جامعة مولود معمري- تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

واقع استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بتامدة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة:

-صغير نادية

إشراف الأستاذة:

د. ليلى بوبكري

السنة الجامعية: 2019-2020

جامعة مولود معمري- تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

واقع استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بتامدة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة:

-صغير نادية

إشراف الأستاذة:

د. ليلى بوبكري

السنة الجامعية: 2019-2020

إهداء

أحمد الله وأشكره على إعانته على إتمام هذه المذكرة

أهدي هذا العمل المتواضع إلى روح أبي الزكية الطاهرة رحمه الله برحمته الواسعة وأسكنه فسيح جنانه، وإلى أمي العزيزة الغالية التي ساندتني طيلة مشواري والتي دعمتني بالحنان والمحبة، أطال الله في عمرها.

إلى إخوتي و أخواتي وأسرتي جميعا.

نادية

كلمة شكر وعرفان

أولا وقبل كل شيء أحمد الله عز وجل وأشكره من قبل ومن بعد على توفيقه لي على إنجاز هذا العمل، وشديد خطابي في سبيل تحصيل العلم، حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان وخالص العرفان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة بوبكري ليلى على توجيهاتها القيمة التي قَدمتها لي وعلى سعة صدرها، وأرجو من المولى عز وجل أن يثيبها خير الثواب وأن يرزقها ما تتمنى، فلقد كانت نعم الموجهة والمرشدة في مجال البحث وطلب العلم، وبالأخص أتقدم بالشكر الجزيل إلى رئيسة التخصص أ. د. معروف- خلفان، وإلى جميع أعضاء المخبر مجتمع تربية عمل.

كما أشكر أيضا كل من ساعدني من قريب ومن بعيد على انجاز هذا العمل في تذليل ما واجهني من صعوبات في إتمام هذا البحث.

الفهرس

إهداء

كلمة الشكر

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

مقدمة.....3

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد الفصل

1- إشكالية الدراسة.....5

2- فرضيات الدراسة.....12

3- أهداف الدراسة.....12

4- أهمية الدراسة.....12

5- تحديد مفاهيم الدراسة.....13

الجانب النظري

الفصل الثاني: الاستراتيجيات الميتامعرفية

تمهيد الفصل.....15

1- لمحة تاريخية عن الميتامعرفية.....15

2- مفهوم ما وراء المعرفة.....17

3- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة.....19

4- تصنيف بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية.....21

5- طرق التدريب على الاستراتيجيات الميتامعرفية.....26

6- بعض استراتيجيات التعلم الميتامعرفية.....28

7- خصائص الطالب الجامعي.....32

8- مكونات استراتيجيات ما وراء المعرفة أو الميتامعرفية..... 33

9- شروط التعلم ضمن الاستراتيجيات الميتامعرفية.....37

10- المبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة.....38

11- مميزات وخصائص الاستراتيجيات الميتامعرفية.....39

12- معيقات تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية..... 41

13- مشكلات الطالب الجامعي..... 42

14- خصائص المفكر ما وراء المعرفي.....43

15- احتياجات الطالب الجامعي..... 44

16- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة.....48

17- العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية.....50

18- الأهمية التربوية للاستراتيجيات الميتامعرفية.....52

خلاصة الفصل..... 54

الفصل الثالث: النظريات المفسرة لما وراء المعرفة

تمهيد الفصل.....55

1- نظريات ما وراء المعرفة.....55

خلاصة الفصل.....67

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد الفصل.....68

1- منهج الدراسة.....68

2- الدراسة الاستطلاعية..... 68

3- الدراسة الأساسية..... 69

4- أدوات الدراسة.....72

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....80

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.....81

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات.....81

1-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 81

1-2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....84

1-3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....87

الاستنتاج العام.....90

الخاتمة..... 92

الاقتراحات.....93

قائمة المراجع..... 95

الملاحق

- فهرس الجداول-

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	العدد الاجمالي للمجتمع الإحصائي	70
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	71
03	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	72
04	توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند كل بعد	73
05	عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية قبل وبعد التعديل	74
06	درجة الارتباط بين البنود والمقياس ككل	75
07	درجة ثبات كل بند مع البعد الذي ينتميه	76
08	درجات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في الدراسة السابقة	77
09	نتائج الصدق الذاتي لمقياس الاستراتيجيات الميتامعرفية في الدراسة الحالية	77
10	نتائج ثبات المقياس بمعامل ألفا كرومباخ في الدراسة الحالية	78
11	نتائج ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية في الدراسة الحالية	79
12	مدى تنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	81
13	نتائج الفروق في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية حسب الجنس	84
14	نتائج الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التنظيم	87

- فهرس الأشكال -

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج فلافل الما وراء معرفية	21
02	نموذج مارزانو وزملائه لتصنيف الميتامعرفية	22
03	نموذج سكرو ودينيسون لمكونات الميتامعرفية	24
04	نموذج كلو لمكونات الميتامعرفية	25

مقدمة:

يتميز العصر الحديث بالتطور السريع في مجالات عديدة ويرجع ذلك إلى التقدم التكنولوجي المذهل، والثورة المعلوماتية الفائقة، مما أدى إلى إحداث تغيير في شتى الميادين، وهذا مما دفع إلى توجيه الجهود إلى جعل طرق التلقي والاستيعاب أكثر تناسبا مع المعطيات الحديثة، حيث سعت المناهج الحديثة إلى تغيير دور الطالب وإعداده لأن يكون تعلمه منهجيا ومنظما ونابع من مجهوده الخاص وذلك من أجل تطوير طريقة التعلم وتحمل المسؤولية في التعامل مع الكم اللامحدود من المعارف.

إن تحسين مستوى التعلم الأكاديمي كان ولا يزال محل اهتمام الباحثين وكل القائمين على العملية التربوية باعتباره هدفا تربويا يسعى هؤلاء إلى تحقيقه، ويعد الطالب قلب السيرورة التربوية من وجهة النظر الحديثة في التعلم الأكاديمي، حيث ترى المقاربة المعرفية أن تبني الفرد المتعلم مسؤولية تعلمه أمر غاية في الأهمية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التركيز على تنمية قدرة هذا الطالب 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، فالاستراتيجيات الميتامعرفية من حيث أنها تمثل إجراءات عملية ذهنية واعية جانبا هاما في التخطيط والتنظيم الذاتي لمسار التعلم.

وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين قسم خاص بالجانب النظري وقسم خاص بالجانب التطبيقي، حيث تضمن القسم الأول ثلاثة فصول: خصص الفصل الأول منه للجانب الإطار العام للدراسة الذي يحتوي على إشكالية الدراسة وفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة وتحديد مصطلحات الدراسة.

والجانب النظري يشمل الفصل الثاني والثالث، ففي الفصل الثاني تم التطرق إلى مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتصنيفاتها، وطرق التدريب عليها، وبعض استراتيجياتها، ومكوناتها، والمبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة، ومعيقاتها وأهم احتياجات ومشكلات والخصائص العقلية للطالب الجامعي.

بينما الفصل الثالث يحتوي على أهم النماذج والنظريات التي تناولت الاستراتيجيات الميتامعرفية.

أما الجانب التطبيقي يشمل فصلين: الفصل الرابع ويشمل هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، والمنهج المتبع، والدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية، وأدوات الدراسة، وصولا إلى الأساليب الإحصائية.

في حين جاء الفصل الخامس لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج، وصولا إلى صياغة الاستنتاج العام الذي لخصنا فيه ما تم تقديمه في هذه الدراسة وما تم التوصل إليه من نتائج.

نهاية بتقديم مجموعة من الاقتراحات في ضوء ما تم التعرض إليه أثناء إنجاز الدراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة:

تواجه منظومات اليوم ومنها الجامعات تحديات وتطورات هائلة سريعة في شتى فروع المعرفة كالانفجار المعلوماتي الهائل وتزايد الاعداد المقبلة على التعليم، وقد أصبحت التربية في عصر التطور التكنولوجي تهتم بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من اهتمامها بكمية المعارف والمعلومات التي يتلقونها، بحيث يعتمد الطالب على نفسه في اكتساب المهارات والمعارف، هذا يمثل الحتمية الأساسية للتعلم في البيئة الاجتماعية وهو أساس لنجاحه، إذ أن للطالب دورا إيجابيا ونشطا في التعلم. من هنا يمكن التحدث عن مسؤولية الطالب في تعليم نفسه باستمرار وتحقيق التربية المستمرة مدى الحياة (بوبكري،2017).

لذا فقد جاءت المناهج الحديثة المبنية على المقاربة بالكفاءات تركز على إدراك الطالب لإستراتيجيات تعلمه واستهداف الصعوبات وتنمية قدراته على التعلم الإيجابي وتوقع الضبط والتصحيح لتحقيق النجاح وتقويم مساراته (بوبكري،2017).

فالتطور العلمي السريع الذي يميز العصر الحالي، أصبح يلزم على الطلبة الإطلاع على موضوعات التعلم واستراتيجياته وتنمية تفكيرهم ومن أهمها موضوع ما وراء المعرفة الذي يتضمن بعض العمليات والأفكار المعقدة والتي غالبا ما تكون مجردة.

هذه الاستراتيجيات الميتامعرفية مرتبطة بعملية التعلم، وهذا ما أشار إليه (1990) Garner حسب بوبكري(2017) إذ بين أنها عبارة عن أنشطة متتابعة يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم

كما أشارت الباحثة بوبكري (2017) إلى أن هذه الاستراتيجيات تتضمن استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ميتامعرفية، فالاستراتيجيات المعرفية يستخدمها المتعلم في التعلم والتذكر والفهم، وتتمثل في التسميع، استخدام التفاصيل، التفكير الناقد، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات الميتامعرفية فهي تتضمن الوعي بالعمليات المعرفية، وهذه العمليات تعني القدرة على التخطيط والمراقبة والتنظيم والوعي بالاستراتيجيات التي يتخذها المتعلم لحل المشكلات.

فالوعي بالعمليات المعرفية يعتبر مجالا من مجالات التعلم المنظم ذاتيا الذي يتضمن مراقبة وضبط تنظيم المعرفة وكذلك العوامل المؤثرة في عملية التعلم كالدافعية والإرادة والجهد والذات (أورد في: بوبكري،2017).

من هنا فإنه من المتوقع أن تطبيق الاستراتيجيات الميتامعرفية أو التعلم المنظم ذاتيا سيغير من مجرى العملية التعليمية وخاصة أن الطالب هو محورها الاساسي (الجراح، 2010). وفي هذا السياق أشار رشوان (2006) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز ناشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه الإنجازي بدرجة كبيرة.

ولذا يوصف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: «عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الاهداف ثم تخطيط وتوجيهه لتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف» (ربيع عبده احمد رشوان، 2006). وحسب رشوان فالتعلم المنظم ذاتيا

يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم ويحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الاهداف ويقوم بتقييم نواتج ما تعلمه(رشوان،2006).

ففسح المجال للمتعلم لبناء تعلماته بنفسه يدفعه إلى التفكير في طرق تعلمه، وبالشكل الذي يجعله على صورة بمكامن الضعف في أداءاته.

فالاستراتيجيات الميتامعرفية حسب غباري (2010) تجعل الطالب يحس بالمسؤولية الكاملة فيما يخص التخطيط للعملية التعلمية، ومراقبتها وتقويمها، وبالتالي إدخال التصحيحات اللازمة في وقتها، إذ تزوده بآلية لتحسين أدائه وتنظيم سلوكه، كما تجعله واعيا بمدى نجاح استراتيجياته المنفذة من خلال تحليل مدى التقدم في إنجاز المهمة، ومستوى الأداء الحالي وما يطمح إليه، وذلك من خلال إصدار أحكام ترتبط بقدرته على التقييم الذاتي (غباري وأبو شعيرة،2010).

بمعنى استخدام الطلبة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم لما يدرسونه في موقف معين.

فالاستراتيجيات الميتامعرفية تنتقل بالطالب من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم الكيفي، باعتباره محور العملية التعلمية وباعتباره مسؤولا عن تعلمه، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة مهمة لأنها تراود الطالب بأسباب إخفاقه في فهم بعض الموضوعات، كما تعتبر حجر الزاوية في التنظيم الذاتي (الهاشمي والدليمي، 2008).

بمعنى أن ما وراء المعرفة تمكن الطلاب من تصويب تقييماتهم بطريقة توصل إلى حل، وتمكنهم من استخدام استراتيجيات تعلم معينة خلال حل مشكلة أو مراجعة نشاط أو القيام بأداء ما على نحو صحيح ومناسب.

إن توظيف الطلاب لاستراتيجيات الميتامعرفية يجعلهم أكثر إيجابية في أدوارهم التعليمية مما يجعل عقولهم نشطة مفكرة واعية ومدركة لما يتعلمونه، وعليه حسب ما ذكر الملاح (2010) فإنه لا مناص من دفع الطالب لاستخدام الاستراتيجيات الما وراء معرفية وذلك لأنها السبيل الذي يحقق له مقتضيات التطور في هذا العصر (الملاح، 2010).

فالطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في مواقف التعلم المختلفة تؤدي بهم حتما إلى التقليل من صعوبات التعلم وتساهم في إرتقائهم إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة للمعلومات.

وفي هذا السياق أكد (1997) Livington أن النتائج الأكثر فعالية تأتي من قبل الطلاب الذين يتمكنون من استراتيجيات ما وراء المعرفة (أورد في: شيماء قطب وآخرون، 2010).

كما بينت دراسة كل من (2000، Rosenthal & Wolters) ودراسة المصري (2013) حسب نور الدين جبالي (2017) أنه يمكن تدريب الطلاب على تعلم استراتيجيات الميتامعرفية 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، و يكونون على درجة عالية من الحيوية والمثابرة في أدائهم، و يقومون بتطوير استراتيجيات وآليات في معالجتهم للمعلومات فتزداد بذلك دافعيتهم نحو التعلم (أورد في: نور الدين جبالي، 2017).

فالاستراتيجيات الميتامعرفية تتيح للطالب فرصة الانتباه إلى أدائه، ومحاولة الوعي به وإدراكه، ويكون قادرا على تطوير أساليب فعالة في تخطي صعوبات الأداء، وهو ما يشكل أحد الخطوات الناجحة في تخطي معيقات التعلم.

وقد أشار Bandura (1997) حسب بوبكري (2017) في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي على أن الفرد يمكنه ضبط سلوكه من خلال تصوراته واعتقاداته حول النتائج المترتبة عن ذلك السلوك، وأن التغيرات التي تظهر على السلوك تساهم في عمليات التنظيم الذاتي، فالطالب يستخدم الاستراتجيات التنظيمية المختلفة في التجهيز والمعالجة والمراقبة لتحقيق الهدف(بوبكري، 2017).

فالطالب يفترض معايير تقويمية ذاتية يراقب في ضوئها نتائج أفعاله، ويعدل ويكيف أفعاله في ضوء نتائج تلك المراقبة، فهو يشرع أولا في إنجاز مهمته بناءا على معارفه ومعتقداته، ثم يسطر أهدافا محددة يسعى إلى تحقيقها، بعد ذلك يقوم بتطبيق الإستراتيجيات المساعدة على تحقيق الهدف ويكون ذلك من خلال المراقبة والتغذية المرتدة التي تساعد الطالب على إعادة النظر في مهامه أو إضافة معلومات ومعالجتها بناءا على الاهداف المحددة.(أورد في: بوبكري، 2017).

كما أشار (1979) Flavel إلى أن ما وراء المعرفة يمكن أن تنشط بواسطة المعرفة الشعورية والخبرات التي تؤثر في الطالب، ومن جهة أخرى تولد هي المعرفة أو الخبرات المؤثرة التي ترافق السلوك الذكي (أورد في: رشوان،2006).

فاستراتيجيات ما وراء المعرفة تلعب دورا أساسيا في حياة الطلاب وهذا ما أكده الردادي (2019) لأنها تؤدي إلى ارتفاع إنجاز الطلاب في كل المهام التي يقومون بها، ويؤدي إلى اندماجهم في محتوى المادة المتعلمة، فالطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضا على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم فتعليم الطلاب استراتيجيات الماوراء معرفية يعكس هدف التعلم مدى الحياة (الردادي،2019).

أما الاستراتيجيات الميتامعرفية حسب (1999)Eller & Henson B, F هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لمعرفة الأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وأثناءه وبعده بهدف تحقيق التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى (أورد في: بوجملين، 2014).

كما أشارت بوبكري (2017) أن الطلبة ينوعون في استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم، بحيث أن الطالب لا يكتفي باستخدام استراتيجية واحدة ما وراء معرفية بل ينوع منها، حيث يستعمل استراتيجية التنظيم، التخطيط، البناء، التقييم.

فمن جهة أن هذه المرحلة تتميز بنمو العمليات العقلية العليا المجردة ومن جهة أخرى لكون الطالب واعيا بأهمية تسخير كل امكاناته وقدراته وهي من الاستراتيجيات الفعالة التي تساهم في تكوين بنيات أكثر استقرارا، ومن بينها التقويم الذاتي، التنظيم، التخطيط، لكون الطالب في حاجة لتفعيل دوره في عملية التعلم، إضافة إلى تعقد المهام التعليمية مع تقدم المراحل الدراسية (أورد في: بوبكري، 2017).

وبما أن التعليم الجامعي يعد محور التقدم فإن الجامعة وبصفتها جزء من النظام التعليمي تسعى جاهدة إلى السير بالمجتمع إلى الرقي والتنمية المستدامة من خلال تكوين خصوصا أن الطالب الجامعي قد بلغ مرحلة تعليمية تؤهله أن يتحمل مسؤوليته الذاتية.

يتضح من خلال العرض السابق في مختلف البيئات أن للطالب استراتيجيات يسير وفقها، كما أن للاستراتيجيات الما وراء معرفية دور في عملية التنظيم الذاتي للتعلم ومنه يمكن طرح التساؤلات التالية:

1- هل هناك تنوع في استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التنظيم بين الجنسين؟

2- فرضيات الدراسة:

1-تتنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

3-توجد فروق دالة احصائيا في استخدام استراتيجيات التنظيم بين الجنسين.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تنوع استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية. ومن ناحية الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، وعما إذا كانت فروق دالة احصائيا بين الجنسين في استخدام إستراتيجيات التنظيم

4-أهمية الدراسة:

أهمية هذه الدراسة تظهر في التأكيد على أهمية الاستراتيجيات الما وراء معرفية في تحقيق المتعلم لتعلم نوعي من خلال اكتسابه لاستراتيجيات تجعل منه فردا فعالا ذو قدرة على التحليل والمناقشة، وتوجيه الاهتمام نحو العمليات ما وراء معرفية وتسليط الضوء على أهميتها في التدريس وضرورة استخدام الأساتذة لهذه الاستراتيجيات والتمكن منها، والتأكيد على الدور الهام الذي تلعبه الاستراتيجيات الما وراء معرفية لدى طلاب ماستر علوم التربية.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1-الاستراتيجيات الميتامعرفية:

اصطلاحا

تعريف دعدور (2002): يعرف استراتيجيات ما فوق المعرفة على أنها قدرة الفرد على معرفة ما لا يعرفه أي أن الاختبارات الذهنية أو الإجراءات الإدارية التي يتبعها المتعلم لتنظيم عملية تعلمه، وتعني بالمهام التالية: التخطيط والتنظيم للتعلم، ومراقبة التعلم، وتعني مراقبة كل العمليات والأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم وتتطلب درجة عالية من الوعي والشعور عند المتعلم، وتقويم المتعلم وهي المستخدمة في مراقبة عملية التعلم (أورد في: دعدور، 2002).

تعريف حسني عبد الباري عصر (2003): هي القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد، وملاءمة أفعاله لتساير الخطة، ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم (أورد في: حسني عبد الباري عصر، 2003).

إجرائيا:

هي عمليات التفكير التي يستخدمها طلبة السنة الأولى والثانية ماستر تخصص علوم التربية الذين يدرسون بجامعة مولود معمري بتيزي وزو قبل واثناء وبعد التعلم والمتمثلة في التخطيط والمراقبة والتنظيم وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها هؤلاء الطلبة من خلال المقياس

الذي تم إعداده من طرف الطالبتين عواد فاطمة الزهرة وخرميمون مريم سنة (2017) تحت إشراف الأستاذة بوبكري والذي يتكون من 30 بند.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

الاستراتيجيات الميتامعرفية

تمهيد:

تعد الاستراتيجيات الميتامعرفية عمليات تفكير يقوم بها الطالب بغية معرفة طبيعة عملية التعلم قبل وأثناء وبعد التعلم، فضلا على مساعدة الطلبة في تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط والتنظيم والتقويم لمدى تقدمهم، سنتناول في هذا الفصل استراتيجيات التعلم الميتامعرفية التي تبحث فيما يتعلمه الطلبة وعن الكيفية التي يتعلمون بها في ظل السياسة التربوية التعليمية التي تعتبر الطلبة عنصر فعال وإيجابي في بناء معارفهم وتعلماتهم، بحيث تم التركيز على مفهوم ما وراء المعرفة واستراتيجياتها ومبادئها وأنواعها والأهمية التربوية لها.

1- لمحة تاريخية عن الميتامعرفية:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة ودخل مجال علم النفس المعرفي على يد جون فلافل (1976) John Flavel في منتصف السبعينات، ويعد التفكير ما وراء المعرفي Métacognitive Thinking من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أن الفكرة ليست جديدة، وحسب ما أشار فلافل سنة 1976 حسب نور الدين جبالي (2017) أن مفهوم الميتامعرفة Métacognition يعد واحدا من التكوينات المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي، وقد ظهر هذا المفهوم في السبعينات من القرن 20 على يد جون فلافل John Flavel، وذلك نتيجة أبحاثه حول تطور الذاكرة والتذكر، إذ يرى أن عمليات تطور الذاكرة في جزء كبير منها هو نتيجة تطور بنية الذكاء والمراقبة الذكية لعمليات تخزين المعلومات واسترجاعها، لذا فإن

الفرد الواعي أكثر بالعمليات السابقة يصبح لديه قدرة أكبر على تنظيم أفكاره وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة، بمعنى يصبح لديه القدرة على التفكير حول تفكيره (أورد في: نور الدين جبالي، 2017).

وقدم فلافل في عام 1971 مصطلح ما وراء الذاكرة مشيرا من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة، أما في عام 1979 فقد لاحظ فلافل 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. (أورد في: نور الدين جبالي، 2017).

ولاشك أن المفهوم الجديد من خلال اعتبار ما وراء الذاكرة جزءا من الميتامعرفة 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 الميتامعرفة لأن هذه الأخيرة هي شاملة لكل العمليات العقلية العليا المحددة للتعلم وأداء المهمة ومراقبتها والتخطيط لها والتنبؤ 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 الميتامعرفة.

2- مفهوم ما وراء المعرفة:

تعريف (1976) Flavel: ما وراء المعرفة هي معرفة الفرد بما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المعطيات، وتستند إلى التقويم النشط وضبط وتنظيم العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس (أورد في: قلي، 2004).

يركز هذا التعريف على أن وراء المعرفة هي وعي الفرد بكل ما يتعلق بعملياته المعرفية وما ينتج عنها والتي تعتمد أساسا على التقويم والتخطيط والتنظيم بغية تحقيق هدف معين.

تعريف براون (1978) Brown: هي استراتيجيات توظيف العمليات وموارد الفرد المعرفية للوصول إلى الفهم والرؤية في بيئة الفرد (Brown A-L, 1978).

تعريف (1987) Borkowski: ما وراء المعرفة هي المراقبة الذاتية أو الاستخدام الواعي لعملية التعلم، وتشتمل ما وراء المعرفة على التخطيط قبل الانهماك في العمل، وتنظيم الإنسان لتفكيره أثناء العمل، ثم تقييم أدائه عند اكتمال العمل المطلوب (أورد في: أبو جادو ونوفل، 2010).

تعريف (1996) Driscoll: ما وراء المعرفة هي وعي الطالب بعملية التفكير وقدرته على الانخراط في سلوك منظم ذاتيا، ويتضمن ذلك مهارات تحديد ما يعرفه الطالب وما لا

يعرفه، والتنبؤ بدقة الإجابة أو صحتها والتخطيط للمستقبل، والتحقق من نواتج الحلول التي يقدمها ومراقبتها (أورد في: أبو جادو ونوفل، 2010).

تعريف سيمونز(1996) Simons: هي معرفة الفرد لعملياته الوجدانية والمعرفية وحالاتها، من خلال ممارسة المراقبة الواعية والتنظيم والسيطرة على هذه العمليات وحالاتها (Simons, 1996).

تعريف عبد الباري (2003): ما وراء المعرفة هي القدرة على تخطيط مهمات التعلم وتنفيذها، ومراقبة تقدم الفرد وملاءمة أفعاله لتساير الخطة ومراجعة كل من الخطة والتنفيذ في عملية التعلم (عبد الباري، 2003).

يؤكد هذا التعريف على التخطيط لعملية التعلم ومراقبة الفرد أفعاله ما إذا كانت مسايرة للخطة لتنفذ في عملية التعلم.

تعريف مجدي عزيز(2004) : ما وراء المعرفة هي عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقويم لأداء الفرد في حل المشكلات (مجدي عزيز، 2004).

يركز هذا التعريف على أن ما وراء المعرفة هي أحد العمليات العليا للتفكير، وهي قدرة الفرد على الوعي بعمليات التفكير المعرفية الخاصة به، وفهمها والتحكم والسيطرة عليها أثناء القيام بحل المشكلة.

3- مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعريف دعدور (2002): الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعني قدرة الفرد على معرفة ما يعرفه أي أن الاختبارات الذهنية أو الاجراءات الإدارية التي يتبعها المتعلم لتنظيم عملية تعلمه وتعني بالمهام التالية: التخطيط والتنظيم للتعلم، ومراقبة التعلم وتعني مراقبة كل العمليات والأفعال التي يتبعها المتعلم عند التعلم، وتتطلب درجة عالية من الوعي والشعور عند المتعلم، وتقويم المتعلم وهي المستخدمة في مراقبة عملية التعلم (دعدور، 2002).

تعريف خضراوي (2003): الاستراتيجيات ما وراء المعرفة هي الاستراتيجيات التي تشمل التخطيط للتعلم والتفكير في عمليات التعلم أثناء حدوثها ومراقبة الناتج أو الفهم وتقويم التعلم بعد أن تكتمل الأنشطة (خضراوي، 2003).

تعريف علي (2004): هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات ما وراء المعرفة، وتشمل معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه، والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها (علي، 2004).

تعريف حسن شحاتة (2005): استراتيجيات ما وراء المعرفة هي تدريب الطالب على التفكير، ومعرفة ماذا نعرف، وماذا لا نعرف، وأنها عمليات إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير، فالطالب عندما يستخدم هذه الاستراتيجيات إنما هو يدير تفكيره، وتفيده في امتلاك المعرفة والفهم والاستخدام المناسب لهذه المعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وإنجاز المهمة

ومعرفة الطالب لذاته وإدراكه لها كمتعلم ووعيه الذاتي لعمليات تعلمه (أورد في: بو جملين، 2015).

تعريف الشربيني والطنطاوي (2006): هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات تعلم ما وراء المعرفة وهي: معرفة طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجهها، وبذلك يتحمل المتعلم مسؤولية تعلم ذاته من خلال استخدام معارفه ومعتقداته وعمليات التفكير في تحويل المفاهيم والحقائق إلى معاني يمكن استخدامها في حل ما يواجهه من مشكلات (الشربيني والطنطاوي، 2006).

تعريف حسن محمد أبو رياش وآخرون (2009): الاستراتيجيات الميتامعرفية هي 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 (أورد في: أبو رياش وشريف والصافي، 2009).

يستخلص من خلال هذه التعاريف أن الاستراتيجيات الميتامعرفية بأنها سلسلة من الاجراءات 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.

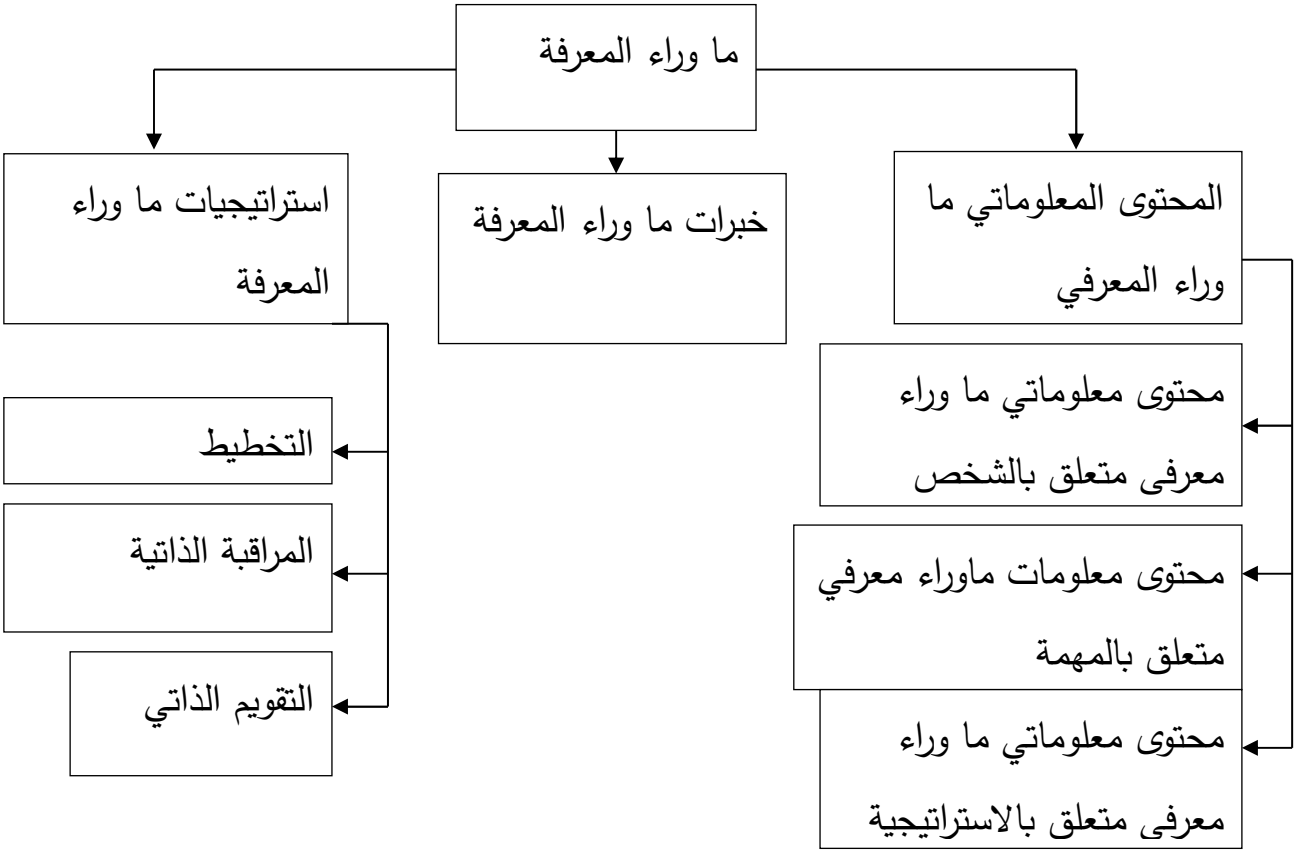
4- تصنيفات بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية:

4-1- تصنيف فلافل: يرى فلافل (1976) ان ما وراء المعرفة يتكون من مكونين هما:

معرفة ما وراء المعرفة: ويشمل جزء من المعرفة المكتسبة والتي ترتبط بالأشياء السيكولوجية

خبرة ما وراء المعرفة: ويستدل عليها من خلال الشعور المفاجئ بالقلق نتيجة لعدم فهمه شيئا ما، فهذا الشعور يصبح خبرة ما وراء المعرفة حيث يكون هذا الشعور مرتبط بموقف قلق ومنه فإن خبرة ما وراء المعرفة تعبر عن آراء أو معتقدات أو مشاعر تجاه موضوعات معينة (أورد في: بن سي عمارة مليكة، 2016).

وفيما يلي توضيح لنموذج فلافل الما وراء المعرفة:



نموذج فلافل الما وراء المعرفة (أورد في: بوبكري ليلى، 2017)

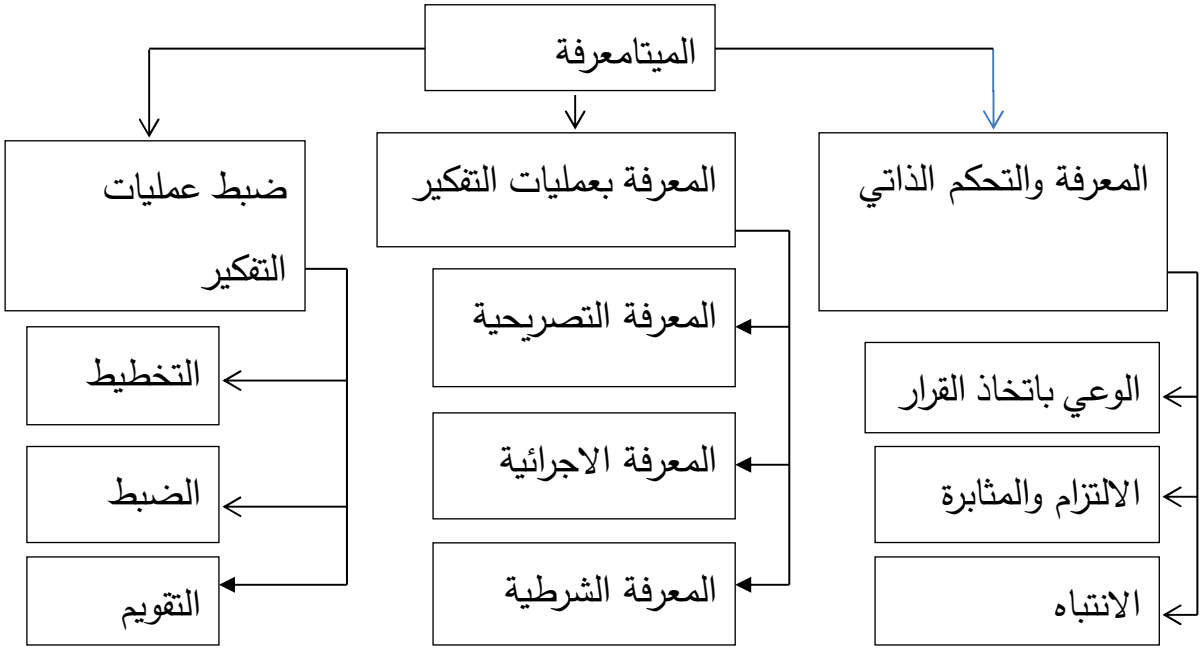
4-2-تصنيف مارزانو وآخرون: صنف مارزانو وآخرون مهارات ما وراء المعرفة في ثلاث مجالات رئيسية:

- **مهارة التنظيم الذاتي:** وتتضمن الوعي بقرار الإنجاز للمهمة والاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية وضبط الانتباه بإنجاز المهام.

- **مهارات أداء المهام الاكاديمية:** وتشمل المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية.

- **مهارات التحكم الإجرائي:** وتشمل مهارة تقويم التلاميذ لمعارفهم قبل واثناء وبعد إنجاز المهام ومهارات التخطيط الواعي للخطوات والاستراتيجية لإنجاز المهمة ومهارات التنظيم اللازم الإكمال المهمة وضبط ومراقبة التعلم (أورد في: بن سي عمارة مليكة، 2016).

وفيما يلي مخطط لنموذج مارزانو وزملائه لتصنيف الميتامعرفية



مخطط نموذج مارزانو وزملائه لتصنيف الميتامعرفية (أورد في: نور الدين جبالي، 2017)

4-3- نموذج سكرو ودينيسون (Schrow, Dennison 1994):

تتكون الميتامعرفة حسب هذا النموذج من بعدين هما:

- **المعرفة الإدراكية:** وتشمل ثلاثة أنواع من المعرفة:

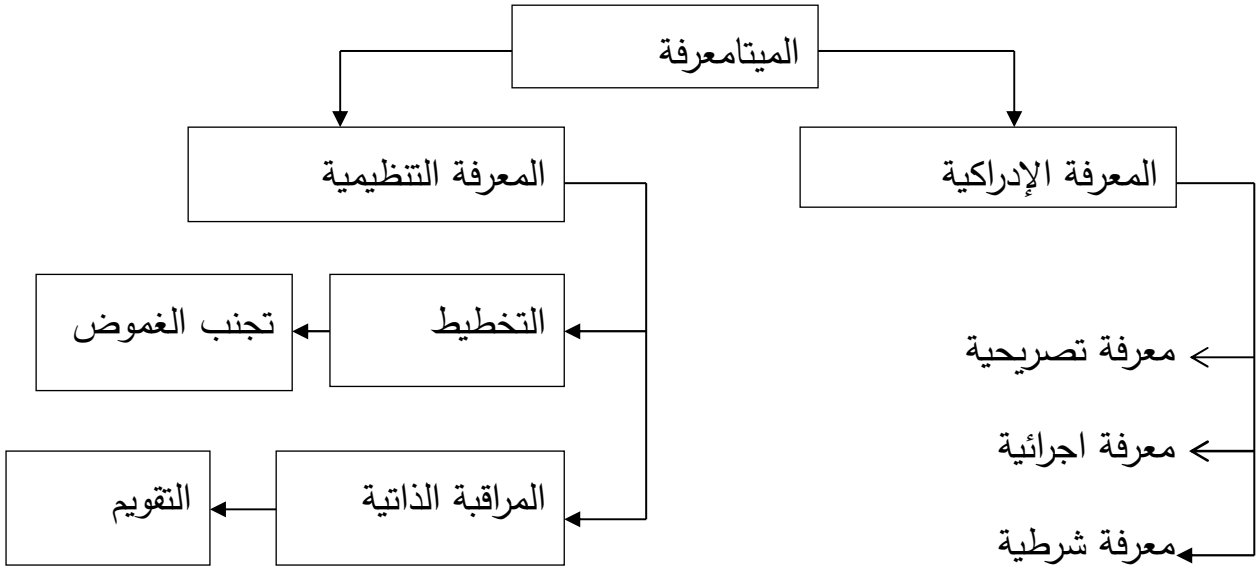
- **المعرفة التصريحية:** وتتعلق بمعرفة الفرد حول قدراته كمتعلم، وترتبط بالإجابة على السؤال (ماذا؟)

- **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؟)

- **المعرفة التنظيمية:** وتضم التخطيط، وإدارة المعلومات، المراقبة الذاتية، وتجنب الغموض والتقويم (أورد في: نور الدين جبالي، 2017)

وفيما يلي نموذج سكرو ودينيسون لمكونات الميتامعرفة:



نموذج سكرو ودينيسون لمكونات الميتامعرفة (أورد في: نور الدين جبالي، 2017).

4-4- تصنيف يور: يصنف يور (1998) الاستراتيجيات الميتامعرفية إلى مجالين رئيسيين هما:

- **المعرفة عن المعرفة:** وتشمل المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية

- **تنظيم المعرفة:** وتتضمن التخطيط والتنظيم والتقويم. (أورد في: بن سي عمارة مليكة، 2016).

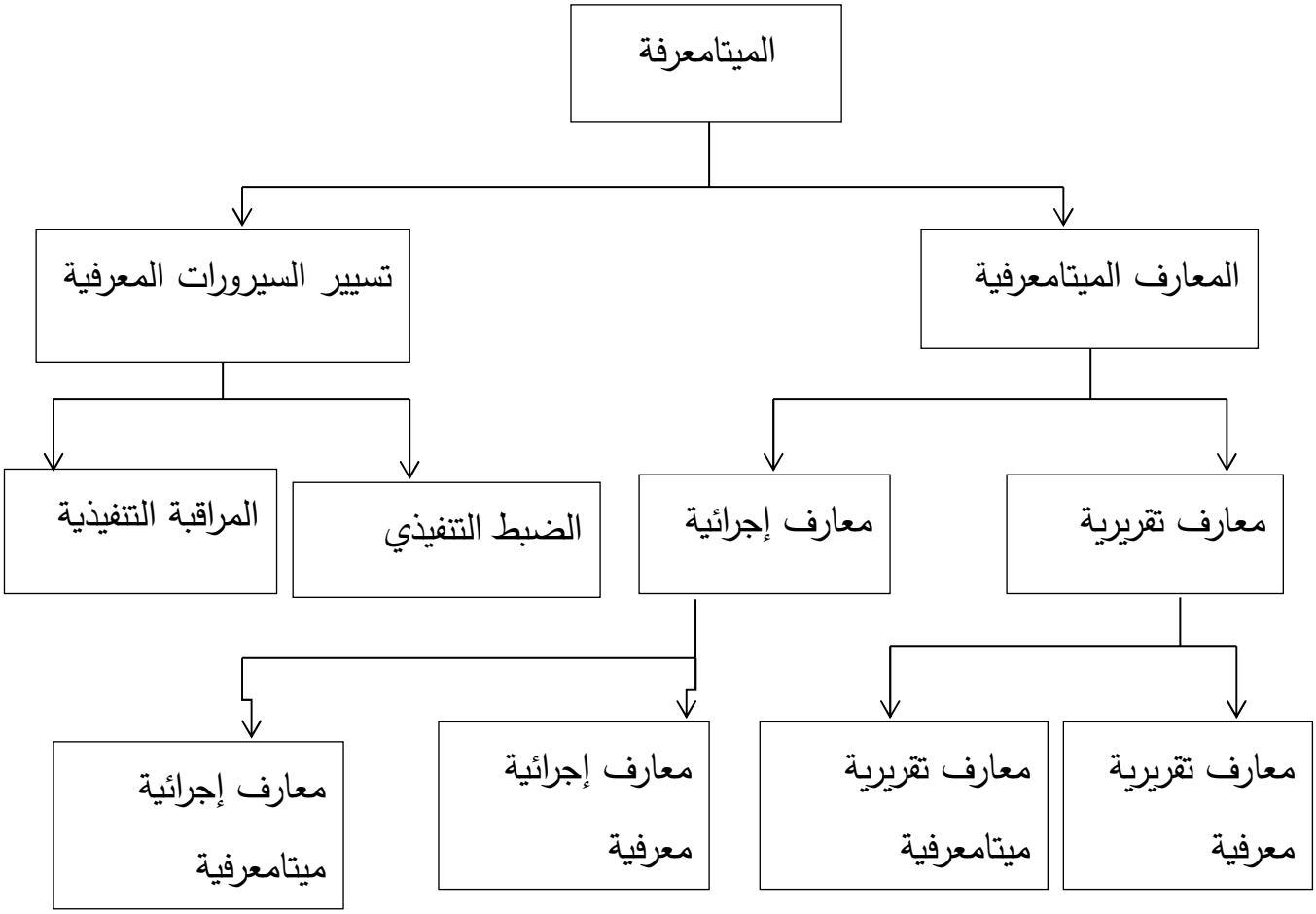
4-5-تصنيف كلو: يذكر كلو (1987)Kluwe أن للميتامعرفة مكونين أساسيين هما:

- **المعارف الميتامعرفية:** 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.

– **تسيير السيرورات المعرفية:** وقد أطلق عليها اسم القرارات التنفيذية وهي مرتبطة بالمعرفة الإجرائية الميتامعرفية والتي تنقسم إلى صنفين أولهما المراقبة التنفيذية، وثانيهما الضبط التنفيذي (أورد في: نور الدين جبالي، 2017).

وفيما يلي نموذج كلو لمكونات الميتامعرفة



نموذج كلو لمكونات الميتامعرفة (أورد في: نور الدين جبالي، 2017)

5- طرق التدريب على الاستراتيجيات الميتامعرفية:

استراتيجية (1995) Wilen & Philips: وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل وهي:

- **أولا:** تقديم المهارات وذلك بواسطة المعلم مباشرة أو من خلال مادة تعليمية يعدها المعلم ويتضمن ذلك تعريف للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحا لها بأمثلة مع عرض لبعض الاخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها وأسبابها وكيفية التغلب عليها.

- **ثانيا:** النمذجة بواسطة المعلم: حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة فالمعلم يتظاهر بأنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحا كيف يستخدم المهارة فقد يقرأ المعلم مشكلة ما أمام الفصل، ويمارس الاستجواب الذاتي لتعبر لفظيا عما يدور برأسه.

- **ثالثا:** النمذجة بواسطة المتعلم: حيث يقوم كل طالب بنمذجة المهارة مثلما قام المعلم، ولكن في فقرة جديدة ثم يقارن المتعلم عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهم المتعلم بناءا على ما يقوله (أورد في: بن سي عمارة مليكة، 2016).

♦ **طريقة SPELT:** تعتمد هذه الطريقة ضمن البرامج التدريبية التي تستهدف تدريب المتعلمين على تطبيق الاستراتيجيات الميتامعرفية وهي باختصار لعبارة (The Strategies Program For Effective Learning & Thinking) وتجمع أكثر من طريقة: طريقة التعلم المباشر، النمذجة، التدريس التبادلي وتطبق هذه الاستراتيجية على مراحل ثلاثة هي:

- **المرحلة الأولى:** يقوم المعلم بداية بالشرح المباشر للاستراتيجية حيث يعمل على إقناع التلاميذ بأهمية الاستراتيجية في التعلم ويبين لهم خطوات استخدامها، وتركز هذه المرحلة على جهد المعلم في تقديم تصورات إيجابية للتلميذ عن الاستراتيجية.
- **المرحلة الثانية:** يستمر الطلاب في تعلم هذه الاستراتيجية ولكن بمحاكاة المعلم، وتطبيقها في مواقف تعلم مختلفة خلال هذه المرحلة، وتنفذ هذه المرحلة من خلال طريقة حل المشكلات والتفكير بصوت مرتفع حيث يكون التعلم ديناميكي وتفاعلي.
- **المرحلة الثالثة:** تمثل مستوى أعلى في اكتساب وتعلم الاستراتيجية، ويتم في هذه الخطوة استخدام التلميذ للاستراتيجية ذاتيا وبطريقة مستقلة في كل مواقف التعلم، ويطور المتعلم في هذه المرحلة وعيا ب: أين؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا يجب استخدامهم لها؟ ويتغير بهذه الطريقة دور المتعلم في تعلم الاستراتيجية من السلب إلى الإيجاب. ويصبح خلالها أكثر تنظيما لذاته وتعلمه (أورد في: العربي فرحاتي، 2016).

6- بعض استراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

6-1-استراتيجية التساؤل الذاتي: تعرف استراتيجية التساؤل الذاتي على أنها مجموعة من الأسئلة يقوم الطالب بتوجيهها لنفسه أثناء معالجة المعلومات.

تعريف عدس (1996): هي أسئلة يضعها الطلاب تتناول المادة الدراسية التي يدرسونها قبل القراءة وأثنائها وبعدها (عدس، 1996).

ويرى باكر وبيبورن حسب إبراهيم (2005) 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 (أورد في: رويدا الونوس، 2017).

وأستخلص من هذه التعاريف 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 أثنائها وبعدها، فالطالب من خلال استراتيجية التساؤل الذاتي يلعب دور محوري وإيجابي في اكتسابه للمعارف ومعالجته للمعلومات.

- **خطوات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي:**

ويذكر إبراهيم حسب مارزانو وآخرون (1998) أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها الطالب لنفسه إلى ثلاثة مراحل وتهدف كلها إلى تنشيط العمليات الميتامعرفية:

- **مرحلة ما قبل التعلم:** ومن هذه الأسئلة: ماذا أفعل؟ (بهدف خلق نقطة التركيز تساعده على تفعيل الذاكرة قصيرة المدى).

- لماذا أفعل هذا؟ بغية خلق هدف.

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

- **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؟

فمن خلال إجابة الطالب عن هذه الأسئلة تتضح أهدافه ويكتسب القدرة على تنظيم معالجة معلوماته.

- **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 أستخدمها 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 (أورد في: حليمة شريفي، 2018).

6-2- استراتيجية K.W.L.H:

هي إحدى استراتيجيات بناء المعنى التي طورها أوجل، وتنسب استراتيجية (K.W.L.H) ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت عن الموضوع؟ كيف يمكن أن نتعلم أكثر؟ في هذه الاستراتيجية يطلب من المتعلم تحديد ثلاث مجموعات من الأشياء هي:

- **الأولى:** تحديد ما يعرفه بالفعل ويرمز لهذه المجموعة بالحرف K بالنسبة إلى (What I Know) ومعناها ماذا أعرف.

- **الثانية:** تحديد ما يريد أن يعرفه ويرمز لهذه المجموعة من الأشياء بالحرف (W) بالنسبة إلى (What I Want to Know) ومعناها ماذا أريد أن أعرف.

- **الثالثة:** في النهاية يطلب من المتعلم أن يحدد ما تعلمه بالفعل ويرمز لهذه المجموعة بالحرف (L) بالنسبة إلى (What I Learned) ومعناها ماذا تعلمت عن الموضوع.

(أورد في: حليمة شريفي، 2018).

أستخلص من هذه الاستراتيجية أن لها أهمية في تحقيق تعلم ذو معنى، لأنها تساعد المتعلم أو الطالب على القيام بمهامه التعلمية بوعي أكثر، وبالتالي نمو قدرته على التفكير النشط وتحمل مسؤولية تعلمه وتزويده بأدوات تساعده على التفاعل بإيجابية مع المعلومات وكيفية توظيفها.

6-3- استراتيجية التفكير بصوت مرتفع :

كما تدل تسميتها فإن استراتيجية التفكير بصوت مرتفع ترتكز على وصف المتعلم لتفكيره بصوت مسموع أثناء أداء المهمة التعلمية، حيث يرى (Park, 2004) أن التفكير بصوت مرتفع يعد استراتيجية تزيد من قدرة المتعلم على التحكم الذاتي والتوجيه في المجال الأكاديمي والاجتماعي على السواء.

فقد 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 الميتامعرفية (أورد في: العربي فرحاتي، 2015).

أستخلص أن التعلم الذي يستند إلى استراتيجية التفكير بصوت مرتفع يساعد الطالب 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، ويكون على وعي بما يدركه وما لا يدركه في أنشطته الأكاديمية وهذا ما يساعده على مراجعة وتنظيم وتقييم معارفه.

6-4- استراتيجية خرائط المفاهيم :

من أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة وتستند إلى نظرية التعلم ذو المعنى لأوزبل الذي يبني نظريته على أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم، وإن إعداد خرائط المفاهيم من قبل

الطلاب عبارة عن تمثيل رمزي لمعارفهم، وهذا يتطلب تزويدهم بالمعلومات المساعدة لإعدادها.

وتساعد خرائط المفاهيم الطلاب على ربط الخبرات والمعارف الجديدة بالسابقة بصورة منظمة، وتستخدم كأداة لتنمية قدرات ما وراء المعرفة لمساعدة المعلمين والمتعلمين لتحسين عملية التعلم والتعليم، إن خرائط المفاهيم تسمح بمساعدة المعلمين والمتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة والتي تجعلهم أكثر قدرة على التعلم القائم على المعنى (أورد في: رويدا الونوس، 2016).

7- خصائص الطالب الجامعي:

♦ **الخصائص العقلية:** إن خصائص هذه المرحلة تتعلق وتقف على مراحل النمو السابقة سوآءا أكانت من الناحية الجسمية أو النفسية أو العقلية، كما أنها نتاج التكامل والتفاعل بين هذه المراحل، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- نزعة استقلاله تأكيدا لذاته فهو يحاول أن يكون له رأيه الخاص وموقفه المتميز في كل قضية أو مسألة.

- درجة عالية من الحيوية تبلغ ذروتها وكذلك من النشاط والمرونة والاستجابة للمتغيرات من حوله.

- رغبة ملحة كي يكتشف هوية نفسه وكذلك الآخرين والمجتمع والعالم.

- يتميز الشاب بالرومنسية والمثالية المطلقة وينعكس ذلك على أسلوب تعامله ونظرته إلى

الحياة ومتطلباته مع الآخرين.

– في ديناميكية مستمرة، حيث يمتلك الشاب القدرة على التغيير واستخدام أنماط ثقافية جديدة في المجتمع، كطراز الملبس الذي يرتديه.

– محاولة التخلص من كل الضغوط المتسلطة عليه لتأكيد التغيير عن الذات والرغبة في التحرر.

– ناقد دائما، وذلك بحكم مثاليته عادة ما ينفذ الواقع قياسا بما يجب أن يكون عليه (أورد في : بن زطة بلدية، 2016).

8- مكونات استراتيجيات ما وراء المعرفة أو الميتامعرفية:

تشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ثلاث أنواع عامة من الاستراتيجيات وهي: التخطيط، المراقبة، التنظيم، ويرتبط هذا المفهوم بثلاث صنوف من السلوك العقلي، وهي:

أ) معرفة الشخص عن عمليات تفكيره ومدى دقته في وصف تفكيره وما يفكر به.

ب) تحكم الشخص وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به أثناء انشغاله بعمل ذهني مثل حل مشكلة مهنية.

ج) مدى تأثر طريقة تفكيره بمعتقداته وحدسياته ووجدانياته.

أولا: استراتيجية التخطيط:

يترتب على المتعلم مسؤولية كاملة في مواقف التعلم إذ يقوم بالتخطيط لها واختيار الخبرات المناسبة للظروف البيئية والمجموعات التي يتعامل معها، والتخطيط يعني وضع

الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل البدء بالتعلم، وتظهر من خلال تحديد المتعلم لأهدافه أو لمستوى الكفاءة التي يرغب في تحقيقها (أورد في: أبوعلام رجاء محمود، 2004).

وتتضمن استراتيجية التخطيط حسب (العتوم) عدة مهارات قبل وأثناء وبعد القيام بأي نشاط تعلمي، وتشتمل مهارة التخطيط على المهارة الفرعية التالية:

1) وعي المتعلم بمعلوماته السابقة ويتمثل في قدرته على استدعاء معلومات سابقة تكون ذات صلة بالمشكلة التي يتناولها والقدرة على استدعاء استراتيجيات من مشكلات سابقة مماثلة بالموقف.

2) وعي المتعلم بمستوى فهمه وإدراكه للمشكلة ويتمثل في: الوعي بدرجة إدراكه للهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وقدرته على إدراك أبعاد المشكلة وتوظيفها.

3) الوعي بمستوى ذكائه ويتبين في مدى ارتباط وعيه بقدرته على فهم المشكلة (أورد في: بن يوسف آمال، 2008).

أهمية التخطيط: للتخطيط وضعية الدافعية في تحصيل التلاميذ، فحسب ما أشار أبوعلام رجاء محمود (2004) يساعد على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها المتعلم أثناء تنفيذ الاجراءات حيث مشاركته في الأمور لا تكون بطريقة عشوائية، وتساعد استراتيجية التخطيط الطلاب على أن يقرروا، أين، متى، يطبقون استراتيجيات لمعرفة محددة مثل عمليات التلخيص.

كما أنها تساعد الطلاب وتشجعهم على استخدام عمليات منظمة ذاتيا مثل مراقبة سرعة تقدمهم في التعلم وضبط وتعديل الجهد بناءا على ذلك (أبوعلام رجاء محمود، 2004).

نستخلص من عملية التخطيط كاستراتيجية أنها قدرة المتعلم على التحكم في مواقف التعلم، حيث يخطط للتعلم قبل وأثناء وبعد أداء أي مهمة لديه، بالإضافة إلى التخطيط للظروف والمجموعة المتعلم معها، بمعنى وضع وتحديد أهداف محددة قبل البدء في المذاكرة بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار.

ثانيا: استراتيجية المراقبة الذاتية:

كما تتضمن استراتيجية المراقبة الذاتية حسب بوبكري (2018) تعني الاجراءات لتقيم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم، وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة ومراقبة العدد لتفكيره وسلوكه الأكاديمي، تعتبر مظهرا مهما للتعلم المنظم ذاتيا، فلكي تصبح منظم ذاتيا فإنه يجب أن يكون هناك هدف أو محك أو معيار نقارن على أساسه وفي ضوئه أداء الفرد كي يوجه عملية المراقبة (بوبكري، 2018).

بمعنى أن الاستراتيجية تركز على المراقبة الذاتية حيث يراقب المتعلم المعلومات والمهارات التي لديه لفترة للتأكيد على مدى معرفته لها، بحيث تشير إلى مراقبة السير نحو الهدف المنشود والحفاظ على تسلسل الخطوات وتتابعها، وبالتالي معرفة متى يتحقق الهدف ومتى يتم الانتقال إلى العملية التي تليها بغض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف.

ثالثا: استراتيجية التقويم الذاتي: وهي من المكونات الأساسية المهمة للتعلم المنظم ذاتيا وتشير إلى مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها، وتتمثل هذه الاستراتيجية في قيام التلميذ بتقويم النتائج النهائية لجهوده، إذ يحدد المتعلمون بالتنظيم الذاتي إذا كان ما تعلموه كافيا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم أو لا.

فدور الاستراتيجية التقويمية يعتبر الدور الأساسي والجوهري فيما يخص عمليتي التعلم والتعليم، حيث يسمح لنا باتخاذ أهم القرارات بالنسبة لمختلف عناصر التعلم، والتعرف على القواعد التي طبقت والتي لم تطبق والأمور التي يجب أن نعيد النظر فيها، فالتقويم يسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم في أدائه على ما حققه من الأهداف التي حددها لنفسه أو حددت له، وتشتمل استراتيجية التقويم على المهارات التالية:

أ) تقويم المتعلم للخطوات التي جرى اتخاذها وتتمثل في تشخيص ما تم تعلمه وتشخيص الأهداف التي كان يسعى إليها منذ البداية.

ب) تقويم المتعلم بفاعلية وكفاءة استراتيجيته في العمل وتتركز على حكم المتعلم على نفسه وعلى قدراته على التعلم من خلال حل المشكلات.

وتكمن أهمية أنشطة التقويم في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا، فإن المتعلم يعدل من الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم استراتيجية

أكثر كفاءة، وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم (أورد في: مكناسي محمد الطاهر، 2016).

أستخلص من هذه الاستراتيجية أنها تعمل إلى معرفة وقيام المتعلم بتقويم ذاتي للخروج بحوصلة نهائية لجهوده ومدى قدرته على حل المشكلة.

9- شروط التعلم ضمن الاستراتيجيات الميتامعرفية:

يشير العديد من المختصين التربويين والنفسانيين إلى أنه لكي يتم التعلم ضمن الاستراتيجيات الميتامعرفية بفعالية يجب أن تتضمن العملية عدة شروط ومميزات منها:

ومن شروط إبراهيم أحمد بهلول (2003):

- الوعي بأن لكل متعلم خيارات وأساليب خاصة في التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلم كي يتوصل بنفسه للكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تتضمن المادة التعليمية.

وحسب ربيكا اكسفورد (1996):

- تنظيم المتعلم لتعلمه.
- مساعدة المتعلم على اكتشاف سبب عدم فهمه، أو البحث عن المفاهيم الخاطئة لديه، ثم عملية التعلم.

وعند فيصل يونس (1997):

- مساعدة المتعلم على التحكم بالوعي بعملية التعلم، أي أن يكون المتعلم أكثر وعيا بنفسه كمفكر وكمنتج.

أما حسب جابر عبد الحميد جابر (1988):

- مساعدة المتعلم على تحسين أساليب التعلم والقراءة والاستنكار.

وعند منى عبد الصبور محمد (2000):

- تقويم المتعلم لتعلمه الخاص.
- وضع أهداف للتعلم المستقبلي (أورد في: بو جملين حياة، 2013).

10- المبادئ الأساسية المتعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة:

أشار جابر (1999) إلى عدة مبادئ متعلقة بتعليم وتعلم ما وراء المعرفة من هذه المبادئ:

* **مبدأ العملية: Process:** حيث يتم التأكد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من نواتجه.

* **مبدأ التأملية: Reflectivity:** حيث ينبغي أن يكون للتعلم قيمة، وأن يساعد المتعلم على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته، والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

* **مبدأ الوظيفة: Functionality:** حيث ينبغي أن يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

* **مبدأ التشخيص الذاتي: Self-Diagnosis:** حيث ينبغي أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعلمه وتشخيصه ومراجعته.

* **مبدأ المساندة: Scaffolding:** بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجيا إلى المتعلم.

* **مبدا التعاون: Cooperation:** ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.

* **مبدا المرمى أو الهدف: Goal:** حيث ينبغي الاهتمام والتأكد من مرامي التعلم العليا، والتي تتطلب تعمقا معرفيا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقا معرفيا.

* **مبدأ المفهوم أو التصور القبلي: Preconception:** ويعني أن تعلم المفاهيم الجديدة يبنى على المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وعلى مفاهيمه السابقة.

* **مبدأ تصور التعلم: Learning Conception:** ويعني بضرورة تكييف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية (أورد في: بوبكري، 2017).

11- مميزات وخصائص الاستراتيجيات الميتامعرفية:

تتميز الاستراتيجيات الميتامعرفية بعدة مميزات نذكر منها:

- تمثل خطط عمل يمكن تذكرها وهي تزود المتعلم بإجراءات محددة لحل أي مشكلة محددة.
- يمكن تعديلها بطرق تربوية معينة.
- تتضمن مهارة عقلية ومهارة جسمية من قبل المتعلم.

- تختص بمهارات واستراتيجيات التعلم والإدراك.
- قد تأتي بشكل معينات للذاكرة، والتي هي كلمات ذات معنى حيث أن الأحرف في الكلمات تمثل خطوات ضمن اجراءات لحل مشكلات تعلمية معينة.

وحسب تارديف (1997) Tardif فإن للميتامعرفية مجموعة من الخصائص هي:

- التأكيد على دور الوعي وإدارة التفكير من طرف المتعلم.
- التأكيد على الأخذ في الحسبان الفروق الفردية في النمو المعرفي في التعليم والتعلم.
- الانسياق في النمو المعرفي، فهي تمثل نوع من المعارف تنمو من خلال التجربة والتمدرس.
- إبراز الربط الضروري بين العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية بالنظر إلى تقويم وتسيير الذات.

ويرى توبيا (1999) Tobias أن عملية قياس وتقييم الاستراتيجيات الميتامعرفية عملية معقدة وصعبة في بعض الأحيان وذلك لأسباب عديدة منها نذكر:

- أنها تعرف وتقيم وتخطط لتعلم الفرد وهي عمليات معقدة تتكون من عناصر عديدة أهمها:
- المعرفة ما وراء المعرفة.
- مراقبة التعلم.
- تقييم التعلم (أورد في: بو جملين حياة، 2013).

12- معيقات تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية:

لقد وقفت العديد من الدراسات في هذا الشأن على أهم المعيقات التي تحول دون تطبيق هذا الشكل من التعليم الاستراتيجي، ومنها افتقار الأستاذ لأساليب التدريس القائمة على التفكير الميتامعرفي والذي يعد أهم معيق يحول دون اكتساب المتعلم للتعلم المبني على الاستراتيجية، فعجز الأستاذ عن تبني التدريس الميتامعرفي يصعب من عملية توظيف المتعلمين لمهاراتهم بكفاءة (أورد في: حمدي الفرماوي ووليد رضوان، 2004) وقد يعود ذلك بالأساس إلى غياب برامج التكوين البيداغوجي المتأسسة على مداخل التدريس الاستراتيجي الحديث، مما يؤدي إلى قصور في فهم هذا النوع من التفكير، وبالتالي في فشل الأستاذ في توليد الاستراتيجيات الميتامعرفية أثناء قيامه بمهمات تطوير مهارات التفكير الميتامعرفي لدى الطالب (أورد في: مكناسي محمد الطاهر، 2016).

ولا ريب أن هذا الوضع يؤثر في الغالب على توظيف الطالب أو تبنيه لهذه الاستراتيجيات في التعلم، خاصة إذا كان المطلوب منه تنفيذ تعليمات الأستاذ دون أن يفكر في الهدف من القيام بأنشطة معرفية، أو السؤال عن الاستراتيجيات التي يمكن أن تفيد في مهمات تعليمية معينة، وفي هذا الصدد يرى بيرس وماكيشي (2008) أن معظم الأساتذة لا يدرسون استراتيجية التعلم بصورة صريحة، وبالتالي يتعلم المتعلمون من خلال التلقين والاستظهار، فاقتصار فعل التدريس على توصيل المعلومات بدلا من توليدها أو استعمالها، يجعل المتعلم في موقف سلبي يحرمه من المبادأة في بناء تعلماته وغالبا ما يكون هذا الشكل

من التدريس النمطي عائقا أمام توظيف المتعلم لمهارات تفكيره، كما أن الاهتمام بكم المعلومات في تنظيم محتوى الكتب المدرسية دون التركيز على التقويم الذي يحفز المتعلم على التفكير والوعي بالاستراتيجيات التي يعتمدها في معالجة مهمات التعلم من شأنه أن يختزل النشاط الذهني في التذكر والاستيعاب (أورد في: سلمان عليمات، 2007).

فهناك من المتعلمين من ينجح في أدائه على مهمات التعلم لكنه يعجز عن وصف الاستراتيجيات التي اتبعها في معالجة مشكلات التعلم، بمعنى أنه يستخدم هذه الاستراتيجيات لكنه لا يكون على دراية من أنه يخطط لتلك الاستراتيجية وينفذها، ويعزو الباحثون هذا الأمر في جانب منه إلى البيئة التعليمية وما يرتبط بها من مقررات دراسية وطرق بيداغوجية وتقويم، تشكل في مجملها معيقات تحول دون تطبيق الاستراتيجيات الميتامعرفية في وضعيات التعلم المختلفة.

13- مشكلات الطالب الجامعي: ومن بين هذه المشكلات ما يلي:

- **مشكلات تربوية تعليمية:**

أول مشاكل يمكن أن تصادف الطالب بالتحاقه بالجامعة هو سوء اختيار الفرع العلمي الذي يناسبه فتستنفذ قدراته العقلية والجسدية بدون نتيجة، بالإضافة إلى تعبه النفسي والنتيجة النهائية سوء تكيف ذاتي وآخر اجتماعي، ويمكن أن تشير إلى بعض المشاكل الروتينية التي تصاحب الحياة التعليمية للطالب داخل الجامعة كمشكلة عدم ملائمة الحجم الساعي، كثافة محتوى المقاييس مما ينجم عدم تغطية البرامج المقدرة، غياب الاتصال العلمي بين الأساتذة

والطلبة، والاعتماد على التلقين وحفظ المعلومات، مما يفقد الطالب الاحساس بقيمة ما يدرس، وعدم احساسه بالتفاعل مع هيئة التدريس نتيجة الانشغال الدائم لهم، وعدم ملاءمة العمليات التعليمية لميول الطلاب وحاجاتهم وفشلها في ترسيخ المعلومات، وفهم الموضوعات، أو قصور دورها التقويمي في الكشف عن استعداداته ومهاراته وقدراته الخاصة (أورد في: بن زطة بلدية، 2016).

يلاحظ أن الطالب الجامعي تعترضه عدة مشاكل في حياته الجامعية وقد تدرك هذه المشاكل كضغوطات نفسية قد تدفع بالطالب إلى تجاوزها ليحقق أهدافه، وتكون بمثابة دافع وحافز إيجابي، وقد تكون عكس ذلك فتعيق تحقيق أهدافه و طموحاته.

14- خصائص المفكر ما وراء المعرفي :

أشار عبد القادر (2012) إلى مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير ما وراء المعرفي منها:

- لديه وعي تام بمهمته.
- يحدد هدفه وخطوات تحقيقه.
- يلتزم بالخطة التي يضعها في ظل المرونة اللازمة.
- يتأمل فيما يفعل أو يفكر.
- يقوم تفكيره باستمرار ويقوم ما يتوصل إليه في كل خطوة.
- يراقب ما يفعله أو يفكر فيه ويتأمل في تفكير الآخرين.
- لا يترك الأمور تسير دون وعي أو تخطيط.

- يلغي من حياته كلمة لا أستطيع فكل شيء يمكن فعله بالتعلم والمثابرة.
- يهتم بالتعرف على مواطن الضعف في أدائه حتى يعالجها.
- لديه القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس في المواقف التعليمية المختلفة وماهر في مواجهة المشكلات.
- لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي والتي تنتج عنها تعلم جديد ذو مغزى (أورد في: إسماعيل لعيس، 2015).

أستخلص أنه يمكن القول أن المتعلم ما وراء المعرفي لديه معرفة بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها، وكيف يخطط ويتحكم وينظم بما لديه القدرة على التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كما يتحمل مسؤولية تعلمه كاملا.

15- احتياجات الطالب الجامعي:

•أهم الحاجات النفسية:

- **الحاجة إلى التعبير للابتكار والحركة والنشاط:** حيث يحتاج الطالب إلى الفرص المناسبة للتعبير عن قدراته، فمن خلال الأنشطة الثقافية مثل كتابة المسرحيات أو القصص أو عن طريق الفنون اليدوية... إلخ، حيث يجد الشباب العديد من الفرص لاستثمار قدراتهم وإمكانياتهم والتعبير عن آرائهم وأنفسهم وبذلك يشبعون حاجاتهم إلى الإبداع والابتكار، وباعتبار أن الطالب ينتمي إلى فئة الشباب فهم في المرحلة مشحونون بشحنة كبيرة من الطاقة التي لابد من إفراغها، والأنشطة المختلفة تتيح لهم الفرص المناسبة لإفراغ تلك الطاقة

عن طريق الحركة والنشاط وجميع أنشطة رعاية الشباب تخطط و تصمم لتحقيق هذا الهدف.

– **الحاجة إلى الانتماء:** وهذه الحاجة يتم إشباعها عن طريق الجماعات المختلفة التي ينتسب إليها الإنسان، ومؤسسات رعاية الشباب.

– **الحاجة إلى المنافسة:** ويتم إشباع هذه الحاجة من خلال جماعات الأنشطة، فالأنشطة الرياضية والثقافية والفنية يتنافس فيها الشباب من خلال الميول والهوايات المختلفة.

– **الحاجة إلى خدمة الآخرين:** إن الإنسان خير بفطرته يحب الناس ويسعى إلى خدمتهم لذلك نجد الشباب يشتركون في جماعات الخدمة العامة التي يضحون فيها بوقتهم وجهدهم في سبيل خدمة الآخرين.

– **الحاجة إلى الحركة والنشاط:** إن الشباب في هذه المرحلة مشحونون بشحنة كبيرة من الطاقة التي لابد من إفراغها، والأنشطة المختلفة تتيح لهم الفرص المناسبة لإفراغ تلك الطاقة عن طريق الحركة والنشاط، وجميع أنشطة رعاية الشباب تخطط وتصمم لهذا الهدف.

– الحاجة إلى الشعور بالأهمية: وهي من أهم الحاجات الإنسانية للشباب في تلك المرحلة التي يشعرون في بدايتها بمشكلات أزمة الهوية التي يسأل فيها كل شاب من أنا؟ ويتم إشباع تلك الحاجة من خلال الأنشطة التي يأخذ الشاب دورا فيها، يشعر الشاب من خلالها بأنه هام وذو قيمة.

– الحاجة إلى ممارسة خبرات جديدة: حيث يرى ناش Nash أن هناك خبرات جديدة يجب

على الإنسان أن يتعلمها، ويمارسها ويبحث عنها لكي يملأ حياته بالإشراق والسعادة التي هي بمثابة صمام الأمان الذي يخلص الإنسان من الضغوط العصبية والنفسية التي صاحبت التطور الحضاري، في حين أن جون JOHNES يرى أن الباب في حاجة الآن واكثر من أي وقت مضى لكي يكون لديهم أدوار لها معنى في المجتمع حتى يرتبطوا بصورة قوية بالمؤسسات الاجتماعية القائمة، وأن يتوفر لديهم حرية الإرادة والثقة بالنفس التي تساعدهم على خلق قاعدة مستقرة لنموهم السيكولوجي والتعليمي والذاتي.

بعض العضوية: ومن بينها:

– الحاجة إلى تكوين جسم سليم ولياقة بدنية جيدة، ويمكن لمؤسسات التربية المساهمة في إرضاء هذه الحاجات عن طريق التعليم الصحي بين الشباب.

– الحاجة إلى قبول التغيرات الجسمية والفيزيولوجية السريعة الطارئة في الفترة الأولى من بلوغه، إلى تحقيق التكيف مع هذه التغيرات.

●**الحاجات الاجتماعية:** ومن بينها:

– **الحاجة إلى تأمين المستقبل:** وهذه الحاجة تتطلب الحصول على ما يأتي:

– الحصول على منصب عمل مناسب.

– تسيير التعليم وتخطيطه بحيث يوفق بين حاجات الشاب نفسه.

– تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

– التأمينات المختلفة في حالات المرض أو العجز عن العمل.

الحاجة إلى مثل عليا واضحة وقيادية واعية: وتتضمن ما يأتي:

– الحاجة إلى أن تتضح أهداف الدولة وأهداف خدماتها التعليمية والاقتصادية والسياسية... إلخ.

– الحاجة إلى التوجيه الواعي من طرف وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة والتعليم.

– الحاجة إلى الارتباط القوي بالتراث القومي وبالمستقبل الذي نتقدم نحوه.

– الحاجة إلى قادة متخصصين في كل الميادين.

الحاجة إلى دعم الشخصية واستغلال الاستعدادات الخاصة: ومن بينها:

– تهيئة وسائل استثمار وقت فراغ.

– توفير وقت فراغ كافي تستغل فيه المواهب الخاصة وتزاول فيه الهوايات الشخصية، الأمر الذي لا يتوفر أبدا في جو المهنة.

– توفير وسائل التثقيف.

–حماية الشباب من حملات الإفساد والتفاهة والتعصب (أورد في: بلال بوترعه، 2018).

يلاحظ أن للطالب الجامعي عدة حاجيات التي يجب أن تتحقق ليتمكن من بلوغ أهدافه ومطامحه، وتتعلق أغلب حاجاته بالجانب النفسي أكثر من الجانب التكويني والمهني.

16- الفرق بين المعرفة وما وراء المعرفة:

على الرغم من وجود ارتباط وثيق بين المعرفة والميتامعرفة، إلا أنهما يختلفان عن بعضهما حيث أنهما عمليتان منفصلتين، فما وراء المعرفة يعبر عن وعي الفرد وفهمه للمعرفة التي اكتسبها.

ويوضح الباحث أنور الشرقاوي (1992) معنى ما وراء المعرفة من خلال توضيح الفرق بين مفهوم المعرفة ومفهوم ما وراء المعرفة، حيث يذكر أن مصطلح المعرفة يشير إلى جميع العمليات النفسية التي عن طريقها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة، حتى وإن تم إجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها، في حين يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعليم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف.

يرى أنور الشرقاوي كذلك أن الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية يكمن فيما يلي:

الاستراتيجيات المعرفية: تستخدم لمساعدة الطالب على تحقيق هدف معين، مثل: فهم النص.

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: تستخدم للتأكد من أن هذا الهدف قد تم إنجازه أم لا، مثال: يسأل الفرد نفسه لتقييم فهمه لهذا النص.

فالاستراتيجيات ما وراء المعرفية قد تسبق أو تلي الأنشطة المعرفية، أو في أثناء تنفيذ هذه الأنشطة المعرفية، وتستخدم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية عندما تفشل العمليات المعرفية، على سبيل المثال: يسأل الطالب نفسه لماذا لم أفهم هذا؟

مثل هذا التساؤل يجعل الطالب يعمل من أجل تنشيط العمليات المعرفية من أجل تصحيح فهمه، لذا تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة من أجل تصويب التصورات البديلة الخاطئة للطلاب.

والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية قد يتداخلان في استراتيجية واحدة، مثال: التساؤل الذاتي يمكن أن ينظر إليها على أنها معرفية أو ما وراء معرفية معا، ولعل ما يحدد ما إذا كانت معرفية أو ما وراء معرفية الغرض التي تستخدم من أجله الاستراتيجية.

فالطالب قد يستخدم استراتيجية التساؤل الذاتي عندما يقرأ نصا للحصول على المعرفة من أجل فهم هذا النص، أما إذا استخدم الطالب التساؤل الذاتي عن طريق مراقبة ما يقرأه فإنها بذلك تكون في إطار ما وراء المعرفة.

ويرى Livingston (1997) أن الاستراتيجيات المعرفية تساعد في معالجة المعلومات وعمل ارتباطات بين المعلومات القديمة والجديدة وتخطيط الخبرات لتحقيق أهداف محددة، أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فيستخدمها الطالب عندما يخطط أو يراقب أو يقوم الأنشطة التعليمية أو مراجعة نتائجها أي تستخدم للتأكد من أن هدف ما قد تم إنجازه أم لا (أورد في: رويدا الونوس، 2016).

ويميز الباحث فلافل (1987) Flavell ما وراء المعرفة بأنها الاستراتيجية المعرفية وهي الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد للتأكد من أن الهدف تحقق، وقد فرق الباحث كلو (Kluwe) بين التفكير المعرفي وبين التفكير ما وراء المعرفي، ففي المستوى المعرفي يعرف المتعلم معلومات محددة في مجال علمي محدد، أما في المستوى ما وراء المعرفي فالمتعلم يعرف عن عمليات تفكيره الخاصة به وبالآخرين، كما يمكن أن يلاحظ ويغير من استراتيجيات هذا التفكير، وهذا ما يفرق بين المهام المعرفية (تذكر معلومات جديدة) وبين ما وراء المعرفة (مراقبة عملية التواصل للمعرفة الجديدة و تنظيمها).

فالذي يميز بين المعرفة وما وراء المعرفة هو أن ما وراء المعرفة تعتبر نوعا من المعرفة ذات المستوى الأعلى من التفكير فهي تعني التفكير أو المعرفة عن المعرفة (أورد في: بن سي عمارة مليكة، 2016).

أستنتج أن مفهوم الما وراء معرفة أعمق وأشمل من مفهوم المعرفة، حيث تتوقف المعرفة على الإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها، بينما يتعدى مفهوم الما وراء معرفي إلى طبيعة التعلم وعملياته وأغراضه والوعي بالإجراءات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة.

17- العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية:

يشير (2000) Peters أن مفهوم الميتامعرفية إلى قابلية الفرد أو المتعلم على أن يكون واعيا ومراقبا لإجراءات أو فعاليات تعلمه.

علما أن هناك فرق بين المعرفة من جهة والميتامعرفية من جهة أخرى، فالمهارة المعرفية هي مهارة مطلوبة لأداء المهمة التعلمية، أما المهارة الميتامعرفية فهي ضرورية ومطلوبة لفهم واستيعاب كيفية أداء تلك المهمة.

يرى (1993) Robert.M.J أن هناك تكامل بين استراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في مساعدة المتعلم على تحقيق أهدافه التعليمية (فهم واستيعاب فقرة، نص...)، حيث أن الاستراتيجيات الميتامعرفية تعمل على التأكد من أنه قد تم تحقيق الهدف بالفعل، وأحيانا تسبق العمليات المعرفية نشاط الميتامعرفية، ويحدث ذلك عندما يفشل الإدراك (أي عندما يدرك الفرد المتعلم أنه لم يفهم ما يقرأه)، فإن ذلك الطريق المسدود ينشط عمليات الميتامعرفية عندما يحاول المتعلم أن يعالج المشكل حتى يفهم ما يقرأه.

ويقول "إبراهيم أحمد بهلول" (2004) أنه قد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتامعرفية في استراتيجية واحدة، مثل استراتيجية التساؤل(questioning) تتضمن الاستراتيجيتين معا في آن واحد، فقد تستخدم استراتيجية التساؤل الذاتي أثناء القراءة كطريقة للتعلم وكسب المعرفة، فهي هنا استراتيجية معرفية، أو تستخدم كوسيلة لتنظيم ما قد تم قراءته، أي أنها استراتيجية ميتامعرفية في هذه الحالة، وبالتالي فإن الاستراتيجيتين متكاملتين يعتمد كل واحدة منهما على الأخرى، فتناول المتعلم إحداهما دون الأخرى لا يعطي صورة متكاملة عن الموضوع.

وكمثال لتوضيح العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية، فالمتعلم يستخدم استراتيجية المراقبة الذاتية "Self-monitoring" أثناء القراءة، هو يعرف أنه لا يعرف أنه لا يفهم ولا يستوعب ما يقرأه (وعي بالعمليات المعرفية)، وهو يعرف أنه سيفهم النص القرائي أحسن إذا قام بعمل عريضة للمفاهيم (استراتيجية معرفية)، (أورد في: بوجملين، 2014).

18- الأهمية التربوية للاستراتيجيات الميتامعرفية:

إن لهذه الاستراتيجيات أهمية في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف إعداد وتأهيل المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وتهيئته ذهنيا وتطوير تفكيره وتزويده بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر على التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة (أورد في: نور الدين جبالي، 2017).

فالاستراتيجيات الميتامعرفية أي أن تفكير الفرد في عمليات التفكير والوعي بعمليات التنظيم الذاتي يعد من أعقد العمليات التي لا غنى عنها في معالجة المهمات الصعبة أو تلك التي يواجه الفرد صعوبات في إنجازها.

ولأيدكنز الحجج التي جعلته يقر بحيوية الاستراتيجيات الميتامعرفية في التعلم، ومنها أن المتعلمين يصبحون على وعي باختيار الاستراتيجية التي يمكن استعمالها بشكل فعال، لتوليد فرص لاختيار الاستراتيجية المناسبة التي تجعل الطلاب يتحكمون ويقيمون ذاتيا أدائهم في سياق التعلم الواعي.

ويعزو Antonetti (2000) ذلك إلى أن الطلاب عندما يواجهون صعوبة في حل مهمات سيكولوجية ذات صعوبة متزايدة، فإنهم يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية بحل تلك المهام أكثر من استراتيجيات أخرى، وهذا ما ذهب إليه لين (2000) بقوله: إن ممارسة الاستراتيجيات الميتامعرفية من شأنه أن يساعد الطلاب على تحسين قدراتهم لحل مشاكلهم، وهذا يعني أن الإنجاز في التعلم يتأثر بالاستراتيجية الميتامعرفية.

وإذا استخدمت الاستراتيجيات الميتامعرفية استخداما صحيحا، وتم توظيفها في المواقف والعمليات التعليمية بشكل أكثر مرونة ووضوح في أذهان المتعلمين، سيحد من الدور السلبي للمتعلمين الذي يقتصر على مجرد تلقي المعلومات وحفظها واستظهارها و يجعل المتعلمين أكثر إيجابية في أدوارهم التعليمية، ويتمثل في وجود عقول نشطة مفكرة واعية، ومدركة لما تتعلمه، ففسح المجال للمتعلم لبناء تعلماته بنفسه يدفعه إلى التفكير في طرق تعلمه، والتأمل في تفكيره بصورة واعية وبالشكل الذي يجعله على بصيرة بمكامن الضعف في أداءاته، قادرا على تطوير أساليب فعالة في تخطي صعوبات الأداء (أورد في: العربي فرحاتي، 2016).

أي أن للاستراتيجيات الما وراء معرفية أهمية في التعلم الفعال وتلعب دورا فعالا في العملية التربوية حيث تقلل من الصعوبات التي يتلقاها المتعلمون أثناء تلقيهم للدروس وكذلك تقليل المشاكل التي قد يواجهها المتعلم في تعلمه وسهولة الاهتداء إلى حل لها.

خلاصة:

يتضح مما سبق أن عمليات ما وراء المعرفة عبارة عن عملية التفكير في التفكير ومعرفة ما نعرف وما لا نعرف ،فالوعي 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 ذو معنى، فالتعلم باستخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية يعتمد أساسا على إيجابية الطالب وفاعليته في المواقف التعلمية حيث ينمي لديه مهارات حل المشكلات والقدرة على إدارة تعلمه بصورة فعالة.

الفصل الثالث:

النظريات المفسرة لما وراء المعرفة

مقدمة:

إن النظريات المفسرة لما وراء المعرفة تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام الأكاديمية، ففي هذا الفصل سنتناول أهم النظريات والنماذج المفسرة لما وراء المعرفة.

1- نظريات ما وراء المعرفة:

1-1-النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا:

أفترض هذا النموذج من قبل "زيمرمان" وزملاؤه في 1986، 1988، 1989 وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا، وتم بناؤه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي ل "باندورا" والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية.

فقد افترض "باندورا" ثلاث محددات أساسية للنشاط الإنساني تتمثل في: المحددات الشخصية والمحددات البيئية والمحددات السلوكية، ويرى أن السلوك يكون نتيجة لتأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية وأن التعلم ناتج للتفاعل بين هذه المتغيرات.

وتتضمن العوامل الذاتية معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم المؤثرة في تعلمهم وسلوكهم، بينما تتمثل المتغيرات البيئية في جودة التدريس والتغذية المرتدة والمعلومات المعروضة

والعون من قبل الاقران والأسرة ومكونات بيئة المتعلم المكانية، أما العوامل السلوكية فتتضمن على سبيل المثال تأثير الأداء السابق (أورد في: ربيع رشوان، 2006).

وطور هذا النموذج من قبل "زيمرمان وشانك" وزملاؤهما ثم مر بعد ذلك بعدة مراحل تطورية أخرى حتى أصبح في صورة تعتمد عليها معظم البحوث والدراسات في هذا المجال، ووصف "زيمرمان" في 1998 هذا النموذج بنموذج العمليات التبادلية وذلك لافتراضه أن العمليات المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا تتغير تماما أثناء التعلم كنتيجة لعملية المراقبة الذاتية لهذه العمليات والتي قد تؤدي إلى تغير في استراتيجية التجهيز والمعالجة والمعرفة والأهداف والانفعالات (أورد في: ربيع رشوان، 2006).

ويعبر "باندورا" عن العلاقة التبادلية الثلاثية بقوله "أن السلوك ناتج لكلا من الأحداث الذاتية وتأثير المصادر الخارجية ولذلك فهناك ثلاث استراتيجيات عامة لزيادة تأثير العمليات الشخصية (الذاتية) التنظيمية وهي استراتيجيات ضبط السلوك، واستراتيجيات الضبط البيئي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي المستتر(الضمني).

وتبعا لهذا النموذج افترض زيمرمان (2002) Zimmerman أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

- **الطور الكشفي Forethought phase : ويسبق** الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة

الأهداف والنتائج المتوقعة بدلا من كونه دالة للنزعات غير المدركة، والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.

- **طور الأداء أو الضبط الإرادي Volitional Control Phase:** ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

- **طور التأملات الذاتية Self-Reflections Phase:** والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.

وفي كل طور من هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي تعد بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك بالإضافة للتنظيم الذاتي للسياق (أورد في: ربيع رشوان، 2006).

1-2-النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:

أُفترض هذا النموذج من طرف "بينتريش" Pintrich وزملاءه في 1990، 1991، 1994 في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية، ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا.

والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما المعرفة الفعلية (المعرفة المستقرة في البنية المعرفية) والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة، بينما المعرفة الإجرائية تتضمن المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم.

ويفترض في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات هي:

- ♦ الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، والتفصيل، والتنظيم أو التحويل، والتفكير الناقد).
- ♦ استراتيجيات ما وراء المعرفة وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة).
- ♦ استراتيجيات إدارة المصادر وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا وتتمثل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي) (رشوان، 2006).

يتضح من خلال هذا النموذج أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تعتبر مكونا من مكونات التعلم المنظم ذاتيا التي يمكن أن تؤثر فيه أو تحدد عملياته، كما يفترض بتتريش

وزملاءه أن ما وراء المعرفة فئة من استراتيجيات هذا التعلم التي تعنى بالتخطيط والمراقبة والتنظيم إضافة للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجية إدارة المصادر.

1-3- النموذج الثلاثي الطبقات ل"بوكارتس" Boekaerts:

ويجيب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا، وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وتنظيم عمليات التعلم، بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي.

ويفترض أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي، وفيما يلي شرح لهذه المكونات:

- **تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات:**

وتتمثل القضية الأساسية هنا في قدرة المتعلم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية والمزج والتوفيق بينها بطريقة فعالة.

♦ **تنظيم عملية التعلم:**

تتضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتيا، والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجهت الكثير من الانتباه لهذه العملية التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة الهامة والتي تتضمن التوجيه والتخطيط، وإنجاز الخطة، والمراقبة والاختبار والتشخيص، والتوفيق والتصحيح، والتقويم وردود الفعل والانعكاسات.

ويؤكد هذا النموذج على أن التنظيم الذاتي واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات تربطهما علاقة قوية، حيث توجد العديد من الأدلة التي تؤكد أن تفضيل المستوى السطحي في التجهيز والمعالجة يكون مصحوبا بالحاجة إلى التنظيم الخارجي، بينما تفضيل المستوى العميق يكون مصحوبا بالتنظيم الذاتي.

♦ **تنظيم الذات:**

يلقي هذا البعد اهتماما متناميا في مجال التعلم المنظم ذاتيا حيث يمثل تنظيم الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم، وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل المتعلم يضع لنفسه معايير معينة للتعلم، أو لا يجعله يحدد أهدافا خاصة لتعلمه، ما الذي يدفع المتعلم للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير، وهنا يحاول النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تسهم في

فهم نظام الضبط هذا وخاصة ما يتعلق بتحديد الأهداف والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف (رشوان، 2006).

1-4- نموذج "وين" Winne للتعلم المنظم ذاتيا:

أفترض هذا النموذج من قبل "وين" في 1995-2002 ويرى فيه أن التعلم المنظم ذاتيا يتمثل في عبور الفجوة بين تحديد الأهداف الأكاديمية وتحقيق هذه الأهداف، وذلك بالتأكيد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية بصفة خاصة، ويركز هذا النموذج على دور المراقبة والتغذية المرتدة.

ويفترض في هذا النموذج أن الفرق بين التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجيات الدراسة أو الأساليب العامة التي تستخدم في التعلم يتمثل في الاستخدام الغرضي Intent للعمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المخطط لها سابقا، وكذلك يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو عمليات تربطها علاقة تبادلية في تنفيذها في غالبية الأحيان، وقد تتبع هذه العمليات الترتيب الهرمي في تنفيذها في بعض الأحيان وهذه الأطوار هي:

- **استكشاف المهمة Perceiving the Task:**

وهذه المرحلة تتضمن اشتقاق المتعلم لمعلومات متعلقة بالمهمة والتي يمكن أن تفيد في الإنجاز الناجح لها وتنقسم إلى مكونين هامين هما:

- **محددات المهمة Task Conditions:** وتشير إلى العوامل الخارجية كالوقت والدلالات Cases والمصادر التي من الممكن أن تؤثر على قدرة المتعلم على الأداء الناجح للمهمة.
- **المحددات المعرفية Cognitive Conditions:** وتشير إلى العوامل الداخلية التي تؤثر على أداء الفرد في المهمة موضوع التجهيز مثل معتقدات الفرد والمعرفة العامة بالمهمة.

ويفترض في هذه النموذج أن كلا من المحددات المعرفية ومحددات المهمة تؤثر على قدرة الفرد على تقويم المهمة وتكوين توقعات للنواتج وفي ضوء المعلومات التي يشتقها الفرد من خلال هذه العمليات يأتي الطور الثاني وهو التخطيط ووضع الأهداف.

- **التخطيط ووضع الأهدافPlanning & Goal Setting:**

يحاول المتعلم هنا تحديد معايير للنواتج المرغوب تحقيقها حتى تساعده في مراقبة تقدم أداءه وكذلك قد يقوم المتعلم بوضع خطة لكيفية الأداء.

- **اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية:**

يحاول المتعلم في هذه المرحلة اختيار وتطبيق أفضل الاستراتيجيات المعرفية التي تمكنه من تحقيق الأهداف المرغوبة كاستراتيجية التنظيم أو التسميع.

- **تكيف (توفيق) استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:** يفترض هذا النموذج أن هذا الطور اختياري من قبل المتعلمين، فأثناء التجهيز والمعالجة أو بعد الانتهاء من المهمة ربما

يقوم المتعلم ببعض التعديلات على الاستراتيجية أو يشتق معلومات جديدة عن الاستراتيجيات، وغالبا ما تتعلق هذه المعلومات بالمعرفة الشرطية التي تسهم في قرار الفرد باستخدام أيا من هذه الاستراتيجيات مستقبليا.

فالفرد ذو التعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر هذا النموذج عند مواجهته لمهمة ما يحدد في البداية خصائص ومطالب إتمام المهمة في ضوء معارفه ومعتقداته، ثم يقوم بوضع مجموعة من الأهداف التي يجب عليه تحقيقها، ثم يقوم بتطبيق الاستراتيجيات والتكتيكات المعرفية والتي يرى أنها سوف تساعده في تحقيق الأهداف المرجوة.

وتمثل مراقبة المتعلم للعمليات السابقة بمثابة قلب منظومة التعلم المنظم ذاتيا والتي تطبق في كل أطواره وتتولد عنها تغذية مرتدة داخلية تدعم الفرد بمعلومات قد تجعله يعيد النظر في تفسيراته للمهمة ومعالجته لها، وفي ضوء ذلك قد يغير تماما الأهداف التي حددها سابقا أو يجري عليها بعض التغيرات وكذلك قد يعيد تقييم مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة وربما يلجأ إلى تغييرها وإذا توافرت له تغذية مرتدة خارجية ربما تدعمه بمعلومات قد تؤكد تفسيراته السابقة للمهمة أو تضيف إليها.

ويجب ملاحظة أن هذا النموذج يؤكد على أن التغذية المرتدة والعمليات المعرفية تربطها علاقات تبادلية من حيث التأثير والتأثر، فالمعلومات المشتقة في إحدى مراحل التجهيز والمعالجة ربما تفيد في إتمام هذه المرحلة وخاصة عندما تدل هذه المعلومات على الابتعاد عن المعايير الموضوعة، وكذلك تفيد في إتمام المراحل الأخرى ومن جهة أخرى

تؤثر نواتج هذه المراحل على المعلومات التي يشتقها الفرد عن طريق عملية المراقبة (أورد في: رشوان، 2006).

1-5- نموذج (2000) Pintrich لعمليات التعلم المنظم ذاتيا ومواضع التنظيم:

بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتيا إلا أنه يتضمن العديد من العمليات والمواضع التي يتم فيها التنظيم، ولقد قام Pintrich في عام 2000 بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحوث والدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا، وقدم من خلال ذلك نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيا هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية، والمواضع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، حيث يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

*** مراحل أطوار التعلم المنظم ذاتيا:**

♦ **الطور الأول:** ويعرف بالطور الكشفي Forethought Phase ويتضمن عمليات التخطيط ووضع الأهداف وفهم وإدراك المهمة (المعرفة بالمهمة) والربط بين المهمة والمعرفة الذاتية.

♦ **الطور الثاني:** ويعرف بطور الضبط Control أو التنفيذ، ويتضمن جهد المتعلم لضبط وتنظيم المظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق.

♦ **الطور الثالث:** ويعرف بطور المراقبة Monitoring ويتضمن عمليات التوجيه والمراقبة المختلفة والتي تتمثل في وعي المتعلم بالمظاهر المختلفة للمعرفة والسلوك والدافعية والسياق.

♦ **الطور الرابع:** ويتمثل في أنواع متعددة من التأملات وردود الأفعال Reactions & Reflections الانفعالية في علاقة المتعلم ذاته بالمهمة والسياق معا أو كلا على حدة (رشوان، 2006).

يفترض Pintrich من خلال الدراسات والبحوث أن تنظيم المعرفة والدافعية يتم باتباع أربعة مراحل، تتمثل المرحلة الأولى في عمليات التخطيط وتحديد الأهداف والفهم والإدراك، والثانية هي ضبط وتنظيم مختلف مظاهر المعرفة، في حين تشمل الثالثة في عملية التوجيه والمراقبة، أما الأخيرة فتتمثل في تأملات المتعلم في علاقته بالمهمة أو بالسياق أو بهما معا.

1-6-نموذج (1978-1987) Brawn للضبط والمراقبة:

يركز (1978, 1987) Brawn على الجانب الإجرائي لما وراء المعرفة أي التسيير النشط للسيرورات العقلية من خلال الضبط الذاتي والمراقبة، هذا الجانب من ما وراء المعرفة يبعثنا على مجموعة من القرارات والسلوكات الاستراتيجية، والتي يستخدمها الشخص أثناء نشاط معرفي بغرض المراقبة والضبط وتتم هذه العملية وفق المراحل التالية:

- **التخطيط:** يشمل على تقدير النتائج المتوقعة، توقع مراحل الإنجاز...إلخ، وإن التخطيط يشمل قراراتنا حول الطرق التي سيتم بها معالجة المعلومات.

- **نشاطات المراقبة:** وتشمل مراقبة ومراجعة فعالية النشاط الحالي الذي يقوم به الشخص، ويقصد بالمراجعة مراجعة ومطابقة النتائج الحالية بتقديراتها السابقة.
- **الضبط:** ويتم في هذه المرحلة متابعة أو التخلي أو تصحيح الاستراتيجية المختارة لتنفيذ المهمة.

ويعتبر (1978،1987) Brawn أن نشاطات تسيير السيرورات المعرفية غير مستقرة لأنها تتغير بتغير المهمات هذا من جهة كما يعتبرها لا شعورية (أورد في: قماز، 2011).

يتبين من خلال هذا النموذج أهمية الجانب الإجرائي لما وراء المعرفة الذي يستخدمه المتعلم أثناء ممارسته للعملية المعرفية، والتي تتم عن طريق استخدامه لمهارات التنظيم الذاتي من تخطيط ومراقبة وتنظيم.

خلاصة:

يتضح مما سبق أن مجال البحث في النظريات المفسرة لما وراء المعرفة تنصب على الاهتمام بدور استخدام الطلاب لهذه النظريات التي تساعد على تحقيق الاهداف المنشودة من التعلم، مما قد يلجأ الطالب لتغيير أو إعادة ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلم وكذلك قد يلجأ إلى تنظيم بعض ابعاد سلوكه الظاهر والخاصة بالوقت والجهد، من اجل تحقيق أفضل الظروف التي تساعده في الوصول للهدف.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي كموازنة للجانب النظري، حيث يطلعنا على أهم الاجراءات المنهجية والتي تعد من أهم المراحل التي تخضع لها الدراسات العلمية.

في هذا الفصل سيتم التطرق إلى أهم الأسس المنهجية المتبعة في هذه الدراسة والتي تتمثل في منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، تحديد الدراسة الأساسية، مجتمع الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1- منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المتبع يعتبر أمر بالغ الأهمية، ذلك لاعتباره الأساس الذي تبنى عليه الدراسة، فيعتمد عليه الباحث في دراسته، وبما أن الدراسة تبحث عن واقع استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، فهذا ما أدى إلى اختيار المنهج الوصفي، وهو المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة، فهو ينصب على وصف الاستراتيجيات الميتامعرفية واستخدامها وتحليلها كما هي موجودة في الواقع لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الموضوع محل الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أولى الخطوات في الاجراءات الميدانية حيث تسمح بالتقرب والتعرف على ميدان اجراء البحث، وكذلك التعرف على كل ما هو متوفر من إمكانيات وظروف، كما تسمح بالتعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات الخاصة بالبحث، من

حيث خصائصها السيكومترية أي ثباتها وصدقها والوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذا وجب الأمر ذلك، وعليه تم التوجه نحو جامعة مولود معمري بتيزي وزو بتامدة وتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية بهدف التأكد من مدى وضوح عباراته وتعليماته.

ولقد بلغ حجم العينة 40 طالب وطالبة من طلبة ماستر علوم التربية علم النفس التربوي 2 من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بتامدة، بحيث تم توزيعه بطريقة فردية وقد تمت الإجابة عليه كتابيا وذلك يوم 24 سبتمبر 2020 وتم التجاوب مع كل بنود الاستبيانات التي تم توزيعها والإجابة عليها والتي بلغ عددها 40 استبيان.

3- الدراسة الأساسية:

3-1-**حدود الدراسة:** تعرف الدراسة بحدودها والمتمثلة فيما يلي:

***الحدود الزمانية:** تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 2020/09/28 إلى 2020/10/05 الممتدة من 10:00 إلى 11:00 صباحا.

***الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في جامعة مولود معمري بتيزي وزو بتامدة.

3-2-المجتمع الأصلي للدراسة :

يتمثل المجتمع الأصلي محل الدراسة في جميع الأفراد الذين لديهم نفس الخصائص ويتمثل في طلبة ماستر علوم التربية ويتكون من 335 طالب كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (1): العدد الاجمالي للمجتمع الأصلي

المستوى الدراسي / التخصص	ماستر 1	ماستر 2	المجموع الكلي
علم النفس التربوي	83	60	143
إرشاد وتوجيه مدرسي	96	51	147
تربية خاصة وتعليم مكثف	30	15	45
المجموع	209	126	335

3-3-عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث قمت بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على جميع طلبة ماستر علوم التربية دون احترام خاصية ما مثل السن، فتوجهت مباشرة إلى كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بتامدة حيث تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية داخل الفصل الدراسي بصورة جماعية، و توزيعها على طلبة السنة أولى وثانية ماستر علوم التربية، مع توفير الوقت الكافي للإجابة على المقياس المطبق عليهم، وتمثلت عينة البحث في 150

طالب وطالبة من طلاب ماستر علوم التربية من المجتمع الأصلي المقدر عدد أفراده ب 335 من المجموع الكلي لطلاب ماستر علوم التربية، تم استلام 125 نسخة فقط واستبعدت 25 نسخة لعدم استيفائها لشروط المقياس، وعليه استقرت عينة الدراسة النهائية على 125 طالب وطالبة.

3-3-1-خصائص العينة:

شملت عينة دراستنا على 125 طالب وطالبة في المستوى الجامعي، يتوزعون على متغيري (الجنس، التخصص) سيتم توضيحهما فيما يلي:

حسب متغير الجنس: تتكون عينة البحث من 125 طالب وطالبة، منهم 12 طالب و113 طالبة يتوزعون حسب الجنس كما يتبين لنا من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
أنثى	113	%90.40
ذكر	12	%9.60
المجموع	125	%100

يتضح من خلال الجدول رقم(2) توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث يصل عدد الذكور إلى 12 بنسبة 9.60%، أما بالنسبة للإناث فقد بلغ عدد التكرارات 113 بنسبة 90.40%، مما يتبين أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور.

-حسب متغير التخصص:

جدول رقم(3): توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
تربية خاصة	12	%9.60
علم النفس التربوي	58	%46.5
التوجيه والإرشاد	55	%44
المجموع	125	%100

يوضح الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب التخصص، حيث يقدر عدد الطلبة المتمدرسين تخصص تربية خاصة 12 طالب وطالبة أي بنسبة 9.60%، وفي تخصص علم النفس التربوي 58 طالب وطالبة أي بنسبة 46.5%، وفي تخصص التوجيه والإرشاد 55 طالب وطالبة أي بنسبة 44%، مما يتضح أن نسبة طلبة علم النفس التربوي أكثر من نسبة تخصصي تربية الخاصة وتوجيه وإرشاد.

4- أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية من إعداد عواد، خرميمون، بوبكري (2017)، بعد الاطلاع على أدبيات الموضوع ومختلف المقاييس التي تم بناؤها لهذا الغرض.

يتألف مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في صورته الأولية الذي يتكون من 30 عبارة تم توزيعها على ثلاثة أبعاد وهي: المراقبة، التخطيط، التنظيم.

طريقة تنقيط المقياس:

يحتوي الاستبيان على 30 عبارة موجبة تتم الإجابة على عبارات الاستبيان باختيار نمط من أنماط الإجابة وهي خمسة: أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا ودائما.

لكل نمط درجة معينة: أبدا(01)، نادرا(02)، أحيانا(03)، غالبا(04)، دائما(05).

الجدول رقم(4): توزيع عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند كل بعد

الأبعاد	العبارات
التخطيط	1 ، 2 ، 3 ، 5 ، 6 ، 8 ، 9 ، 10 ، 24 ، 27
المراقبة	7 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 19 ، 22 ، 25
التنظيم	16 ، 17 ، 18 ، 20 ، 21 ، 23 ، 26 ، 28 ، 29 ، 30

4-1-الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة السابقة: مرت صياغة المقياس على ثلاثة مراحل:

- **المرحلة الأولى:**

وهي صدق المحكمين حيث قامت الباحثتين "عواد فاطمة الزهرة و خرميمون مريم" بعرض المقياس على لجنة المحكمين تمثلت في سبعة أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية في جامعة مولود معمري بتيزي وزو ونتج عن ذلك إجراء بعض التعديلات لبعض البنود المتمثلة فيما يلي: 2، 3، 4، 5، 10، 15، 26، 28.

الجدول رقم(5) عبارات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية قبل وبعد التعديل

العبارة	قبل التعديل	بعد التعديل
2	أفكر فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم	أركز فيما أتعلمه حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم
3	أحدد لنفسي خطوات أسير عليها عند القيام بالمراجعة	أحدد خطوات مناسبة أسير عليها عند القيام بالمراجعة
4	قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج وأحدد الوقت حسب أولوية الدرس	قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج حسب أولوية الدرس
5	أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل من الأعمال حتى أنجح في أدائه	أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل في دراستي حتى أنجح فيه
10	أحاول استخدام الأفكار الناتجة عن قراءاتي للمقرر	أحاول استخدام الأفكار التي أتعلمها في وحدات دراسية أخرى
15	أحاول اكتشاف أخطائي ونقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابة زملائي	أحاول الكشف عن أخطائي ونقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابة زملائي
26	أشرع في المراجعة منذ بداية العام الدراسي	أركز على تعليمي منذ بداية السنة الدراسية
28	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص في صورة مخططات وأشكال حتى يسهل تذكرها فيما بعد	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص حتى يسهل تذكره فيما بعد

♦**المرحلة الثانية:**

– **الصدق الداخلي:** حيث قامت الباحثتين بحساب الصدق الداخلي للمقياس ككل بحيث تم حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية وكانت النتيجة أن كل البنود تتمتع باتساق داخلي ماعدا العبارة رقم 15 والتي تم حذفها نظرا لأن درجة ارتباطها مع الدرجة الكلية تقدر ب 0,19 والجدول رقم(6) يوضح درجات اتساق كل بند:

الجدول رقم(6): درجة الارتباط بين البنود والمقياس ككل

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	درجة الارتباط	السؤال	درجة الارتباط
س 1	0,40	س 11	0,51	س 21	0,54
س 2	0,49	س 12	0,52	س 22	0,41
س 3	0,51	س 13	0,41	س 23	0,51
س 4	0,55	س 14	0,51	س 24	0,52
س 5	0,55	س 15	0,19	س 25	0,51
س 6	0,40	س 16	0,60	س 26	0,55
س 7	0,43	س 17	0,60	س 27	0,59
س 8	0,54	س 18	0,49	س 28	0,49
س 9	0,59	س 19	0,63	س 29	0,56
س 10	0,50	س 20	0,50	س 30	0,62

– **المرحلة الثالثة:**حيث قامت الباحثتين بحساب ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه بالاعتماد على معامل Person وقد توصلت النتائج إلى أن كل عبارة ترتبط بالبند الذي تنتمي إليه والجدول التالي رقم(7) يوضح درجة ثبات كل بعد.

جدول رقم(7): درجة ثبات كل بند مع البعد الذي ينتميه

الأبعاد	درجة الثبات
التخطيط	0,73
المراقبة	0,73
التنظيم	0,83

يتبين من خلال الجدول رقم(7) أن درجة الثبات لبعد التخطيط والمراقبة قدر ب 0,73 وهي قيمة مقبولة، أما التنظيم فقد وصل إلى 0,83 وهي قيمة مرتفعة.

*** صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في الدراسة السابقة:**

بعد قيام الباحثتين "عواد فاطمة الزهرة و خرميمون مريم" بحساب صدق و ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية على أفراد العينة الاستطلاعية والتي قدر حجمها ب 50 طالب وطالبة أسفرت النتائج على أن المقياس يتمتع بثبات وصدق مقبول يسمح بتطبيقه على أفراد العينة الأساسية.

والجدول رقم(8) يوضح درجة كل من صدق وثبات المقياس في الدراسة السابقة.

جدول رقم(8): درجات صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في الدراسة السابقة

المتغير	الثبات	الصدق
الاستراتيجيات الميتامعرفية	0,92	0,96

4-2-حساب صدق وثبات مقياس الاستراتيجيات الميتامعرفية في الدراسة الحالية:

صدق المقياس: لقد قمت بحساب الصدق الذاتي للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (9): نتائج الصدق الذاتي للمقياس

العينة	المقياس	معامل سبيرمان براون التصحيحية	الصدق الذاتي بالجذع التربيعي
40	استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	0.57**	$=0.75\sqrt{0.57}$

يتضح من خلال الجدول رقم(9) أن بعد حساب معامل سبيرمان براون التصحيحية الذي قدر بـ 0.57.

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس بالجذع التربيعي لمعامل سبيرمان براون التصحيحية، حيث بلغت قيمته بـ 0.75.

وعليه نستنتج أن قيمة الصدق الذاتي للمقياس بالجذع التربيعي للمعامل سبيرمان براون التصحيحية مرتفعة، وعليه فإن المقياس يمتاز بالصدق الذاتي، وأنه قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

ثبات المقياس: لقد قمت بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

قمت بحساب ثبات المقياس على العينة الاستطلاعية والتي قدر حجمها ب 40 طالب وطالبة بواسطة المعالجة الإحصائية للبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS الموضحة كالتالي:

*** طريقة آلفا كرومباخ:**

الجدول رقم (10): نتائج ثبات المقياس بمعامل آلفا كرومباخ

المقياس	حجم العينة	عدد البنود	معامل الثبات (آلفا كرومباخ)
استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	40	30	0.76

يوضح الجدول رقم(10) نتائج ثبات المقياس بمعامل آلفا كرومباخ، بحيث قدرت قيمة معامل ثبات آلفا كرومباخ للمقياس بعد التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 0.76، وعليه نستنتج أن قيمة معامل ثبات آلفا كرومباخ عالي، وأنه صالح وقابل للتطبيق على العينة الأساسية.

*** طريقة التجزئة النصفية:**

الجدول رقم (11): نتائج ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

العينة	المقياس	المتغيرات	الثبات	
			معامل إرتباط بيرسون	معامل إرتباط بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية
40	استراتيجيات التعلم الميتامعرفية	البنود الفردية البنود الزوجية	0.58**	0.57**

يوضح الجدول رقم(11) نتائج ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، بحيث أن بعد تقسيم المقياس إلى جزئين (البنود الفردية والبنود الزوجية)، قمنا بحساب معامل ثبات لجزئي المقياس وذلك بكل من معامل ثبات بيرسون أين بلغت قيمته بـ0.58، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأن قيمة الدلالة 0.00 أصغر من مستوى الدلالة0.01.

وبثبات سبيرمان براون التصحيحية أين بلغة قيمته بـ 0.57، وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأن قيمة الدلالة 0.00 أصغر من مستوى الدلالة0.01.

وعليه نستنتج أن المقياس يمتاز بثبات مقبول، وأنه قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

5-الأساليب الاحصائية المستخدمة:

يعتبر الإحصاء وسيلة ضرورية في أي دراسة، تساعد على تحليل ووصف البيانات بمزيد من الدقة، فطبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب الإحصائية التي يستعملها الباحث للتحقق منها.

قد تطّلب في الدراسة الحالية استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

5-1-الإحصاء الوصفي: من خلال النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

5-2-الإحصاء الاستدلالي: تم استعمال الأدوات الاحصائية التالية اعتمادا على الحزمة الإحصائية Statistical Package For Social Sciences.

حساب اختبار T.Test لقياس الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة

النتائج

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية من خلال المعطيات والبيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية على عينة البحث، حيث تم تنظيم النتائج ضمن جداول احصائية مع تحليل ومناقشة النتائج الاحصائية من خلال كل فرضية وربطها بالجانب النظري، ثم عرض الاستنتاج العام والخروج ببعض الاقتراحات.

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه تتنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (Friedman)، والجدول التالي رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول رقم (12): مدى تنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية

العينة	متغيرات الفرضية	متوسط الترتيب	كا$_2$	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار
125	التخطيط	2.02	23.90	2	0.00	0.01	دالة عند 0.01
	المراقبة	1.69					
	التنظيم	2.29					

نلاحظ من خلال الجدول رقم(12) النتائج التي توضح مدى تنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، بحيث أن المرتبة الأولى والأكثر استخداما تتمثل في استراتيجية التنظيم، إذ وصل متوسط الرتب في هذه الاستراتيجية إلى (2.29)، وفي المرتبة الثانية تأتي استراتيجية التخطيط، إذ وصل متوسط الرتب في هذه الاستراتيجية إلى (2.02)، وفي الأخير تأتي استراتيجية المراقبة، إذ وصل متوسط الرتب في هذه الاستراتيجية إلى (1.69).

يتضح كذلك من خلال الجدول أن قيمة Khi2 ل Friedman قدرت ب:

23.90= (2.125) Khi2 و P<0.01 وهي دالة. مما يعني وجود تنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

ومنه فإن الفرضية الأولى التي نصت على أنه تتنوع درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية قد تحققت.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة (1996) Purdie , Hattie , Douglas التي توصلت إلى وجود تشابه بين الطلبة الاستراليون واليابانيون في تنويعهم لاستراتيجيات التعلم واستخدامها بطريقة أوسع حيث تميزوا باستعمال مراجعة السجلات، البحث عن المعلومات، التخطيط، التماس العون الاجتماعي من المدرسين.

وجاءت هذه النتيجة متفقة كذلك مع دراسة ربيع رشوان (2006) أن الطلبة ينوعون في استخدام استراتيجيات التعلم كالتقويم الذاتي، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، طلب العون، إدارة الوقت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام الطلاب لاستراتيجيات الميتامعرفية بدرجات متنوعة سيحد من الدور السلبي للمتعلمين الذي يقتصر على مجرد تلقي المعلومات وحفظها واستظهارها لكون الطالب الجامعي محب للتعلم والاستكشاف فإنه يستخدم الاستراتيجيات الميتامعرفية لتنظيم معارفه.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مختلفة مع دراسة بن يوسف (2008) التي طبقت في بيئة جزائرية مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي من حيث عدم وجود تنوع لدى هؤلاء في استخدام استراتيجيات التعلم.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Zimmerman (1989) بأهمية توظيف استراتيجيات التعلم الميتامعرفية 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 الميتامعرفية 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 انجاز أفضل للمهمات التعلمية.

وهذا ما اشارت إليه بوبكري (2016) إلى تنوع استراتيجيات التعلم الميتامعرفية التي تمكن المتعلم من معالجة المعلومات وتجهيزها بطريقة أفضل (بوبكري، 2016).

1-2- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية حسب الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار T-Test، وهذا يظهر في الجدول رقم (13).

الجدول رقم(13): نتائج الفروق في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية حسب الجنس

المتغير	الجنسين	العدد	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري S	قيمة إختبار t	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار
إستخدام الإستراتجيات الميتامعرفية	إناث	113	79.44	17.15	2.54	123	0.01	0.05	دالة عند 0.05
	ذكور	12	66.55	12.10					
	المجموع	125							

يبين الجدول رقم (13) نتائج الفروق في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية حسب الجنس حيث قدرت قيمة اختبار t $t(123.125)=2.54$ $P<0.05$

وهي دالة، مما يعني وجود فروق بين الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث ب(79.44) بانحراف معياري يقدر بـ (17.15) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي يقدر بـ (66.55) بانحراف معياري (12.10) وهي لصالح الإناث.

وعليه الفرضية الثانية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية حسب الجنس قد تحققت.

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسة التي أجرتها حسن فاطمة حلمي (1995) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم والتحصيل الدراسي وما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب، وقد كشفت النتائج أن الإناث كن أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم من الذكور على المقياس ككل.

كما جاءت متفقة مع دراسة فاطمة حلمي حسن فرير (1990) الهادفة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الدرجة الكلية) في صالح البنات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات البنين والبنات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية (التنظيم والتحويل، طلب المعلومات، التركيب البيئي، التسميع والاستظهار، طلب العون، مراجعة السجلات) والفروق في صالح البنات.

كما جاءت متفقة مع دراسة حسن (1995) التي هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا أن الإناث كن أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم الذاتي من الذكور على المقياس ككل على أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساندة من الآخرين.

وكذلك أظهرت نتائج دراسة دكوورث وسليجمان (2006) SELIGMAN & Duckworth أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الذكور بشكل عام.

كما أشارت نتائج دراسة فاراجولاهي ومونيكيا(2010) Faragollahie & Moenikia أن التعلم المنظم ذاتيا عند الإناث أكثر منه من الذكور (أورد في: بوبكري ليلى، 2015).

تدعم هاتين الدراستين موضوع دراستنا بحيث أنها كشفت عن الفروق بين الجنسين في متغير استراتيجيات التعلم النظم ذاتيا.

هذا يعني على أن البنات يرغبن في التفوق، ومن ثم يبذلن جهد أكبر من البنين في الدراسة ويتمكنن من استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة، ولأنهن يهدفن إلى إنجاز عملهن على خير وجه، للحصول على أعلى الدرجات، أمل بالنسبة للذكور فإنهم لا يحاولون استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل الإناث.

كما جاءت نتائج الدراسة الحالية مختلفة مع دراسة أحمد دوقة وآخرون (2014) الهادفة إلى الكشف عن مدى استخدام التلاميذ لاستراتيجيات الميتامعرفية والدور الذي يلعبه

التعلم المنظم في تحديد النجاح الدراسي، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي التنظيم.

1-3- عرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم عند طلبة ماستر علوم التربية حسب الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار T-Test ويتضح هذا في الجدول رقم(14).

الجدول رقم (14): نتائج الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التنظيم

المتغير	الجنسين	العدد	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري S	قيمة اختبار t	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار
استخدام استراتيجيات التنظيم	**إناث**	113	27.89	6.96	2.05	123	0.04	0.05	دالة عند 0.05
	ذكور	12	23.66	4.65					
	المجموع	125							

يوضح الجدول رقم (14) نتائج الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التنظيم، حيث قدرت قيمة اختبار t $t(123.125)=2.05$ و $P<0.05$

وهي دالة، مما يعني وجود فروق بين الجنسين إذ يقدر المتوسط الحسابي للإناث بـ (27.89) بانحراف معياري يقدر بـ (6.96) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي يقدر بـ (23.66) بانحراف معياري (4.65) وهذا لصالح الإناث.

وعليه فإن الفرضية الثالثة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم عند طلبة ماستر علوم التربية حسب الجنس قد تحققت.

وجاءت هذه الدراسة متفقة مع الدراسة التي أجراها مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) التي هدفت الكشف عن علاقة بعض المعتقدات الذاتية ذات الوظيفة الدافعية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والتنظيم الذاتي للجهد) وقد كشفت النتائج على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المتمثلة في استخدام (الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي للجهد) وبين الأداء الأكاديمي داخل الفصل بمؤشراته المختلفة.

كما جاءت متفقة مع دراسة (2002) Kitsantas الهادفة إلى معرفة العلاقة بين عمليات التنظيم الذاتي والاستعداد للاختبار والأداء فيه، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء الاختبار وقبل الاختبار لدى مرتفعي ومنخفضي الاستعداد للاختبار.

كما جاءت متفقة مع دراسة الردادي (2019) الذي يؤكد على أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضا على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التي أجراها عبد الحميد عزت (1999)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، الإتقان، التنظيم.

الاستنتاج العام:

من خلال الدراسة التي ترمي إلى معرفة واقع استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، مع التركيز على الاستراتيجيات الميتامعرفية، تم تناول في الجانب النظري جملة من المعلومات والمعطيات التي كانت بمثابة الدعامة الأساسية للجانب التطبيقي الذي فسح المجال للتحقق من صدق الفرضيات المتبناة.

وبالاعتماد على مقياس استراتيجيات التعلم الميتامعرفية كأداة لجمع البيانات والتي طبقت على عينة حجمها (125) طالب وطالبة من السنة الأولى والثانية ماستر تخصص علوم التربية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو في شهر أكتوبر، وبعد عملية التفريغ للبيانات، والقيام بالتحليل الاحصائي من خلال البرنامج الاحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية SPSS للكشف عن صحة الفرضيات، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- هناك تنوع في درجات استخدام الاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنيسين في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.
- وجود فروق دالة احصائيا في استخدام التنظيم بين الجنسين.

واستنادا على النتائج التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة سمحت لنا الإجابة عن التساؤل الذي انطلقنا منه ألا وهو: هل هناك تنوع في استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

فالدراسة الميدانية فسحت لنا المجال لمعرفة أن هناك تنوع في استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية.

فالتعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن الطالب القادر يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، فالتعلم المنظم ذاتيا يعتبر عاملا مهما في تعلم الطلاب وتحصيلهم، وهو يشمل مجموعة من المكونات تتضمن مظاهر دافعية وشعورية، ومظاهر معرفية وما وراء معرفية لاندماج الطلاب في مهامهم الأكاديمية (غباري وأبو شعيرة، 2010).

ولأن عملية التعلم من العمليات المعقدة التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، إذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار واستراتيجيات التعلم وذلك في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقيد المهمات التعليمية، مع تقدم التعلم وتقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى.

ولأن استراتيجيات التعلم تلعب دورا أساسيا في حياة الطلاب و هذا ما أكده الردادي (2019) لأنها تؤدي إلى ارتفاع إنجاز الطلاب في كل المهام التي يقومون بها، ويؤدي إلى اندماجهم في محتوى المادة المتعلمة (الردادي، 2019).

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي حاولت من خلالها رصد واقع استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، على جملة من التأثيرات التي أحدثتها هذه الاستراتيجيات ودورها الفعال لبناء و تنشئة أفراد قادرين على الاستقلال الذاتي، كون الطلبة فئة مهمة في المجتمع، فهم أساس الرقي والتقدم.

وقد توصلت دراستنا هذه إلى أن هناك تنوع في درجات استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، وهناك فروق في استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية حسب الجنس وذلك لصالح الإناث، وكما توصلت النتائج إلى وجود فروق في استخدام استراتيجيات التنظيم عند طلبة ماستر علوم التربية حسب الجنس وذلك لصالح الإناث.

اقتراحات:

بعد عرض ومناقشة وتفسير النتائج، يمكن استخلاص جملة من الاقتراحات العملية والتي تعتبر بمثابة الأفكار التي تهدف للاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة والمتمثلة في واقع استخدام الاستراتيجيات الميتامعرفية عند طلبة ماستر علوم التربية، ويمكن توظيف هذه النتائج عمليا على أرض الواقع، ونلخص أهم الاقتراحات في النقاط التالية:

- ♦ مراجعة المناهج التربوية، وتطويرها في ضوء تدريس استراتيجي قائم على الاستراتيجيات الميتامعرفية والمعرفية.
- ♦ تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية في معالجة صعوبات التعلم المناسبة لموضوع الدرس.
- ♦ تدريب الأساتذة قبل الخدمة وأثنائها على كفايات التدريس الاستراتيجي ضمن برامج تدريبية، وتصميم دليل مرجعي للأساتذة في تدريس المقررات التعليمية على ضوء طرائق التعليم الاستراتيجي.
- ♦ تغيير طريقة التدريس التقليدية، واستعمال الطرق الحديثة القائمة على استراتيجيات التعلم الميتامعرفية.
- ♦ الاهتمام بتحديد مستوى امتلاك الطلبة للاستراتيجيات الميتامعرفية.
- ♦ تزويد مخططي ومطوري المناهج بنتائج البحوث التي أثبتت فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة حتى يتسنى لهم تطوير المناهج وطرق التدريس في ضوء هذه المناهج.

- أن يكون التركيز في المواد النظرية لا على الحفظ الأصم، وإنما هو التفكير الناقد وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الابتكاري.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

1. أبو جادو، صالح ونوفل محمد بكر. (2010). **تعليم التفكير**. (ط 3). الأردن، دار المسيرة.

2. أبو رياش، سليم محمد الشريف الصافي، عبد الحكيم. (2009). **أصول استراتيجيات التعليم والتعلم بين النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن.

3. أبوعلام، رجاء محمود. (2004). **التعلم أسسه وتطبيقاته**، ط1، دار المسيرة.

4. إسماعيل لعيس. (2015). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي**، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الوادي.

5. بلال بوترعه. (2018). **عوامل غياب الطالب الجامعي عن المحاضرة**، دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الوادي.

6. بن زطة بلدية. (2016). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى الطالب الجامعي**، دراسة ميدانية لدى طلبة السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة المسيلة.

7. بن عبد الردادي، فهد. (2019). **التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي**، ط1، المدينة المنورة.

8. بن يوسف آمال. (2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في العلوم التربوية، منشورة، البليدة، الجزائر.

9. بوبكري ليلى. (2018). ***واقع استخدام استراتيجيات التعلم الميتامعرفية عند التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا*** ثانويات ولاية تيزي وزو نموذجا، *مجلة فكر ومجتمع، مجلد الحادي عشر، العدد الواحد والاربعون.*

10. بوبكري، ليلى.(2017). **أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على عملية التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض الثانويات في ولاية تيزي وزو، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر 2.

11. بوجملين حياة. (2013). **العلاقة بين الدافعية للإنجاز ونمط الأهداف التعليمية واستراتيجيات التعلم (المعرفية والميتامعرفية)**، مذكرة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس، تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر.

12. بوجملين حياة. (2014). **التعلم الذاتي التنظيم وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط**، دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو.

13. الجراح، عبد الناصر. (2010). ***العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلبة***، جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6 العدد.*

14. حليمة شريفي. (2018). **التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهق المتمدرس**، دراسة ميدانية بثانوية صلاح الدين الأيوبي بالمسيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في شعبة علوم التربية، تخصص توجيه وإرشاد.

15. حمدي الفرماوي ووليد رضوان. (2004). **الميتامعرفية**، الأنجلومصرية، القاهرة.

16. دعدور، محمود. (2002). **استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

17. رشوان، ربيع أحمد عبده. (2006). **التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

18. رويدا الونوس. (2016). ***أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل في مادة الرياضيات***، *مجلة جامعة البحث، المجلد 38، العدد10.*

19. سلمان معيش عبد الله عليمات. (2007). **أثر استراتيجية تدريس قائمة على ما وراء المعرفة في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الثانوية** في الأردن، رسالة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الاردن.

20. الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت. (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**، مصر، المكتبة العصرية للنشر.

21. شيماء نصر قطب، إبراهيم رحاب. (يناير 2010). ***ماهية ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير والتعلم المنظم ذاتيا***، *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 16 يناير 2010.*

22. عبد الباري، حسني. (2003). **التفكير مهاراته واستراتيجيات تدريسه**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

23. العربي فرحاتي. (2016). **فعالية برنامج قائم على بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، دراسة تجريبية مطبقة على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية باتنة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية.

24. علي، وائل عبد الله. (2004). **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي**، دراسات في مناهج وطرق التدريس، العدد (96).

25. غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة خالد. (2010). ***درجة استخدام طلاب جامعة الزرقاء الخاصة للعمليات ما وراء المعرفية الخاصة باستيعاب القرائي للنصوص الأجنبية في ضوء بعض المتغيرات***. *مجلة دراسات للعلوم التربوية، ط1.*

26. ثماز، فريدة. (2011). **التفكير الما وراء معرفي وتفسير السلوك المرضي**، دراسات نفسية وتربوية، جامعة فرحات عباس، سطيف.

27. قلي، عبد الله. (2004). **استراتيجيات التعلم، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواه،** أيام تكوينية لمفتشي الطور الثالث.

28. لعقاب بن سي عمارة مليكة. (2016). **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا،** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة مولود معمري.

29. مكناسي محمد الطاهر. (2016). **استراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسي،** دراسة ميدانية بمتقن شعلال مسعود.

30. الملاح، محمد عبد الكريم. (2010). **استراتيجيات التعلم ودور الأنترنت في التعلم،** دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

31. نور الدين جبالي. (2017). **فاعلية برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم الميتامعرفية في تنمية دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة،** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة باتنة 1.

32. الهاشمي، عبد الرحمان والدليمي. طه علي حسين. (2008). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس،** الأردن. دار الشروق.

باللغة الأجنبية:

1 –Berger, J–L. (2015). **Apprendre la rencontre entre motivation et métacognition,** Edition scientifiques internationales. Berne.

2 –Chali, Ramzi. (2008). **Internet et FLE, équation pour le processus d'enseignement,** Mémoire pour l'obtention du diplôme de magistère en français, université d'Oran.

الملاحق

الملحق رقم1

جامعة مولود معمري بتيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

مقياس إستراتيجيات التعلم الميتامعرفية

أخي الطالب، أختي الطالبة،

في إطار تحضير مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي، لذا أضع بين أيديكم هذا المقياس والذي يتكون من 30 عبارة والتي تتمحور حول استراتيجيات التعلم الميتامعرفية والتي يقصد بها عمليات التفكير التي يستخدمها الطلبة والمتمثلة في الاستراتيجيات الماوراء معرفية والتي تتمثل في التخطيط، المراقبة، التنظيم.

ويرجى منكم قراءة العبارات بتمعن والإجابة عليها بكل صدق وموضوعية، كما أؤكد على أن المعلومات التي تدلون بها لن تستغل إلا في إطار البحث العلمي وأن إجابتكم سوف تعامل بكل سرية.

وشكرا على تعاونكم المعرفي وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

البيانات الشخصية:

الجنس:

السن:

التخصص:

الرقم	العبارات	أبدا 01	نادرا 02	أحيانا 03	غالبا 04	دائما 05
1	قبل المراجعة أحدد الاهداف التي تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار					
2	أركز فيما أتعلمه حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم					
3	أحدد خطوات مناسبة أسير عليها عند القيام بمراجعة دروسي					
4	قبل بداية المراجعة أقوم بوضع برنامج حسب أولويات الدرس					
5	أحدد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل في دراستي حتى أنجح فيه					
6	عند دراسة موضوع ما أفكر فيما يجب أن أتعلمه من الدرس بدلا من مجرد قراءته					
7	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار الموجودة في مقررات دراسية أخرى					
8	أحدد المصادر التي يمكنني الاستفادة منها في الدراسة الجامعية					
9	أخطط لإنجاز أعمالي الدراسية في أفضل صورة ممكنة					
10	أحاول استخدام الأفكار التي أتعلمها في وحدات دراسية أخرى					
11	عند المراجعة أتوقف من حين لآخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته					
12	عندما أدرس موضوع ما أتساءل إن كانت طريقتي في العمل صحيحة					
13	أغير طريقة عملي عند مواجهة أي صعوبة في الفهم					
14	أقيم مدى تحقيقي للأهداف بعد الانتهاء من أي نشاط اقوم به					

15	أحاول الكشف عن أخطائي ونقاط ضعفي من خلال مقارنة إجابتي مع إجابات زملائي					
16	عند مراجعة دروسي أنظم المعلومات التي أدرسها بطريقة تسهل لي أداء الامتحان					
17	أحرص على تنظيم أفكاري أثناء العمل الدراسي طيلة السنة					
18	عند المراجعة أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل المحاضرات والمناقشات					
19	عند مراجعة الدروس أحاول تحديد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا					
20	لدي القدرة على تنظيم وقتي واستغلاله بصورة جيدة في مراجعة دروسي					
21	أقوم بوضع قائمة للأفكار المهمة للدرس وأحاول تذكرها قبل المراجعة					
22	أحاول ربط العلاقات بين ما قرأته ومعارفي السابقة					
23	أعتمد على الكتب والقواميس والمصادر لأوسع معلوماتي					
24	أقوم بتقسيم الدرس إلى فقرات وأحدد أفكاره الأساسية					
25	أحاول تحديد واكتشاف الصعوبات التي تعرقل الوحدة الدراسية					
26	أركز على تعليمي منذ بداية السنة الدراسية					
27	أضع مخططا أو مشروع للدراسة					
28	أعيد صياغة الدرس بأسلوبي الخاص حتى يسهل تذكره					
29	بعد الانتهاء من المراجعة أَضع قائمة بما تم إنجازه وأخطط لإنجاز الأعمال اللاحقة					
30	أسير وفق البرنامج الذي وضعته للمراجعة					