68	20.83	4.10	4.40	غير دال
البعد3	20.54	5.11	19.84	9.68	19.90	3.88	0.16	غير دال
البعد4	20.33	5.45	20.19	5.81	22.12	3.51	1.10	غير دال
البعد5	18.91	4.88	18.84	4.85	19.83	3.48	0.37	غير دال
البعد6	16.86	6.07	20.08	5.33	20.34	4.82	2.88	غير دال
البعد7	24.45	3.81	19.00	6.78	22.08	6.97	5.04	غير دال
الدرجة الكلية	146.31	18.02	141.00	28.54	147.52	17.15	0.52	غير دال

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في مقياس دافعية التعلم في القياس القبلي بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الفرعية. وعليه فإن المجموعات متكافئة.

جدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار (ف) للمجموعات الثلاث في مقياس الذكاء اللفظي

	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية الأولى		المجموعة التجريبية الثانية		قيمة ف	دلالة ف
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الذكاء اللفظي	24.48	4.34	24.32	4.49	24.37	3.13	2.25	غير دال

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار الذكاء اللفظي في القياس القبلي. وعليه فإن المجموعات متكافئة.

2- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

إن أول خطوة في اختيار العينة هي تعريف المجتمع الذي يرغب الباحث في دراسته والذي يريد تعميم نتائج دراسته من العينة المختارة من هذا المجتمع.

والمجتمع الأصلي في هذه الدراسة يتكون من الطلاب المسجلين بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف للموسم الجامعي 2015 -2016 والبالغ عددهم 25275 حسب الموقع الإلكتروني للجامعة.

عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

"لا يصح تعميم النتائج من العينة إلى الأصل إلا إذا تحددت خصائص مجتمع الأصل ليتوافر شرط التمثيل، ومن هنا ينبغي أن يركز الباحث على تفصيل خصائص العينة، وحتى يتيح الفرصة لأي عينة أخرى مماثلة، أو أي أصل افتراضي يتوافر على هذه الخصائص من أن يعمم نتائجه". (الصادق، 1993: 85).

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من طلاب السنة ثانية تخصص علم النفس للموسم الجامعي 2015-2016 وتكونت العينة من ثلاثة أفواج اختيرت عشوائيا فوجين يمثلان المجموعتين التجريبيتين،حيث درست الأولى وفق استراتيجية التساؤل الذاتي والثانية درست وفق إستراتيجية KWL، والفوج الثالث يمثل المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها وفق الطريقة التقليدية وقد بلغت عينة الدراسة (85) طالبا وطالبة من أصل (101)، حيث تم استبعاد (16) طالب وطالبة ممن يفوق سنهم (22) سنة باعتبار أن اختبار الذكاء اللفظي المطبق في الدراسة الحالية لحساب تكافؤ مجموعات الدراسة مناسب لأعمار ما بين (13-22) سنة وكذلك بسبب غيابهم إما في القياس القبلي أو القياس البعدي. وتم توضيح هذا في الجدول التالي:

جدول رقم (17) يوضح توزيع عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية

مجموعات الدراسة	طريقة التدريس	العدد
المجموعة التجريبية الأولى	استراتيجية التساؤل الذاتي	28
المجموعة التجريبية الثانية	استراتيجيةKWL	26
المجموعة الضابطة	الطريقة التقليدية	31
المجمـــوع		85

ونكشف عن أهم خصائصها في النقاط التالية:

* من حيث العمر:

ويوضح الجدول التالي أعمار أفراد العينة:

جدول رقم (18) يوضح المتوسط العمري والمدى لأعمار أفراد العينة

العينة (ن)	المتوسط	المدى
85	21.30	22-20

ويتضح من خلال الجدول السابق أن متوسط العمر لأفراد العينة بلغ 21.30 سنة وأن المدى بين أفرادها بلغ سنتين أي ما بين 20 إلى 22 سنة.

* من حيث الجنس:

ويوضح الجدول التالي أفراد العينة من حيث الجنس:

جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث متغير الجنس والنسبة المئوية

المجموعات	إناث	ذكور	المجموع
م ت الأولى	24	04	28
م ت الثانية	23	03	26
م الضابطة	27	04	31
المجموع	74	11	85
النسبة%	87.05%	12.95%	100%

ويلاحظ في الجدول السابق ارتفاع نسبة الإناث في العينة حيث بلغت 87.05%، بينما بلغت نسبة الذكور 12.95% من المجموع الكلي للعينة.

3- أدوات الدراسة وطريقة تطبيقها

اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

- اختبار الذكاء اللفظي.
- دليل الطالب للمجموعتين التجريبيتين ودليل الأستاذ.
- مقياس دافعية التعلم

3-1 اختبار الذكاء اللفظي لـ:"كمال ابراهيم مرسي"

استخدمت الطالبة الباحثة اختبار الذكاء اللفظي للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث والذي قد يؤثر على المتغير التابع.

وقد تم اختيار هذا الاختبار كونه يقيس قدرتين أساسيتين مرتبطتين بالتفكير الميتا معرفي وهما: القدرة على التفكير اللفظي والقدرة على التفكير الرياضي.

كما أنه مناسب لأعمارما بين (13-22) وهو ما يلائم أفراد عينة البحث الحالي.

*** وصف الاختبار**

يطلق عليه اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب يناسب الأعمار (13- 22) سنة عدله كمال إبراهيم مرسي بما يتفق مع البيئة الكويتية.

* **هدف الاختبار**: يقيس اختبار الذكاء اللفظي بصورته (أ) و(ب) الذكاء اللفظي المتمثل في قدرتين أساسيتين هما:

القدرة على التفكير اللفظي: تشمل الحصيلة اللغوية، وإدراك معاني الكلمات والمعلومات العامة والتفكير الاستدلالي، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف وإدراك معاني الأمثال، والتناسب العكسي في العلاقات، والذكاء الاجتماعي، وإدراك السخافات اللفظية. وتقيس هذه القدرة (35) فقرة، هي الفقرات من (6- 15) ومن (19- 28) ومن (34- 48).

القدرة على التفكير الرياضي: تشمل إدراك تسلسل الأعداد وتكميلها وتصحيح الخطأ فيها، والقيام بالعمليات الحسابية وحل المسائل الرياضية، وتقيس هذه القدرة (15) فقرة. هي الفقرات من (1- 5) ومن (16- 18) ومن (29- 33) ومن (49- 50)

* **إعداد فقرات الاختبار**: تكون الاختبار اللفظي من (125) فقرة منها (45) فقرة من اختبار الذكاء اللغوي القديم، الذي أعده رجاء أبو علام وحمدي حنبلي بعد إعادة صياغة العديد منها، و(80) فقرة تم إنشاؤها على غرار فقرات الذكاء اللغوي، لتقيس العمليات العقلية التي يقيسها الذكاء اللغوي، أو لتقيس عمليات عقلية جديدة، وغطت هذه الفقرات مجالين رئيسيين هما: التعامل باللغة: وحصل على (95) فقرة، والتعامل بالأرقام وحصل على (30) فقرة.

* **الخصائص السيكومترية للاختبار**: تمت مراجعة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية والمضمون بمعرفة متخصصين أحدهما في اللغة العربية والآخر في الرياضيات للاطمئنان على وضوح موضوع كل سؤال ومطلبه، وارتباطه بالمجال الذي وضع لقياسه، وملاءمته للشباب من سن (13) فأكثر في الكويت.

جرى تجريب الاختبار في صورته النهائية على (50) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوي، للتعرف على وضوح الفقرات وتعليمات التطبيق، وانتهت التجربة باستبعاد (15) فقرة فشل معظم الطلاب في أداء (8) فقرات منها، ونجحوا جميعا في الفقرات الأخرى، واتفق مدرسو اللغة العربية والرياضيات بالمدرستين اللتين أجريت فيهما التجربة على عدم مناسبة هذه الفقرات للطلبة في المرحلة الثانوية.

أعيد تطبيق (110) فقرة على (250) طالبا وطالبة من الجامعة والثانوي العام لحساب قدرة كل فقرة على التمييز، وكان من نتيجة هذه التجربة حذف (10) فقرات ليبقي مائة فقرة تراوحت معاملات التمييز لها بين (28– 66) بمتوسط قدره (38)، وهي معاملات جيدة تدل على أن هذه الفقرات قادرة على التمييز بين المفحوصين وفق ذكائهم.

* **إعداد صورتي الاختبار**: وزعت الفقرات المائة على صورتين متكافئتين: الصورة (أ) والصورة (ب) عدد فقرات كل منها (50)، وتثبيت (6) فقرات في كل من الصورتين (أ) و(ب) للتدريب على طريقة الإجابة عن كل نوع من الفقرات، وأصبحت كل صورة مكونة من (56) فقرة منها (6) للتدريب و(50) فقرة للاختبار.

***تعليمات إجراء الاختبار**: يجري تطبيق الاختبار جماعيا، حيث توزع استمارات تسجيل الإجابات وكراسات الأسئلة على الطلاب في الصف فرديا بتعليمات التطبيق الجمعي ويتبع في التطبيق الخطوات الآتية:

- شرح للمفحوصين سبب تطبيق الاختبار، ويؤكد لهم أن هذا الاختبار ليس له علاقة بالاختبارات الدراسية، وأن يجيبوا على أكبر عدد من الأسئلة.
- الطلب من الطلبة كتابة البيانات في استمارة تسجيل الإجابات.
- قراءة التعليمات العامة الموجودة في كراسة الأسئلة.
- البدء بالإجابة عن أسئلة التدريب الستة.
- التأكد من أن الطلبة استوعبوا التعليمات.

- تنبيههم أن زمن الاختبار (30) دقيقة.

* **إعطاء الدرجات:** يتم إعطاء الدرجات بوضع مفتاح خاص، على استمارة الإجابات تتفق مع علامات المفتاح، وتحسب الدرجة الخام بعد هذه العلامات ثم يتم تحويل الدرجة الخام إلى نسبة ذكاء انحرافية بالرجوع إلى جداول المعايير. (أبو حماد، 2011:210-261).

3-2 دليل الطالب للمجموعتين التجريبيتين ودليل الاستاذ

تم بناء البرنامج التدريبي في شكل دليل بالاعتماد على الاستراتيجيات الميتا معرفية (إستراتيجييالتساؤل الذاتي وKWL)، وذلك بعد اطلاع الباحثة على الأدب النظري المتعلق بموضوع الميتامعرفة والدراسات السابقة – التي تم التطرق إليها في الدراسة الاستطلاعية – واحتوى دليل كل من الطالب والاستاذ على جانبين:

أ- جانب نظري، حيث اشتمل على مقدمة، أهداف البرنامج، مفهوم الميتا معرفة وأهميتها التربوية والتعريف بالاستراتيجيتين (التساؤل الذاتي واستراتجية KWL).

ب- جانب تطبيقي: وتم التطرق فيه إلى خطط تنفيذ نشاطات التعلم وفقا لإستراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL.

(كما هو موضح في الملحق رقم7،6-7،1-2).

تطبيق البرنامج: قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج خلال الفصلين الأول والثاني وذلك ابتداء من 2015/10/14 إلى غاية 2016/04/18، وقد جرى التوزيع الزمني للحصص وفق الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح التوزيع الزمني لتطبيق البرنامج

الشهر	تاريخ التطبيق	عدد الحصص
أكتوبر	2015/10/14-	3

	2015/10/21- 2015/10/28-	
نوفمبر	2105/11/04_ 2015/11/11- 2015/11/18- 2015/11/25-	4
ديسمبر	2015/12/1-	1
جانفي	2016/01/18- 2016/01/25-	2
فيفري	2016/02/02- 2016/02/09- 2016/02/23-	3
مارس	2016/03/07- 2016/03/14-	2
افريل	2016/04/04- 2016/04/11- 2016/04/18-	3

وبهذا بلغ مجموع الحصص المخصصة لتنفيذ دروس البرنامج (18) حصة، مدة الحصة ساعة ونصف، وهناك بعض الدروس أخذت أكثر من الحجم الساعي المخصص، وهذا خاص باستراتيجية التساؤل الذاتي.

3-3 مقياس دافعية التعلم

***وصف المقياس:**

تمت دراسة الدافعية الأكاديمية من خلال مقياس الدافعية في الوسط التربوي (EME)، حيث قام بتكييفه على المستوى الجامعي(EME-U28) كل من R obert J.Vallerand, Marc R.Blais,Nathalie M.Brière,Luc G.Pelletier,1989، بعد دراسة الخصائص السيكومترية له، وقد تم بناءه استنادا إلى نظرية التقرير الذاتي التي جاء بها كل من ديسي وريان (1985) وللتذكير فإن الدافعية للتعلم من هذا المنظور هي أساسا ميزة فردية خاصة بالمتعلم، وأن هناك صنفين أساسين من السلوكات:

- السلوكات المقررة ذاتيا المنبعثة من الشخص.

- السلوكات المراقبة والموجهة عن طريق سيرورة الخضوع.

وعليه فإن السلوكات المقررة ذاتيا تنتج عنها مخرجات ايجابية، في حين قد يؤدي النوع الثاني من السلوك إلى نواتج سلبية.

وعلى هذا الأساس تم تقسيم الدافعية إلى ثلاثة أنماط رئيسية:

- الدافعية الداخلية: ترتبط بالشعور بالمتعة والرضا في أداء المهمات التعلمية والرغبة في الاندماج في النشاطات بفاعلية، فالمتعلم المدفوع داخليا ينجز من أجل تحقيق الفضول والحصول على تشبع حاجته إلى الكفاءة والاستقلالية الذاتية.

- الدافعية الخارجية: ترتكز على الثواب والمكافآت وتجنب العقاب، فالمتعلم المدفوع خارجيا قد ينجز نشاطا دون أن يحقق أي متعة.

- غياب الدافعية: يظهرغيات الدافعية عندما لا يستطيع الطالب تفسير نتائج سلوكاته، ويرتبط بعدم تحديد الأهداف ووضوحها، فقد يصرح الطالب في هذه الحالة أنه لا يدري لماذا يذهب إلى الجامعة.

ويشمل النمط الأول بدوره ثلاثة أبعاد وهي:

– الدافعية الداخلية المرتبطة بالمعرفة(ددم) motivation intrinsèque à la connaissance–MICO: ترتبط أساسا بالمتعة والرضا الذي يشعر به الشخص عند ممارسته لنشاط ما. فالطالب يبرر استثماره في الدراسة بالمتعة التي يشعر بها في اكتشافه للمواضيع والمعلومات الجديدة.

–الدافعية الداخلية المرتبطة بالإنجاز (ددأ) motivation intrinsèque à l'accomplissement – MIAC: ترتبط بالمتعة والشعور بالفاعلية والكفاءة، فالطالب يبرر استثماره في الدراسة بالمتعة التي يعيشها أثناء نجاحه في نشاطات التعلم الصعبة.

– الدافعية الداخلية المرتبطة بالإثارة (ددإ) motivation intinsèque à la stimulation—MIST: في هذه الحالة يقوم الفرد بالنشاط لكي يشعر بالمتعة والأحاسيس الإيجابية التي يدلبها له هذا النشاط.

ويشمل النمط الثاني ثلاثة أبعاد أيضا:

– الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف (دخMEIDم motivation extrinsèque par régulation identifiée—: يلاحظ هذا النوع من الدافعية عندما يكون القيام بالسلوك مضبوطا بدوافع خارجية ومستدخلة بصورة كافية. كأن يبرر الطالب استثماره في الدراسة بقوله لأن دراستي هذه تسمح لي بالالتحاق بسوق العمل في المجال الذي أرغب فيه.

– الدافعية الخارجية ذات الضبط الغير واعي (دخ غ و) motivationextrinsèque par régulation introjectée—MEIN: يكون القيام بالسلوك مضبوطا بواجبات (مستلزمات) خارجية مستدخلة، وتكون المشاركة في النشاط بهذا استنادا إلى ما تمليه البيئة من معطيات أصبحت بالممارسة جزءا من الذات.

– الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي (دخ خ) motivation extrinsèque par –MERE régulation externe: يكون مصدر ضبط السلوك خارج عن الفرد. في هذه الحالة يصرح الطالب مثلا أنه يدرس من أجل الحصول على وظيفة ذات راتب جيد.

ويحتوي كل بعد على أربعة بنود، وبالتالي يشمل المقياس ككل 28 بند.

والجدول التالي يوضح توزيع بنود المقياس على أبعاد الدافعية:

جدول رقم (21) يوضح توزيع بنود مقياس دافعية التعلم على أبعاده

أنماط الدافعية	أبعاد أنماط الدافعية	رقم البند
الدافعية الداخلية	د د م	23 – 16 – 9–2
	د د أ	27 – 20 – 13 – 6
	د د إ	25 – 18 – 11 – 4
الدافعية الخارجية	د خم	24 – 17 – 10 – 3
	دخ غ و	28 – 21 – 14 – 7
	د خ خ	22 – 15 – 8 – 1
غيات الدافعية	غ د	26 – 19 – 12 – 5

*** طريقة تصحيح المقياس:**

تم تصحيح الاستجابات عن طريق إعطاء درجة تبعا للاستجابة التي تم اختيارها من قبل المفحوص على كل بند، وذلك حسب مقياس ليكرت، حيث يختار المفحوص إجابة واحدة من بين سبعة بدائل، والتي تعبر عن درجة الدافعية لديه وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (22) يوضح توزيع الدرجات لمقياس دافعية التعلم

سلم التقدير	الدرجة
لا ينطبق على الاطلاق	1
ينطبق بدرجة قليلة جدا	2
ينطبق بدرجة قليلة	3
ينطبق بدرجة متوسطة	4
ينطبق إلى حد ما	5
ينطبق جدا	6
ينطبق بشدة	7

هذه الطريقة صححت بها العبارات الموجبة أما العبارات السالبة فصححت بالطريقة العكسية كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (23) يوضح توزيع الدرجات للبنود السالبة التي تصحح بالطريقة العكسية

سلم التقدير	الدرجة
لا ينطبق على الاطلاق	7
ينطبق بدرجة قليلة جدا	6
ينطبق بدرجة قليلة	5
ينطبق بدرجة متوسطة	4
ينطبق إلى حد ما	3
ينطبق جدا	2
ينطبق بشدة	1

وأما أرقام العبارا ت السالبة في كل أبعاد المقياس فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (24) يوضح أرقام البنود السالبة في أبعاد مقياس الدافعية للتعلم

أبعاد المقياس / رقم البنود	غياب الدافعية
	26 – 19 – 12-5

جدول رقم (25) يوضح أرقام البنود الموجبة في أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	د د م	د د أ	د د إ	د خ م	د خ غ و	د خ خ
رقم البند	-16-9-2 23	-13-6 27-20	-11-4 25-18	-10-3 24-17	-14-7 28-21	-15-8-1 22

وحيث أن المقياس يتكون من 28 عبارة فإن الدرجة العظمى والصغرى للمقياس ككل تكون على النحو التالي:

الدرجة العظمى للمقياس = 28x7 = 196

الدرجة الصغرى للمقياس =28x1 = 28

أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة فإن الدرجة العظمى والصغرى لكل بعد من أبعاد المقياس تكون على النحو التالي:

الدرجة العظمى للبعد = 4x7 = 28

الدرجة الصغرى للبعد =7x1 = 7

– وقد جمعت البيانات وتم معالجتها إحصائيا بالأساليب التالية:

4– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت عدة أساليب إحصائية لتحليل بيانات الدراسة وهي:

*النسب المئوية.

*المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

* معامل ارتباط بيرسون.

* اختبار t test.

* تحليل التباين الأحادي.

وقد تم معالجة البيانات بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية (SPSS) الاصدار 20.

خلاصـة:

تضمن هذا الفصل أهم إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، والتي تعد مجالا هاما لتوضيح خطوات البحث التي تليها، والتي تتمثل في عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

*** أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات:**

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

*** ثانيا: تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:**

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى والثانية.

2- تفسير نتائج الفرضية الثالثة والرابعة.

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تسعى إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية (التساؤل الذاتي وKWL) في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

وسيتم عرض النتائج من خلال الإجابة على التساؤلات التي قامت عليها الدراسة.

*** أولا: عرض وتحليل نتائج الفرضيات:**

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتجية التساؤل الذاتي ودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (26) نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم

مقياس دافعية التعلم وأبعاده	نوع المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية الداخليةالمرتبطة بالمعرفة	ت.الأولى	28	22.82	2.11	2.30	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	22.55	2.63				
الدافعية الداخلية المرتبطة بالإنجاز	ت.الأولى	28	19.71	3.80	2.51	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	18.23	3.82				
	ت.الأولى	28	21.04	3.36	2.18	2.00	57	

الدافعية الداخلية المرتبطة بالإثارة	ضابطة	31	21.03	3.72			دال عند مستوى 0.05
الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف	ت.الأولى	28	22.71	2.58	2.22	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	22.48	2.95			
الدافعية الخارجية ذات الضبط الغير واع	ت.الأولى	28	20.85	2.38	2.61	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	20.65	3.66			
الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي	ت.الأولى	28	19.75	4.04	2.48	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	19.16	4.30			
غياب الدافعية	ت.الأولى	28	22.79	4.02	2.17	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	22.58	4.41			
الدرجة الكلية	ت.الأولى	28	148.82	13.20	2.21	2.00	57	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	147.22	15.41			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أفراد المجموعة التجريبية الأولى كان عددهم: 28 طالباً بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم: 148.82 بانحراف معياري قدره: 13.20 أما أفراد المجموعة الضابطة فكان عددهم: 31 طالباً وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم 147.22 بانحراف معياري قدره 15.41.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار (ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين مساوية لـ: 2.21 وهي أكبر تماماً من قيمة إختبار (ت) المجدولة التي قدرت بـ: 2.00 بدرجة حرية 57، ومستوى دلالة 0.05.

وبناءاًعلى هذه القيم يمكننا القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وكذلك الأمر فيما يخص الأبعاد: القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة.

والملاحظ: أن جميع المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في المجموعة التجريبية الاولى أكبر من المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في المجموعة الضابطة على مستوى جميع أبعاد مقياس دافعية التعلم.

والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الأولى أقل من الانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة، مما يعني وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى في كل بعد من أبعاد دافعية التعلم. وعليه يتم قبول الفرضية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولىالذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على القياسين القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم، وجاءت النتائج كماهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (27) نتائج إختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على القياسين القبلي والبعدي في مقياس الدافعية للتعلم

مقياس دافعية التعلم وأبعاده	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية الداخليةالمرتبطة بالمعرفة	القبلي	28	20.89	3.89	2.12	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	22.82	2.11				
الدافعيةالداخلية المرتبطة بالإنجاز	القبلي	28	19.14	3.45	2.71	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	19.71	2.80				
الدافعية الداخلية المرتبطة بالإثارة	القبلي	28	19.79	4.63	2.64	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	21.04	4.36				

الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف	القبلي	28	22.43	13.97	2.10	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	22.71	4.85				
الدافعية الخارجية ذات الضبط الغير واع	القبلي	28	18.61	5.71	2.40	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	20.00	4.38				
الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي	القبلي	28	18.39	5.18	2.26	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	19.75	5.08				
غياب الدافعية	القبلي	28	19.57	6.08	2.51	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	22.79	5.56				
الدرجة الكلية	القبلي	28	138.82	29.37	2.11	1.70	27	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	28	148.82	21.74				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أفراد المجموعة التجريبية الأولى كان عددهم: 28 طالباً بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي على مقياس دافعية التعلم: 138.82 بانحراف معياري قدره: 29.37، كما قدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم: 148.82 بانحراف معياري قدره: 21.74 وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار (ت) المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ: 2.11 وهي أكبر تماماً من قيمة إختبار (ت) المجدولة التي قدرت بـ: 1.70 بدرجات حرية 27، ومستوى دلالة 0.05.

وبناءً على هذه القيم يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي. أي أن مستوى دافعية التعلم ارتفع بعد تطبيق البرنامج لدى عينة الدراسة.

كذلك الأمر فيما يخص الأبعاد: القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة

والملاحظ: أن جميع المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في القياس البعدي أكبر من المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في القياس القبلي على مستوى جميع أبعاد مقياس دافعية التعلم.

والانحرافات المعيارية للقياس البعدي أقل من الانحرافات المعيارية للقياس القبلي مما يعني وجود فروق لصالح القياس البعدي في كل بعد من أبعاد دافعية التعلم، وعليه يتم قبول الفرضية الثانية.

ولمعرفة أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة.

قامت الباحثة بحساب قيمة مربع ايتا وكذا حجم التأثير لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (التعلم باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي) على المتغير التابع (دافعية التعلم) وذلك بالرجوع إلى نتائج المجموعة التجريبية الأولى على اختبار الدافعية للتعلم القبلي والبعدي والمقارنة بينهما كما يلي:

جدول رقم (28) يوضح قيمة مربع ايتا وحجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة مربع ايتا	حجم التأثير قيمة (د)
استراتيجية التساؤل الذاتي	دافعية التعلم	2.11	0.14	0.81

يبين الجدول رقم (28) أن قيمة مربع ايتا بلغت 0.14 وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة في مقياس دافعية التعلم والتي ترجع إلى تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي قد بلغت 0.14 كما أن قيمة حجم التأثير بلغت 0.81 وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع.

وهذا بالرجوع إلى معايير الدلالة على مقدار حجم التأثير كما ذكرها عبد الرحمن (1998):

إذا كانت قيمة (د) حوالي 0.2 وحتى أقل من 0.5 فإن قوة التأثير تكون ضعيفة.

وإذا كانت من 0.5إلى 0.8 فهي متوسطة.

أما إذا زادت عن 0.8 تكون قوية. (عبد الرحمن، 1998 :136).

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

نصت الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL ودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (29) نتائج إختبار(ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم

مقياس دافعية التعلم وأبعاده	نوع المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية الداخليةالمرتبطة بالمعرفة	ت.الثانية	26	22.92	3.815	2.43	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	22.55	2.631				
الدافعيةالداخلية المرتبطة بالإنجاز	ت. الثانية	26	22.19	2.040	2.15	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	21.23	3.827				
الدافعية الداخلية المرتبطة بالإثارة	ت. الثانية	26	22.54	2.746	2.49	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	21.23	3.721				
الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف	ت. الثانية	26	23.19	2.099	2.88	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	22.48	2.954				
الدافعية الخارجية ذات الضبط الغير واع	ت. الثانية	26	21.38	3.312	2.79	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	20.65	3.666				
الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي	ت. الثانية	26	22.38	3.511	3.05	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	19.16	4.306				

غياب الدافعية	ت. الثانية	26	25.88	2.455	3.40	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	22.58	4.410				
الدرجة الكلية	ت. الثانية	26	160.50	10.30	2.99	2.00	55	دال عند مستوى 0.05
	ضابطة	31	149.87	15.41				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أفراد المجموعة التجريبية الثانية كان عددهم: 26 طالباً بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم: 160.50بانحراف معياري قدره: 10.30. أما أفراد المجموعة الضابطة فكان عددهم: 31 طالباً وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم: 149.87 بانحراف معياري قدره:15.41 وهو أكبر من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم في المجموعة التجريبية الثانية.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار(ت) المحسوبة لعينتين مستقلتين مساوية لـ: 2.99 وهي أكبر تماماً من قيمة إختبار ت المجدولة التي قدرت بـ: 2.00 بدرجات حرية 55، ومستوى دلالة 0.05.

وبناءعلى هذه القيم يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

وكذلك الأمر فيما يخص الأبعاد: القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة

والملاحظ: أن جميع المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في المجموعة التجريبية الثانية أكبر من المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في المجموعة الضابطة على مستوى جميع أبعاد مقياس دافعية التعلم.

والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية الثانية أقل من الانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة، مما يعني وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية في كل بعد من أبعاد دافعية التعلم، وعليه يتم قبول الفرضية الثالثة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مترابطتين من أجل المقارنة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على القياسين القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (30) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على القياسين القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم

مقياس دافعية التعلم وأبعاده	نوع القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الدافعية الداخليةالمرتبطة بالمعرفة	القبلي	26	22.08	4.06	2.17	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	22.92	3.81				
الدافعيةالداخلية المرتبطة بالإنجاز	القبلي	26	20.77	3.70	1.81	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	22.19	2.04				
الدافعية الداخلية المرتبطة بالإثارة	القبلي	26	21.12	3.93	1.84	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	22.54	2.74				
الدافعية الخارجية ذات الضبط المعرف	القبلي	26	21.46	4.00	2.65	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	23.19	3.09				
الدافعية الخارجية ذات الضبط الغير واع	القبلي	26	20.46	3.47	2.91	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	21.38	3.31				
الدافعية الخارجية ذات الضبط الخارجي	القبلي	26	20.73	4.86	2.15	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	22.38	3.51				
غياب الدافعية	القبلي	26	22.38	5.42	3.27	1.70	25	دال عند مستوى 0.01
	البعدي	26	25.88	2.45				

الدرجة الكلية	القبلي	26	150.00	17.87	2.71	1.70	25	دال عند مستوى 0.05
	البعدي	26	160.50	10.30				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن أفراد المجموعة التجريبية الثانية كان عددهم: 26 طالباً بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي على مقياس دافعية التعلم: 150.00 بانحراف معياري قدره: 17.87، كما قدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس البعدي على مقياس دافعية التعلم: 160.50 وهو أكبرمن المتوسط الحسابي لدرجاتهم في القياس القبلي بانحراف معياري قدره:10.30 وهو أقل من الانحراف المعياري الخاص بالقياس القبلي.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مترابطتين مساوية لـ: 2.71 وهي أكبر تماماً من قيمة إختبار ت المجدولة التي قدرت بـ: 1.70بدرجات حرية 25، ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكننا القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في القياس القبلي والبعدي لمقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي، أي أن مستوى دافعية التعلم ارتفع بعد تطبيق البرنامج لدى عينة الدراسة.

كذلك الأمر فيما يخص الأبعاد: القيمة المحسوبة دائما أكبر من المجدولة

والملاحظ: أن جميع المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في القياس البعدي أكبر من المتوسطات الحسابية لنتائج الأفراد في القياس القبلي على مستوى جميع أبعاد مقياس دافعية التعلم.

والانحرافات المعيارية للقياس البعدي أقل من الانحرافات المعيارية للقياس القبلي بمعنى وجود فروق لصالح القياس البعدي في كل بعد من أبعاد دافعية التعلم، وعليه يتم قبول الفرضية الرابعة.

ولمعرفة أثر استراتيجية KWL في تنمية مستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة، تم حساب قيمة مربع ايتا وكذا حجم التأثير لمعرفة مدى تأثير المتغير المستقل (التعلم باستخدام استراتيجية

KWL) على المتغير التابع (دافعية التعلم) وذلك بالرجوع إلى نتائج المجموعة التجريبية الثانية على اختبار دافعية التعلم في القياسين القبلي والبعدي والمقارنة بينهما كما يلي:

جدول رقم (31) قيمة حجم التأثير لاستراتيجية KWL.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة مربع ايتا	قيمة حجم التأثير (د)
استراتيجية KWL	الدافعية للتعلم	2.71	0.22	1.06

يبين الجدول رقم (31)، أن أن قيمة مربع ايتا بلغت 0.22 وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة في مقياس دافعية التعلم والتي ترجع إلى تطبيق استراتيجية KWL قد بلغت0.22، كما أن حجم التأثير قد بلغ 1.06 وهي قيمة تدل على حجم تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع بالرجوع إلى معايير الدلالة على مقدار حجم التأثير كما ذكرها عبد الرحمن (1998) – تم الإشارة إليها في حساب حجم التأثير لاستراتيجية التساؤل الذاتي– وكون مقدار حجم التأثير أكبر من0.8 فإنه يمكن الاستنتاج أن لتطبيق استراتيجية KWL أثرا كبيرا في تحسين دافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

وبالمقارنة بين نتائج الجدول (28) و(31) يتضح أن قوة تاثير تطبيق استراتيجية KWL في تحسين مستوى الدافعية للتعلم أكبر من قوة تأثير تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي.

وبتحقيق الفرضيات الجزئية للدراسة تحققت الفرضية العامة التي نصت على:

– تساهم بعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة.

*** ثانيا: تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:**

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى والثانية

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياس القبلي والبعدي في

مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي،ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا وفق استراتيجية التساؤل الذاتي وأفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية،مما يعني فعالية تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة،ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة موسى (2001)، ودراسة العذيقي (2009) والحافظ (2007) التي أظهرت فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة ديوت وكريدوني (2007) Daiute & Kruidenier ودراسة النوافعة (2008) ودراسة Hui-Fang &-Ju Chang (2009) ودراسة عزت(2007) ودراسة أبو عجوة (2009) ودراسة الكبيسي (2011) التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي في مواد مختلفة، في حين تختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات كونها تبحث فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في دافعية التعلم.

ولم تتفق جزئيا مع دراسة جاسم، وطه (2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متوسط التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متوسط الذكاءات المتعددة– حيث يحوي هذا المتغير الذكاء التأملي أو الذكاء الذاتي والذي يشير إلى القدرة على الوعي بالمعرفة الذاتية والتحكم الذاتي كبعد ميتا معرفي– لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وتفترض الباحثة أن عوامل أخرى قد أثرت في هذه النتيجة بغض النظر عن التدريب على استراتيجية التساؤل الذاتي باعتبار أنها قد أكدت فعاليتها على المتغير الآخر.

وتفسر هذه النتيجة أن لاستراتيجية التساؤل الذاتي دورا أساسيا في تعزيز عملية التعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه، حيث ساهمت في استقلال المتعلمين في المجموعة التجريبية باعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف والتفاعل معها عن طريق الحوار الذاتي البناء حول الأنشطة

المقدمة لهم من خلال التخطيط لهذه الأنشطة ومراقبة عمليات التفكير أثناء عملية التعلم وتقويم نتاجات الأداء، مما أدى إلى رفع مستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة من خلال:

– إدراك قيمة النشاط، حيث تغير حكم أفراد المجموعة التجريبية حول مقياس اللغة الفرنسية باعتباره مقياسا ثانويا فأصبح ذو أهمية وفائدة بالنسبة لهم وكان ذلك واضحا في حضور أغلب الطلبة إلى القاعة في الموعد المحدد (وقصدت الباحثة الاستغناء عن قائمة الحضور من أجل الوقوف وراء قصد الطلبة من الاتحاق بالحصة).

– المثابرة التي تجلت في التركيز والاستمرارية من قبل المجموعة التجريبية في محاولة فهم النصوص المختارة والسعي إلى ترجمتهاوتحمل عناء قصور أفراد هذه المجموعة في فهم اللغة الفرنسية– وقد صرحت الطالبة (ع) بقولها أجد صعوبة في فهم الفرنسية لأنني لم أدرسهامنذ المرحلة الابتدائية، لكنني في الوقت نفسه أشعر بالمتعة في تعلمها وهذا لأول مرة في حياتي– والاقبال على إنجاز الواجبات المنزلية المتضمنة في البرنامج بصورة تنافسية بينهم، وفي هذا الصدد يقول (Viau, 1997) "تلعب المثابرة دورا أساسيا عند عودة المتعلم إلى المنزل، لأنه بعد ما أدى أعماله المدرسية تحت إشراف الأستاذ أو المعلم، سيؤدي واجباته بمفرده وبمحض إرادته في المنزل، من أجل هذا نعتبر أن التلميذ مثابر في أعماله المدرسية إذا خصص وقتا محددا للعمل في المنزل (مراجعة الدروس، وأداء الواجبات وتحضير الدروس القادمة)". (Viau,1997 :77).

وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنه تخلق بناءا انفعاليا ودافعيا ومعرفيا، وحين يبدأ الطلبة في استخدام الأسئلة يصبحون أكثر شعورا بالمسؤولية عن تعلمهم ويقومون بدور أكثر إيجابية ويبدو أن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة أثارت تعلمهم للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية. (الخزندار،2002 :140)

ويورد (إبراهيم 2005 :130) عن كوستا (1998) أنه على المعلم أن يدرب المتعلم على منطقية الأسئلة التي يوجهها لنفسه حتى يقوي قدرة المتعلم على أن يتابع تعلمه ويلاحظ ويراقب عمليات

تفكيره، وبذلك تتحقق نتائج إيجابية في تنمية الدافعية والشعور بالمسؤولية لدى المتعلم، كما أنها تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذ المعلومات جاهزة من المعلم.

إن استراتيجية التساؤل الذاتي كان لها الأثر الواضح في إثارة سلوك الطلبة نحو التعلم والعمل على استمرار هذا السلوك والوصول إلى أقصى حد من الأداء والإقبال على أداء النشاطات المطلوبة بكل حماس. وهذا من خلال ما تضمنته هذه الاستراتيجية من تنظيم للمعلومات وربط ما هو جديد بما هو معلوم مسبقا جعلت أفراد المجموعة التجريبية أكثر وعيا بعمليات التفكير واندماجا مع المعلومات والموضوعات مما أدى إلى الوصول إلى تقييم نتائج التعلم والتنبؤ وإصدار الأحكام في عملية التفكير والتنظيم الذاتي لهذه العملية، ولا بأس من القول أنه في مواقف كثيرة من مواقف التعلم يكون طرح السؤال أهم من الإجابة عليه.

كما أتاحت استراتيجية التساؤل الذاتي الفرصة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه وبالتالي العمل على تعديله مما زاد في قدرة الطلبة على تنظيم تفكيرهم واكتساب خبرات ذات معنى وذلك عن طريق الأسئلة الذاتية التي شجعتهم على التوقف وإعادة التفكير في العناصر ذات الأهمية في الموضوع المدروس، الأمر الذي ساهم في الوعي بمستوى استيعابهم وضبط عملية التعلم.

إن تعود الطلبة من خلال التدريب على طرح الأسئلة الذاتية أتاح لهم فرصة إدراك العلاقات بين المفاهيم وتنمية طريقة استيعابهم للمعلومات المعالجة ومكنتهم من تحقيق أهداف عملية التعلم والتفاعل الإيجابي مع النشاط مما أدى إلى استقلاليتهم في عملية التعلم واعتمادهم على أنفسهم في بناء المعنى، هذا ما انعكس إيجابا على دافعيتهم للتعلم وتحفيزهم على المثابرة والاستمرارية في بذل الجهد.

كما أن كفاية الفترة الزمنية للتدريب (الفصل الأول والثاني) للمجموعة التجريبية كان لها الأثر الواضح في اكساب أفراد هذه المجموعة أسس التعلم الذاتي وساهمت في تطوير المهارات

الميتا معرفية التي تستند عليها استراتيجية التساؤل الذاتي والقدرة على التكيف مع المواقف التعلمية المختلفة ما زاد في إدراكهم لأهمية هذه الاستراتيجية في معالجة المعلومات ودورها في رفع مستوى أدائهم مما جعلهم أكثر حرصا على الاستفادة من مضمونها ونمت لديهم الرغبة في الإنجاز والدافعية نحو التعلم.

والاشتقاق الذاتي للأسئلة والإجابة عليها فتح لهم المجال لتوسيع دائرة التفكير الناقد مما زاد من فضولهم نحو تعلم أكثر فعالية، كما أن وعيهم بأهداف التعلم حقق رغبة وإرادة في المشاركة الفعالة في النشاط التعلمي واهتمام أكثر ، وذلك من خلال مراقبتهم لعملية الفهم للمادة المدروسة حيث سمحت لهم الأسئلة الذاتية بجمع المعلومات وإعادة بنائها ومعالجتها للإجابة عليها وبالتالي زيادة تركيز انتباههم من أجل الوصول إلى الحل.

كما أن تقييم نتائج جهودهم بين ما تم فهمه وما لم يتم ذلك ساهم في تقويم خططهم وإعادة تنظيمها وتعديل مسار التعلم.

إن استراتيجية التساؤل الذاتي كان لها الأثر الواضح والإيجابي في إثارة اهتمام الطلبة وزيادة إقبالهم على العمل برغبة والاستمرارية في بذل الجهد والقدرة على إبداء التركيز والانتباه في أداء المهام التعليمية، إذ أبدى الكثير من الطلبة حماسهم للتعلم بهذه الاستراتيجية ولا سيماتوفر مناخ داعم سادته الديمقراطية في التعامل بين هؤلاء من جهة والباحثة من جهة ثانية سمح لهم باستثمار طاقاتهم وتوجيهها نحو تحقيق أهدافهم، فتفاعل الباحثة مع العينة المستهدفة أحدث تأثيرا إيجابيا على مستوى دافعيتهم للتعلم من خلال الحوار والمناقشة والإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الطلبة والباحثة شجعتهم على تفعيل آلياتهم المعرفية، فوجود مثل هذه البيئة التي يقوم فيها العمل على أساس التعاون المشترك بين كل الأعضاء من شأنه أن يبرز دور المتعلم كباحث عن المعرفة لا كمتلقي سلبي لها.

إن بيئة الميتا معرفة تقتضي كما يشير Hine (2000) تنشيط الخبرات السابقة والاستفادة منها وتنظيم المعارف والمعلومات وتوظيف التفكير التأملي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال العمل الجماعي حتى تنمو وتتطور.

وهكذا فإن توفير المناخ الملائم للمتعلم للوعي بعملياته المعرفية والتقييم المستمر لنفسه من شأنه أن يكسبه المقدرة على تعلّم ذاتي فعّال وقابلية أكثر لتعميم ما اكتسبه في مواقف حياتية جديدة وحل المشكلات التي تواجهه بكفاءة عالية.

كما يرجع مدى التقدم الذي أحرزه طلبة المجموعة التجريبية في تنمية دافعيتهم للتعلم إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تحقيق أهداف الدروس من خلال حداثة الاستراتيجية بالنسبة لهم وجاذبيتها على الرغم من أن المقياس كان غير مرغوب فيه من قبل، حيث فسحت استراتيجية التساؤل الذاتي الطريق للمجموعة التجريبية عن كيفية تعلم كيف يتعلمون، و"من المتفق عليه أن تعلم الفرد يكون أفضل عندما يعرف كيف يتعلم، وأن تعلمه يكون أفضل أيضا عندما يكون مدفوعا للتعلم، وإن– تعلم الفرد– يتوقف عن معرفته بالعمليات المعرفية المتطلبة وعلى ما يعرفه عن ذاته كمتعلم". (ابراهيم،1998: 108).

فالخبرة الميتا معرفية التي اكتسبتها المجموعة التجريبية من خلال الحوار الذاتي الناتج عن التأمل الواعي لعمليات التفكير أثناء التعلم ساهم في التعامل الأمثل نحو المهام الأكاديمية وتوليد الالتزام الذي يعد مؤشرا هاما من مؤشرات دافعية التعلم "فالدافعية في الإطار المعرفي هي الالتزام والمشاركة والمثابرة". (Tardif,1992)، وقد ترجم هذا المؤشر من قبل أفراد المجموعة التجريبية في التزايد المستمر للأسئلة الذاتية التي كانوا يطرحونها حول النصوص المدروسة، وإذا أخذنا بعين الاعتبار ما أفاد به نموذج Viau (2004) حول الالتزام المعرفي بأنه قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات التعلم والضبط الذاتي، فإن أفراد العينة قد اكتسبوا من خلال تفعيل استراتيجية التساؤل الذاتي استراتيجية هذه الاستراتيجيات.

ويرى شاهين (2009) أن الاتجاهات التربوية الحديثة تستند إلى طرق التدريس القائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي نظرا لأهميته البالغة في عملية التعلم، وأن أسلوب الاستجواب الذاتي يعد وسيلة في غاية الأهمية لإثارة دافعية الطلاب لتعلم المادة المدروسة، وهذا ما حدث مع أفراد المجموعة التجريبية، حيث أبدوا كثيرا من الحماس للتعلم بهذه الاستراتيجية،وأثارت روح المنافسة بينهم في طرح المزيد من الأسئلة وخلق الفضول المعرفي لديهم في البحث والاستقصاء لاكتشاف المزيد من المفاهيم الجديدة في علم النفس، وعليه فإن استراتيجية التساؤل الذاتي تحقق استقلالية المتعلم في تفكيره ومعالجته للمعلومات وتؤثر إيجابا في دافعيته وضمان استمرارية نشاطاته ومثابرته في أدائها.

2- تفسير نتائج الفرضية الثالثة والرابعة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL ودرجات أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في القياس البعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

ونصت الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا وفق استراتيجية KWL في القياس القبلي والبعدي في مقياس دافعية التعلم لصالح القياس البعدي.

وتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (30) الى وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس دافعية تعلم لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجيةKWL، كما يشير الجدول رقم (29) بمقارنة نتائج التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم للمجموعتين الضابطة والتجريبية مدى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجيةKWLعلى طلاب المجموعة الضابطة، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع كافة الدراسات التي استخدمت هذه الاستراتيجية في عدة متغيرات منها: دراسة سالم (2007) ودراسة عرام (2012) ودراسة الزيني (2010) ودراسة المصري (2013) ودراسة سعيد (2001)

ودراسة والزهراني (2011) ودراسة سيريبونام وتايركهام Siribunnam &Tayraukham (2009) كل هذه الدراسات أكدت على الدور الفعال لاستراتيجية KWL في التحصيل الدراسي بصفة عامة.

وهذه النتائج للدراسة الحالية تبين مدى التقدم الذي أحرزه طلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية KWL في مستوى الدافعية للتعلم وهو ما يؤكد فعالية هذه الاستراتيجية في تحقيق أهداف التعلم من خلال الاهتمام بتنوع الأنشطة وتفاعل الطلبة مع مضمون الاستراتيجية التي أتاحت لهم فرصة تنظيم معلوماتهم واستدعاء المعارف السابقة وربطها بالمعارف الجديدة واتصافها بالخطوات المرتبة والإجراءات المنظمة ساهم في تيسير تنفيذ الأنشطة وتنظيم التفكير وتصحيح المعتقدات الخاطئة نحو عملية التعلم من خلال الموازنة بين ما تعلموه وبين ما كانوا يعتقدونه من قبل.

كما أن معرفة الهدف من التعلم الذي ترتكز عليه استراتيجية KWL ووعي الطلبة بالغرض من المواضيع المدروسة أدى بهم إلى بذل جهد أكثر والتركيز في المهمة التعلمية بصورة إيجابية.

وساعد استخدام استراتيجية KWL الطلبة على تعزيز الأفكار الجديدة في عملية التعلم وإثارة فضولهم للمزيد من التعلم، كما أن وعي الطلبة وإدراكهم للطريقة التي تسير وفقها عملية التعلم ساهمت في مثابرتهم نحو الانخراط في المهمات التعلمية المقترحة وحب الاستطلاع وبالتالي أصبحوا مدفوعون داخليا من خلال ممارستهم للضبط الذاتي، بالإضافة إلى التقييم الذاتي لعملية التعلم باستخدام استراتيجية KWL من خلال المقارنة بين ما تعلمه الطلبة وبين المعلومات السابقة حفزهم إلى إنجاز نشاطاتهم التعلمية بنجاح أكبر، وبهذا أمكن لأفراد المجموعة التجريبية قيادة تعلمهم الخاص بأنفسهم فحفزهم إلى بذل مجهود أكثر وإنجاز أفضل وتجلى هذا في تغيير اعتقاد الطلبة في قدرتهم نحو عملية التعلم من اعتقاد سلبي إلى اعتقاد إيجابي، إذ كانوا يعتقدون أنه لا سبيل لفهم اللغة الفرنسية وهذا من خلال احتكاك الباحثة بهم

ومناقشاتها معهم ويفترض هذا في مقياس اللغة الفرنسية فقط، حيث كان الجهد غائبا تماما كتصريح بعضهم (لا أفهم...قدرتي محدودة ...) ففي هذه الحالة نسب هؤلاء الطلبة فشلهم إلى عامل ثابت وهو القدرة و هذا حسب نظرية العزو السببي فقل الجهد، وهذا ما دلت عليه نتائج دراسة Talbot (1987) et Scapinello (1989) في أن الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم ينسبون فشلهم إلى انخفاض قدراتهم، بينما ينسب ذوي الدافعية المرتفعة فشلهم إلى نقص بذل الجهد.

وبتغيير اعتقاد أفراد المجموعة التجريبية نحو قدرتهم في تعلم اللغة الفرنسية،تنمى لديهم الوعي بكفاءتهم، مما دفعهم إلى وضع تحديات تتماشى وقدراتهم، فتحسن بذلك مستوى الدافعية الداخلية لديهم باعتبارها أكثر الصور تقريرا للذات كما جاءت به نظرية ريان وديسي، وميزوا بين نشاطاتهم ونتائجها، فتنمت درجة الاهتمام اتجاه تعلم اللغة الفرنسية بسبب الشعور بالمتعة والرضا والرغبة في الاندماج في هذا النشاط، فضلا عن تحسين مستوى الدافعية الخارجية التي ترجمت في عبارات صرح بها البعض (سأتعلم وأسعى لأتقن اللغة الفرنسية من أجل ألا يستهزء بي زملائي الأطباء عندما ألتحق بالعمل) وهذا النمط من الدافعية يندرج تحت دافعية التنظيم الخارجي.

وكما أحدثت استراتيجية التساؤل الذاتي تغييرا في حكم أفراد المجموعة التجريبية الأولى نحو مقياس اللغة الفرنسية، فإن الأمر كذلك بالنسبة لاستراتيجية KWL، حيث أصبح اتجاه أفراد المجموعة التجريبية اتجاها إيجابيا نحو هذا المقياس، وتجلى ذلك أيضا في حضور الطلبة في الموعد والتركيز في عملية التعلم، وقد اتفقت مجموعة من الطلبة الالتحاق بمتابعة الدروس الخصوصية في اللغة الفرنسية من أجل تحسين مستواها في هذه المادة.

ويرى عطية (2009) أن من أهم مميزات هذه الاستراتيجية أنها تنشط المعرفة السابقة وتثير فضول الطلبة في التفكير وتمكنهم من تعلم الموضوعات الدراسية مهما كانت درجة صعوبتها

وعلى الرغم من أن مقياس اللغة الفرنسية غير مرغوب فيه من طرف أغلب الطلبة إلا أنهم أبدوا اهتماما واضحا بتحسين عملية التعلم ومواصلة الجهد والعمل بقدر كبير من الحماس.

كما أن الدور النشط والداعم للباحثة في تنفيذ الاستراتيجية واستثارة فضولهم المعرفي عن طريق أسلوب الحوار والمناقشة والعصف الذهني، وتقديم التغذية الراجعة ساهم أيضا في تحفيز الطلبة للوصول إلى الهدف ومواجهة الصعوبات التي تعرقل إنجاز المهمة دون ملل أو تراجع، وفي هذا السياق يرى (Viau,2004) أن للمعلم دورا هاما في تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته نحو تحقيق أهداف التعلم، فالمناخ الدافعي يحوي سلوكات مثل التشجيع على حل المشكلات بصورة مستقلة والتخفيف من حدة التوتر، كما يرى (Bellanca, 1992) أن المعلم في هذه الاستراتيجية يلعب دور الميسر لسيرورة التعلم داخل غرفة الصف من خلال مساعدة الطلبة على بناء معارفهم وخبراتهم لتحديد المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها وتقويم المعارف التي تعلموها.

وقد أقر برير (2000) أن التعلم في إطار الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم يعد من أفضل الطرق للتدريب على المهارات الميتامعرفية مشيرا إلى أن اندماج ومشاركة المعلم مع تلاميذه في سيرورة التعلم من شأنه أن يعزز التفكير الجماعي بصوت مرتفع الذي "يتيح لجميع المشاركين أن يدخلوا بطريقة خفية إلى عمليات التفكير وتنمية مستويات عليا من التفكير". (عبد السلام،2006 : 109).

بالإضافة إلى هذا كله فإن تضمين الاستراتيجية على ملخص للمادة التعليمية كتقويم ختامي عن طريق خريطة مفاهمية في آخر الدرس، ساعد المجموعة التجريبية على توضيح معناها وإبراز المفاهيم وتمثيلها واستيعابها وساهم في تصميم البنى المعرفية بطريقة تعزز التعلم الفعال.

كما يدل ارتفاع متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق استراتيجية KWL في القياس البعدي لمقياس دافعية التعلم مقارنة بالمجموعة نفسها في القياس القبلي وبالمجموعة الضابطة في القياس البعدي، على أن تدريب طلبة المجموعة التجريبية على

استراتيجية KWL من خلال كيفية ممارسة أساليب الضبط الذاتي والوعي بكيفية مراقبة عملية التعلم انعكس إيجابا على المؤشرات الدافعية والتي تجسدت في الرغبة في اختيار نشاط فهم مضامين النصوص المقترحة لمقياس اللغة الفرنسية والإقبال على مواصلة التعلم.

إن الأسس التي تقوم عليها استراتيجية KWL من تنظيم للمعلومات ذاتيا والنشاط الفعال للمتعلم في تكوينه للمعنى، وتقويم كل ما يرتبط بالمهمة ساعد على تعزيز المثابرة والتحفيز على بذل المزيد من الجهد، وفي هذا السياق يذكر الحموري وأبو مخ (2011) عن دراسة لبوفارد وبارنت ولافيري (1993) Bouffard, Parent & Lavirée بينت ان التنظيم الذاتي – كشكل من أشكال الاستراتيجيات الميتا معرفية– يقف وراء الدافعية المرتفعة للطلبة الموهوبين مقارنة مع الطلبة الغير موهوبون ومنخفضي الدافعية للتعلم، كما أظهرت النتائج أن استراتيجية التنظيم الذاتي تعمل على زيادة القدرة على الفهم والاستيعاب، فتعويد الطلبة في الدراسة الحالية من خلال التدريب على خطوات استراتيجية KWL التي احتوت تنظيم عملية تفكيرهم وذلك قبل، أثناء وبعد عملية التعلم انعكس على زيادة مستوى الدافعية لديهم.

كما أكد بعض التربويين على أن تطوير استراتيجية المتعلم الدراسية وتنمية الوعي بالعمليات المعرفية، سيؤدي حتما إلى التفوق الدراسي، فالذين يتفوقون في اختبارات الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية، يتفوقون في تحصيلهم الدراسي، وهذا يؤثر إيجابا على مستوى دافع الإنجاز لديهم". سليمان (1989) عن (بن بريكة،2007 :271).

وذكر بريك (2015) عن بينتون Benton (1990) أن التفكير الميتا معرفي له تأثير إيجابي في قراءة الكلمات غير المألوفة، حيث أجرى هذا الأخير دراسة قام فيها بتدريب عينة من تلاميذ الصف الثالث على بعض الاستراتيجيات الميتا معرفية المساعدة في تحديد الكلمات غير المألوفة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب في تحسين قدرة التلاميذ على تحديد الكلمات غير المألوفة وانعكس ذلك إيجابياعلى مفهوم الذات ودافعية التعلم لديهم.

وهذا ما انطبق على الدراسة الحالية إذ ساهم التدريب على استراتيجية KWL الميتا معرفية في زيادة رغبة المجموعة التجريبية في تعلم المصطلحات غير المألوفة لديها، وأصبح تنافس أفراد هذه المجموعة في البحث عن مصادر لمعرفة المزيد من المصطلحات الفرنسية الجديدة في علم النفس بشكل ملحوظ وهذا مؤشر هام من مؤشرات الدافعية الداخلية وهو الشعور بالمتعة في تعلم الأشياء الجديدة.

كما أن مضامين الدروس المقترحة كانت مشوقة بالنسبة للمجموعة التجريبية وهذا ما صرح به غالبية الطلبة وكانت لبعض الدروس جاذبية خاصة وتفاعل معها الطلبة بصورة ملفتة للانتباه كموضوع علم النفس الإيجابي La psychologie positive وعلم النفس العصبي La neuropsychologie والبرمجة اللغوية العصبية La PNL، وماوراء علم النفس La parapsychologie وقد قرر بعض الطلبة البحث في هذه المواضيع بشكل معمق وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على تنمية قدرتهم على المثابرة في معالجتهم للمعلومات وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة من خلال تفعيل خبراتهم السابقة والاستكشاف الذاتي لجوانب الضعف والقوة لديهم والشعور بالمسؤولية تجاه تعلمهم، كما أثار لديهم المتعة وحب الاستطلاع وتنمية ميولاتهم نحو تعلم المفاهيم المرتبطة بعلم النفس باللغة الفرنسية وتولدت لديهم نزعة داخلية للتغلب على العقبات ومواصلة النشاط كعوامل داخلية من جهة ومن جهة أخرى تنمت لديهم الحاجة القوية للتحصيل الأكاديمي كمؤشر خارجي للدافعية وهذا بناءا على تصريحاتهم وعلى ما أكدته نتائج المعالجة الإحصائية والتي بينت ارتفاع مستوى دافعية التعلم بشقيها الداخلي والخارجي.

وعليه فإن استراتيجية KWL قد لعبت دورا مهما في التأثير على الدافعية للتعلم لدى المتدربين عليها وتولدت لديهم رغبة كبيرة في التعلم بهذه الاستراتيجية من خلال توظيفهم لمهارات التخطيط والضبط والمراقبة وما نتج عن ذلك من تغذية راجعة في معالجتهم للنشاطات التعلمية المختلفة.

ومن هنا تبرز العلاقة بين التفكير الميتا معرفي ودافعية التعلم، فالمتمعن في نموذج مارزانو وآخرون (1998) في تفسيره لمكونات الميتا معرفة، يعدالالتزام المعرفي والمثابرة والانتباه– كمؤشرات هامة في دافعية التعلم– من المكونات الأساسية للميتا معرفة، وفي هذا الصدد أشارت دراسة كل من جراسيا وبنترتش (Gracia & Pintrich, 1992) ودراسة روسز (Roces,1997) ودراسة أبو عليا (2004) إلى وجود إلى علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية والاستراتيجيات الميتامعرفية، كما أظهرت دراسة المشهراوي (2010) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدافع المعرفي والتفكير التأملي– الذي يقتضي تفكيرا ميتا معرفيا– ،وفي هذا الصدد يشير كورنو (Corno,1989) إلى أن استراتيجيات التعلم الميتامعرفية تتضمن ضبط الدافعية من خلال ثواب وعقاب الذات والسلوكيات المرتبطة بتوقع نواتج التعلم.

وفي السياق نفسه اقترح شرواز وبروكس (Schraws & Brooks, 1999) نموذجا للتعلم الأكاديمي يهدف إلى تحسين الأداء الأكاديمي، حيث احتوى على خمسة مكونات أساسية تتفاعل فيما بينها لتنتج تعلم ذو معنى وتتمثل في القدرات العقلية، المعلومات، الاستراتيجيات الميتامعرفة والدافعية.

وعليه ومما سبق ذكره يمكن القول أن التعلم وفق استراتيجية KWL يسهم في رفع مستوى الدافعية لدى المتعلم.

وبالنظر إلى نتائج الدراسة التي أظهرت أن حجم تأثير استراتيجية KWL على دافعية التعلم لدى عينة الدراسة كان أكبر من تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي عل الرغم من احتواء الاستراتيجيتين على مراحل تعلمية متسلسلة (ما قبل التعلم، أثناء التعلم،ما بعد التعلم)، فقد يرجع هذا في اعتقاد الباحثة إلى بساطة استراتجية KWL الأمر الذي سهل فهمها من قبل أفراد المجموعة التجريبية، فالرمز الذي اختير لهذه الاستراتيجية ييسر عملية تذكر خطواتها على عكس استراتيجية التساؤل الذاتي التي امتازت بنوع من التعقيد وصعوبة تطبيقها في البداية خاصة وكانت الأسئلة كثيرة من طرف الطلبة حول معرفة خطواتها، وقد ذكر

(ابراهيم،53:2011) أن من عيوب استراتيجية التساؤل الذاتي، يجد الطلاب الذين تعودوا على الحفظ صعوبة بالغة في تعلمها.في حين تم استعاب خطوات استراتيجية KWL من قبل الطلبة منذ البداية.

التعقيب العام على نتائج الدراسة

أثبتت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج التدريبي للاستراتيجيات الميتا معرفية المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة، حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي لصالح القياس البعدي، وبين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL لصالح القياس البعدي، وتفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم، هذا وكان حجم التأثير كبير مما يدل على مساهمة كل من استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية KWL في تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى المجموعتين التجريبيتين بصورة فعالة، وبهذا تحققت الفرضية العامة للدراسة.

إن التدريس وفق الاستراتيجيات الميتا معرفية يؤكد على الدور النشط للمتعلم وتفعيل عمليات تفكيره باستخدام ميكانيزمات أكثر ملائمة لعملية التعلم من خلال الاستبصار الذاتي والتحكم الواعي في ما يقوم به هذا المتعلم اتجاه معالجته للمعلومات، فالطلاب في المجموعتين التجريبيتين للدراسة الحالية اكتسبوا بعد تدريبهم خلال ثمانية عشر حصة مهارات التفكير الميتا معرفي ساعدتهم على أن يكونوا متعلمين مسيطرين ومسؤولين على تعلمهم، وجعلتهم في حالة مستمرة من البحث والتقصي عن المعارف والوعي والتخطيط والمراقبة لعمليات تفكيرهم وتعلمهم وبالتالي كانوا حريصين على تقييم نتائج جهودهم والتأكد من تحقيق أهداف تعلمهم الأمر الذي انعكس ايجابا على دافعيتهم للتعلم وزاد من تحفيزهم في بذل مجهود أكثر والالتزام به.

كما أن استخدام الاستراتيجيات الميتا معرفية في عملية التعلم أدى بهؤلاء الطلبة إلى تبني اعتقاد إيجابي لدور الجهد المبذول والاستراتيجيات المستخدمة واتجاه ايجابي كذلك نحو المقياس

المدروس ومضمونه في تحقيق تعلم ذو معنى، ونمت بذلك دافعيتهم للتعلم وأصبح بذلك حسب مقاربة العزو السببي لديهم القدرة على ضبط عملية التعلم بسبب عزو نجاحهم إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها وأصبحوا مدركين لقيمة وأهمية النشاط، فوضوح قيمة النشاط في أذهانهم زاد من دافعيتهم للإندماج فيه، وأدى إلى توجيه سلوكهم نحو تعلم فعال حيث مكنهم من وعيهم بأن النشاطات المتعلمة تصلهم إلى تحقيق معارف جديدة وذات معنى بالنسبة لهم، وهذا ما أشار إليه باندورا، حيث يرى أن تعلم أي سلوك يستند أساسا إلى القيمة التي يوليها المتعلم لنتائج سلوكه هذا.

وبالمقابل فان الطريقة الاعتيادية أو الطرق التقليدية المعتمدة في التدريس في كل مراحل التعليم، سيما منها المرحلة الجامعية لا تفي بكل الأغراض التعليمية، حيث أن أسلوب التلقين المعتاد الذي يخلو من النشاط والتفاعل والمشاركة في المواقف التعليمية، أين يكون الطالب المتعلم فيها مجرد متلق للمعلومات، وغير فعال في البحث والوصول إلى المعرفة، فهو متعلم غير استراتيجي، يعتمد على الآخرين في تحقيق أهدافه وهذا ما أطلق عليه بياجي بالإتكالية الفكرية، الأمر الذي يثبط المتعلم ويقلص من مجهوداته ويصبح بذلك النشاط التعلمي لا يحمل أي معنى بالنسبة له ويشعر بعدم الكفاءة ويبني اعتقاد سلبي عن قدرته ومجهوداته وعن نواتج التعلم بصفة عامة، فتنمى بداخله ما يسمى بالعجز المتعلم، ويقتنع الطالب أن محاولاته في التعلم لن تصل به إلى نتيجة وبالتالي لا يستطيع التحكم في عملية التعلم، وتولد لديه نزعة عدم بذل الجهد نتيجة توقعه الفشل فيصبح بهذا متعلما سلبيا وتنخفض استجاباته للمحاولة وتقل بواعثه في انجاز مهامه لاعتقاده بأنه لا يملك استراتيجيات الضبط في عملية التعلم وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو التعلم. وعلى هذا الأساس لم يعد أسلوب التعليم المنمط الذي يرتكز على دور المعلم في تلقين المعرفة أسلوبا يتماشى وعصر الانفجار المعرفي، لذلك فإن التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة مثل الاستراتيجيات الميتا معرفية يعد غاية في الاهمية وتمثل النماذج الميتا معرفية المطروحة في الجانب النظري في الدراسة الحالية مرجعا أساسيا لأهمية تعلم التفكير الميتا معرفي والذي يسير وفق التعلم الاستراتيجي باعتباره يمكن المتعلمين

من استثمار نشط لجهودهم وقدراتهم، وتوظيف فعال لمثيرات البيئة التعليمية من خلال التعرف على طبيعة سيروراتهم المعرفية والضبط الذاتي لها مرورا بالتخطيط للمهمات التعلمية ووصولا إلى التقييم الذاتي لها، فمن خلال هذه الإجراءات يصبحون أكثر شعورا بمسؤولية التعلم، وأكثر استقلالية وإيجابية في العملية التعلمية ويكونون مدفوعين في المشاركة بهدف تحقيق الفضول المعرفي كنمط من أنماط الدافعية الداخلية فضلا عن الحماس المتولد اتجاه انجاز المهمة التعلمية والتوجه نحو تحقيق الهدف.

كما أكدت الدراسات السابقة التي تم تناولها في الدراسة الحالية على أهمية التدريب على المهارات الميتا معرفية في الصفوف المدرسية في زيادة التحصيل الأكاديمي، وتؤكد هذه الدراسة من جهتها كفاءة استخدام الاستراتيجيات الميتا معرفية في تنمية الدافعية للتعلم كمؤشر للتحصيل الدراسي.

وينادي (Zimmerman,1989) بأهمية توظيف استراتيجيات التعلم الميتا معرفية لدى طلاب الجامعة حيث يكون الطلاب أكثر مقدرة على تقرير ما يمكنهم معالجته، حيث تساهم درجة الوعي لديهم بعملية التعلم من خلال استخدام استراتيجيات التعلم الميتا معرفية المتضمنة لعمليات التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم الذاتي، في تحقيق تعلم فعال ونوعي، ويفتح لهم مجال البحث عن استراتيجيات أكثر فعالية للتعلم بغية الوصول إلى مستوى عال من الفهم للمعلومات، وخاصة إذا تم توظيف المتعلم مع هذه الاستراتيجيات، استراتيجيات أخرى تساعد على تنظيم دافعيته وبالتالي تحفزه إلى المزيد من العمل وبذل جهد أكثر نحو إنجاز أفضل للمهمات التعلمية.

ويورد الفرماوي (2004) أن التدريب على المهارات الميتا معرفية يعمل على زيادة دافعية الطلاب للتعلم ويذكر الباحث نفسه عن أشمان وكونواي (Ashman & Conway1997) أن ذوي المهارات الميتا معرفية العالية يتميزون بامتلاك الثقة بالنفس والدافعية الذاتية الداخلية. (الفرماوي،2004 :135).

كما أن دافعية الانجاز العالية تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن المتعلمين يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والانجاز إذا كانوا مدفوعين داخليا، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد يعتبرون أن المشكلة تمثل تحديا شخصيا لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يؤدي حتما إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي"(سليمان، 2011 :319).

وقد أشار كوستا وهاليك (Costa et kallick, 2001) إلى ضرورة الاهتمام بالتفكير الميتا معرفي لما له من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية، حيث يمكن المتعلم من وضع برامج عمل وخطط وتنظيمها ومراقبتها أثناء الشروع في تنفيذها وتقيمها بعد الانتهاء منها، مع الوعي بالقدرة على إجراء التعديلات اللازمة عندما يدرك المتعلم أنه وقع في أخطاء ويعيد تقييم فرضياته إذا اختلط عليه الأمر، مما يسمح له باختيار الحل الأفضل للمشكلة المعالجة، وهذا ما يسهم في تنظيم معرفته وخبرته من خلال قدرته على إدارة عملياته العقلية وبالتالي تجعله متعلما نشطا وفعالا.

ويرى (Zimmerman, 1985) أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يتسمون بالدافعية المرتفعة كونهم يمتلكون إدارة تعلمهم بكفاءة عالية ويستخدمون استراتيجيات متنوعة في عملية التعلم، كما يمتلكون أهدافا تعليمية محددة، ويبذلون جهودا كافية في سبيل تحقيقها.

إن استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية أدى إلى مساهمة المتعلم إيجابيا في سيرورة التعلم من خلال توظيف معلوماته السابقة وربطها بالمادة المدروسة بصورة فعالة حولت هذا المتعلم من مجرد متلقي سلبي للمعارف إلى متعلم ناقد لذاته وقدراته، وهذا ما انعكس إيجابا على دافعية التعلم، ولعل هذا ما أكدته الدراسات السابقة التي تم تناولها في الجانب النظري في الدراسة الحالية أن المتعلمون الذين يمتلكون استراتيجيات تعلم ميتا معرفية لديهم دافعية مرتفعة.

مما سبق ومن نتائج البحث يتبين لنا أهمية التدريب على الاستراتيجيات الميتا معرفية، وعليه يمكن القول أنه من أجل استثارة دافعية المتعلمين لا ينبغي الاكتفاء بميولاتهم واهتماماتهم بغية

تحقيق هذا الهدف، وإنما يجب التركيز على تنمية تفكيرهم، فنعلمهم كيف يتعلمون، وكيف يفكرون وكيف يخططون وكيف يراقبون خططهم وكيف يقومون أداؤهم وكيف يوظفون تغديتهم الراجعة من خلال تنمية الحس الميتا معرفي لديهم والتعرف على مميزات بنائهم المعرفي وإدارة تنظيمهم الذاتي وتوظيف خبراتهم الميتا معرفية الأمر الذي يحفزهم نحو إتقان أعمق للمحتوى الأكاديمي.

ولهذا يستلزم علينا نحن كتربويين تفعيل النماذج الميتا معرفية إجرائيا، وتمثيلها كأدوات بيداغوجية في المهمات التعليمية التعلّمية وتوظيفها في مضامين نشاطات التعلم المختلفة والترغيب في استخدامها من أجل تعلم ذا معنى وفعال، وبهذا نشجع الممارسات التدريسية الاستراتيجية التي تعزز التعلم الناجح وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تصبو إليها كل مؤسسة تعليمية. ليس هذا فقط بل تأمل الطالبة الباحثة أن تتعدى نتائج هذه الدراسة ميدان التعلم الأكاديمي إلى مجالات الحياة المتعددة من خلال توظيف الميتا معرفة في حياتنا اليومية فنفكر بوعي ونخطط لأهدافنا بوعي ونراقبها بوعي ونقوّمها بوعي، وبالتالي تنعكس هذه الممارسة الميتا معرفية على سلوكاتنا فنصل بذلك إلى حسن اتخاذ القرارات والحل الأمثل للمشكلات التي تواجهنا والتكيف الأفضل مع مواقف ومعطيات البيئة المعقدة التي نعيشها.

خلاصة:

تم في هذا الفصل تناول عرض نتائج الدراسة وتحليلها، وقد تحققت فرضيات الدراسة من خلال هذه النتائج والتي أظهرت:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL وومتوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وبهذا فقد أثبتت النتائج المتوصل إليها كفاءة البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية المستخدمة في الدراسة في تنمية دافعية التعلم لدى المجموعتين التجريبيتين.

ثم بعد ذلك تم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

مقترحات الدراسة

في ضوء الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن الخروج بالاقتراحات التالية:

– الحاجة إلى تدريب الطلبة على استراتيجيات التعلم الميتا معرفية وذلك من خلا ل إدراج هذه الاستراتيجيات ضمن البرامج التعليمية.

– ضرورة تحسين ممارسات التدريس في المرحلة الجامعية باستخدام الأساليب الاستراتيجية المختلفة التي تهتم بالتعلم ذو المعنى وتركز على تحسين وتفعيل التفكير لدى الطالب المتعلم ومنها الاستراتيجيات الميتا معرفية.

– ضرورة تدريب المعلمين في الأطوار الابتدائية خاصة والمتوسطة والثانوية على أساليب التدريس الحديثة التي ترتكز على قدرات المتعلم وتوجيهه على تنمية تفكيره واستثمار معارفه وبنائها بناء فعالا.

– إجراء دراسات تجريبية حول فعالية استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية الدافعية للتعلم وفي مقاييس مختلفة وتخصصات أخرى.

– إجراء المزيد من البحوث حول الأنواع الأخرى من الاستراتيجيات الميتا معرفية واتجاهات المعلمين والطلاب نحو استخدامها.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). **موسوعة التدريس**ج (5). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ابراهيم، مجدي عزيز. (2005). **التفكير من منظور تربوي، تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه** (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

أبو السعود، هاني إسماعيل. (2009). **برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

أبو جادو، صالح علي.(2000).**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية،** (ط2). عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين محمد وشريف، سليم محمد والصافي، عبد الحكيم. (2009). **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق،** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين محمد. (2007). **التعلم المعرفي.** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو عجوة، حسام صلاح. (2009). **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر.** رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

أبو علام، رجاء محمود. (2010). **التعلم أسسه وتطبيقاته** (ط.2). عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبوسكينة، نادية. (2006). فاعلية استراتيجية التخليص في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للمقال الصحفي لدى معلمي التعليم الفني للمواد العلمية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا2(35)، 548–593.

أحمد، صالح. (1993، مايو). دراسة التفاعل بين الاستقلال الادراكي والجنسي والتخصص ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبي ظبي، مجلة **كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، (6)، 133–171.

آري، دونالد وجاكوبس، لوسي وتشيسر، رازافييه. (2013). **مقدمة للبحث في التربية** (ط.1).(سعد الحسيني، مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

الأزرق، عبد الرحمان صالح. (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**، بيروت: دار الفكر العربي.

أكسفورد، ر.(1996). **استراتيجيات تعلم اللغة** (سيد دعدور، مترجم). القاهرة: عالم الكتب.

باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم.(1999). **الدافعية (نظريات وتطبيقات)** (ط.1). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

بدر، بثينة محمد. (2006، إبريل). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة.**مجلة مستقبل التربية العربية**، 41 (41)، 389–441.

بدوي، رمضان. (2003).**استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات**،عمان : دارالفكر العربي.

البرجس، خولة خليفة. (2010). **العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة جوف**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك.الأردن.

بركات، محمد خليفة. (1979).**علم النفس التعليمي**(ط.3). الكويت: دار القلم.

البركاتي، نيفين بنت حمزة. (2008). **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست وKWL في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث بمدينة مكة المكرمة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

بريك، السيد رمضان. (2015). **التفكير ما وراء المعرفي مفاهيم وتطبيقات.** الجزائر: دار الكتاب الحديث.

بلعاوي، منذر يوسف وأبو سليمان، بهجت عبد المجيد. (2015). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم– المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 6(10)، 29–50.

بن بريكة، عبد الرحمن. (2007). **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة (في مدينة الجزائر).** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بوزريعة جامعة الجزائر.

بن ساسي، عقيل. (2012، ديسمبر). مستوى التفكير ماوراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات.**مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة ورقلة، (9)**،233–249.

بن ساسي، عقيل. (2013). **فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط،** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

البنا، عادل السعيد إبراهيم. (1996). **أثر برنامج للتدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تنمية سلوك حل المشكلة لدى طلاب كلية التربية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، دمنهور، جامعة الأسكندرية.

بهلول، إبراهيم أحمد. (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (30)، 183–260.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2003). **أسس علم النفس التربوي.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

تيغزة، امحمد بوزيان.(2007). **إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة: المعتقدات الأبستمولوجيا، وتفكير التفكير، والتفكير الناقد كنماذج.** بحوث ندوة العولمة وأولويات التربية، الجزء الثاني. جامعة الملك سعود: النشر العلمي والمطابع،631 – 684.

جاسم، باسم محمد ومحمد، فاتن حسام طه. (2013، كانون الأول). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وذكاءاتهن المتعددة، العراق، **مجلة آداب الفراهيدي**، (17) 334–355.

جبيلي، إبراهيم.(2014).فاعلية الدمج بين استخدام السبورة الذكية ومهارات التفكير ماوراء المعرفي في تحصيل طلبة تكنولوجيا التعليم للمعرفة المرتبطة بمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10(1)،121–132.

جديتاوي، فريد تركي ونوح، محمد، أدري جيئ وعبد الغني، قمر الزمان.(2011).العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية،**المجلة الإسلامية والعربية للتربية**،3(1)،13–28.

الجراح، عبد الناصر، وعبيدات علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،7(2)، 145–162.

جروان، فتحي تعليم. (1999). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الامارات: دار الكتاب الجامعي.

حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي. (2009).**أصول استراتيجيات التعلم والتعليم** ،عمان: دار الثقافة.

حمود، علي أحلام. (2013). استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية.**مجلة الأستاذ–جامعة بغداد**، 1(206)، 451–480.

الخزندار، نائلة وآخرون. (2006). **تنمية التفكير**(ط.1).غزة: آفاق للنشر والتوزيع.

خضراوي، زين العابدين شحاتة .(2003، يوليو). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضيات المكتوبة، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس–جامعة المنيا**، 17(1)، 161– 197.

خطابيه، عبد الله.(2008).**تعليم العلوم للجميع**(ط.2).عمان: دارالمسيرة للنشروالتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

خليل، نوال. (2005). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، مجلة **التربية العلمية**،8 (1)، 91 –130.

الخوالدة، محمد والجراح، عبد الناصروالربيع،فيصل خليل. (2014). دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10 (2)، 191–204.

دعدور، محمد السيد. (2002). **استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع وتصنيف جديد. القاهرة:** المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

رضا رزق ابراهيم. (1998، رمضان). المكونات الدافعية وعلاقتها بالتعليم الموجه ذاتيا، **مجلة التربية –جامعة الأزهر**، (76)،103–127.

الرفوع، محمد أحمد والسفاسفة، محمد ابراهيم والدرابيع ماهر يونس. (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى بطيئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن– **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5(4).

رمضان، حياة.(2005، مارس) .التفاعل بين بعض استراتيجيات ماوراءالمعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم،**مجلة التربية العلمية**،8 (1)،181 – 231.

زايد، نبيل. (2003). **الدافعية والتعلم**، (ط.1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

زكري، نوال بنت محمد. (2008). **ماوراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى.السعودية.

الزيات، فتحي مصطفى. (2002). **المتفوقون عقليًا ذو وصعوبات التعلم قضايا "التعريف والتشخيص والعلاج"**. القاهرة: دارالجامعات للنشر.

الزيات، فتحي.(1996).**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون، عايش محمود. (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبد الحميد. (1997، 7–10ديسمبر). **خرائط المفاهيم استراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العلمية. بحث** مقدم في المؤتمر التربوي الأول حول اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، عمان.

سالم، أماني. (2007). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، **مجلة العلوم التربوية**،15(2)،02–112.

سالم، هبة الله وقمبيل، كبشور كوكو والخليفة،عمر هارون. (2012).علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان،**المجلة العربية لتطوير التفوق**،3(4)81،4–96.

سالمي، عبد المجيد وخالد، نور الدين وبدوي، شريف. (1997). **معجم مصطلحات علم النفس عربي، فرنسي، انكليزي**، (ط.1)، مصر: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

سعيد، سعاد. (2006). **أثر برنامج تعلمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة عمان العربية. عمان، الأردن.

سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم. (2010). **علم النفس العصبي المعرفي رؤية نيوروسيكولجية للعمليات العقلية المعرفية** (ط1). القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

سمارة، نواف أحمد والعديلي، عبد السلام موسى. (2008). **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سماوي، فادي والعساف جمال. (2013). استراتيجيات التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة جامعة البلقاء وارتباطها بالدافعية. **مجلة النجاح للأبحاث – فلسطين**، 27(4)، 887–912.

شاهين، عبدالفتاح محمد وريان، عادل عطية.(2011).درجة امتلاك طلبة الثانوية العامة لمهارات ماوراء المعرفة.**مجلة جامعة الخليل للبحوث** –**فلسطين**،6(1)،195–223.

شاهين، عماد. (2009). **مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين**، (ط.1). بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر.

شحتة، عبد المولى عبد الحافظ محمد.(2009).استراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتهما بفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**،19(80)، 155–216.

شحروري، عماد. (2006). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية دافعية التعلم الموجه ذاتيا لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشرقاوي، أنور(1981). الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لدى الشباب بين الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**.4،139–17.

الشمري، هاني محمد جاسم. (2015). دراسة فاعلية برنامج إرشادي في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت. **عالم التربية**، (3) 50، 175–191.

الشهري، يزيد تن محمد بن حسن. (2010). **بناء برنامج علاجي معرفي سلوكي لتنمية الدافعية للعلاج من الإدمان وقياس فعاليته. رسالة** دكتوراه غير منشورة.جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

صادق، آمال. (1993). **مناهج وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

صبري، مصطفى. (2005). **فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الانجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة غوث الدولية في الأردن**.رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الصعيدي، منصور سمير السيد وقنديل، عزيز عبد العزيزو زهران، العزب محمد وعزب، عبد الله السيد. (2012، يوليو). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات الترابطات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة تربوية الرياضيات** ،15(1)،33–44.

طنوس، فراس جورج.(2013).أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ ذوي السلوكات التخريبية. **مجلةجامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 2(7)، 173–210.

عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري. (2005). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها** (ط.1). عمان: دار المسيرة.

عامر، أيمن محمد. (2002). **أثر الوعي بالعمليات الإبداعية والأسلوب الإبداعي في كفاءة حل المشكلات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة القاهرة.

عبد البارئ، ماهر. (2010). **استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية** (ط.1). عمان: دار المسيرة.

عبد الرحمن، سعد. (1998). القياس النفسي النظرية والتطبيق (ط.3). مصر: دار الفكر العربي للنشر.

عبد السلام، سميرة أبو الحسن وصديق، محمد السيد والشمري، هاني محمد جاسم. (2015). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**. متاحة في:

http://platform.almanhal.com/Files/?ID=T2-95007-MLA0042039.pdf

عبد السلام، مصطفى. (2006). **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، (ط.1). دار الفكر العربي: القاهرة.

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

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمان. (1998). **البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه** (ط.4)، عمان: دار الفكر.

العتوم، عدنان يوسف ودياب، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2009). **تنمية مهارات التفكير " نماذج نظرية وتطبيقات عملية**''. (ط.2). الأردن: دار المسيرة.

عدس، محمد عبد الرحيم. (1996). **المدرسة وتعليم التفكير**، عمان: دار الفكر.

العذيقي، ياسين محمد عبده. (2009). **فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

عرام، سليمان ميرفت عبد الله. (2012). **أثر استخدام استراتيجيةl w k في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبنا الصف السابع** الأساسي.رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية.غزة.

عصر، حسني عبد الباري. (1999). **القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها**، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عطية، ابراهيم وصالح، محمد.(2008، أكتوبر).فاعلية استراتيجيتي زواج - شارك في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**،جامعة بنها،18(76)، 50–85.

عطية، عز الدين جميل. (1997). تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء الاعزاء وتحليل الادراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل. مجلة **الثقافة النفسية المتخصصة**،8(32)، 105–119.

عطية، محسن. (2009). **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

عقيل، إبراهيم إبراهيم. (2012). فاعلية أبعاد التعلم عند مارزانو على تحصيل طلبة الصف السابع أساسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، **مجلة جامعة الأزهر، غزة سلسلة العلوم الإنسانية**، 14(2) ،121–150.

عكاشة، محمود فتحي وضحا، إيمان صلاح. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ماوراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.**المجلة العربية لتطوير التفوق**. الكويت، (5)،108–150.

عيسى محمد. (1988). **الدافعية دراسة نقدية مع نموذج مقترح**، الكويت: دار القلم.

غباري، ثائرأحمد. (2008). **الدافعية النظرية والتطبيق** (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غنيم، سيد محمد. (1972). **سيكلوجية الشخصية**. القاهرة: دار النهضة.

غنيمات، خولة عبد الرحيم وعليمات، عبيرراشد. (2011). أثر استخدام برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. **مجلة الجامعة الاسلامية**، 19(2)، 513–558.

فتاح، ندى زيدان. (2009). أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل.**مجلة دراسات موصلية**–سوريا، (24)،1–37.

الفرحاتي، السيد محمود. (2009). **العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية** (ط.1). القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية.

الفرماوي حمدي، وليد رضوان. (2004).**الميتا معرفية بين النظرية والبحث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، يوسف.(1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية –عمان**. 12(20)، 232–268.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). **سيكلوجية التعلم الصفي** (ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطاوي، محمد إبراهيم. (2008). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية** (ط.1). عمان: دار الفكر.

الكبيسي، ياسر عبد الواحد حميد. (2011، أيلول). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافيا والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، **مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية**، (3) ،269 –297.

كوجك، كوثر حسين. (1997). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.القاهرة:** عالم الكتب.

مارزانو، رج، وآخرون. (1998). **أبعادالتعلم: دليل المعلم** (جابرعبد الحميد وصفاء الأعسر وشريف نادية، مترجم). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

مجدي، عزيز إبراهيم. (2005). **المنهج التربوي وتعليم التفكير.القاهرة:** عالم الكتب.

محمود، عبد الرزاق مختار. (2012). فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دارسات المدارس الصديقة للفتيات، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** –جامعة الإمارات العربية المتحدة، (31)، 219–258.

مرسي، سيد عبد الحميد.(1986). **العلاقات الإنسانية** (ط.1). دار التوفيق النموذجية.

مرسي، كمال إبراهيم. (2011). اختبار الذكاء اللفظي أو اللغوي للشباب تناسب الأعمار(13–22) سنة.في ناصر الدين أبو حماد (محرر). **اختبارات الذكاء "الدليل والمرجع الميداني"**. (210–261) عمان: عالم الكتب الحديث.

مرغم، سعاد. (2010).**العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف**،رسالة ماجيستير غير منشورة المركز الجامعي،الوادي.

المصري، أنوار علي عبد السيد. (2013). أثر استخدام استراتيجيةKWLفي تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية التربية النوعية. **مجلة كلية التربية**–جامعة المنصورة،1(83) ، 67–123.

المعراج، سمير عطية. (2013). **الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم** (ط.1). القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

معمرية، بشير.(2007). **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين** (ط.2). الجزائر: منشورات الحبر.

معمرية، بشير.(2012).**سيكلوجية الدافع إلى الإنجاز تقنين أربعة استبيانات لقياسه.** الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

معوال، أحمد محمد. (2011). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي–دراسة تجريبية على عينة من طلبة كلية إعداد المعلمين في جامعة السابع من أكتوبر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

معوال، أحمد محمد. (2012). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي– دراسة تجريبية على عينة من طلبة كلية إعداد المعلمين في جامعة السابع من أكتوبر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.

منصور، رشدي. (1997). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،7(16)،57–75.

موسى، فاروق عبد الفتاح. (1986). علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**– جامعة الكويت، 3.(11). 56–72.

موسى، مصطفى اسماعيل. (2001، يوليو). **أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** قدم إلى المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

نافز أحمد عبد بقيعي. (2013). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**– البحرين،14(3)،329–358.

نايف، عزيز كاظم وردام، يحيى عبيد. (2013). أثراستخدام KWL في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي، **مجلة الباحث–جامعة كربلاء**، 5(1) ،209–242.

النعانعة، إبراهيم علي. (2015).أثر استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل المفاهيم الصحية في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتنمية اتجاهاتهم نحوها،الأردن.**مجلة دراسات العلوم التربوية**،42(3)، 1203–1220.

هاشم، سجلاء فائق.(2016).قياس الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة. **مجلة الأستاذ** جامعة بغداد، (4)،261–278.

ويتنج، أرنوف.(1981). **سيكولوجية التعلم** (عادل عز الدين الأشلول ومحمد عبد القادر عبد الغفار ونبيل عبد الفتاح حافظ وعبد العزيز السيد الشخص، مترجم). الرياض: دار المريخ.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2012). **الأسس النيوروسيكلوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم**. الرياض: دار الزهراء.

المراجع الأجنبية

Arbuckle,T.Y., & Cuddy,L.L. (1969).Discrimination of item strength at time of presentation. **Journal of experimental psychology**, 81,126-131.

Archambault, J., & Chouinard, R. (2003).**Vers une éducative de la classe**. (2éme éd).Boucherville : Gaetan Morin Editeur.

Aylwin,U. (2002).Apologie de l'évaluation formative.La différence qui fait la différence…ou l'art de réussir dans l'enseignement**. Revue de pédagogie collégiale**,155 -171.

Bardeau, D. (1993).La motivation scolaire.**Pedagogie collégiale**, (7)1,20-27.

Blakey ,E.& Spence,S.**Developing Metacognition.**(1990).ERIC Document ED 399 704.

Brophy, J. (1998): **motivating student to learn.**Boston, USA.Mc Graw_Hill.

Chang-Chien, IJ&ShangHF. (2010).The Effect **of Self-Questioning Strategy on EFL Learners' Reading Comprehension Development,**

Cudicio, C. (2004).**le grand livre de la PNL**, Paris : d'organisation.

Délannoy, C. (2005).**La motivation, Désir de savoir, décision d'apprendre**, Paris : Hachette.

Demir, O. (2013).a validation and reliability study of the metacognition scale in turkey. **Global journal of human social science**.usa, 13(10), 26-35.

Dilts, R tirer de: http://www.institut-repere.com/PROGRAMMATION-NEURO-LINGUISTIQUE-PNL/institut-repere-base-documentaire-lancrage.html.

Eccles,J.S.,Wigfield,A.& Schiefele,U.(1998).Motivation to succed.In W.Damon(dir.)**Handbook of child Psychology.**(1017-1095).New York :J.Wiley.

Efklides, A., (2006).Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process.**Educational Recherch Review**, 1, 3-14.

Efklides,A.,(2008).Metacognition ;defining its facets and levels of functioning in relation to self- regulation and co-regulation.**Europeen Psychologist**,13(4),277-287.

EL-Shura.S.E(1999) :**The Effect of some Metacognitive Strategies on Developing Critical Reading Skills and Reading Awareness prospective Teachers of English At the Faculty of Education**, unpublished ph.d thesis, Zagazig University Egypt.

Firo, A.P. (1993). **The Role of Metacognitive Skills of Awareness and Regulation in Enhacing Scientific Problem-Solving in Middle School Students .**Diss-Abst-Int,A.54(12), 1-44.

Flavell, J.H. (1976).**Metacognitive aspects of problem-solving**.In L.B., Resnick (Ed.).The nature of intelligence (.231-236).Hilladale,N .J.: Lawrence Erlbaum Associates.Retrieved fromhttp://www.sciepub.com/reference/146040.

Flavell, J.H. (1979).Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, 34,906-911.

Gable S.L & Haidt J. (2005). What (and why) is positive psychology?, *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-110.

Gagniere, L. (2010).**Comment inciter les régulations métacognition pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?,** thèse de doctorat, non publiée, Université de Genève, Genève.

Gombert, J.L. (1990).**Le développement métalinguistique**. Paris .PUF.

Guido, H.E, Gendolla et assistants. (s.d).université de Genève.tirer de : https://www.unige.ch/fapse/motivation/coursgendolla.pdf.

Hallahan, D.p& Kauffman, J.M. (1994) .**Exceptional children Intoduction to special Education, London** .Allyn and Bacon, Boston.

Hart.J.T. (1965).Memory and the feeling –of- knowing experience.**Journal of educational psychology**, 56,208-216.

Henson, K.T. & Eller, B.F. (1999).**Education Psychology for Effective Teaching** (2nd ed).New York: Wadsworth publishing company.

Hine, A. (2000).**Mirroring Effective Education through Mentoring, Metacognition and Self Reflection.** Retrieved from: http://www.aare.edu.au/00pap/hin00017.htm.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Parapsychologie.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_cognitive.

Imel, S (2002): **Metacognitive Skills of Adult Learning**, **Trends and Issues Alter**, No.39.Rettrived from: https://eric.ed.gov/?id=ED469264.

Jennifer. C,.(2006).**intructional Reading strategy;KWL(Know,Want to know ,Learned** Rettrived from:http :www.imdiana.edu/r1517/kwl,htn.

Le Mener, M.L. (2012).**La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation**. thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne.

Le ny, J-f,. (1994).**Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.** Paris, Nathan.

Leclercq, D.et Poumay, M. (2009).**La métacognition**.In D.Leclercq.Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte.Liége : édition de l'Université de Liège.

Lieury, A.et Fenouillet, F. (2006).**Motivation et réussite scolaire**. (ed.2), Paris, DUNOD.

Ling,Y.& Boo, H.K.(dec,2007).Concept Mapping and Pupil Learning in Primary Science in Singapore.**Asia-Pacific Forum on science Learning and Teaching**. retrived from: https://www.ied.edu.hk/apfslt/v8_issue2/lingy/lingy9.htm#9.

Lories, G., Dardenne, B., & Yzerbyt, V. Y. (1998). From social cognition to metacognition. In V. Y. Yzerbyt, G. Lories, & B. Dardenne (Eds.),
Louca, E. (2003).The Concept and Instruction of Metacognition, **Journal of Teacher Development**, 7 (1), 9-30.

M.B. Leon De La Barra; G.E. Leon De La Barra; A.M. Urbina; B.A. Leon De La Barra.(1998,4-7november).**Towards a global Improvement of Engineering Maths Teaching.** Frontiers In Education Conference**,** Tempe, AZ, USA.retrived from: http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/738687/?reload=true.

Mc Fall, R.E. (1999).Effects of Concept Maps and Dialogue Journals on Bilingual Students Conceptual Understanding in Science.Boston University.

Metacognition: Cognitive and social dimensions. (1–15). London: Sage.

Mignon, J. (2012).**Etude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de 1ère année,** thèse de doctorat, non publiée, Université de Liège.

Ndagijimana, J-B. (2013).**Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage.Casde L'école Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda,** thèse de doctorat non publiée.Université Alassane Ouattara, Ecole Normale Superieure d'Abidjan**.**

Noël, B. (1997).**La métacognition**, Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Novak, J.D and Gowin. (1995).**Learning How to Learn.**combridge university press, New York.

O'Connor, J et Seymour, J. (1995).**introduction a la PNL programmation neuro-linguistique**.france : Vigot.

Park,H. (2004).**The Effects of Divergent Production Activities with Math Inquiry and Thinking Aloud of Students with Math Difficulty**.unpublished ph.d thesis, Texas A&MUniversity.Texas.

Perez,K.(2008). **More Than 100 Brain-Friendly Tools and strategies for Literacy Instruction**. (n.d).California: Corwin Press.

Pintrich, P., and De Grroot, E., 1990, Motivational **and self-regulated learning components of classroom academic performance.Journal of Educational Psychology**, 82, 33-40.

Putman, M & Walker, C. (2010).Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction.**Journal of Research in Childhood Education**, 24, 140-151.

Retrieved from http://www.cmap.ihmc.us/publications/research.
Rickey.D&.Stacy.A.M. (2000) .The Role of Metacognition in learning chemistry**, Journal of chemical Education**, 77 (7), 915-920.

Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006).Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'auto-détermination.In P.Dessus & E.Gentaz (Eds.), **Apprentissage et enseignement** (123-141).Paris : Dunod.

Schraw, G& Dennisons (1994): Assessing Metacognitive Awareness, **Journal of contemporary Educational psychology**. 19 (4), 460-475.

Semerari, A., et al.(2012). The development of the Metacognition Assessment Interview:Instrument description, factor structure and reliability in a non-clinical sample. Psychiatry Research .ireland. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2012.07.015.

Sieroff, E, (s.d).La neuropsychologie approche cognitive des syndromes clinique. Armand Colin.

Sillamy, N. (1994).**Dictionnaire de la psychologie**. Paris: Larousse.

Siribunnam, R. & Tayraukham, S. (2009).Effects of 7-E, KWL and Conventional Instrukham on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning.**Journal of Social Science**, 4(5), 279-282.

Stipek,D.J. (1998):**Motivation to learn: from theory topractice.Boston**:Allyn and Bacon.

Tanka, J. (1988).Dimentions off the need for cognition: subscales and gender differences.**Multivariate Behavioral Research**, 23, 35-50.

Tardif, J. (1992). **Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive.**Editions logiques : Montréal.

The International Journal of Learning, 17, (2), 41-54.

Tobias, S., & Everson, H.T. (1996).Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring, **College Entrance Examination Board Report**, 1(96), 4-41.

Trouilloud,D.,Sarrazin,P.,Bressoux,P.,& Julien,B.(2006).Relation between teachers'early expectations and students'later perceived competence in physical

education classes :autonomy-supportive climate as moderator. **Journal of educational psychologiy, 98**(1), 75-86.

Vakilifard, A. & Armand, F. (2006).**The influence s of map concept on second language learners' comprehension of informative text. Proceedings of the second international conference on map concept**, San José, Costa Rica, 2006.
Viau, R. (1997).**la motivation en contexte scolaire,** Canada, Deboek université.

Viau, R. (2004).**la motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire**, 3eme congrès des chercheurs en Education, Université de Sherbrooke, Québec.

Wagener, B .(2011).**Développement et transmission de la métacognition.** Thèse de Doctorat publiée. Faculté Des Lettres, Langues et Sciences Humaines. Université Angers.

Wang,C.X.,& Dwyer,F.,(2004).Effect of varied concept mapping strategies on student achievement of different objectives.**International Journal org Instructional Media**.31(4),371-382.

Warian, c. (2003). **Metacognition: Metacognitive skills and strategies in young readers,** ERIC Document ED475 210.

Wlodkowski, R.J. (1985). **Enhancing adult motivation to learn**. San Francisco: Jossey-Bass.

Wolters,C.A.(2003).Regulation of motivation.Evaluating and underemphasized aspect of self-regulated Learning,**Educational Psychologist**,38 (4), 189-205.

Wolters,C.A.(1999)The relation between high school students motivation regulation and their use of learning strategies,effort and classroom performance.**Learning & Individual Differnces**,11(3),281-299.

Zachary, W. (2000).**Incorporating metacognitive capabilities in synthetic cognition**. Proceedings of the Ninth Conference on Computer GeneratedForces and Behavioral Representation,. 512- 513. Retrieved from http://www.downloads.chiinc.com/PDFs/INCmetacap

Zimmerman, B.J (1989): Asocial cognitive view of self regulated academic learning .**Journal of Educationnal** Psychology, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pon, M. (1988).Construct validation of a strategy model of student self –regulated learning .**Journal of Psychology**, 80(3), 284-290.

الملاحق

الملحق رقم (1) قائمة أسماء السادة المحكمين للبرنامج التدريبي

الاسم واللقب	التخصص	مكان العمل
أ.د. امحمد تيغزة	علم النفس	جامعة وهران
أ.د. إبراهيم ماحي	علم النفس العام	جامعة وهران
أ.د. نادية يوب	علم النفس العام	جامعة وهران
أ.د. مريم بنت محمد عايد الأحمدي	مناهج وطرائق التدريس	جامعة تبوك المملكة العربية السعودية
أ.د. السيد دعدور	مناهج وطرائق التدريس	جامعة دمياط جمهورية مصر العربية

الملحق رقم (2) قائمة أسماء السادة المحكمين لمقياس دافعية التعلم.

الاسم واللقب	التخصص	مكان العمل
د. زهير لونيس	علم النفس العيادي	جامعة حسيبة بن بو علي –الشلف–
أ. بن عتو عدة	علم النفس المدرسي	جامعة حسيبة بن بو علي –الشلف–
د. نعيمة ستر الرحمان	إدارة تربوية	جامعة الهضاب –1–سطيف
أ. فاطمة بن هوادية	أدب مقارن	جامعة حسيبة بن بو علي –الشلف–
د. حسينة حميمد	إدارة تربوية	جامعة الهضاب –1–سطيف

الملحق رقم (3)–مقياس دافعية التعلم في صورته الأولية باللغة الفرنسية.

ÉCHELLE DE MOTIVATION DANS LES ÉTUDES (ÉMÉ-U 28)

ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Adaptée de l'ÉMÉ-C 28 - Études universitaires

Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Luc G. Pelletier, 1989

ATTITUDES FACE À VOS ÉTUDES UNIVERSITAIRES

Veuillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous allez à l'université.

Ne correspond pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7

POURQUOI ALLEZ-VOUS A L'UNIVERSITE ?

---

1. Parce que juste avec un diplôme d'études collégiales je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à Apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que selon moi des études universitaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
5. Honnêtement, je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression De perdre mon temps à l'université.	1	2	3	4	5	6	7
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un D.E.C. (diplôme d'étude collégiale).	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	1	2	3	4	5	6	7

9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants.	1	2	3	4	5	6	7
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'université, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5	6	7
14. Parce que le fait de réussir à l'université me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par ce que certains auteurs ont écrit.	1	2	3	4	5	6	7
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'université et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5	6	7
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5	6	7

21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5	6	7
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5	6	7
24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se.	1	2	3	4	5	6	7
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5	6	7
26. Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'université.	1	2	3	4	5	6	7
27. Parce que l'université me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5	6	7
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5	6	7

الملحق رقم (4) مقياس الدافعية في صورته النهائية مترجم الى اللغة العربية

جامعة باتنة1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الاسم: .....

الرمز: .....

السن: .....

التعليمـة

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة، إن هذا الإســـتبيان الذي بين يديك معد من أجل بحث علمي أكاديمي، وهو يحتوي على 28 عبارة يقابل كل عبارة سبع خانات، كل خانة تمثل إجابة من الاجابات السبع وهي: لا ينطبق على الاطلاق، ينطبق بصورة قليلة جدا، ينطبق بصورة قليلة، ينطبق بصورة متوسطة، ينطبق الى حد ما، ينطبق جدا، ينطبق بشدة.

المطلوب منك قراءة كل عبارة على حدى ووضع علامةْ (X) في الخانة المناسبة.

علما أنه لا توجد إجابات خاطئة وأخرى صحيحة، فكل إجاباتك صحيحة طالما تعبرعن رأيك بصدق وستحاط إجابتك بالسرية التامة.

شكرا على تعاونك

لماذا تذهب إلى الجامعة؟

	العبـارات	لا يطبق على الاطلاق	ينطبق بدرجة قليلة جدا	ينطبق بدرجة قليلة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق الى حد ما	ينطبق جدا	ينطبق بشدة
1-	لأنه وفقط مع شهادة الباكالوريا (الشهادة الحالية) لن أتمكن من العثور على وظيفة براتب جيد بما فيه الكفاية							
2-	لأني أشعر بالمتعة والسرور في تعلم أشياء جديدة بالجامعة							
3-	لأنه وفي اعتقادي أن الدراسة في الجامعة ستساعدني على الاستعداد بشكل أفضل في المهنة التي سأختار.							
4-	للحظات التي أعيشها عندما أتواصل بأفكاري الخاصة مع الآخرين.							
5-	بصراحة لا أدري، أشعر حقا أني أضيع وقتي في الجامعة.							
6-	لأني أشعر بمتعة التفوق في دراستي الحالية بالجامعة.							
7-	حتى أبرهن لنفسي أنه يمكنني أن أفعل ما هو أفضل من الدراسات الغير جامعية.							
8-	من أجل الحصول على وظيفة مرموقة لاحقا.							
9-	الاكتشاف المستمر للأشياء الجديدة بالدراسة يشعرني بالمتعة.							
10-	لأنه وفي نهاية المطاف سوف تمكنني من الالتحاق بسوق العمل في المجال الذي أرغبه.							
11-	يشعرني اكتشاف نظريات كبار الباحثين بالمتعة.							
12-	كانت لدي أسباب وجيهة للالتحاق بالجامعة، لكن أتساءل عما إذا كان مواصلة مشواري الجامعي هو خيار صائب.							
13-	اعتقد أن متعة التفوق بالجامعة تشعرني بتحقيق ذاتي.							

14-	مهم بالنسبة لي زيادة مجهوداتي للنجاح في الجامعة.							
15-	لأني أريد أن أعيش حياة رغيدة مستقبلا.							
16-	يسرني أن أعرف المزيد عن المواضيع التي تجذبني في الجامعة.							
17-	لأن هذا سيساعدني على اختيار توجيه أفضل لوظيفتي.							
18-	للمتعة التامة التي أشعر بها في استيعابي للعلوم الاجتماعية.							
19-	لا أرى سببا وجيها للالتحاق بالجامعة وبصراحة لا يهمني حقا							
20-	أشعر بالرضا حينما أمارس نشاطات التعلم حتى ولو كانت صعبة.							
21-	لأبرهن لنفسي أني شخص ذكي							
22-	سأستمر في الدراسة من أجل أن يكون لدي راتب أفضل مستقبلا.							
23-	لأن دراستي (أو تخصصي) تسمح لي بالاستمرار في تعلم مجموعة من المواضيع التي تهمني.							
24-	لأني أعتقد أن زيادة بضع سنوات في الدراسة تزيد من كفاءتي كعامل(ة) مستقبلا.							
25-	لأن هذا يحفزني لاكتشاف المجهودات التي بذلتها في مجال الدراسة التي اخترت.							
26-	لا أعرف، لم أستطع أن أفهم ما أفعله في الجامعة.							
27-	لأن الجامعة توفر لي الرضا في البحث عن التميز في دراستي.							
28-	لأني أريد أن أرفع التحدي لذاتي بأني قادر على النجاح في دراستي.							

ملحق رقم (05) نموذج من اختبار الذكاء اللفظي الصورة "أ".

الزَّمَنُ الْمُحَدَّدُ 30 دَقِيقَةً
لا تَضَعْ أَيَّةَ عَلَامَةٍ عَلَى كُتَيِّبِ الْأَسْئِلَةِ.
لا تَقْلِبِ الْوَرَقَةَ حَتَّى يُطْلَبَ إِلَيْكَ ذَلِكَ.

أولا: تعليمات الأسئلة من 1 إلى 5:

سلاسل الإعداد الآتية مرتبة بنظام معين.اقرأ كلا منها،واعرف نظام تسلسلها أو ترتيبها ثم اختر من تحتها الإجابة المناسبة لتكميلها:

(1) **1 – 4 – 7 – 10 – 13 – - -** .

أ) 19 – 16

ب) 18 – 15

ج) 18 – 16

د) 19 – 15

(2) **10 – 9 – 11، 9 – 8 – 10، 8 – 7 – 9، - - -** .

أ) 12 – 10 – 11

ب) 9 – 7 – 8

ج) 8 – 6 – 7

د) 7 – 6 – 8

(3) **صفر – 1، 1 – 2، 2 – 3، 3 – 4، -** .

أ) 3 – 4

ب) 4 – 5

ج) 5 – 3

د) 4 – 6

(4) **320 – 160 – 80 – 40 - -** .

أ) 15 – 20

ب) 20 – 30

ج) 10 – 20

د) 15 - 30

(5) 5-10، 7-14، 11-22، 19-38، -

أ) 35-70

ب) 30-60

ج) 37-74

د) 39-78

ثانياً: تعليماتُ الأسئلةِ من 6 إلى 11:

اقرأ كلَّ مِمّا يأتي، واختَر المَعنى المُناسِبَ لَها مِنَ الإجاباتِ التّي تحتَها:

(6) كَلِمَةُ الاستِشهادِ مَعناها:

أ) البَسالَةُ في الحَرْبِ.

ب) المُقاوَمَةُ حَتّى النِّهايَةِ

ج) قَوْلُ الحَقِّ أمامَ القاضي.

د) المَوْتُ في سَبيلِ اللهِ

(7) كَلِمَةُ يَستَأثِرُ مَعناها أنَّ الشَّخصَ:

أ) سَريعُ التَّأثُرِ بالمَوْقِفِ

ب) يَخُصُّ نَفْسَهُ بالشَّيْءِ

ج) يُؤْثِرُ الآخَرينَ عَلى نَفْسِهِ

د) يَثورُ لِيأخُذَ الثَّأرَ

(8) كَلِمَةُ جَوْرٍ مَعْناها:

أ) الشَّخصُ الَّذي يَسْكُنُ بِجِوارِكَ

ب) الجَوْرَبُ الَّذي تَلْبَسُهُ في القَدَمِ

ج) ظُلْمُ الإنسانِ لأخيهِ الإنسانِ

د) إعْطاءُ كُلِّ ذي حَقٍّ حَقَّهُ

(9) كَلِمَةُ ادْلَجَ مَعناها سارَ:

أ) مِنْ أوَّلِ اللَّيْلِ

ب) في آخِرِ اللَّيْلِ

ج) مِنْ أوَّلِ النَّهارِ

د) في آخِرِ النَّهارِ

ملحق رقم (6) دليل الأستاذ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة – باتنة 1–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع: تحكيم برنامج تدريبي

أستاذي(تي) الكريم(ة): تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي بعنوان:

فاعلية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تنمية الدافعية لدى طلاب الجامعة

سنعرض عليكم برنامج تدريبي في جزأين، احتوى الجزء الأول على دليل الأستاذ في حين احتوى الجزء الثاني دليل المتعلم (الطالب)، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية ومقدرة منهجية في البحث العلمي وفي مجال البحوث النفسية والتربوية والتصاميم التجريبية، تلتمس الطالبة الباحثة مساعدتكم من خلال ملاحظاتكم السديدة والقيمة المتعلقة بمحتوى البرنامج التدريبي وإبداء رأيكم في مدى: (صياغة أسئلة الاستراتيجيات الميتامعرفية ومدى كفايتها، مدى كفاية المؤشرات السلوكية الدالة على وجودها، مدى وضوحها بالنسبة للمعلم والمتعلم، وأيضا من حيث كفاية عدد النصوص المختارة من مقياس اللغة الفرنسية وملائمتها لمستوى السنة الثانية علم النفس.

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الأقدمية	مكان العمل

إعداد الباحثة: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

سعاد مرغم نور الدين جبالي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة–باتنة–1

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة

دليل الأستاذ

إعداد الباحثة:

سعاد مرغم

إشراف الأستاذ الدكتور:

نور الدين جبالي

مقدمة:

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)

إن دليل الأستاذ الذي بين يديك، يقدم بعض الارشادات التي توضح كيفية استخدام بعض استراتيجيات التعلم الميتامعرفية (استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجية (kwl أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت) من خلال تدريب الطلبة على اكتساب هذه الاستراتيجيات في إطار برنامج خاص بتنمية دافعية التعلم لديهم. ويتضمن الدليل على ما يلي:

- نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية.
- أهداف البرنامج.
- التعريف باستراتيجية التساؤل الذاتي وخطوات تطبيقها.
- التعريف باستراتيجيةKWL وخطوات تطبيقها.
- خطة سير الدرس وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي.
-خطة سير الدرس وفقا لاستراتيجيةKWL (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت).

أولا:

نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

تعتبر سيرورة التعلم من المنظور البنائي عملية نشطة وبناءة، فالمتعلم جوهر العملية التعليمية، حيث يقوم ببناء معرفته بنفسه ويتحمل مسؤولية تعلمه، وتعد الميتامعرفة كمقاربة بنائية والتي تعني التفكير في التفكير أو إدراك الفرد لعمليات تفكيره، وبذلك فهي تسمح للمتعلم بتنظيم سلوكه وبنائه من خلال تحليل المهمة التعلمية وتزوده بالقدرة على عزو نجاحه وفشله إلى ذاته.

واليوم وبالرغم من توفر مصادر المعرفة، إلا أننا بحاجة ماسة إلى تطور هذه المعرفة وإعادة النظر في أساليب وتقنيات الاستيعاب، لهذا لا يجب الاقتصار على اكتساب المعلومات فحسب وإنما يجب أن نصل إلى أبعد من هذا، بمعنى أن نعطي لهذه المعارف معنى، وهذا لا يتأتى إلا بتعلم مهارات واستراتيجيات

تمكن المتعلم من السيطرة على هذه الاكتسابات والتحكم فيها والتخطيط لها وتقويمها وهذا ما يراد باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية. وتقوم هذه الاستراتيجيات على الأسس التالية:

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

- الاختيار المنظم لاستراتيجيات التفكير المناسب.

- التخطيط والضبط الذاتي والمراقبة والتقويم لعمليات التفكير.

وتؤكد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على تنمية التقويم الذاتي والتسيير الذاتي في عملية التعلم وبالتالي تزداد الفرص أمام المتعلم لاستغلال قدراته وذلك بالتركيز على الوعي كعملية أولية للاستراتيجيات الميتامعرفية، فالطالب وفق هذا الاتجاه يعي أهداف تعلمه ويطور فهمه لما يؤديه من مهمات، وهذا ما يساعده على تحسين أدائه ويتيح له فرصة الإبداع والابتكار.

ثانيا:

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج أساسا إلى:

- تنمية دافعية التعلم.

- اكتساب الطلاب لبعض استراتيجيات التعلم الميت معرفية (استراتيجية التساؤل الذاتي واستراتيجيةKWL) من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1-تنمية قدرة الطالب على التخطيط لعملياته المعرفية

وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

تنمية قدرة الطالب على تحديد الأهداف وفهمها وتفسير المعارف.

تنمية قدرة الطالب على وضع خطط في المراجعة.

تنمية قدرة الطالب على تحديد المدة الزمنية المفترضة للمراجعة.

تنمية قدرة الطالب على طرح الأفكار.

تنمية قدرة الطالب على طرح كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنه بهدف مناقشتها.

2 . تنمية قدرة الطالب على مراقبة وضبط عملياته المعرفية:

وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

تنمية قدرة الطالب على إثارة الاهتمام والتحفيز للتعلم.

تنمية قدرة الطالب على الحفاظ على ترتيب خطوات التعلم وتتابعها.

تنمية قدرة الطالب على معرفة كيفية التغلب على العقبات ومعالجة الأخطاء.

تنمية قدرة الطالب على معرفة متى تتحقق الأهداف.

3- تنمية قدرة الطالب على تقويم عملياته المعرفية

وتنبثق عنه الأهداف التالية:

تنمية قدرة الطالب على الحكم على كفاءته في المهمّة التعلمية.

تنمية قدرة الطالب على الحكم على مدى مناسبة حلوله لتوقعاته للمشكلات التعلّمية.

تنمية قدرة الطالب على نقد عملية التعلم.

تنمية قدرة الطالب على مقارنة أفكاره بأفكار زملائه.

تنمية قدرة الطالب على تقرير ما إذا كان استخدامه للمعلومات المتحصل عليها يمكن أن تفيده في جوانب أخرى من حياته.

تنمية قدرة الطالب على التفكير في حلول أخرى للمشكلات المطروحة.

ثالثا:

استراتيجية التساؤل الذاتي

هي عبارة عن حوار ذاتي منظم لمعالجة المعلومات من خلال وضع مجموعة من الأسئلة من قبل المتعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.

خطوات تطبيقها

أستاذي(تي) الفاضل(ة)

يمكنك تنفيذ نشاطات التعلم في المواضيع المدروسة مع الطلبة وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية دافعية التعلم لديهم في الخطوات الثلاث التالية:

أ: خطوة ما قبل التعلم (التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة):

تنفذ هذه الخطوة عن طريق الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه بهدف تنشيط المعرفة السابقة وذلك من خلال التساؤلات التالية:

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
1-ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟	
2-عن أي شيء سوف يكون هذا الموضوع بناء على عنوانه؟	
3-لماذا أتوقع هذا؟	

يبدأ الأستاذ بطرح الموضوع على الطلبة ثم تدريبهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي عن طريق الإجابة عن الأسئلة الموجودة في الجدول بعدما يكون قد رسمه على السبورة ووزعه على كل طالب. ثم تتم مناقشة الأسئلة والأجوبة جماعيا.

ب: خطوة أثناء التعلم (تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء).

تنفذ هذه الخطوة عن طريق الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه بهدف تنشيط العمليات المعرفية وأهمية متابعة عملية التعلم وذلك من خلال الأسئلة الذاتية التالية:

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
1-هل كانت تنبؤاتي صحيحة؟	
2-إلى أي مدى كانت صحيحة؟	
3-إذا كانت خاطئة لماذا كانت كذلك؟	

4-كيف يمكنني تنفيذ تنبؤات أخرى؟ 5-هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا الموضوع؟	
6-ما الوقت الذي أحتاجه لإتمام هذه المهمة؟	

- يكلف الأستاذ الطلبة بقراءة الموضوع.

- ثم الإجابة على الأسئلة الخاصة بهذه المرحلة.

- يمكن تقسيم الموضوع إلى فقرات حيث تدور كل فقرة حول فكرة معينة. وتطبق عليها الخطوات السابقة.

- تشجيع الطلبة على أهمية متابعة الأداء.

- تتم مناقشة الأجوبة مع الزملاء والأستاذ.

ج: خطوة ما بعد التعلم (إعادة الفهم والتقويم الختامي).

تنفذ هذه الخطوة عن طريق الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه بهدف تقويم عملية التعلم وذلك من خلال الأسئلة الذاتية التالية:

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
1-هل فهمت الموضوع بشكل جيد؟	
2-هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟	
3-ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع؟	
4-هل أحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لتعلّم أكثر فعالية؟	

الواجبات المنزلية:

تكليف الطلاب بالبحث عن نصوص ذات علاقة بالموضوع ومطالبتهم بتلخيص مضمونها وفقا لخطوات استراتيجية التساؤل الذاتي.

ويمكن للطالب الاستعانة بالقطع الورقية التي تتضمن خطوات التساؤل الذاتي.

رابعا:

استراتيجية KWL (أعرف، –أريد أن أعرف – ماذا تعلمت؟): هي عبارة عن مجموعة منالإجراءات المتسلسلة تهدف إلى تنظيم التفكير وهي مرتبة في ثلاثة أعمدة تتطلب الإجابة على ثلاثة أسئلة حول الموضوع المدروس.

ويعني الحرف (K)Know?What we know about the subject ماذا أعرف عن الموضوع؟

ويعني الحرف (W)? what we want to find out ماذا أريد أن أتعلم؟

ويعني الحرف (L) ? what we learnedما ذا تعلمت بالفعل؟

وعليه يمكن تعبئة المخطط الآتي على النحو التالي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟ K	ماذا أريد أن أتعلم؟ W	ماذا تعلمت؟ L

1: تنفيذ خطوات استراتيجية KWL: يتم تدريب الطلبة لهذه الاستراتيجية وفقا للخطوات التالية:

– اختيار الموضوع المراد تدريسه ووضع أبعاده العامة، حيث يكتب الأستاذ عنوان الموضوع على السبورة مع تحديد الإطار العام لهذا الموضوع.

– عرض جدول العمل، حيث يصمم الأستاذ المخطط السابق على السبورة، ويجب أن يمتلك كل طالب هذا المخطط، ويذكر الطلبة بالإجراءات التي تقتضيها هذه الاستراتيجية.

– يطلب الأستاذ من الطلبة ملأ الحقل الأول من المخطط بعدما يسألهم عن كل المعلومات والمعارف التي ترتبط بالموضوع المدروس.

– يطلب الأستاذ من الطلبة الانتقال إلى الحقل الثاني وتسجيل كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنهم عما يريدون معرفته عن الموضوع. ويستمر الأستاذ بسؤال الطلبة لتشجيعهم على توليد الأفكار.

– يتم دراسة الموضوع بتمعن ويطلب من الطلبة تدوّين الأسئلة الغامضة في العمود الثاني والخاص بالسؤال ماذا أريد أن أتعلم؟

– يطلب الأستاذ من الطلبة تسجيل المعلومات التي تعلموها من الموضوع وذلك إما أثناء دراستهم له أو بعد دراسته في العمود الثالث والخاص بالسؤال الثالث ماذا تعلمت؟ ويشجعهم على البحث عن الإجابات عن الأسئلة التي تم تدوينها في الحقل الثاني. (ويمكن أن يكون هذا، إما أثناء عملية التعلم أو بعدها).

– يتم مناقشة المعلومات المسجلة في العمود الثالث مع الزملاء والأستاذ.

– تشجيع الطلبة على مقارنة بين ما تعلموه في العمود الثالث بما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني وتشجيعهم على البحث عن الحلول من مصادر أخرى فيما يخص الأسئلة التي لم يجب عليها الموضوع المدروس.

– يطلب الأستاذ من الطلبة تلخيص أهم ما تعلموه من الموضوع.

ثم يكلف الطلبة بالواجبات المنزلية على ضوء الاستراتيجية المكتسبة كتقويم ختامي لمعرفة مدى تحقيق أهداف التعلم.

– خامسا:

خطة سير الدرس وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي (نماذج لبعض الدروس)

الدرس الأول: Introduction à la psychologie

Psychologie : science des faits psychiques. (Sillamy, 1994 :204).

La psychologie est l'étude des comportements et processus des êtres humains.

Les buts de la psychologie :

- Décrire -Prédire

- Expliquer - Modifier le comportement

Deux principaux champs d'activité en psychologie :

- La recherche (psychologie expérimentale) : en laboratoire ou sur le terrain.

-L'intervention

- Les théories psychologiques :

Six grandes approches :

1-Approche psychanalytique : théorie qui a pour but d'expliquer l'influence de l'inconscient sur nos comportements.

Méthodes :-l'hypnose,- l'analyse des rêves,- l'association libre,- le transfert.

L'appareil psychique

1ére topique : - Le conscient, - Le préconscient, - L'inconscient.

2éme topique :- Le sur- moi, Le moi, Le ça

2-Approche comportementale : postulats de départ

- Tout comportement est une réaction à un stimulus=psychologie réactionnelle

- Watson en vient à nier l'existence de la conscience et exclut de la conscience les notions d'âme où d'esprit.

- Peu de comportements sont innés, ils s'acquièrent par apprentissage.

- La personnalité est « acquise».

3-Approche cognitive : les phénomènes non observables jouent également un rôle important dans le développement de la personnalité.

- Apprentissage social (BANDURA) nous apprenons en observant les autres et ce qui leur arrive et en y réfléchissant.

- Sentiment d'efficacité personnelle « de manière générale comment évaluer –vous votre capacité à choisir les circonstances de votre vie et d'agir sur elle ?

- Le lieu de contrôle (ROTTER) en nous où à l'extérieur de nous ?permet de comprendre notre personnalité et nos comportements.

*Lieu de contrôle «interne » : je me sens maitre de circonstance, de mon destin ; je peux influencer les évènements.

*Lieu de contrôle « externe » ce qui m'arrive dépend de l'environnement, de chance.

4-Approche humaniste : Fondateur CARL ROGERS(1902,1987)

Centrée sur :-Les forces intérieures (potentialités de l'être humain à s'épanouir)

- Les sentiments et la conscience.

Vision optimiste de la nature humaine « chacun peut trouver en lui ses solutions » « chacun tend à développer capacités »

5-Approche psychobiologique : Le comportement est le résultat d'activités chimiques et biologiques complexe à l'intérieur du cerveau.

6-Approche systémique : Théories des systèmes (VON BERTALANFFY) +théorie de communication (WATSLAWICK).

Système=un ensemble d'éléments en interaction dans la poursuite d'une ou plusieurs finalités spécifiques.

Une famille est un système ; elle est considérée comme une unité un système, et le patient comme le porteur de symptômes du système familial.la famille=système dans lequel interagissant les éléments (membres de la famille) et à partir duquel d'autres systèmes en résonance (écoles, travail…etc.).

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع من الطالب أن يحقق الأهداف التالية:

- استيعاب تعريف **La psychologie**

- التعرف على كل المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

La psychologie expérimentale, approche psychanalytique, approche cognitive, humaniste, psychobiologique, systémique, stimulus apprentissage social, sentiment d'efficacité personnelle, système, interaction, l'hypnose, l'association libre, le transfert, la première topique, le conscient, le préconscient, l'inconscient, le surmoi, le moi, le ça, lieu de contrôle.

- وضعها في جمل مفيدة وترجمتها.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على أهداف علم النفس.

- التعرف على أهم التيارات في علم النفس.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

-قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحائف خاصة بالأسئلة الذاتية وصحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي-فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي-عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة سير الدرس:

أستاذي(تي) الفاضل(ة):

يمكن تنفيذ سير الدرس وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال الخطوات التالية:

أ: خطوة ما قبل التعلم (التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة)

- قم بكتابة موضوع الدرس على السبورة ثم قم بتنشيط خلفية الطلاب المعرفية حول الموضوع المدروس "علم النفس العام" وذلك بتدريبهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي

- قم بتوزيع القطعة الورقية رقم (1-1) و (1-2) الخاصة بالأسئلة الذاتية في هذه المرحلة.

القطعة الورقية رقم (1-1)

التساؤل الذاتي	الإجابة
ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟	
عن أي شيء سوف يكون هذا الموضوع بناء على عنوانه؟	
لماذا أتوقع هذا؟	

القطعة الورقية رقم (1-2)

التساؤل الذاتي	الإجابة

- اطلب منهم الاجابة على الأسئلة الموجودة في القطعة الورقية رقم (1-1).

- ثم كتابة تساؤلاتهم في القطع الورقية رقم (1-2).

– اطلب من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم كتابة كل تساؤلات الطلبة التي لم يذكرها الطالب.

– اطلب من الطلبة كتابة أسئلة زملائهم وبالتالي يصبح لديهم قائمة موحدة من التساؤلات.

– اطلب من الطلبة الإجابة على كل هذه التساؤلات.

ب–خطوة أثناء التعلم (تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء)

بعد معرفة الطلبة هدف الموضوع من خلال إجابتهم على الأسئلة في الخطوة الأولى قم بتوجيههم من خلال مجموعة من الأسئلة التي تساعدهم على توليد تساؤلات ذاتية أخرى بهدف معرفة أهمية متابعة عملية التعلم –بعد توزيع النص عليهم – والموجودة في القطعة الورقية رقم (1–3) كما يلي:

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
– هل كانت تنبؤاتي صحيحة؟	
– إلى أي مدى كانت صحيحة؟	
– إذا كانت خاطئة لماذا كانت كذلك؟	
– كيف يمكنني تنفيذ تنبؤات أخرى؟	
– هل أحتاج إلى خطة معينة افهم هذا الموضوع؟	
– ما الوقت الذي أحتاجه لفهم هذا الموضوع؟	

– بعد الاجابة على هذه التساؤلات شجعهم على كتابة تساؤلات ذاتية أخرى حول الموضوع في القطعة الورقية رقم (1–4).

التساؤلات الذاتية	الأجوبة

– ثم اطلب من أحد الطلبة كتابة تساؤلاته على السبورة ثم إضافة تساؤلات باقي الطلبة.

– اترك فرصة للطلبة للإجابة على كل هذه التساؤلات.

– ناقش الإجابات مع الطلبة.

ب-خطوة ما بعد التعلم (إعادة الفهم والتقويم الختامي):

- اطلب من الطلبة العودة مرة أخرى إلى الموضوع والتأكد من فهمهم له.

- ناقش التساؤلات الموجودة في القطعة الورقية رقم (1-5) مع الطلبةثم كلفهم بالإجابة عليهاكي تساعدهم على تقويم ما تعلموه.

القطعة الورقية رقم (1-5)

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
-هل فهمت الموضوع بشكل جيد؟	
- هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟	
- هل أجبت على الأسئلة بشكل صحيح؟	
ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع؟	
- هل أحتاج إلى مزيد من الجهد لتعلم أكثر فعالية؟	

- اعرض الإجابات الصحيحة على الطلبة ليقوم كل طالب بتقويم إجاباته.

التقويم الختامي: أجب عن الأسئلة التالية:

صحيفة رقم (1) تمارين حول موضوع:Introduction à la Psychologie

- Définissez en quelques lignes la psychologie

……
……
……
……
…….

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français :

La psychologie expérimentale , approche psychanalytique , approche cognitive , humaniste ,psychobiologique , systémique , stimulus apprentissage social , sentiment d'efficacité personnelle , système ,interaction , l'hypnose , l'association libre ,le transfert ,la première topique , le conscient ,le préconscient ,l'inconscient ,le surmoi ,le moi ,le ça .

- Quels sont les buts de la psychologie ?

.....
.....

- Quels sont les idées principales du texte ?

……
……
……

- Donnez un autre titre au texte

……

- Les théories psychologiques sont :

……
……

- Faites une carte conceptuelle (schéma de pensée) de ce que vous avez appris

الدرس الثاني: La psychologie sociale

La psychologie sociale a été définie de plusieurs façons: comme l'étude de **l'interaction sociale**, ou du comportement de l'individu dans la société, ou encore de l'individu dans **les situations sociales**. On la définira ici comme l'étude scientifique des activités de l'individu en tant qu'il est influencé par d'autres individus ou par la société. En mettant l'accent à la fois sur l'individu et sur la société, la psychologie sociale se trouve en contact direct et étroit avec la psychologie générale d'un côté, et de l'autre avec **la sociologie** et **l'ethnologie** (ou l'anthropologie culturelle). L'influence des facteurs sociaux sur le comportement humain est maintenant si généralement reconnue qu'on a même suggéré que *toute* psychologie était psychologie sociale. Les situations analysées par les sociologues, tels **la stratification sociale, la criminologie,** les conflits entre **groupes ethniques**, touchent aussi bien l'individu que la société.

La psychologie sociale s'intéresse à l'individu dans sa vie quotidienne. On ne s'intéresse pas aux **pathologies** de l'individu.

C'est le domaine d'étude qui analyse la façon dont **les comportements**, **cognitions** (pensées) et **affects** (émotions ou sentiments) de l'individu sont affectés par le comportement et les caractéristiques des autres, les caractéristiques de la situation dans laquelle l'individu est inséré ainsi que par ses propres caractéristiques psychologiques et sociales.

L'être humain ne peut être compris que dans sa relation à l'autre. Dans tous les actes de sa vie, l'influence de la société peut être retrouvée.

Les psychosociologues ont aussi constaté que **l'affectivité, la mémoire, le raisonnement** dépendent de caractéristiques sociologiques propres aux individus, de la culture dans laquelle ils se trouvent, de leur niveau économique et du groupe auquel ils appartiennent. Le domaine de psychologie sociale est vaste : ses méthodes les plus connues sont**, les enquêtes, les interviews, les questionnaires, les échelles d'attitudes, l'analyse de contenu, la sociométrie.**

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع من الطالب أن يحقق الأهداف التالية:

-استيعاب تعريف**La psychologie sociale**

- التعرف على كل المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

L'interaction sociale, les situations sociales, la sociologie, l'ethnologie, les sociologues, la stratification sociale, la criminologie, les groupes ethniques, les pathologies, les comportements, cognitions, affects, émotions, l'identité sociale, les psychosociologues, l'affectivité, la mémoire, le raisonnement, les sondages d'opinion, les enquêtes les questionnaires, les échelles d'attitudes, l'analyse de contenu, la sociométrie.

- وضعها في جمل مفيدة وترجمتها.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على أدوات القياس في علم النفس الاجتماعي.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

-قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي-فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي-عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة سير الدرس:

أستاذي(تي) الفاضل(ة):

يمكن تنفيذ سير الدرس وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال الخطوات التالية:

أ: خطوة ما قبل التعلم (التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة)

- قم بكتابة موضوع الدرس على السبورة ثم قم بتنشيط خلفية الطلاب المعرفية حول الموضوع المدروس "علم النفس الاجتماعي"وذلك بتدريبهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي.

- قم بتوزيع القطعة الورقية رقم (2-1) و (2-2) الخاصة بالأسئلة الذاتية في هذه المرحلة.

القطعة الورقية رقم (2-1)

التساؤل الذاتي	الإجابة
ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟	
عن أي شئ سوف يكون هذا الموضوع بناء على عنوانه؟	
لماذا أتوقع هذا؟	

القطعة الورقية رقم (1-2)

التساؤل الذاتي	الإجابة

- اطلب منهم الاجابة على الأسئلة الموجودة في القطعة الورقية رقم (2-1).

- ثم كتابة تساؤلاتهم في القطع الورقية رقم (2-2).

- اطلب من أحد الطلاب كتابة تساؤلاته على السبورة، ثم كتابة كل تساؤلات الطلبة التي لم يذكرها الطالب.

- اطلب من الطلبة كتابة أسئلة زملائهم وبالتالي يصبح لديهم قائمة موحدة من التساؤلات.

- اطلب من الطلبة الإجابة على كل هذه التساؤلات.

ب-خطوة أثناء التعلم (تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء)

بعد معرفة الطلبة هدف الموضوع من خلال إجابتهم على الأسئلة في الخطوة الأولى قم بتوجيههم من خلال مجموعة من الأسئلة التي تساعدهم على توليد تساؤلات ذاتية أخرى بهدف معرفة أهمية متابعة عملية التعلم -بعد توزيع النص عليهم - والموجودة في القطعةالورقية رقم (2-3) كما يلي:

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
- هل كانت تنبؤاتي صحيحة؟	
- إلى أي مدى كانت صحيحة؟	
- إذا كانت خاطئة لماذا كانت كذلك؟	
- كيف يمكنني تنفيذ تنبؤات أخرى؟	

– هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا الموضوع؟	
– ما الوقت الذي أحتاجه لفهم هذا الموضوع؟	

– بعد الاجابة على هذه التساؤلات شجعهم على كتابة تساؤلات ذاتية أخرى حول الموضوع في القطعة الورقية رقم (2–4).

التساؤلات الذاتية	الأجوبة

– ثم اطلب من أحد الطلبة كتابة تساؤلاته على السبورة ثم إضافة تساؤلات باقي الطلبة.

– اترك فرصة للطلبة للإجابة على كل هذه التساؤلات.

– ناقش الإجابات مع الطلبة.

ب–خطوة ما بعد التعلم (إعادة الفهم والتقويم الختامي):

– اطلب من الطلبة العودة مرة أخرى إلى الموضوع والتأكد من فهمهم له.

– ناقش التساؤلات الموجودة في القطعة الورقية رقم (2–5) مع الطلبةثم كلفهم بالإجابة عليهاكي تساعدهم على تقويم ما تعلموه.

القطعة الورقية رقم (2–5)

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
–هل فهمت الموضوع بشكل جيد؟	
– هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟	
– هل أجبت على الأسئلة بشكل صحيح؟	
ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع؟	
– هل أحتاج إلى مزيد من الجهد لتعلم أكثر فعالية؟	

– اعرض الإجابات الصحيحة على الطلبة ليقوم كل طالب بتقويم إجاباته.

– ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟

التقويم الختامي: أجب عن الأسئلة التالية:

صحيفة رقم (2) تمارين حول موضوع : La Psychologie sociale

- Définissez en quelques lignes la psychologie Sociale

….....……..……
……
…..……
…….

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français:

L'interaction sociale, les situations sociales, la sociologie, l'ethnologie, les sociologues, la stratification sociale, la criminologie, les groupes ethniques, les pathologies, les comportements, cognitions, affects, émotions, l'identité sociale, les psychosociologues, l'affectivité, la mémoire, le raisonnement, les sondages d'opinion, les enquêtes les questionnaires, les échelles d'attitudes, l'analyse de contenu, la sociométrie.

- Quels sont les idées principales du texte ?

….....
.....

-Les instruments psychométriques en psychologie sociale les plus connus sont :

……
……
……

- Donnez un autre titre au texte

……

-Faites une carte conceptuelle (schéma de pensée) de ce que vous avez appris

سادسا: خطة سير الدرس وفقا لاستراتيجيةKWL (نماذج لبعض الدروس)

الدرس الثالث: La psychologie cognitive

La **psychologie cognitive** étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention.

Plus généralement la cognition se définit comme l'ensemble des activités mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise.

La psychologie cognitive part du principe que l'on peut inférer des représentations, des structures et des processus mentaux à partir de l'étude du comportement. Contrairement au béhaviorisme, elle défend que lapsychologie est bien l'étude du mental et non du comportement. À la différence des autres courants mentalistes, elle ne pense pas que l'introspection soit une voie d'accès particulièrement fiable pour explorer le mental.

Après le béhaviorisme, Clark Hull et Edward Tolman sont les premiers à ouvrir la « boîte noire », c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes qui prennent place entre la stimulation du sujet par l'environnement et la réponse observable de l'organisme.

La psychologie cognitive est véritablement née dans les années 1950, en même temps que l'intelligence artificielle. En effet, une fois admis le principe d'étudier le contenu de la boîte noire, il fallait développer des concepts pour décrire ce qui s'y passait. Les débuts de l'informatique ont justement permis de fournir un cadre conceptuel permettant de penser la cognition : la notion d'information et de traitement de l'information.

Bien que des progrès considérables aient été réalisés depuis cette époque, la notion de système d'information reste au cœur des modèles cognitifs, que ceux-ci adoptent des formalisations plutôt symboliques (la cognition vue comme un système de manipulation de symboles), plutôt connexionnistes (la cognition vue comme circulation d'activation dans un grand réseau de neurones),

La psychologie cognitive utilise préférentiellement l'expérimentation et les mesures comportementales qui comprennent notamment la mesure de temps de réaction (TR), ou du temps nécessaire à une opération (temps de réalisation de la tâche, temps d'exposition en lecture), la précision de la réponse (par exemple taux de bonnes ou mauvaises réponses), ou même l'oculométrie cognitive, La modélisation informatique y joue également un rôle important.

Certains chercheurs se consacrent à l'étude de l'architecture cognitive. On trouve ainsi des expériences visant à élucider les différents « modules » qui prennent en charge les grandes fonctions de la cognition. Ces distinctions correspondent à des entités fonctionnelles pouvant mobiliser des structures cérébrales distinctes. Par exemple dans la mémoire, avec la distinction entre mémoire de travail et mémoire à long terme. On rencontre aussi différentes mémoires sensorielles, ou encore la distinction entre mémoire sémantique et mémoire épisodique. (Enceclopedie Wikipédia).

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع من الطالب أن يحقق الأهداف التالية:

-استيعاب تعريف La psychologie cognitive

- التعرف على كل المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

Les fonctions psychologiques, la mémoire, le langage, le raisonnement, l'intelligence, cognition, connaissance, la résolution de problèmes, la perception, l'attention, les activités mentales, les processus mentaux, l'introspection, courant mentaliste, behaviourisme, la stimulation, l'intelligence artificielle, le traitement de l'information, les modèles cognitifs, connexionnisme, neurone, l'expérimentation, temps de réaction,l'oculométrie cognitive, la modélisation informatique, l'architecture cognitive, les structures cérébrales, mémoire de travail, mémoire à long terme, mémoire sensorielle, mémoire sémantique, mémoire épisodique, prise de décision. (Encyclopedie Wikipédia).

- وضعها في جمل مفيدة وترجمتها.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على عموميات تاريخ علم النفس المعرفي.

- التعرف على منهج البحث في علم النفس المعرفي.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

- قطع ورقية تتضمن مخطط استراتيجية KWL لكل طالب.

- قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي-فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي-عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة سير الدرس:

أستاذي(تي) الفاضل(ة):

يمكن تنفيذ سير الدرس وفقا لاستراتيجية KWL من خلال الخطوات التالية:

-يقوم الأستاذ بكتابة موضوع الدرس على السبورة.

- يوزع الجدول الخاص بهذه الاستراتيجية على الطلبة ويذكرهم بكيفية التعامل مع كل عمود من الأعمدة.

- قبل قراءة الموضوع يطلب من الطلبة ملا العمود الأول من الجدول (ما الذي أعرف عن الموضوع؟) ما الذي يعرفه عن علم النفس المعرفي؟، حيث يكتب الطلبة معلوماتهم السابقة عن علم النفس المعرفي مثل:

- علم النفس المعرفي هو الدراسة العلمية لكيفية اكتساب المعلومات وكيفية تمثيل هذه المعلومات وتحويلها إلى معرفة.

- يهتم بدراسة السيرورات العقلية مثل الإدراك، الذاكرة، الانتباه، اللغة.... الخ

- ثم يوجه الطلبة إلى تسجيل كل ما يريدون معرفته عن علم النفس المعرفي في العمود الثاني (ماذا أريد أن أتعلم؟) ويحث الأستاذ الطلبة على الاستمرار في توليد الأسئلة لتعزيز تدفق الأفكار.

- يتم دراسة الموضوع بتمعن ويطلب من الطلبة تدوين أسئلة أخرى في نفس العمود أثناء قراءتهم للموضوع أو بعد قراءتهم له. مثلا:

- ما الفرق بين التيار المعرفي والتيار السلوكي؟

- ما هي المجالات الأساسية التي استمد منها علم النفس المعرفي نظرياته؟

- يطلب الأستاذ من الطلبة تسجيل المعلومات التي تعلموها من علم النفس المعرفي في العمود الثالث (ماذا تعلمت؟). ويشجعهم على البحث عن الأجوبة عن الأسئلة التي تم تدوينها في العمود الثاني.

– تناقش المعلومات المسجلة في العمود الثالث مع الزملاء والأستاذ.

– حث الطلبة على مقارنة ما تعلموه في العمود الثالث بما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني وتشجيعهم على البحث عن الحلول من مصادر أخرى فيما يخص الأسئلة التي لم يجب عليما الموضوع المدروس.

– ثم المقارنة بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة، مما يسمح للطلبة بالتعرف على مستوى تحقيق النجاح.

– ثم يطلب الأستاذ من الطلبة كمرحلة تأكيد التعلم وضع ملخص للنص عن طريق رسم خريطة مفاهيمية لهذا النص.

– والإجابة على السؤال التقييمي: ماذا استفدت من موضوع علم النفس المعرفي؟

– ويمكن تكليف الطلبة بواجب منزلي على ضوء خطوات الاستراتيجية المكتسبة كتقويم ختامي لمعرفة مدى تحقيق أهداف التعلم.

– ثم يطلب الأستاذ من الطلبة بحل التمارين الواردة في الصحيفة رقم (3)

صحيفة رقم (3) تمارين حول موضوع :La Psychologie cognitive

- Définissez en quelques lignes la psychologie cognitive

……

……
……
……

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français: Les fonctions psychologiques, la mémoire, le langage, le raisonnement, l'intelligence, cognition, connaissance, la résolution de problèmes, la perception, l'attention, les activités mentales, les processus mentaux, l'introspection, courant mentaliste, behaviourisme, la stimulation, l'intelligence artificielle, le traitement de l'information, les modèles cognitifs, connexionnisme, neurone, l'expérimentation, temps de réaction, l'oculométrie cognitive, la modélisation informatique, l'architecture cognitive, les structures cérébrales, mémoire de travail, mémoire à long terme, mémoire sensorielle, mémoire sémantique, mémoire épisodique, prise de décision.

- Quelles sont les idées principales du texte ?

.....
.....
.....
.....
.....

- Donnez un autre titre au texte

……

La psychologie positive:الدرس الرابع

La psychologie positive est «l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions». (Gable S.L & Haidt J. 2005: 104).

La psychologie positive est l'étude scientifique des forces, du fonctionnement optimal et des déterminants du bien-être. Ce champ de la psychologie vise à mieux cerner ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécu.

L'étude quantitative de la documentation scientifique a permis de préciser les thèmes les plus fréquents : optimisme, engagement, espoir, sens de la vie, bonheur, pleine conscience, résilience, forces de caractère, émotions positives, motivation, auto-détermination, auto-efficacité, satisfaction de vie, créativité … etc. (enceclopédie Wikipédia).

Ressemblances et distinctions avec psychologie humaniste

La psychologie positive et la psychologie humaniste ont en commun qu'ils centrent leur intérêt sur la santé mentale,les forces,le développement optimal et l'épanouissement humain.(par contraste avec d'autres approches qui s'intéressent de manière prioritaire à la pathologie ou encore au fonctionnement normal comme la psychanalyse).En ce sens, certains considèrent la psychologie positive comme un certain retour de l'approche humaniste, par contre la psychologie positive s'est positionnée au départ comme un nouveau mouvement(ignorant les travaux humanistes)et insiste d'avantage sur l'importance de la recherche scientifique conventionnelle dans le développement des connaissances.

Les valeurs des psychologues humanistes les poussent souvent à adopter une conception de la science plus ouverte.

Les différents thèmes abordés par la psychologie positive correspondent à ces trois niveaux de l'être humain, comme le montrent les quelques exemples suivants :

- au niveau individuel : bien-être et bonheur, créativité, sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, humour, sens de la vie, optimisme, etc.

- au niveau interpersonnel : amitié et amour, coopération, empathie, pardon, etc.

- au niveau social : courage, engagement militant, médiation internationale, etc.

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع من الطالب أن يحقق الأهداف التالية:

استيعاب تعريفLa psychologie positive

- التعرف على أهم المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

Le fonctionnement optimal, déterminants du bien-être, pleine conscience, résilience, forces de caractère, émotions positives, motivation, auto-détermination, auto-efficacité, satisfaction de vie, créativité, épanouissement humain coopération, empathie, pardon.

- وضعها في جمل مفيدة.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التمييز بين علم النفس الإيجابي وعلم النفس الإنساني.

- التعرف على مستويات الدراسة في علم النفس الإيجابي.

- وضع تصور في كيفية توظيف مبادئ علم النفس الإيجابي في الحياة اليومية.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

- قطع ورقية تتضمن مخطط استراتيجيةKWL لكل طالب.

- قاموس أدبي فرنسي–عربي: مثال: المنهل

- صحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي–فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي–عربي مثال:

خطة سير الدرس:

أستاذي(تي) الفاضل(ة):

يمكن تنفيذ سير الدرس وفقا لاستراتيجية KWL من خلال الخطوات التالية:

- يقوم الأستاذ بكتابة موضوع الدرس على السبورة.

- يوزع الجدول الخاص بهذه الاستراتيجية على الطلبة ويذكرهم بكيفية التعامل مع كل عمود من الأعمدة.

- قبل قراءة الموضوع يطلب من الطلبة ملأ العمود الأول من الجدول (ما الذي أعرف عن الموضوع؟) ما الذي يعرفه عن علم النفس الإيجابي؟، حيث يكتب الطلبة معلوماتهم السابقة عن علم النفس الإيجابي مثل:

- علم النفس الإيجابي هو فرع من فروع علم النفس العام.

- يهتم بدراسة الفضائل والقوى الموجودة في الإنسان.

- ثم يوجه الطلبة إلى تسجيل كل ما يريدون معرفته عن علم النفس الإيجابي في العمود الثاني (ماذا أريد أن أتعلم؟) ويحث الأستاذ الطلبة على الاستمرار في توليد الأسئلة لتعزيز تدفق الأفكار.

- يتم دراسة الموضوع بتمعن ويطلب منالطلبة تدوين أسئلة أخرى في نفس العمود أثناء قراءتهم للموضوع أو بعد قراءتهم له. مثلا:

- كيف يكون علاج الحالات النفسية عن طريق علم النفس الإيجابي؟

- هل يمكننا التمرن على تعزيز نقاط القوة؟

- يطلب الأستاذ من الطلبة تسجيل المعلومات التي تعلموها من علم النفس الإيجابي في العمود الثالث (ماذا تعلمت؟). ويشجعهم على البحث عن الأجوبة عن الأسئلة التي تم تدوينها في العمود الثاني.

- تناقش المعلومات المسجلة في العمود الثالث مع الزملاء والأستاذ.

– حث الطلبة على مقارنة ما تعلموه في العمود الثالث بما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني وتشجيعهم على البحث عن الحلول من مصادر أخرى فيما يخص الأسئلة التي لم يجب عليما الموضوع المدروس.

– ثم المقارنة بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة، مما يسمح للطلبة بالتعرف على مستوى تحقيق النجاح.

– ثم يطلب الأستاذ من الطلبة كمرحلة تأكيد التعلم وضع ملخص للنص عن طريق رسم خريطة مفاهمية لهذا النص.

– والإجابة على السؤال التقييمي: ماذا استفدت من موضوع علم النفس الإيجابي؟

– وكيف يمكنك توظيف مبادئ علم النفس الإيجابي في حياتك اليومية؟

– ويمكن تكليف الطلبة بواجب منزلي على ضوء خطوات الاستراتيجية المكتسبة كتقويم ختامي لمعرفة مدى تحقيق أهداف التعلم.

– ثم يطلب الأستاذ من الطلبة حل التمارين الواردة في الصحيفة رقم (4)

صحيفة رقم (4) تمارين حول موضوع:La Psychologie positive

- Définissez en quelques lignes la psychologie positive

……
……
……

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français:

Le fonctionnement optimal, déterminants du bien-être, pleine conscience, résilience, forces de caractère, émotions positives, motivation, auto-détermination, auto-efficacité,satisfaction de vie,créativité, l'épanouissement humain.

- Quelle est la différence entre la psychologie positive et la psychologie humaine ?

……
……
……

- Quels sont les niveaux d'étude de l'être humain en psychologie positive ?

……
……
……
……

- Donnez un autre titre au texte.

……

الدرس الخامس:La neuropsychologie

La neuropsychologie est la discipline qui étudie les liens entre le fonctionnement du cerveau et le comportement.

Elle s'intéresse à l'étude des modifications cognitives, émotionnelles, comportementales après une lésion cérébrale ou dans le cadre d'une maladie.

La neuropsychologie à deux missions : le diagnostic et la prise en charge (rééducation, réinsertion sociale, professionnelle ou scolaire etc…).

La neuropsychologie se situe entre les neurosciences dont le but est d'élucider les logiques du fonctionnement cérébral, l'anatomie du système nerveux central, des structures physiques et les mécanismes biologiques réalisant le fonctionnement cérébral ; et d'autre part la psychologie dont le but essentiel doit permettre de comprendre l'organisation des opérations mentales et comportementales.

Les dysfonctionnements du cerveau qui se traduise par des troubles de la mémoire, de l'attention et de la perte de la cohérence identitaire sont susceptibles d'entrainer une certaine souffrance de type lésionnel, ce qui aboutit à des désordres de comportement. Le terme de neurologie comportementale est quelquefois utilisé à la place de celui de neuropsychologie.

Il s'agit d'une spécialité transdisciplinaire. Les médecins impliqués sont majoritairement des neurologues mais aussi des psychiatres, neuropédiatres, neurochirurgiens, gériatres, rééducateurs dans leurs champ de spécialité et bien sur les psychologues, sans oublier aussi les orthophonistes.

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع من الطالب أن يحقق الأهداف التالية:

- استيعاب تعريف **La neuropsychologie**

- التعرف على كل المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

Le fonctionnement du cerveau, les modifications cognitives, mémoire, attention, fonctions exécutives, praxie, émotionnelles, le diagnostic,les neurosciences, l'anatomie, système nerveux central, mécanismes biologiques, les opérations mentales,les dysfonctionnement,thérapeutique, les symptômes,anamnèse, les syndromes le neurologue, le psychiatre,le neuropédiatre, le neurochirurgien,le gériatre, le rééducateur, le psychologue, l'orthophoniste.

- وضعها في جمل مفيدة.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على أهداف علم النفس العصبي.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

- قطع ورقية تتضمن مخطط استراتيجية KWL لكل طالب.

-قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي-فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

– قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي–عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة سير الدرس:

أستاذي(تي) الفاضل(ة):

يمكن تنفيذ سير الدرس وفقا لاستراتيجيةKWL من خلال الخطوات التالية:

–يقوم الأستاذ بكتابة موضوع الدرس على السبورة.

– يوزع الجدول الخاص بهذه الاستراتيجية على الطلبة ويذكرهم بكيفية التعامل مع كل عمود من الأعمدة.

– قبل قراءة الموضوع يطلب من الطلبة ملا العمود الأول من الجدول (ما الذي أعرف عن الموضوع؟) ما الذي يعرفه عن علم النفس المعرفي؟، حيث يكتب الطلبة معلوماتهم السابقة عن علم النفس المعرفي مثل:

– علم النفس المعرفي هو الدراسة العلمية لكيفية اكتساب المعلومات وكيفية تمثيل هذه المعلومات وتحويلها إلى معرفة.

– يهتم بدراسة السيرورات العقلية مثل الإدراك، الذاكرة، الانتباه، اللغة.... الخ

– ثم يوجه الطلبة إلى تسجيل كل ما يريدون معرفته عن علم النفس المعرفي في العمود الثاني (ماذا أريد أن أتعلم؟) ويحث الأستاذ الطلبة على الاستمرار في توليد الأسئلة لتعزيز تدفق الأفكار.

– يتم دراسة الموضوع بتمعن ويطلب من الطلبة تدوين أسئلة أخرى في نفس العمود أثناء قراءتهم للموضوع أو بعد قراءتهم له. مثلا:

– ما العلاقة بين علم المعرفة وعلم النفس العصبي؟

– ما هي المجالات الأساسية التي استمد منها علم النفس العصبي نظرياته؟

– ثم يطلب الأستاذ من الطلبة بحل التمارين الواردة في الصحيفة رقم (5)

– يطلب الأستاذ من الطلبة تسجيل المعلومات التي تعلموها من علم النفس العصبي في العمود الثالث (ماذا تعلمت؟). ويشجعهم على البحث عن الأجوبة عن الأسئلة التي تم تدوينها في العمود الثاني.

– تناقش المعلومات المسجلة في العمود الثالث مع الزملاء والأستاذ.

– حث الطلبة على مقارنة ما تعلموه في العمود الثالث بما كانوا يريدون تعلمه في العمود الثاني وتشجيعهم على البحث عن الحلول من مصادر أخرى فيما يخص الأسئلة التي لم يجب عليها الموضوع المدروس.

– ثم المقارنة بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة، مما يسمح للطلبة بالتعرف على مستوى تحقيق النجاح.

– ثم يطلب الأستاذ من الطلبة كمرحلة تأكيد التعلم وضع ملخص للنص عن طريق رسم خريطة مفاهيمية لهذا النص.

– والإجابة على السؤال التقييمي: ماذا استفدت من موضوع علم النفس العصبي؟

– ويمكن تكليف الطلبة بواجب منزلي على ضوء خطوات الاستراتيجية المكتسبة كتقويم ختامي لمعرفة مدى تحقيق أهداف التعلم.

صحيفة رقم (5) تمارين حول موضوع: La neuropsychologie

- Définissez en quelques lignes la neuropsychologie

……
……

……
……

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français Le fonctionnement du cerveau,les modifications cognitives, mémoire, attention,fonctions exécutives, praxie, émotionnelles, le diagnostic,les neurosciences, l'anatomie, système nerveux central, mécanismes biologiques les opérations mentales,les dysfonctionnement,thérapeutique, les symptômes,anamnèse, les syndromes le neurologue, le psychiatre,le neuropédiatre,le neurochirurgien,le gériatre, le rééducateur , le psychologue, l'orthophoniste.

- Quelles sont les idées principales du texte ?

.....
.....
.....
.....
.....

- Quelles sont les buts de la neuropsychologie ?

……
……

- Donnez un autre titre au texte

……..

الملحق رقم (1-7) دليل الطالب الخاص بالمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجية التساؤل الذاتي).

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة –باتنة1–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة

دليل الطالب

إعداد الباحثة:

سعاد مرغم

إشراف الأستاذ الدكتور:

نور الدين جبالي

تعلم كيف تتعلم

مقدمة:

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة السلام عليكم ورحمة اللهوبركاته:

إن دليل الطالب الذي بين يديك، يقدم لك بعض الارشادات التي تساعدك على تسهيل مهمة التعلم من خلال تدريبك على كيفية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وهي استراتيجية التساؤل الذاتي في إطار برنامج خاص بتنمية دافعية التعلم لديك. ويتضمن الدليل ما يلي:

. نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية.

. أهداف البرنامج.

. التعريف باستراتيجية التساؤل الذاتي وخطوات تطبيقها.

. خطة تنفيذ نشاط التعلم وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

أولا:

نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

تعتبر سيرورة التعلم من المنظور البنائي عملية نشطة وبناءة، فالمتعلم جوهر العملية التعليمية، حيث يقوم ببناء معرفته بنفسه ويتحمل مسؤولية تعلمه، وتعد الميتامعرفة كمقاربة بنائية والتي تعني التفكير في التفكير أو إدراك الفرد لعمليات تفكيره، وبذلك فهي تسمح للمتعلم بتنظيم سلوكه وبنائه من خلال تحليل المهمة التعلمية وتزوده بالقدرة على عزو نجاحه وفشله الى ذاته.

واليوم وبالرغم من توفر مصادر المعرفة، إلا أننا بحاجة ماسة الى تطور هذه المعرفة وإعادة النظر في أساليب وتقنيات الاستيعاب، لهذا لا يجب الاقتصار على اكتساب المعلومات فحسب وإنما يجب أن نصل إلى أبعد من هذا، بمعنى أن نعطي لهذه المعارف معنى، وهذا لا يتأتى إلا بتعلم مهارات واستراتيجيات تمكن المتعلم من السيطرة على هذه الاكتسابات والتحكم فيهاوالتخطيط لهاوتقويمها وهذا ما يراد باستراتيجيات التعلم الميتامعرفية. وتقوم هذهالاستراتيجيات على الأسس التالية:

. ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.

. الاختيار المنظم لاستراتيجيات التفكير المناسب.

. التخطيط والضبط الذاتي والمراقبة والتقويم لعمليات التفكير.

وتؤكد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على تنمية التقويم الذاتي والتسيير الذاتي في عملية التعلم وبالتالي تزداد الفرص أمام المتعلم لاستغلال قدراته وذلك بالتركيز على الوعي كعملية أولية للاستراتيجياتالميتامعرفية، فالطالب وفق هذا الاتجاه يعي أهداف تعلمه ويطور فهمه لما يؤديه من مهمات، وهذا ما يساعده على تحسين أدائه ويتيح له فرصة الإبداع والابتكار.

ثانيا:

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج أساسا إلى:

- تنمية دافعية التعلم.

- اكتساب الطلاب لاستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال تحقيق الاهداف التالية:

1-تنمية قدرة الطالب على التخطيط لعملياته المعرفية

وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

تنمية قدرة الطالب على تحديد الأهداف وفهمها وتفسير المعارف.

تنمية قدرة الطالب على وضع خطط في المراجعة.

تنمية قدرة الطالب على تحديد المدة الزمنيةالمفترضة للمراجعة.

تنمية قدرة الطالب على طرح الأفكار.

تنمية قدرة الطالب على طرح كل الأسئلة التي تتبادر الى ذهنه بهدف مناقشتها.

2 . تنمية قدرة الطالب على مراقبة وضبط عملياته المعرفية:

وتنبثق عنه الاهداف الفرعية التالية:

تنمية قدرة الطالب على إثارة الاهتمام والتحفيز للتعلم.

تنمية قدرة الطالب على الحفاظ على ترتيب خطوات التعلم وتتابعها.

تنمية قدرة الطالب على معرفة كيفية التغلب على العقبات ومعالجة الأخطاء.

تنمية قدرة الطالب على معرفة متى تتحقق الأهداف.

3- تنمية قدرة الطالب على تقويم عملياته المعرفية

وتنبثق عنه الأهداف التالية:

تنمية قدرة الطالب على الحكم على كفاءته في المهمّة التعلمية.

تنمية قدرة الطالب على الحكم على مدى مناسبة حلوله لتوقعاته للمشكلات التعلّمية.

تنمية قدرة الطالب على نقد عملية التعلم.

تنمية قدرة الطالب على مقارنة أفكاره بأفكار زملائه.

تنمية قدرة الطالب على تقرير ما إذا كان استخدامه للمعلومات المتحصل عليها يمكن أنتفيده في جوانب أخرى من حياته.

تنمية قدرة الطالب على التفكير في حلول أخرى للمشكلات المطروحة.

ثالثا:

استراتيجية التساؤل الذاتي

هي عبارة عن حوار ذاتي منظم لمعالجة المعلومات من خلال وضع مجموعة من الأسئلة من قبل المتعلم قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وعليه يمكنك توظيف لغتك الداخلية توظيفا منظما في شكل أسئلة تطرحها على نفسك حول ما أنت بصدد قراءته وتعلمه وهذا قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.

خطوات تطبيقها

عزيزي(تي) الطالب(ة)

يمكنك تنفيذ نشاطات التعلم في المواضيع المدروسة وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية دافعيتك للتعلم في الخطوات الثلاث التالية:

أ: خطوة ما قبل التعلم (التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة):

تنفذ هذه الخطوة عن طريق الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه بهدفتنشيط المعرفة السابقة وذلك من خلال التساؤلات التالية:

- ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟

- عن أي شيء سوف يكون هذا الموضوع بناء على عنوانه؟

- لماذا أتوقع هذا؟

ب: خطوة أثناء التعلم (تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء).

تنفذ هذه الخطوة عن طريق الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه بهدف تنشيط العمليات المعرفية بهدف تنشيط العمليات المعرفية وأهمية متابعة عملية التعلم وذلك من خلال الأسئلة الذاتية التالية:

- هل كانت تنبؤاتي صحيحة؟

- إلى أي مدى كانت صحيحة؟

- إذا كانت خاطئة لماذا كانت كذلك؟

- كيف يمكنني تنفيذ تنبؤات أخرى؟

- هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا الموضوع؟

- ما الوقت الذي أحتاجه لفهم هذا الموضوع؟

ج: خطوة ما بعد التعلم (إعادة الفهم والتقويم الختامي).

تنفذ هذه الخطوة عن طريق الأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه بهدف تقويم عملية التعلم وذلك من خلال الأسئلة الذاتية التالية:

- هل فهمت الموضوع بشكل جيد؟
- هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟
- ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع؟
- هل أحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لتعلّم أكثر فعالية؟

رابعا:

خطة تنفيذ نشاط التعلّم وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي

الدرس الثامن: La psychométrie

Historique : Wundt créa en 1879 le laboratoire de la psychologie expérimentale

Galton (1880; 1884) invente le coefficient de corrélation, Binet (1905) avec Simon, ont construit une échelle visant à dépister les enfants déficients intellectuellement.

Définition : «la psychométrie est la science qui étudie l'ensemble des techniques de mesures pratiquées en psychologie, ainsi que les techniques de validation et d'élaboration de ces mesures. Dans son sens le plus large, ce mot englobe toutes les recherches sensorimétriques (seuils sensoriels, temps de réaction …) mais on l'emploie habituellement dans un sens plus restreint pour désigner l'ensemble des tests cognitifs et, en général, tout ceux qui servent à apprécier les aptitudes et les niveaux de développement (par exemple la maturité sociale).

L'introduction de la mesure en psychologie a fait faire de grand progrès à cette discipline. Mais l'utilisation de résultats chiffrés n'est pas sans danger. Un nombre n'a d'autre valeur qu'indicative; il n'est qu'un élément du diagnostic que le psychologue doit formuler. Il infirme ou confirme une hypothèse et doit toujours être rapporté à d'autres observations et à l'histoire de l'individu examiné. Si un QI de 130 exprime, sans doute une intelligence supérieure, un QI de 70 n'indique pas toujours l'existence d'une déficience intellectuelle. Ce résultat peut être dû à l'anxiété, à une inhibition névrotique, à l'opposition du sujet ou à son absence d'intérêt pour les tâches proposées». (Sillamy, 1994,206).

Les tests de validité et de fidélité sont pratiqués sur les données recueillies et par conséquent à la dernière phase de l'enquête.

Avec les tests en mesure les aptitudes – termes regroupant performances cognitives et traits de personnalité. Les buts d'une telle mesure sont multiples:

1- Dans une visée expérimentale, la mesure permet d'obtenir des descriptions objectives, d'où des résultats et conclusions dans le domaine de la recherche sur l'esprit humain.
2- Dans une visée pratique, la mesure permet d'obtenir des descriptions objectives.

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع منك عزيزي(تي) الطالب(ة) أن تحقق(ي) الأهداف التالية:

- استيعاب تعريف **La psychométrie**

- التعرف على كل المصطلحات التقنية الواردة في النص وترجمتها إلى اللغة العربية وهي:

La psychologie expérimentale, le coefficient de corrélation, échelle, dépister, validation, théories, recherches sensorimétriques, seuils sensoriels, temps de réaction, tests cognitifs, les

aptitudes, la maturité sociale, les performances cognitives, traits de personnalité, diagnostic, l'hypothèse, QI, débilité mentale, l'anxiété, inhibition névrotique, tests de validité et de fidélité.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على أهداف القياس النفسي.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

-قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحائف خاصة بالأسئلة الذاتية وصحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي-فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي-عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة تنفيذ نشاط التعلم

عزيزي(تي)الطالب(ة):

يمكنك تنفيذ نشاطات التعلم وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال الخطوات التالية:

أ: خطوة ما قبل التعلم

- اقرأ عنوان الدرس المدون على السبورة.

- أجب عن الأسئلة المدونة في القطعة الورقية رقم (8-1) الخاصة بهذه الخطوة التي يزودك بها الأستاذ. وهي كالتالي:

أ–التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة

التساؤل الذاتي	الإجابة
ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟	
عن أي شيء سوف يكون هذا الموضوع بناء على عنوانه؟	
لماذا أتوقع هذا؟	

– اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا الموضوع بناء على عنوانه.

– اكتب هذه التساؤلات في ورقة عمل رقم (8–2).

التساؤل الذاتي	الإجابة

– تابع الأستاذ الذي سيقوم بكتابة قائمة تساؤلات زملائك.

– ضف هذه التساؤلات إلى تساؤلاتك.

– أجب عن جميع هذه التساؤلات.

– قوّم إجاباتك بعد عرض الأستاذ لقائمة الإجابات الصحيحة.

ب–خطوة أثناء التعلم

بعد معرفتك لهدف الموضوع من خلال إجابتك على الأسئلة في الخطوة الأولى

– قم بقراءة النص الذي يزودك به الأستاذ قراءة جيدة.

– أجب عن الأسئلة الموجودة في القطعة الورقية الخاصة (8–3) بهذه الخطوة وهي كالتالي:

ب–تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
– هل كانت تنبؤاتي صحيحة؟	
– إلى أي مدى كانت صحيحة؟	

– إذا كانت خاطئة لماذا كانت كذلك؟	
– كيف يمكنني تنفيذ تنبؤات أخرى؟	
– هل أحتاج إلى خطة معينة افهم هذا الموضوع؟	
– ما الوقت الذي أحتاجه لفهم هذا الموضوع؟	

– أعد قراءة النص واطرح على نفسك تساؤلات حول هذا الموضوع في ورقة عمل رقم (8–4).

التساؤلات الذاتية	الأجوبة

– تابع زميلك الذي سيقوم بتدوين قائمة مستخلصة من تساؤلات زملائك حول الموضوع المقروء.

– أضف إلى تساؤلاتك التساؤلات الواردة في قائمة زملائك.

– أجب عن تلك التساؤلات في القطعة الورقية رقم (8–4).

– قوّم إجاباتك مع إجابات الأستاذ.

ج–خطوة ما بعد التعلم:

– عد إلى الموضوع مرة أخرى وتأكد من فهمك له.

– ثم أجب عن الأسئلة الموجودة التي يزودك بها الأستاذ والمدونة في القطعة الورقية رقم (8–5) الخاصة بهذه الخطوة وهي كالتالي:

ج–إعادة الفهم والتقويم الختامي

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
–هل فهمت الموضوع بشكل جيد؟	
– هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟	
– هل أجبت على الأسئلة بشكل صحيح؟	
ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع؟	
– هل أحتاج إلى مزيد من الجهد لتعلم أكثر فعالية؟	

التقويم الختامي أجب عن الأسئلة التالية:

صحيفة رقم (8) تمارين حول موضوع:La psychométrie

- Définissez en quelques lignes la psychométrie.

……
……
……
……
…….

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français - La psychologie expérimentale, le coefficient de corrélation, échelle, dépister, validation, théories, recherches sensorimétriques,seuils sensoriels temps de réaction, tests cognitifs,les aptitudes, la maturité sociale, les performances cognitives, traits de personnalité, diagnostic, l'hypothèse, QI, débilité mentale, l'anxiété, inhibition névrotique.

- Quelles sont les idées principales du texte ?

.....
.....
.....
.....
.....

- Pourquoi vouloir mesurer des composantes psychologiques ?

……
……
……

- Donnez un autre titre au texte

……

- Faites une carte conceptuelle de ce que vous avez appis.

الدرس التاسع: La théorie piagétienne

Historique:

Après avoir suivi un cursus universitaire dans le domaine de la biologie, Piaget décida de consacrer sa vie à l'étude de la connaissance ; l'épistémologie, selon une perspective diachronique (évolutionniste). L'épistémologie génétique que Piaget introduit a pour objectif d'étudier le mode de construction des connaissances chez l'individu dans le but de pouvoir rendre compte du mode de construction de la connaissance scientifique.

La perspective Piagétienne est constructiviste en ce sens qu'elle cherche à expliquer les fonctions cognitives d'une complexité croissante par leur mode de formation successif. En effet, chaque stade du devenir intellectuel est à la fois nouveau par rapport au stade précédent et déterminé par ce dernier.

Piaget à une vision dynamique de la connaissance qui est liée à l'interaction du sujet avec son environnement. La connaissance ne se résume pas à une simple copie du réel car elle est indissociable de l'interaction du sujet avec son milieu.

La Méthode Clinique:

La méthode d'observation que Piaget utilisa pour dégager la genèse de la connaissance chez l'enfant s'inspire de l'entretien psychiatrique dont elle a gardé l'appellation clinique pour donner la "méthode clinique" (spécifique à Piaget). Elle est fondée sur l'interrogation guidée et a pour but de mettre en évidence les raisonnements utilisés par l'enfant lorsqu'il est confronté à des situations de complexités différentes.

La méthode inventée par Piaget se distingue de la méthode des tests car elle permet de dégager les structures du raisonnement des réponses de l'enfant. Elle se caractérise par sa rigueur méthodologique ainsi que par sa souplesse.

Les différents stades :

Piaget distingue, dans le développement de la logique chez l'enfant, trois stades principaux: Sensori-moteur, Concret (précédée d'une période Pré-opératoire), et Formel. Chaque stade se caractérise par un plan de connaissance distinct ainsi que par un certain degré de complexité des activités cognitives.

Le stade de l'intelligence sensori-motrice : la naissance - 2 ans.

Ce stade est caractérisé par la construction du schème (forme de connaissance qui assimile les données du réel et qui est susceptible de se modifier par l'accommodation à cette réalité), de l'objet permanent et la construction de l'espace proche (lié aux espaces corporels).

Lors des stades suivants, l'enfant reconstruit en pensée et en représentation ce qui lui était acquis lors du stade de l'intelligence sensori-motrice.

Le stade pré-opératoire: (2 ans - 6; 7 ans), la pensée de l'enfant se constitue en tant qu'intelligence représentative qui portant n'englobe pas encore les opérations réversibles.

Cette période est caractérisée par l'apparition des notions de quantité, d'espace, de temps, de la fonction symbolique, du langage, etc... Cette période, ainsi que la prochaine, nous intéressera tout particulièrement pour l'analyse de l'épreuve Piagétienne de la Conservation du Nombre.

Le stade des opérations concrètes: (6 ; 7-11ans). L'enfant acquis le sens de la réversibilité; se libère de l'égocentrisme.

Le stade des opérations formelles (11-12 ans - 14-15 ans), la connaissance atteint une logique formelle et la pensée procède de façon hypothético-déductive. Ce stade est caractérisé par, d'instruments logico-mathématiques, d'une combinatoire (sur les événements verbaux et symboliques), etc.

الأهداف الإجرائية للدرس:

- استيعاب مفهوم المعرفة حسب بياجي

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع منك عزيزي(تي) الطالب(ة) أن تحقق الأهداف التالية:

- التعرف على كل المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

L'épistémologie, perceptive diachronique, l'épistémologie génétique, constructiviste, les fonctions cognitives, stade intellectuel, la genèse, la méthode clinique, les structures,stade sensori-moteur, stade pré-opératoire, stade concret, stade des opérations formelles, le schème,l'accomodation, espace corporel, réversibilité, notion de quantité, la fonction symbolique, l'épreuve de conservation du nombre, l'égocentrisme,la pensée hypothético-déductive.

- ترجمتها وضعها في جمل مفيدة.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على منهج البحث لمقاربة بياجي.

- التعرف على مختلف مراحل النمو العقلي لباجيه.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي
- قاموس أدبي فرنسي–عربي: مثال: المنهل
- صحائف خاصة بالأسئلة الذاتية وصحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.
- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي–فرنسي مثال:
Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy
- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي–عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة تنفيذ نشاط التعلم

عزيزي(تي)الطالب(ة):

يمكنك تنفيذ نشاطات التعلم وفقا لاستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال الخطوات التالية:

أ: خطوة ما قبل التعلم

- اقرأ عنوان الدرس المدون على السبورة.

- أجب عن الأسئلة المدونة في القطعة الورقية رقم(9-1) الخاصة بهذه الخطوة التي يزودك بها الأستاذ هي كالتالي:

أ-التنبؤ وتنشيط المعلومات السابقة

التساؤل الذاتي	الإجابة
ما المعرفة السابقة التي تساعدني على فهم هذا الموضوع؟	
عن أي شيء سوف يكون هذا الموضوع بناء على عنوانه؟	
لماذا أتوقع هذا؟	

- اطرح على نفسك تساؤلات حول هذا الموضوع بناء على عنوانه.

- اكتب هذه التساؤلات في ورقة عمل رقم(9-2)

التساؤل الذاتي	الإجابة

- تابع الأستاذ الذي سيقوم بكتابة قائمة تساؤلات زملائك.

- ضف هذه التساؤلات إلى تساؤلاتك.

- أجب عن جميع هذه التساؤلات.

- قوّم إجاباتك بعد عرض الأستاذ لقائمة الإجابات الصحيحة.

ب-خطوة أثناء التعلم

بعد معرفتك لهدف الموضوع من خلال إجابتك على الأسئلة في الخطوة الأولى

– قم بقراءة النص الذي يزودك به الأستاذ قراءة جيدة.

– أجب عن الأسئلة الموجودة في القطعة الورقية (9–3) الخاصة بهذه الخطوة وهي كالتالي:

ب–تقويم التنبؤ والتأمل الذاتي ومتابعة الأداء

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
– هل كانت تنبؤاتي صحيحة؟	
– إلى أي مدى كانت صحيحة؟	
– إذا كانت خاطئة لماذا كانت كذلك؟	
– كيف يمكنني تنفيذ تنبؤات أخرى؟	
– هل أحتاج إلى خطة معينة افهم هذا الموضوع؟	
– ما الوقت الذي أحتاجه لفهم هذا الموضوع؟	

– أعد قراءة النص واطرح على نفسك تساؤلات حول هذا الموضوع في ورقة عمل رقم (9–4).

التساؤلات الذاتية	الأجوبة

– تابع زميلك الذي سيقوم بتدوين قائمة مستخلصة من تساؤلات زملائك حول الموضوع المقروء.

– أضف إلى تساؤلاتك التساؤلات الواردة في قائمة زملائك.

– أجب عن تلك التساؤلات في ورقة العمل رقم (9–4).

– قوّم إجاباتك مع إجابات الأستاذ.

ج–خطوة ما بعد التعلم:

– عد إلى الموضوع مرة أخرى وتأكد من فهمك له.

– ثم أجب عن الأسئلة الموجودة التي يزودك بها الأستاذ والمدونة في القطعة الورقية رقم (9–5) الخاصة بهذه الخطوة وهي كالتالي:

ج–إعادة الفهم والتقويم الختامي

التساؤلات الذاتية	الأجوبة
–هل فهمت الموضوع بشكل جيد؟	
– هل هذا ما أردت الوصول إليه بالفعل؟	
– هل أجبت على الأسئلة بشكل صحيح؟	
ما مدى كفاءتي في هذا الموضوع؟	
– هل أحتاج إلى مزيد من الجهد لتعلم أكثر فعالية؟	

التقويم الختامي

أجب عن الأسئلة التالية:

صحيفة رقم (9) تمارين حول موضوع:La théorie piagétienne

- Définissez la connaissance selon Piaget

……
……
……

……
……

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez-les en français.

- L'épistémologie, perceptive diachronique, l'épistémologie génétique, constructiviste, les fonctions cognitives, stade intellectuel, la genèse, la méthode clinique, les structures,stade sensori-moteur,stade préopératoire stade concret, stade des opérations formelles, le schème, l'accommodation, espace corporel,réversibilité, notion de quantité, la fonction symbolique,l'épreuve de conservation du nombre, l'égocentrisme, la pensée hypothético-déductive.

- Quelles sont les idées principales du texte ?

.....
.....
.....

- Piaget a décrit 4 stades dans le développement de la logique chez l'enfant citez- les.

.....
.....
.....

- Donnez un autre titre au texte

……

– Faites une carte conceptuelle de ce que vous avez appris

الملحق رقم (2-7) دليل الطالب الخاص بالمجموعة التجريبية الثانية استراتيجية (KWL)

الجزائرية الديمقراطية الشعبيةالجمهورية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة1

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة

دليل الطالب

إعداد الباحثة:

سعاد مرغم

إشراف الأستاذ الدكتور:

نور الدين جبالي

تعلم كيف تتعلم

مقدمة:

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة السلام عليكم ورحمة اللهوبركاته:

إن دليل الطالب الذي بين يديك، يقدم لك بعض الارشادات التي تساعدك على تسهيل مهمة التعلم من خلال تدريبك على كيفية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم الميتامعرفية وهي استراتيجية KWL ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟) في إطار برنامج خاص بتنمية دافعية التعلم لديك. ويتضمن الدليل ما يلي:

- نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتا معرفية.
- أهداف البرنامج.
- التعريف باستراتيجيةKWL وخطوات تطبيقها.
- خطة تنفيذ نشاط التعلم وفقا لاستراتيجيةKWL

أولا:

نبذة مختصرة عن أهمية استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

تعتبر سيرورة التعلم من المنظور البنائي عملية نشطة وبناءة، فالمتعلم جوهر العملية التعليمية، حيث يقوم ببناء معرفته بنفسه ويتحمل مسؤوليةتعلمه، وتعد الميتامعرفة كمقاربة بنائية والتي تعني التفكير في التفكير أو إدراك الفرد لعمليات تفكيره، وبذلك فهي تسمح للمتعلم بتنظيم سلوكه وبنائه من خلال تحليل المهمة التعلمية وتزوده بالقدرة على عزو نجاحه وفشله الى ذاته.

واليوم وبالرغم من توفر مصادر المعرفة، إلا أننا بحاجة ماسة الى تطور هذه المعرفة وإعادة النظر في أساليب وتقنيات الاستيعاب، لهذا لا يجب الاقتصار على اكتساب المعلومات فحسب وإنما يجب أن نصل إلى أبعد من هذا، بمعنى أن نعطي لهذه المعارف معنى، وهذا لا يتأتى إلا بتعلم مهارات واستراتيجيات تمكن المتعلم من السيطرة على هذه الاكتسابات والتحكم فيهاوالتخطيط لهاوتقويمها وهذا ما يراد باستراتيجيات التعلم الميتا معرفية. وتقوم هذهالاستراتيجيات على الأسس التالية:

- ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة.
- الاختيار المنظم لاستراتيجيات التفكير المناسب.
- التخطيط والضبط الذاتي والمراقبة والتقويم لعمليات التفكير.

وتؤكد استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على تنمية التقويم الذاتي والتسيير الذاتي في عملية التعلم وبالتالي تزداد الفرص أمام المتعلم لاستغلال قدراته وذلك بالتركيز على الوعي كعملية أولية للاستراتيجيات الميتا معرفية، فالطالب وفق هذا الاتجاه يعي أهداف تعلمه ويطور فهمه لما يؤديه من مهمات، وهذا ما يساعده على تحسين أدائه ويتيح له فرصة الإبداع والابتكار.

ثانيا:

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج أساسا إلى:

– تنمية دافعية التعلم.

– اكتساب الطلاب لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية وفق استراتيجيةKWL من خلال تحقيق الاهداف التالية:

1–تنمية قدرة الطالب على التخطيط لعملياته المعرفية

وتنبثق عنه الأهداف الفرعية التالية:

تنمية قدرة الطالب على تحديد الأهداف وفهمها وتفسير المعارف.

تنمية قدرة الطالب على وضع خطط في المراجعة.

تنمية قدرة الطالب على تحديد المدة الزمنيةالمفترضة للمراجعة.

تنمية قدرة الطالب على طرح الأفكار.

تنمية قدرة الطالب على طرح كل الأسئلة التي تتبادر الى ذهنه بهدف مناقشتها.

2 . تنمية قدرة الطالب على مراقبة وضبط عملياته المعرفية:

وتنبثق عنه الاهداف الفرعية التالية:

تنمية قدرة الطالب على إثارة الاهتمام والتحفيز للتعلم.

تنمية قدرة الطالب على الحفاظ على ترتيب خطوات التعلم وتتابعها.

تنمية قدرة الطالب علىمعرفة كيفية التغلب على العقبات ومعالجة الأخطاء.

تنمية قدرة الطالب على معرفة متى تتحقق الأهداف.

3- تنمية قدرة الطالب على تقويم عملياته المعرفية:

وتنبثق عنه الأهداف التالية:

تنمية قدرة الطالب على الحكم على كفاءته في المهمّة التعلمية.

تنمية قدرة الطالب على الحكم على مدى مناسبة حلوله لتوقعاته للمشكلات التعلّمية.

تنمية قدرة الطالب على نقد عملية التعلم.

تنمية قدرة الطالب على مقارنة أفكاره بأفكار زملائه.

تنمية قدرة الطالب على تقرير ما إذا كان استخدامه للمعلومات المتحصل عليها يمكن أن تفيده في جوانب أخرى من حياته.

تنمية قدرة الطالب على التفكير في حلول أخرى للمشكلات المطروحة.

ثالثا: استراتيجية KWL (أعرف، -أريد أن أعرف – ماذا تعلمت؟)

هي أحد أنواع استراتيجيات التعلم الميتا معرفية وتسمى جدول أعرف وأسأل وأتعلم وتعتمد على بناء المعلومات من خلال تذكر وتنشيط الطالب المتعلم لمعارفه السابقة وربطها بمعارفه الجديدة مما يساعده في فهم المواضيع المدروسة وتكوين المعنى.

وتحتوي هذه الاستراتيجية على ثلاث خطوات:

- K للدلالة على كلمة:know ? What I know about the subject

وهي خطوة استطلاعية يتم تحديد ما يعرفه المتعلم حول الموضوع المقترح.

- W للدلالة على كلمة Want? What I want to know

وفي هذه الخطوة يتم تحديد ما يرغب المتعلم في تعلمه عن الموضوع ويرغب في اكتشافه.

- L للدلالة على كلمة: What I Learned ? Learn

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة، ويتم تحديد ما تعلمه بالفعل من الموضوع.

وعليه يمكن تعبئة المخطط الآتي على النحو التالي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟ K	ماذا أريد أن أتعلم؟ W	ماذا تعلمت؟ L

رابعا: خطوات تنفيذ استراتيجية KWL

1-مرحلة التخطيط:

- سجل كل ما تعرفه عن الموضوع المدروس من معلومات سابقة – ولو خاطئة-في العمود الأول K.

- يتم مناقشة ما كتبته مع الزملاء والأستاذ.

- انتقل إلى العمود وسجل كل الأسئلة التي تتبادر الى ذهنك عما تريد معرفته عن الموضوع.

2-مرحلة المراقبة:

- قم بقراءة الموضوع ودوّن الأسئلة الغامضة في العمود الثاني.

3 -مرحلة التقويم:

- قم بتسجيل المعلومات التي تعلمتها من قراءتك للموضوع في العمود الثالث.

- ابحث عن الإجابات للأسئلة التي دونتها في العمود الثاني (ويمكن أن يكون هذا، إما أثناء عملية التعلم أو بعدها).

- يتم مناقشة المعلومات المسجلة في العمود الثالث مع الزملاء والأستاذ.

- قارن بين ما تعلمته في العمود الثالث بما كنت تريد أن تتعلمه في العمود الثاني الذي لم يتم الإجابة عليه في العمود الثالث وابحث عن الحلول من مصادر أخرى.

خطة تنفيذ نشاط التعلّم وفقا لاستراتيجية KWL (نماذج لبعض الدروس)

الدرس الثالث عشر: La PNL

Fondateurs de la PNL : la PNL est née au début des années 70 de la collaboration de:

- John Grinder Professeur assistant de linguistique à l'université San Francisco.

- Richard Bandler : mathématicien, étudiant en psychologie à l'université de Santa Cruz, Californie. Il s'intéresse aux travaux de Fritz Perlz et Virginia Satir.

Le sigle PNL est l'abréviation de Programmation neuro-linguistique,

Programmation : fait référence à la comparaison entre l'ordinateur et le cerveau qui crée et applique des «programmes» de comportements.

Le terme Programmation désigne des processus dynamiques de perception et de représentation sensorielle, d'organisation de la pensée, et les comportements.

Neurolinguistique : désigne la prise en charge par le système nerveux, des représentations et leurs manifestations dans le langage et le comportement. (Cudicio, 2004 :34).

La PNL décrit certains aspects de l'expérience subjective, comme elle vise à développer l'efficacité personnelle. (O'connor et Seymor, 1995).

Les présupposés de la PNL:

-La carte n'est pas le territoire.

- Il existe une intention positive dans chaque comportement.

- Chacun possède les ressources nécessaires pour réaliser ses buts.

-Il n'y a pas d'échec mais des résultats.

-Tous les êtres humains sont capables de donner un sens à leur environnement et leur comportement à travers leurs représentations, visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives et gustatives.

Les systèmes de représentation sensorielle

La PNL décrit trois catégories de prédominance sensorielle :

*Visuel(V) : une personne visuelle a tendance à se fier davantage à ce qu'elle voit plutôt qu'à ce qu'elle entend ou éprouve.

*Auditif(A) : une personne auditive accorde une grande importance à ce qui est dit, aux explications verbales.

*kinesthésique(K): une personne orientée kinesthésique se base sur les perceptions tactiles, sensations et émotions.

L'**ancrage**: fait référence aux processus d'association entre une réponse interne à un déclencheur externe ou interne, de façon à ce que la réponse puisse être rapidement et parfois discrètement retrouvée.

Les gens peuvent utiliser les **ancres** pour ré accéder à des états porteurs de ressources en eux comme chez les autres. Il est par exemple possible pour l'enseignant d'utiliser une auto **ancrage** pour se mettre dans l'état souhaité en tant que leader du groupe. Un auto-**ancrage** peut-être une image interne de quelque chose qui lorsqu'on y pense vous met automatiquement dans cet état. Par exemple quelqu'un dont on est proche, ou parler de ses enfants, ou évoquer une situation riche d'émotions. (Dilts, R).

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع منك عزيزي (تي) الطالب(ة) أن تحقق الأهداف التالية:

- استيعاب تعريف **La PNL**

- التعرف على المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وهي:

Programmation, l'expérience subjective, communication interpersonnelle, les processus dynamiques, représentation sensorielle, système nerveux, système de représentation, efficacité personnelle, prédominance sensorielle, visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, gustatives, perception tactile, l'ancrage, auto-ancrage**.**

- وضعها في جمل مفيدة وترجمتها الى اللغة العربية.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- التعرف على مؤسسي البرمجة اللغوية العصبية.

- التعرف على الأنظمة التمثيلية والنظام التمثيلي المسيطر لكل طالب.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي
- قطع ورقية تتضمن مخطط استراتيجية KWL لكل طالب.
-قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي–فرنسي مثال:
Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي–عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة سير الدرس:

- حدد ما تعرفه عن موضوع البرمجة اللغوية العصبية PNL وقم بتدوينه في الحقل الأول(K) من الجدول الذي يزودك به الأستاذ، سجل كل المعلومات والمعارف التي ترتبط بهذا الموضوع، مثال:
البرمجة اللغوية العصبية هي علم تطبيقي خاص بالاتصال والتغيير.
هي دراسة الخبرة الذاتية والعلاقة بين السلوك واللغة والدماغ...الخ.
- انتقل إلى الحقل الثاني(W) وقم بتسجيل كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنك عما تريد معرفته عن PNL، مثال: هل البرمجة اللغوية العصبية علم كبقية العلوم الأخرى يخضع للمناهج العلمية المتعارف عليها؟ ما علاقتها بعلم النفس.
- اقرأ النص الذي يزودك به الأستاذ بتمعن وقم بتسجيل الأسئلة المبهمة في الحقل الثاني(W). مثال:
هل تحل البرمجة اللغوية العصبية محل العلاجات النفسية الأخرى؟
- الآن وبعد قراءتك للموضوع أكتب المعلومات التي تعلمتها في الحقل الثالث(L).
- قارن بين ما تعلمته (المعلومات المدونة في الحقل الثالث(L) وما كنت تريد معرفته في الحقل الثاني(W).
- قم بتلخيص ما تعلمته من موضوع البرمجة اللغوية العصبية وهذا عن طريق رسم خريطة مفاهيمية للنص كتقويم ذاتي لما تم تعلمه.
- ماذا استفدت من موضوع البرمجة اللغوية العصبية؟.

صحيفة رقم (13) تمارين حول موضوع: La PNL

- Définissez en quelques lignes la programmation neurolinguistique

……
……
……

……
…….

- Mettez les mots suivants dans des phrases utiles en arabe puis traduisez- les en français:

Programmation, l'expérience subjective, communication interpersonnelle, les processus dynamiques, représentation sensorielle, système nerveux, système de représentation, efficacité personnelle, prédominance sensorielle, visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, gustatives, perception tactile, l'ancrage, auto-ancrage**.**

- Quelles sont les idées principales du texte?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Donnez un autre titre au texte

…….

- **Exercice pratique pour identifier votre système sensoriel** :

Imaginez que vous vous promenez sur une plage, il fait très beau, et les couleurs sont magnifiques, la verdure des arbres, le bleu du ciel, le sable doré, les rochers sombres ...vous entendez le bruit des vagues sur le rivage, le cri des oiseaux, le souffle du vent.Vous aimez beaucoup cette plage, c'est un endroit où vous vous sentez bien……..La chaleur du soleil, la brise légère,la fraicheur de la mer, le mouvement des vagues, tout cela vous procure des sensations très agréables.

- En lisant ce texte, quels sont les aspects sensoriels (V) (A) (K) que vous évoquez le plus facilement ?

Images visuelles V	Sons et mots A	Sensations et émotions K

La Parapsychologie:الدرس الرابع عشر

Discipline qui étudie les phénomènes paranormaux.

Etude des phénomènes psychiques marginaux.

Terme créé par le psychologue Allemand Max Dessoir en 1889.

La parapsychologie scientifique, étudie en laboratoire essentiellement quatre types de phénomènes psychiques, dits « phénomènes psy » :

- La télépathie.- La voyance.

- La précognition (prémonition).- La psychokinèse (influence de l'esprit sur la matière).

Cette discipline, enseignée dans de grandes universités européennes a été reconnue officiellement comme un champ de recherche légitime par l'académie des sciences américaine(AAAS) en 1969.

Des chercheurs venus d'horizon divers, dans de nombreux pays, s'efforcent de vérifier la réalité de ces phénomènes et de les expliquer utilisant l'observation, la méthode statistique et l'expérimentation, ils ont essayé d'introduire la rationalité dans le domaine de l'irrationnel.

Après avoir étudié la voyance pendant plusieurs années, F.Laplandis (1988) en arrive à la conclusion que ce phénomène est un mode de communication sensoriel; intermittent, involontaire et semi-conscient, qui n'est pas explicable. (Sillamy, 1994 :186).
Télépathie: communication extra sensorielle, directe et à distance des pensées d'un individu à un autre Stekel (1868-1940) remarqua queles phénomènes télépathiques s'appliquent essentiellement à des sentiments possédant une forte charge affective (amour, jalousie, haine…). (Sillamy, 1994 :256).

Prémonition: avertissement parapsychique relatif à des évènements à venir.

Voyance : faculté de percevoir des phénomènes hors de portée des sens naturel de connaitre le passé et l'avenir.

الأهداف الإجرائية للدرس:

بعد الانتهاء من أداء مهمة التعلم يتوقع منك عزيزي(تي) الطالب(ة) أن تحقق الأهداف التالية:

- استيعاب تعريف La parapsychologie

- التعرف على المصطلحات التقنية (النفسية) الواردة في النص وترجمتها إلى اللغة العربية وهي:

Les phénomènes paranormaux, marginaux, la télépathie, la voyance, la précognition, la psychokinésie, la télékinésie, la télesthésie, la rationalité,l'irrationnel,extra-sensoriel.

- اقتراح عنوان آخر للنص.

- استنتاج الأفكار الرئيسية للنص.

- إعطاء أمثلة (معاشة)حول ظاهرة التخاطر عن بعد والظواهر الخارقة... إلخ.

- التعرف على مختلف التسميات لماوراء علم النفس.

- التعرف على أهم المواضيع التي يتناولها هذا العلم.

- وضع ملخص أو خريطة مفاهيمية للنص.

الوسائل التعليمية:

- النص العلمي

- قطع ورقية تتضمن مخطط استراتيجية KWL لكل طالب.

-قاموس أدبي فرنسي-عربي: مثال: المنهل

- صحيفة خاصة بالتمارين التقييمية.

- قاموس تقني خاص بعلم النفس فرنسي-فرنسي مثال:

Dictionnaire de la psychologie Norbert sillamy

- قاموس خاص بمصطلحات علم النفس فرنسي-عربي مثال:

Glossaire Français-Arabe à l'usage de l'étudiant en psychologie MED CHELBI

خطة سير الدرس:

- حدد ما تعرفه عن موضوع ما وراء علم النفس وقم بتدوينه في الحقل الأول(K) من الجدول الذي يزودك به الأستاذ، سجل كل المعلومات والمعارف التي ترتبط بهذا الموضوع، مثال: علم النفس الموازي هو الدراسة العلمية للإدراك فوق الحسي، أو دراسة الظواهر الروحانية.

هو دراسة ظاهرة التحريك النفسي ...الخ.

- انتقل إلى الحقل الثاني(W) وقم بتسجيل كل الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنك عما تريد معرفته عن موضوع ما وراء علم النفس، مثال: ما هو المنهج المتبع في تفسير وفهم هذه الظواهر الخارقة؟ وماذا عن الحيل السحرية؟، ما موقع علم النفس الماورائي من العلاج النفسي؟... إلخ.

– اقرأ النص الذي يزودك به الأستاذ بتمعن وقم بتسجيل الأسئلة المبهمة في الحقل الثاني(W). مثال: كيف تم اختبار الظواهر الماورائية مخبريا؟ ما هي العلوم التي استمد منها علم النفس الماورائي تفسيراته؟ ... إلخ.

– الآن وبعد قراءتك للموضوع أكتب المعلومات التي تعلمتها في الحقل الثالث(L).

– قارن بين ما تعلمته (المعلومات المدونة في الحقل الثالث(L) وما كنت تريد معرفته في الحقل الثاني(W).

– قم بتلخيص ما تعلمته من موضوع ما وراء علم النفس وهذا عن طريق رسم خريطة مفاهيمية للنص كتقويم ذاتي لما تم تعلمه.

– ماذا استفدت من موضوع ما وراء علم النفس؟

صحيفة رقم (14) تمارين حول موضوع: La parapsychologie

- Définissez en quelques lignes la parapsychologie

……
……
……

……
……

- Essayez de donner des exemples sur les phénomènes suivants :

La télépathie, la voyance, la précognition, la psychokinésie, la télékinésie, la télesthésie.

- Quelles sont les idées principales du texte ?

……
……
……
……
……

- Citez les sources principales que la parapsychologie utilise au niveau de la recherche
……
……
……

- Donnez un autre titre au texte

……

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص فعالية برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات التعلم الميتا معرفية والمتمثلة في استراتيجيتي التساؤل الذاتي وKWL في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف خلال الموسم الجامعي 2015-2016 على عينة قوامها (85) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي يستند إلى استراتيجيات التعلم الميتا معرفية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة الأولى وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الثانية وفق استراتيجية KWL مع قياس قبلي وبعدي وذلك باستخدام مقياس الدافعية للتعلم للدراسات الجامعية (EMU 28) لـ: فالوراندو آخرون.

حيث قامت الباحثة بترجمته من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية (الصدق والثبات) على عينة مكونة من 50 طالبا وطالبة.

وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار 20 أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL ومتوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية KWL في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وبهذا فقد أكدت النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم الميتا معرفية المستخدمة في الدراسة في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة.

Résumé

La présente étude a pour but d'examiner l'efficacité d'un training programme de certaines stratégies d'apprentissage méta cognitives(auto-questionnement et KWL)sur le développement de la motivation de l'apprentissage chez les étudiants universitaire de Hassiba Ben Bu Ali Chlef au cours de l'année universitaire 2015-2016,sur un échantillon de 85 étudiants et étudiantes qui ont été sélectionnés par choix raisonné.

Et Pour atteindre les objectifs de l'étude on a construit un programme fondé sur les stratégies métacognitives.

L'étude est basée sur la méthode semi expérimentale à trois groupes (deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle) avec deux mesures (avant et après), en utilisant L'échelle de Motivation dans les études (EME-U-28) Adapté de l'EMU-28- Etudes Universitaires par R.J Vallerand et autres (1989)et en le traduisant vers la langue Arabe et en s'assurant de ses propriétés psychométriques (validité et fiabilité) sur un échantillon de 50 étudiants et étudiantes.

Après le traitement des données à travers le(SPSS 20) les résultats ont montré qu'il :

- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du premier groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie d'auto-questionnement dans les deux mesures (prés- post)en faveur de post mesure .- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du premier groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie d'auto-questionnement et les moyennes scores du groupe contrôle qui a étudié en fonction de la méthode habituelle.
- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du deuxième groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie de KWL dans les deux mesures (prés- post)en faveur de post mesure.
- Existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes scores du deuxième groupe expérimental qui a étudié en fonction de la stratégie de KWL et les moyennes scores du groupe contrôle qui a étudié en fonction de la méthode habituelle.

Les résultats obtenus confirment l'efficacité du programme des stratégies d'apprentissage métacognitives utilisées dans la présente étude sur le développement de la motivation des étudiants universitaire.