فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد

أسماء رمضان حسين حسن

إشراف

أ. د. سليمان محمد سليمان أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بني سويف

أ. د. فاطمة حلمي حسن فرير أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق.

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى تحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذ تتراوح أعمارهم (١١-١٢) عام بالصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهم الى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (١٠) تلاميذ(٦ تلميذات و ٤ تلاميذ)تعرضوا للبرنامج التدريبي بمتوسط عمرى قدره (١٠.٣٢) عامًا، وانحراف معياري قدره (١.٢٠)، ومجموعة ضابطة وعددها (١٠) تلاميذ (٣تلاميذ و٧ تلميذات) لم تتعرض لبرنامج البحث، تراوحت أعمارهم ما بين (١١ - ١٢) عاماً، بمتوسط عمرى قدره (١٠.٦٢) عامًا، وانحراف معيارى قدره (١.٣٠)؛ ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم مقياس عجز المتعلم (إعداد: الباحثة)، واستخدمت اختبار المسح النيرولوجى السريع(تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)، مقياس ما وراء المعرفة (ترجمة: نصرة محمد ٢٠٠٩، إعداد: شراوودينيسون)، بجانب البرنامج التدريبي القائم على التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد: الباحثة)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الإبتدائية لـدي المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتم الاستدلال على استمرارية فاعلية البرنامج من خلال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعى لمهارات ما وراء المعرفة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التنظيم الذاتي- مهارات ما وراء المعرفة- التلاميذ ذوي العجز المتعلم- المرحلة الإبتدائية.

Abstract: The aim of the current research is to improve some metacognitive skills for students with learned disabilities in the primary stage, and the research sample consisted of (20) students ranging in age from (11-12) years in the sixth grade of primary school, they were divided into two groups, an experimental group of (10) students (6 girls and 4 boys) were exposed to the training program with an average age

of (10.32) years and a standard deviation of (1.20), and a control group of (10) students (3 boys and 7 girls) were not exposed to the research program, their ages ranged between (11-12).) years, with a mean age of (10.62) years, and a standard deviation of (1.30); To achieve the objectives of the research, the learner's disability scale was designed (prepared by: the researcher), and the rapid neurological survey test was used (Arabization: Abdel Wahab Kamel, 1989), the metacognition scale (translated by: Nasra Muhammad 2009, prepared by: Shrauddinson), in addition to the existing training program. On the self-regulation of learning (prepared by: the researcher), and the results resulted in the effectiveness of the program in improving some metacognition skills for students with learned disabilities in the primary stage of the experimental group compared to the control group, and the continuity of the program's effectiveness was inferred through the absence of statistically significant differences. In the dimensional and sequential measurements of metacognitive skills.

Keywords: self-regulation skills - metacognitive skills - students with learned disabilities - the primary stage.

مقدمة:

يختلف سلوك الأفراد حيال ما يعترضهم من مشكلات اختلافاً كبيراً، فمنهم من يمضي في التفكير وبذل الجهد للخروج من المشكلة، حتى وإن كان في حالة من التوتر الشديد، ومنهم من يسارع إلى الاستكانة وتعلم العجز، اقتناعاً في أنه لا يملك معطيات التعامل مع المشكلة، ومنهم من يضطرب ويخل سلوكه بعد محاولات تطول أو تقصر، فإذا به أصبح مهيئا للعجز والمشاعر الناتجة عن الفشل، وبدلاً من أن يتجه بجهوده إلى حل المشكلة يلجأ إلى أساليب ملتوية ومتطرفة لا تقربه من هدفه بل تنأى به عنه ولا تحقق التكيف بينه وبين بيئته أو بينه وبين ذاته (الفرحاتي، ٢٠١٢). فالفرد قد يشعر بالعجز عندما يجد أن نشاطاته قد أصبحت غير مجدية، وأن كل عائد من أي نشاط يقوم به هو الإهمال والمعاقبة(الفرحاتي، ٢٠٠٠).

لذا تعتبراستراتيجيات التنظيم الذاتي أحد أشكال تعديل السلوك حيث يقوم ذلك على أساس الأفتراض بأن الأنسان يستطيع ممارسة السيطرة والتحكم على سلوكه ودوافعه (رنيا محمود حامد رشوان،٢٠١٥).

كما يركز التعلم المنظم ذاتياً على كيفية تنشيط و تعديل ممارسات الطلاب بأنفسهم في سياقات تعليمية خاصة. هذا ويشير التعلم المنظم ذاتياً إلي القدرة على فهم بيئة التعلم و التحكم فيها، ولكي يقوم المتعلم بذلك يتعين عليه وضع أهداف، واختيار إستراتيجيات تساعد

على تحقيق هذه الأهداف، وتنفيذ هذه الاستراتيجيات ومراقبة تقدمه نحو أهدافه، كما يؤكد على دور المتعلم وايجابيته ومشاركته في بنائه لمعرفته بنفسه واكتساب خبرات تعلمه بطريقة منظمة وذاتية على أن يكون واعياً بعمليات التعلم، متحكماً فيها، موجهاً لها قادراً على اتخاذ قرارات تعليمية، مشاركاً فاعلاً في عمليات التعلم بدءاً من وضع الأهداف ووضع خطة التعلم وتنفيذها وتوجيهها بل وتقويم تعلمه ذاتياً (ميرفت كمال ورباب شتات،٢٠١٧، ١٣٦).

وتصنف مهارات التعلم المنظم ذاتياً إلى أربع مهارات أساسية هي توجيه الذات، والاستقلالية الذاتية، وإدارة الذات، وضبط التعلم (Candi,1991) وصنفها آخرون مثل (Mango,2008,41) إلى تحديد الهدف، وإدارة الوقت، واستخدام الاستراتيجيات الملائمة، و المراقبة الذاتية، والهيكلة البيئية و البحث عن المعلومات.

وتعد مهارات التفكير ما وراء المعرفة Metacognition هامة ومؤثرة في الدراسات المعاصرة وتعتبر أحد موضوعات التعلم المعرفي التي تبلورت وبرزت في العقود الثلاثة الماضية وهي من أبرز الأساليب الحديثة التي تهدف إلى استقلالية المتعلم وتنظيم ذاته والأهتمام بشخصيته حيث تستخدم المهارات والاستراتيجيات المصممة لتحسين نواتج التعلم الأكاديمي والاجتماعي والذاتي، وتتميز مفاهيم ما وراء المعرفة بتركيزها على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع بها التلميذ أن يتعلم ذاتياً ويعد ويدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة مما يساعد علي تنميته أكاديمياً واجتماعياً وذاتياً(دينا خالد أحمد الفلمباني، ٢٠١١).

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة (رنيا محمود حامد رشوان،٢٠١٥): أن التلاميذ ذوي العجز المتعلم يفشلوا في المشاركة داخل الفصل، ويرجع ذلك إلى مجموعه من العوامل وهي: خوف بعض التلاميذ من سخرية أقرانهم، وكبر حجم الفصل(ارتفاع كثافته)، يعوق مشاركة بعض الطلاب، حيث تصل بعض الفصول من ٤٥- ٦٠ تلميذاً في الفصل، بعض المعلمين ينقصهم مهارة تسهيل المشاركة للتلاميذ، التنظيم التقليدي بحجرة الدراسة قد يحد من الابتكارية ويعوق التبادل الفعال للأفكار بين التلاميذ في الفصل، عدم اهتمام التلاميذ بالمادة الدراسية، وانطوائية بعض التلاميذ وانخفاض ميولهم للمشاركة، عدم أخذ بعض التلاميذ كفايتهم من النوم في الليلة السابقة، إصابة بعض التلاميذ ببعض الأمراض كالسكر، النزلات الشعبية، الربو، والحمى الروماتيزية.

كما إن تدني التحصيل الدراسي له أسباب عديدة ومتنوعة، ولا يعود إلى سبب واحد فقط؛ فقد يكون هذا التدني بسبب قصور واضح في قدراته العقلية، وقد يكون لأسباب صحية، أو فسيولوجية، وقد يكون بسبب ظروف خاصة اجتماعية أو مادية أو عائلية، وقد يكون بسبب المدرسة نفسها ونظامها التعليمي، أو بسبب الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تدريسه ومعاملته لتلاميذه، وقد يكون بسبب صعوبة المادة الدراسية وعدم تناول التلاميذ لها بالأسلوب المناسب (دينا خالد أحمد ، ٢٠١١).

ومن الجدير بالإشارة هنا أن هناك بعض الدراسات التي تشير إلي أن هناك قصور لدي الطلاب في مهارات التعلم المنظم ذاتياً مثل دراسة (أسماء عبد الحميد وآخران، ٢٠١٣). وكذلك أشارات العديد من الدراسات أن مهارات ما وراء المعرفة لا تنمو بشكل تلقائي لدى التلاميذ كما أنها لا تكتسب بشكل مباشر أثناء التفاعلات البيئية وإنما تحتاج إلى تدريب ومران وخضوع لبرنامج تعليمي يكسب مهاراتها بشكل منتظم، ومن ثم أصبح تعلم مهارات ما وراء المعرفة، وإعداد برنامج للتدريب عليها أمراً في غاية الأهمية، وهو ما يحتاجه تلاميذنا لمساعدتهم على الوعي والضبط والوصول بهم إلى ما تؤهلهم قدراتهم العقلية (دينا خالد أحمد الفلمباني، ٢٠١١).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن التنظيم الذاتي يمكن تطبيق إجراءاته بفاعلية مع فئات عمرية مختلفة ولدى عينات متنوعة ومنها التلاميذ ذوي العجز المتعلم، ومن هذه الدراسات دراسة جمال الخطيب(٢٠٠٣) ودراسة ديلاباز (١٩٩٩) Delapaz ودراسة (رنيا محمود حامد رشوان، ٢٠١٥). فقد أتفقت هذه الدراسات على أن التنظيم الذاتي كان له تأثير فعال في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم، وتحسين وتطوير مهارات سلوكهم وتحسين تحصيلهم الدراسي والقراءة وتطوير اللغة المكتوبة.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي العجز المتعلم إلا إنها ما زالت هناك ندرة في إعداد وتطوير برامج تعليمية وعلاجية؛ لتنمية مهارات تنظيم الذات لتحسين مهارات التفكير ما وراء المعرفة لهؤلاء التلاميذ ذوي العجز المتعلم، لذا تحاول الدراسة الحالية التصدي لإحدى مشكلات التلاميذ ذوي العجز المتعلم والتي تمثل في عدم مشاركتهم في الفصل مما يعوق تعلمهم، وذلك من خلال تدريبهم على بعض مهارات تنظيم الذات ومهارات التفكير ما وراء المعرفة من خلال برنامج تدريبي.

حيث أكدت الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يُعد أحد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين عملية التعلم لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم، وذلك من خلال استخدام المتعلمين فنيات تعليمية، واستراتيجيات التعلم المعرفية، والدافعية في موقف التعلم في سياقات متنوعة (رنيا محمود حامد رشوان،٢٠١٥). وأشار (Pintrich ,1995) على أن أهمية التعلم المنظم ذاتياً تكمن فيما يلي: التلاميذ يمكن أن يتعلموا لكي يصبحوا متعلمين منظمين ذاتياً أثناء الدراسة، التعلم المنظم ذاتياً يكون موجهاً نحو أهداف التعلم، التعلم المنظم ذاتياً يمكن أن يتعلمه التلميذ في اي مرحلة عمرية، التعلم المنظم ذاتياً قابلً للتعليم في سياقات متنوعة.

وانطلاقاً مما سبق تبرز الحاجة إلى أهمية تدريب التلاميذ عامة وتلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الابتدائية خاصة على مهارات التنظيم الذاتي وبعض مهارات ما وراء المعرفة، حتى يتمكنوا من استيعاب التطورات العلمية وتنمية قدراتهم على التفكير بشكل عام وحل المشكلات بشكل خاص.

في ضوء ما سبق ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث للتغلب على مشكلة التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين مهارات ماوراء المعرفة لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الحالية الإجابه عن السؤال الرئيسى التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الإبتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة؟

٢- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة؟

٣- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة ؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١- التعرف على تأثير برنامج قائم على مهارات التنظيمي الذاتي لتحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الإبتدائية ومدى بقاء أثره لدى المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:-

أ – الأهمية النظرية:

١- تنبع أهمية الدراسة من نوع المشكلة التى تتعرض لها حيث تتناول مهارات التعلم الذاتي، مهارات ما وراء المعرفة، والعجر المتعلم.

٢- ندرة الأبحاث التى أجريت على الأطفال ذوى العجز المتعلم وتتناول مهارات التنظيم الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة وذلك على المستوى المحلى – فى حدودعلم الباحثه.

٣- تستعرض الباحثه فى دراستها بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية والتي تتناول مشكلات ذوى العجز المتعلم ومنها مشكلة التنظيم الذاتي، ومهارات ما وراء المعرفة - وذلك على سبيل المثال لا الحصر – حتى تحقق نمو وتراكمية العلم.

ب – الأهمية التطبيقية:

١- إن أهمية الدراسة يمكن أن ترجع إلى توفير برامج تدريبية تم إعداداها لكى تسهم فى تحسين مهارات التنظيم الذاتي وأثرها علي تحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ ذوى العجز المتعلم من خلال عرض الدراسات السابقة التي توضح ما تم استخدامه من استراتيجيات تدريبية.
٢- تصميم العديد من الأدوات السيكومترية التى تسهم فى تحديد أدق وفهم أفضل لمهارات التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المنظم ذاتيا:- Self-organized learning

وعرفه "بنتريتش" (Pintrich, 2000: 456) بأنه عملية بناءة فعالة يحدد المتعلمون بواستطها أهدافا لتعلمهم، ومن ثم يحاولون مراقبة وضبط معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم من أجل تحقيق تلك الأهداف.

ويعرفه "إبراهيم الشياب" (٢٠٠٣: ٣) بأنه أسلوب للتعلم تتاح فيه الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة فى جوانب العملية التعليمية كلها أو بعضها، وفقاً للإمكانات المتاحة، وللتقدم فى عملية التعلم معتمداً أساساً على ذاته، ومستفيداً من البدائل التربوية وتكنولوجيا التعليم المتاحة، وفقاً لإمكاناته المتعددة، وبإشراف من المعلم وتوجيهه، على أن يتحمل المتعلم نتائج اختياراته، ويُقَّوم نفسه بنفسه، وصولاً للأهداف السلوكية.

يعرفها (أحمد فضل، ٢٠١٥)" بأنها عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم ومراقبة معارفه ودوافعه وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من اجل تحقيق تلك الأهداف".

ويمكن تعريفها إجرائيا" على أنها مجموعة الممارسات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها تلاميذ المرحلة الابتدائية من اجل تنشيط التعلم بشكل منتظم وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ويمكن قياسها من خلال البرنامج التدريبي القائم على مهارات التننظيم الذاتي.

مهارات ما وراء المعرفة: Metacognitive Skills

ويمكن تعريفها إجرائيا: مجموعة الأنشطة العقلية التي يقوم بها المتعلم وهو على درجة من الوعي أثناء ممارسته للعملية المعرفية، واستخدامه لاستراتيجيات مناسبة لموضوع التعلم، ومعرفته بالهدف المراد الوصول إليه، ويتضمن ذلك قيامه بعمليات تخطيط مراقبة وتقييم مستمرين لمعرفة مدى تقدمة وصولاً إلى الهدف، كما تتضمن قدرة المتعلم على التأمل في الطرق والاستراتيجيات التي يقوم بها أثناء اكتسابه المعرفة.

العجز المتعلم:Learner Impotence

ويمكن تعريفها إجرائيا: هم الأفراد الذين ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها ويؤمنون تماما أن الفشل يكون بسبب الافتقار إلى القدرات والإمكانيات.

محددات الدراسة:-

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

أ – عينة الدراسة:-

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي العجز المتعلم.

ب – الطريقة وأدوات الدراسة:

بالنسبة للطريقة أو المنهج تم استخدام المنهج شبه التجريبي لمناسبته لحجم وطبيعة عينة الدراسة، وذلك بإستخدام أدوات ضبط العينة، وأدوات القياس، بالاضافه إلى البرنامج الذي يطبق على المجموعة التجريبية وذلك لتحقق من فروض الدراسه.

- بالنسبة لأدوات الدراسة، تتمثل فيما يلي:-

استخدمت الباحثة في دراستها الأدوات التالية:

١- اختبار المسح النيرولوجى السريع (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

٢- مقياس ما وراء المعرفة (ترجمة: نصرة محمد، ٢٠٠٩ إعداد: شراوودينيسون (schraw et dennison)

٣- مقياس العجز المتعلم (إعداد: الباحثة).

٤- البرنامج التدريبي القائم على التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد: الباحثة).

ج - المحددات الزمنية والمكانية:

تم اختيار العينة من مدرسة على حمودة الإبتدائية المشتركة التابعة لإدارة ناصر التعليمية بمحافظة بني سويف **وتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م.**

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: التدريس باستخدام برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي.

متغيرات تابعة:

١- بعض مهارات ما وراء المعرفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: مهارات التنظيم الذاتي:-

تمثل مهارات التنظيم الذاتي أحد المداخل الحديثة والهامة فى التعلم، منذ ستينات القرن الماضى إذ تحول الإطار العام للتعلم من السلوكية الى المعرفية، وأصبح المتعلم يتحمل المزيد من المسئولية عن تعلمه، كما أصبح مشاركاً نشطاً فى عملية التعلم، حيث امتزجت نظرية المعرفة الاجتماعية التى قدمها "باندورا" Bandura مع الاتجاه المعرفى فى التعلم، وركزت النظرية على الأهمية الكبيرة لاستخدام المتعلم استراتيجيات مهارات التنظيم الذاتي، فالأداء يصبح أكثر دقة عن طريق التفاعلات المتبادلة بين العوامل البيئية والشخصية والسلوكية، ويبدو أن مفهوم مهارات التنظيم الذاتي لا يحسن الأداء المدرسى للمتعلم فقط، بل

يساعده فى تقييم تقدمه والقيام بالتغيرات اللازمة للتأكد من تحقيق أهدافه. (عبير إبراهيم عابدين، ٢٠٠٦: ٢-٣)

ومهارات التنظيم الذاتي نوع من أنواع التعلم يكون فيه المتعلم المسئول عن التخطيط للدرس وللمادة العلمية التى يرغب فى تعلمها وعن التنفيذ وعن التقويم، فهو نمط من التعلم المخطط والموجه ذاتياً أو فردياً والذى يمارس فيه المتعلم النشاطات التعليمية بمفرده وينتقل من نشاط إلى نشاط آخر متجهاً نحو الأهداف التعليمية المحددة بحرية وبالمقدار والسرعة التى تناسبه مستعيناً فى ذلك بالتقويم الذاتى وإرشادات المعلم وتوجيهاته. (محمد محمود الحيله، ٢٠٠٣: ٢١٩).

وهذا ما أكدته نتائج دراسة "هادوين وآخرون" (Hadwin & Others, 2004) حيث أشارت إلى وجود علاقة بين التعلم واستراتيجيات مهارات التنظيم الذاتي، كما أشارت دراسة (كمال عطية، ٢٠٠٠) ودراسة "جيسى" (Jessiey, 2003) ودراسة "دانكان وماكاشى" (Duncan & Mckeachie, 2005) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات مهارات التنظيم الذاتي.

وينطلق مهارات التنظيم الذاتي من عدة اعتبارات تربوية منها توجيه العملية التعليمية نحو المتعلم واحتياجاته وقدراته فى إطار بيئته وظروفه وسماته الشخصية، بدلاً من أن تكون موجهة نحو المادة التعليمية نفسها، فالعملية التعليمية ليست نشاطاً أو ظرفاً عابراً موقوتاً وإنما هى عملية مستديمة تصاحب الإنسان مدى الحياة سواء كانت فى إطار التعليم النظامى أو غير النظامى، ولذلك فلابد من خلق آليات مهارات التنظيم الذاتي واتجاهاته لدى المتعلم، فالمهمة الرئيسية لعملية التعليم هى تزويد المتعلم بالأدوات والوسائل التى تيسر له التعلم وتساعده فى اكتساب المهارات والمعارف التى يحتاج إليها بالاعتماد على نفسه فى المقام الأول، فالمتعلم ليس مجرد متلق سلبى لمحتوى التعليم فنجاح العملية التعليمية مرهون بمدى تفاعل الفرد مع مادة التعلم وخبراته(عمر محمود غباين، ٢٠٠١: ٢٦-٢٧).

(١) مفهوم مهارات التنظيم الذاتي:

عرفه "بنتريتش" (Pintrich, 2000: 456) بأنه عملية بناءة فعالة يحدد المتعلمون بواستطها أهدافا لتعلمهم، ومن ثم يحاولون مراقبة وضبط معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم من أجل تحقيق تلك الأهداف. وأشار "سكروى وبروكس" (Schraw & Brooks, :1 2000) إلى أنه قدرة التلاميذ على استيعاب وضبط تعلمهم، وهو عنصر أساسى للنجاح فى المهام الأكاديمية.

وتعرفه "سوسن إبراهيم أبو العلا" (٢٠٠٠: ١٧) على أنه مجموعة الأساليب الضمنية والصريحة التى يستخدمها المتعلم كى يشارك دافعياً وما وراء معرفياً وسلوكياً فى تنظيم دوافعه وانفعالاته وسلوكه بغية إحراز أهدافه الأكاديمية.

ويعرفه "هارجيس" (Hargis, 2000) بأنه أسلوب أداء المهمة الذى يوظف فيها المتعلم مهاراته فائقة القوة مثل وضع الأهداف لتنمية المعلومات واستخدام استراتيجيات متطورة لتحقيق تلك الأهداف.

ويعرفه "محمد محمد أحمد المقدم وآخرون" (٢٠٠١) بأنه العمل الواعى المنظم المقصود الذى يقوم به المتعلم، مستخدماً خصائصه النفسية والعقلية فى إنجاز عملية التعلم بنفسه، مستفيداً من البدائل التربوية والمستحدثات التكنولوجية المتاحة، وذلك بهدف تغيير مرغوب فى سلوكه. وتعرفه "منى حسن" (٢٠٠١) بأنه مجهودات التلاميذ لتنظيم تعلمهم بالدرجة التى تمكنهم من أن يستخدموا عمليات شخصية أو ذاتية لتنظيم السلوك استراتيجياً وأيضاً تنظيم بيئة التعلم المباشر على أساس النطاق الأكاديمى.

وأوضح "زيمرمان" (Zimmerman, 2002: 8) أنه ليس مجرد مقدرة عقلية أو مهارة فى الإنجاز الأكاديمى فحسب بل هو أيضا عملية توجيه الذات والتى بواسطتها يتمكن المتعلمون من تحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية، وبذلك يشير التنظيم الذاتى إلى ما تحدثه الذات من أفكار ومشاعر وسلوكيات توجه صاحبها إلى تحقيق أهدافه، أى أن التلاميذ هم الذين يقومون بجهودهم الذاتية مباشرة من أجل إكتساب المعارف والمهارات مفضلين ذلك على الإعتماد التام على المعلمين والآباء والوسائل التعليمية الأخرى.

المحور الثاني: مهارات ما وراء المعرفة.

(١) نشأة مفهوم ما وراء المعرفة:

أخذ مفهوم ما وراء المعرفة فى الإنتشار بشكل واسع مع مطلع سبعينيات القرن العشرين باعتباره واحداً من الركائز الأساسية فى فهم موضوعات التفكير، والذاكرة، والذكاء، ومهارات التعلم، ثم تطور الإهتمام بهذا المفهوم فى الثمانينيات ومعظم الأنشطة النفسية مثل "العمليات المعرفية، والدوافع، والانفعالات، والمهارات الحركية" الشعورية منها وغير الشعورية يمكن أن تكون ضمن مفهوم ما وراء المعرفة (Flavell, 1987, 21).

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة واحداً من أكثر التكوينات النظرية أهمية فى علم النفس المعرفى، ويرجع هذا المفهوم بأصوله إلى Flavell 1976 الذى اشتقه من السياق العام للبحث فى عمليات الذاكرة الإنسانية، وقد استقطب هذا المفهوم اهتمام الكثير من الباحثين نظرياً وتطبيقياً، فقد استُخدم هذا المفهوم على يد Brown 1980 بالتطبيق على مختلف المجالات الأكاديمية حيث توصل من خلال بحوثه فى هذه المجالات إلى الدور الهام لما وراء المعرفة فى التعلم الفعال والقراءة المثمرة (الزيات، ١٩٩٨، ٢٥٠).

وقد ظهرت بدايات ما وراء المعرفة فى أعمال أرسطو وأفلاطون بشكل غير مباشر، فقد لاحظ John Locke أن معظم الأطفال تنمو لديهم القدرة على التأمل فى عمليات تفكيرهم، رغم أن هذا لا يحدث لدى البعض الآخر، ومع بداية القرن التاسع عشر قدم Dewey مصطلح القراءة التأملية Reflective reading ليعبر به عن قدرة الفرد على تأمل أفكاره وترتيبها وربطها، كما أكد على ذلك Thorndike، وأيضا مع بداية تبلور الإتجاه المعرفى وظهور النظرية البنيوية أكد بياجيه على أهمية تفكير الفرد فى تفكيره وفى أدائه العقلى، ولقد تُرجم هذا المصطلح بالعربية إلى ما وراء المعرفة أو ما بعد المعرفة، والمعرفة البعدية أو المعرفة الفوقية، والميتامعرفية، ويعد مفهوم ما وارء المعرفة أحد أهم أركان النظرية المعرفية حيث ظهر هذا المفهوم على يد جون فلافل وزملائه فى أوائل

السبعينيات من القرن العشرين كنتيجة تالية لبحوثهم التى قامت على مفهوم ما وراء الذاكرة Metamemory والتى أوضحت أن كلاً من اكتساب استراتيجيات الذاكرة والقدرة على مراقبتها وتعديلها وتقويمها فى إطار واع، إنما هى مهارات جوهرية يجب أن يتقنها الفرد قبل البدء فى التعامل مع البيئة المعقدة (الفرماوى ورضوان، ٢٠٠٤، ٣٥-٣٦).

المحور الثالث: العجز المتعلم:

يختلف سلوك الأفراد حيال ما يعترضهم من مشكلات اختلافا كبيراً، فمنهم من يمضي في التفكير وبذل الجهد للخروج من المشكل، حتى وإن كان في حالة من التوتر الشديد، ومنهم من يسارع إلى الاستكانة وتعلم العجز، افتتاعا في أنه لا يملك معطيات التعامل مع المشكلة، ومنهم من يضطرب و يخل سلوكه بعد محاولات تطول أو تقصر، فإذ به أصبح مهيئا للعجز و المشاعر الناتجة عن الفشل، وبدلا من أن يتجه بجهوده إلى حل المشكلة يلجأ إلى أساليب ملتوية ومتطرفة لا تقربه من هدفه بل تنأى به عنه ولا تحقق التكيف بينه و بين بيئته أو بينه وبين ذاته (الفرحاتي ، ٢٠١٢) . فالفرد قد يشعر بالعجز عندما يجد أن نشاطاته قد أصبحت غير مجدية، وأن كل عائد من أي نشاط يقوم به هو الإهمال والمعاقبة (الفرحاتي، ٢٠٠٠). وقد استخدم سيلجمان (١٩٩٨، seligman) مفهوم العجز المتعلم في تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضي، واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق Interference في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة ، حيث جلس الكائن الحي ساكنا عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كلبشارات لعجز دافعي و معرفي و انفعالي و أيضا سلوكي، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها " سيلجمان ' بأنها حالة عجز متعلم، لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة ويمكن وصف الطبيعة الظاهراتية.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس ماوراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس ما وراء المعرفة لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات التلاميذ فى مقياس عجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج.

٤- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس عجز المتعلم لدى المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث :تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي، وذلك لملائمته لطبيعة وأهداف البحث.

ثانيًا: عينة البحث: تكونت عينة الأساسية للدراسة الحالية من (٢٠) من التلاميذ ذوى العجز المتعلم بمدرسة علي حمودة الابتدائية بإدارة ناصرالتعليمية بمحافظة بني سويف، تم تقسيمهم

الى مجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (١٠) تلاميذ(٦ تلميذات و ٤ تلاميذ) تعرضوا للبرنامج التدريبي بمتوسط عمرى قدره (١٠.٣٢) عامًا، وانحراف معياري قدره (١.٢٠)، ومجموعة ضابطة وعددها (١٠) تلاميذ (٣تلاميذ و٧ تلميذات) لم تتعرض لبرنامج الدراسة

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني Mann – Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات		المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستو الدلال
العمر الزمني		تجريبية	١٤	١٧.٦١	٠.٢١	١٤.٢٥	١٩٩.٥٠	٩٤.٥٠	٠.١٦٣	غير د
		ضابطة	١٤	١٧.٤٢	٠.٣٥	١٤.٧٥	٢٠٦.٥٠			
المسح النيرولوجى		تجريبية	١٤	٧١.٢٠	٠.٦٤	٨.٧٠	٨٧.٠٠	٣٢.٠٠	١.٣٩٤	غير د
		ضابطة	١٤	٦٩.٨٧	٠.٢٧	١٢.٣٠	١٢٣.٠			
ماوراء المعرفة	التخطيط	تجريبية	١٤	٢.٥٧	٠.٥١	١٥.٠٠	٢١٠.٠٠	٩١.٠٠	٠.٣٧٢	غير د
		ضابطة	١٤	٢.٥٠	٠.٥١	١٤.٠٠	١٩٦.٠٠			
	المراقبة	تجريبية	١٤	١.٤٢	٠.٥١	١٣.٥٠	١٨٩.٠٠	٨٤.٠٠	٠.٧٤٢	غير د
		ضابطة	١٤	١.٥٧	٠.٥١	١٥.٥٠	٢١٧.٠٠			
	التقييم	تجريبية	١٤	١.٨٥	٠.٣٦	١٥.٥٠	٢١٧.٠٠	٨٤.٠٠	٠.٩٠٥	غير د
		ضابطة	١٤	١.٧١	٠.٤٦	١٣.٥٠	١٨٩.٠٠			
العجز المتعلم		تجريبية	١٤	٧.٥٠	٠.٥١	١٤.٥٠	٢٠٣.٠٠	٩٨.٠٠	٠.٠٠٠	غير د
		ضابطة	١٤	٧.٥٧	٠.٧٥	١٤.٥٠	٢٠٣.٠٠			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، والمسح النيرولوجى، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

أدوات البحث:

١- اختبار المسح النيرولوجى السريع (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).
٢- مقياس ما وراء المعرفة (ترجمة: نصرة محمد عبدالمجيد،٢٠٠٩، إعداد شراوودينيسون، schraw et dennison)
٣- مقياس العجز المتعلم (إعداد: الباحثة)
٤- البرنامج التدريبي القائم على التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد: الباحثة)

(١) اختبار المسح النيرولوجى السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

الهدف من المقياس:

رصد الملاحظات الموضوعية للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويوضح الاختبار هل هناك عيب أو خلل عصبي يؤدي إلي اضطراب المخرجات التربوية للطالب، ويخدم ذلك المقياس في سرعة التنبؤ والكشف عن هؤلاء الطلالب.

وصف المقياس:

أعده أ. موتى وآخرون Mutti, M., et al., 1978 وعربه وقننه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل ١٩٨٩ وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي فى علاقته بالتعلم، ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرين دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي (مرتفع-مشتبه-عادي) (عبد الوهاب كامل ، ١٩٨٩، ١ – ٣).

الكفاءة السيكومترية للاختبار

صدق الاختبار:-

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ١٦١ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك الطالب الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره –٠.٦٧٤ : -٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١ ، وقد تمخض عن استخدامه للصدق العاملي على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

وقد قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات ٥٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع والخامس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك الطالب الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين –٠.٢٠٤ : -٠.٦٢٧ بدلالة إحصائية ٠.٠١.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ الي ٠.٩٢ وهى مرتفعة.

وتوصل خيري المغازي ١٩٩٣، والسيد مطحنة ١٩٩٤، والسيد صقر ٢٠٠٠ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ إلى معاملات ارتباط قدرها ٠.٨٥ ، ٠.٧٩ ، ٠.٨٦ على الترتيب وهى مرتفعة جداً (خيري المغازي، ١٩٩٣ ، ١٦٩؛ السيد مطحنة، ١٩٩٤، ١١١؛ السيد صقر، ٢٠٠٠، ١٧٤).

وقد قام الباحث بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ١٤ يوماً، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠.٩٤ وهو مرتفع جداً، وذلك على عينة قوماها ٥٠ تلميذاً و تلميذة، ومن معادلة ألفا كرونباخ توصل الباحث إلى معامل ارتباط قدرة ٠.٧٩ وهي قيمة مرتفعة.

تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يطبق الاختبار بشكل فردي، حيث يقوم معلم الطالب أو الباحث بتطبيقه على الطالب، ثم يضع علامة (√) السلوك الذي يؤديه الطالب.

اعتبارات وضع الدرجة:

التعرف علي مهارة اليد (لا توجد درجة علي نوع اليد يمني أو يسري).

نضع علامة علي الدرجة (١) اذا امسك القلم بلخمة أو بشدة أو إذا كتب بصورة تدل علي أنه يطبع الحرف أو يرسمه بشدة، وإذا استخدمه بصورة طبيعية لا يأخذ درجة.

التعرف علي الشكل وتكوينه:

١- يطلب من الطالب أن يسمي تلك الاشكال أو يرسمها، فاذا استطاع أن يسمي الأشكال لا توضع له درجة، وأي خطأ توضع له درجة (١).

ويتم تقدير الدرجة ككل على المقياس وفق ثلاثة مستويات:

-الدرجة المرتفعة: وهى درجة تزيد عن ٥٠ وتوضح معاناة الطالب من مشكلات تعلم فى ظروف الفصل الدراسي، وقد تم اختيار مجموعة الطلاب من هذه الفئة التي حصلت علي خمسين درجة للدراسة الحالية.

-درجة الاشتباه: وهى درجة كلية تزيد علي ٢٥ وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورولوجية أو نمائية طبقاً لعمر الطالب وشدة ظهور العرض، ويدخل ضمن تلك الفئة الطلاب ذوى صعوبات التعلم.

-الدرجة العادية: وهى درجة كلية تبدأ من ٢٥ فأقل وتشير إلى حالة السواء.

٢- مقياس مهارات ما وراء المعرفة (لشراوودينيسون، schraw et dennison)

قام شراوودينسون (١٩٩٤) بتصميم مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والذي يتكون من (٣١) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: التخطيط (ن = ١٣ عبارة)

المراقبة (ن= ١٠ عبارات)

التقويم (ن= ٨ عبارات)

وتتم الاستجابة على كل عبارة من خلال ميزان تقدير ثلاثي على النحو التالي:

(غالباً تعطى ثلاث درجات) (أحياناً تعطى درجتين) (ونادراً تعطى درجة واحدة)

وتتراوح الدرجات على البعد الأول من (١٣)إلى (٣٩) درجة، والبعد الثاني من (١٠) الي (٣٠) درجة، والبعد الثالث من (٨) إلى (٢٤) درجة، وعلى المقياس ككل من (٣١) درجة إلى (٩٣) درجة، وتدل الدرجات المرتفعة على وجود مهارات ما وراء المعرفي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مهارات ما وراء المعرفي (ملحق ١).

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

اولاً: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان على أفراد العينة (ن20 = والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

الجدول رقم(٢)

يوضح معامل ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات بين التطبيقين	مستوى الدلالة
	٠,٨٦	٠,٠١

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط ق وي ودال عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

وهذا بمثابة مؤشر عال لثبات المقياس(سليم، ٢٠١١ ، ص ٢١)

ثانياً: صدق مقياس

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على (١٥) محكمين في مجال علم النفس التربوي (ملحق رقم ١) وذلك لإبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

هل العبارة فعلا تقيس ما وضعت لقياسه.

هل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه.

اقتراح تعديل أو حذف العبارة التي لا تتناسب والبعد الذي تنتمي إليه، أو تلك العبارات

التي توحي بالتكرار، ومن أجل هذا وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين لتقييم مدى صدق كل عبارة.

إضافة إلى ذلك تم حساب المقياس في الدراسة الحالية بطريقة معامل الاتساق باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته (٧٧) ،وبمعادلة جتمان وبلغت قيمته (٧٩).

٣- مقياس العجز المتعلم (إعداد: الباحثة)

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية تم بناء مقياس العجز المتعلم بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع العجز المتعلم وجدت الباحثة المقاييس التالية ذات العلاقة بالعجز المتعلم.

(مقياس إبراهيم عباس، ٢٠٠٥) أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

(مقياس خليل، ٢٠١٣) اثر برنامج تدريبي لاستشارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف.

(مقياس شاديه احمد التل ٢٠١٤) العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات.

(مقياس نادية عاشور ٢٠١٤) العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية.

وبناء على ما تقدم أعلاه قامت الباحثة ببناء مقياس العجز المتعلم مناسب لتلاميذ المرحلة الابتدائية استناداً إلى محتوى نظرية سليجمان، حيث تم الاطلاع على النظرية وصياغة فقرات المقياس اعتمادا على محتوى النظرية والمجالات التي أشار إليها سليجمان وهي (الذاتية، الثبات، الشمولية) حيث تم صياغة (٤٩) فقره توزعت هذه الفقرات بصيغتها الأولية على ثلاثة مجالات حيث تم تعريف مفهوم العجز المتعلم والمجالات حسب نظرية

سليجمان وعرضت على عينة من الخبراء والمحكمين في التربية وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي بلغ عددهم (١٢) لاستخراج الصدق الظاهري إذ يمثل الصدق احد الشروط الأساسية للتحكم على صلاحية الاختبار لذا يعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه (محمد الخولي،١٩٩٨، ٧٢). ترجع أهمية حساب صدق الاختبارات إلى التعرف على مدى دقة الاختبار في قياس سمة موضوع القياس ومقدرته على التمييز بين الأفراد الذين يملكون تلك السمة وبين الذين لا يملكونها كما يقصد بالصدق شمول الاختبار بكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية ووضوح فقراته من ناحية ثانية بحيث تكون مفهومه لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون،١٧٩:٢٠٠١)،

وبذلك قامت الباحثة للتحقق من الصدق(الظاهري والمنطقي) لفقرات المقياس حيث يسعى هذا النوع من الصدق إلى معرفة تمثيل المقياس للظاهرة التي يسعى لقياسها (ابراهيم خليل زوبعي،١٩٨١: ٣٩)

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً: حساب صدق للمقياس:

١- صدق المحكمين:

وقد تحقق هذا أثناء بناء المقياس عندما تم عرض المقياس علي مجموعة الخبراء والمحكمين في مجال التربية وعلم النفس التربوي والإرشاد النفسي ، وما أقروه من صلاحية فقرات المقياس لدى الطلاب ذوي عجز التعلم.

٢- صدق المقارنة الطرفية:

يعني ما إذا كان المقياس يميز (تميزاً فارقاً) بين المستوى الميزاني القوي والمستوى الميزاني الضعيف، أي يميز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها هذا المقياس ، للوصول إلى ذلك قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياس ترتيبا تنازليا، قامت الباحثة بحساب متوسط درجات الأفراد في كلا المستويين: القوي والضعيف، ومن ذلك تم حساب الفرق القائم بين متوسط درجات الأفراد في المستوى الميزاني، وللتعرف على مدى دلالة هذا الفرق، وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج فيما يلي.

جدول (٣)

حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية

المستوى المرتفع (ن= ١٣)		المستوى المنخفض (ن= ١٣)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع		
١٩.٥	٠.٣٥	٧.٦	٠.٦١	١٥.٢٠٧	٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي المستوى المرتفع والطلاب ذوي المستوى المنخفض وفى اتجاه المستوى المرتفع مما يعني تمتع الاختبار بصدق تمييزي قوى.

ثانياً: ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين الأول والثاني.

جدول (٤)

معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار

التطبيق	متوسط الدرجة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	١٦.٧٥	٠.٩٦١	٠.٠١
الثاني	١٦.٩٥		

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات عالية.

٢- طريقة ألفا – كرونباخ: قامت الباحثة بحساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة (ألفا - كرونباخ) حيث أنها تعتمد على التباينات بين درجات الأفراد في العبارات الخاصة بالمقياس، حيث كانت قيمة ألفا لكرونباخ = ٠.٧١٨ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة.

ثالثاً: تعليمات المقياس:

يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع الطالب ذوي عجز التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة.

يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.

يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

رابعا: طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على الاختبار بالاختيار من ثلاث استجابات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) على أن يكون تقدير الاستجابات(١، ٢، ٣) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٦٠)، كما تكون أقل درجة (٢٠).

نتائج الدراسة

التحقق من نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس ماوراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (٥)

اختبار مان ويتني بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التخطيط	التجريبية	١٠	٤٦.٧١	٥.٥٢	٢١.٥٠	٣٠١.٠٠	٤.٥٤٣	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٣.٧١	١.٤٣	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
المراقبة	التجريبية	١٠	٤٩.٠٠	٧.٦٤	٢١.٥٠	٣٠١.٠٠	٤.٥٢٨	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٣.٥٧	١.٣٩	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
التقويم	التجريبية	١٠	٤٩.٧٨	٨.٢٧	٢١.٥٠	٣٠١.٠٠	٤.٥٧٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٥.٠٧	٠.٨٢	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٤٥.٥٠	٢١.١٣	٢١.٥٠	٣٠١.٠٠	٤.٥١٢	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧٢.٣٥	٢.٤٦	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس ما وراء المعرفة أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

التحقق من نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى للدراسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس ما وراء المعرفة لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (٦)

اختبار ويلككسون بين متوسطى رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
التخطيط	١٠	القبلي	٢٣.٥٠	١.٢٢	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣٠٣	٠.٠١
	١٠	البعدي	٤٦.٧١	٥.٥٢	الرتب الموجبة	١٠	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٠				
المراقبة	١٠	القبلي	٢٤.٢١	١.٥٢	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣١٤	٠.٠١
	١٠	البعدي	٤٩.٠٠	٧.٦٤	الرتب الموجبة	١٠	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٠				
التقويم	١٠	القبلي	٢٤.٤٢	٠.٨٥	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣٠٨	٠.٠١
	١٠	البعدي	٤٩.٧٨	٨.٢٧	الرتب الموجبة	١٠	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٠				
الدرجة الكلية	١٠	القبلي	٧٢.١٤	١.٧٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣٠٠	٠.٠١
	١٠	البعدي	١٤٥.٥٠	٢١.١٣	الرتب الموجبة	١٠	٧.٥٠	١٠٥.٠٠		
					التساوى	صفر				
					الإجمالي	١٠				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي فى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات التلاميذ فى مقياس عجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا الفرض:

جدول (٧)

اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات التلاميذ فى مقياس العجز مهارات ما وراء المعرفة البعدي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التخطيط	التجريبية	١٠	٤١.٧١	٠.٧٥	٤.٠٠	٢٨.٠٠	٣.١٦٥	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥١.٧١	٢.٦٩	١١.٠٠	٧٧.٠٠		
المراقبة	التجريبية	١٠	٤١.٧٤	٠.٧٥	٤.٠٠	٢٨.٠٠	٣.١٦٥	٠.٠١

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
	الضابطة	١٠	٥٦.٢٨	١.٤٩	١١.٠٠	٧٧.٠٠		
التقويم	التجريبية	١٠	٤١.٨٥	١.٠٦	٤.٠٠	٢٨.٠٠	٣.١٧٦	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٥٧.٧١	٠.٧٥	١١.٠٠	٧٧.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٢٥.٢٩	١.١١	٤.٠٠	٢٨.٠٠	٣.١٥٥	٠.٠١
	الضابطة	١٠	١٦٥.٧١	٣.٦٨	١١.٠٠	٧٧.٠٠		

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ فى القياس البعدي لأبعاد مقياس عجز المتعلم لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات التلاميذ فى التجريبية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، ومن هنا تم رفض الفرض الصفري واستبداله بالفرض البديل لوجود دلالة احصائية بين المجموعتين.

التحقق من نتائج الفرض الرابع:

" لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مهارات ما وراء المعرفة لدى المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى المجموعة التجريبية على مقياس ماوراء المعرفة

بعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
خطيط	١٠	البعدي	٤٦.٧١	٥.٥٢	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	صفر ٢ ١٢ ١٤	٠.٠٠ ١.٥٠	٠.٠٠ ٣.٠٠	١.٤١٤	غير دالة
	١٠	التتبعي	٤٦.٨٥	٥.٥١						
راقبة	١٠	البعدي	٤٩.٠٠	٧.٦٤	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	صفر ٣ ١١ ١٤	٠.٠٠ ٢.٠٠	٠.٠٠ ٦.٠٠	١.٧٣٢	غير دالة
	١٠	التتبعي	٤٩.٢١	٧.٥٤						
قويم	١٠	البعدي	٤٩.٧٨	٨.٢٧	الرتب السالبة الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	صفر ٢ ١٢ ١٤	٠.٠٠ ١.٥٠	٠.٠٠ ٣.٠٠	١.٤١٤	غير دالة
	١٠	التتبعي	٤٩.٩٢	٨.٢٧						
رجة الكلية	١٠	البعدي	١٤٥.٥٠	٢١.١٣	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٣٣	غير

البعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
	١٠	التتبعي	١٤٦.٠٠	٢١.٠٧	**الرتب الموجبة**	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠		دالة
					التساوى	٨				
					الإجمالي	١٤				

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس عجز التعلم أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس عجز التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج التدريبي القائم على مهارات التنظيم الذاتي له أثر واضح فى تحسين بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي العجز المتعلم بالمرحلة الإبتدائية فى المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحا في نتائج الفرض الأول حيث كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثانى حيث كان هناك فرق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي من الفرض الرابع حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس ماوراء المعرفة، وتفسر الباحثة تحسين بعض مهارات ماوراء المعرفة عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي المستخدم بنى على اشراك أفراد العينة من تلاميذ ذوي عجز المتعلم في الأنشطه، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض مهارات ماوراء المعرفة لدي مجموعة من تلاميذ ذوي عجز المتعلم بالمرحلة الإبتدائية، واستمرار فاعليته إلى ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فإنه ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت على تحسين عجز المتعلم مع اختلاف خصائص دراسة " كوبر " (Cooper ,1992)، وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها أن ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم وتوجهاتهم في التحكم خارجية، وفسر الباحث ذلك معتمدا على البيئة التعليمية بأنها لا تشجع على الإنجاز والمبادرة، وتخفض الدافعية ومفتقدة للتعرير، وتتبع عادات تعليمية خاطئة، كما وجدت الدراسة أن نوي التوجه الخارجي من ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لحالات العجز المتعلم، كما تزداد حالات العجز المتعلم بريادة تكرار نوع التعلم، ونوعية استراتيجيات مواجهة أو استيعاب Opting Strategies صعوبات التعلم، دراسة صفيه بنت صالح القفاري(٢٠١٧) التي أسفرت النتائج إلي أنه يوجد علاقه ارتباطيه وداله احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين العجز المتعلم والاسلوب العقابي، يوجد علاقه ارتباطيه سالبه وداله احصائيا تراوحت بين (٠.٠٥) و(٠.٠١) بين العجز المتعلم والاسلوب الارشادي

التوجيهي الاب كما تدركه الطالبات، توجد علاقه سالبه ودالـه احصائيا تراوحت بين (٠.٠٥)و(٠.٠١) بين العجز المتعلم والبيئة الصفيه (الانتماء– المشاركه– ودعم المعلمه وعلاقتها بالطالبات....) كما تدركها الطالبات ولا يوجد علاقه بين العجز المتعلم (لوم الذات) والبيئه الصفيه(وضوح التعليمات) كما تدركها الطالبات، لا يوجد علاقه بين العجز المتعلم (بابعاده الفرعيه) والبيئه الصفيه(التوجه نحو المهام الصفيه) كما تدركها الطالبات. يمكن التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال (اسلوب سحب الحب– الام، الاسلوب العقابي– الاب، المشاركه، الاسلوب الارشادي التوجهي– الام، وضوح التعليمات، الانتماء، دعم المعلمه وعلاقتها بالطالبات)، ودراسة مروة مختار بغدادي (٢٠١١) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلاله احصائيه بين متوسطي رتب درجات المجموعه التجريبيه والضابطه في القياس البعدي لصالح لصالح المجموعه التجريبيه، وجود فروق ذات دلالـه احصائيه بين متوسطي رتب درجات المجموعه التجريبيه في القياسين القبلي والبعدي للعجز المتعلم لصالح القياس البعدي كما اكدت الدراسه وجود بقاء لاثر البرنامج في الحد من العجز المتعلم لدى تلاميذ المجموعه التجريبيه، حيث انه لا توجد فروق ذات دلالـه احصائيه بين متوسطي رتب درجات المجموعه التجريبيه في القياسين البعدي والتتبعي في العجز المتعلم.

هذا وقد يعود دور مهارات التنظيم الذاتي في تحسين بعض مهارات ماوراء المعرفة ذوي عجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لما له من دور فعال في ذلك من خلال استخدام بعض الفنيات الإرشادية الإيجابية التي لعبت دور كبير في تحسين الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ.

حيث تُعد البيئة المدرسية عنصراً فعالاً في التأثير المباشر وغير المباشر على شخصية الفرد واتجاهاته وسلوكه داخل المجتمع، كما تساعده على تنمية وعيه واهتمامه بالبيئة وما يرتبط بها من مشكلات، وإكسابه المهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية نحو مواجهة المشكلات القائمة، وتجنب ظهور مشكلات أخرى. ومع تزايد الاهتمام بدراسة البيئة المدرسية احتلت العلاقات والتفاعلات التي تتم داخلها مكانة هامة، لذا برزت مجموعة من المسوغات لإيجاد طريقة أو منهج للتدخل مع المدرسة أو مجموعة من أفرادها، ترتكز هذه الطريقة على التعامل مع الأفراد داخل بيئة المدرسة، ونوعية العلاقات الشخصية، وطرق وأساليب الاتصال فيما بين أفراد الأسرة والمدرسة وذلك بهدف توضيح الأدوار والواجبات، وتشجيع السلوكيات الايجابية بين أفراد المجتمع، عرفت تلك الطريقة بتعديل السلوكيات داخل المدرسة.

توصيات الدراسة.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض التوصيات التالية:

الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية فى تحسين بعض مهارات ماوراء المعرفة من خلال البرنامج التدريبي للتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي عجز المتعلم

الاهتمام بسيكولوجية التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي عجز المتعلم.

إظهار جوانب القوة لدى التلاميذ ذوي عجز المتعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

دراسات مقترحة

أثار ما جاء في الدراسة الحالية من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج الدراسة الحالية، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي تعرض الباحثة بعض الدراسات التي ترى إمكانية إجرائها في المستقبل:

فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين دافعية الإنجاز لدى التلاميذ ذوي عجز المتعلم.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين دافعية الإنجاز لدى الأطفال ضحايا التنمر من ذوي عجز المتعلم.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين الأداء الاكاديمي لطلاب ذوي عجز المتعلم بالمرحلة الاعدادية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التنظيم الذاتي لتحسين التفاعل الاجتماعي لدي طلاب المرحلة الاعدادية ذوي عجز المتعلم

أولاً: المراجع العربية:

أحمد الشوادفى يوسف (٢٠٠٩). تأثير العصف الذهنى للمشكلة على التحصيل الأكاديمى الإبداعى فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسى. مجلة القراءة والمعرفة، (٨٦)، ١٣-٥٨.

أحمد جابر أحمد(٢٠٠٢). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، (٧٧)، ١٥-٥٥.

أحمد زكى صالح(١٩٧٨). اختبار الذكاء المصور، كراسة التعليمات. القاهرة: المطبعة العالمية.

أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، الأردن، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أحمد على خطاب (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة فى تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

أرثرجيه كروبلى (٢٠٠٦). الابتكار فى التعليم والتعلم: دليل إرشادى للمدرسين ومسئولى التربية والتعليم٠ ترجمة (الخزامى، عبدالحكم أحمد)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أسامة جاسم البهادلى(٢٠١١). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

أسماء محمد حسن عبدالمجيد (٢٠١٧). نموذج الفورمات (4MAT) وأثره في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طلبة دبلوم عام التفرغ بكلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٠(٤١)، ١١-١٠٤.

مال نجاتي عياش (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج الفورمات (4MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، وكالة الغوث الدولية، الأردن.

على عبدالكريم الكساب (٢٠١١). أثر استراتيجية التدريس التبادلى فى تحصيل طلبة الصف العاشرالأساسى ودافعيتهم للتعلم نحو مادة الجغرافيا. دراسات العلوم التربوية- الأردن، ٣٨ (٥)، ١٥٢٧-١٥٣٨.

على عطية العتابى(٢٠١٢). أثر استراتيجية التدريس التبادلى فى تحصيل مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربى لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية- بغداد، (٩٣)، ٥٣٣-٥٦٠.

علي بن يحيي آل سالم (٢٠١٥). تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات 4MAT لمكارثي، مجلة رسالة الخليج العربي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٣٩)، ٥٧-٧٤.

عماد الدين فاوى (٢٠١٦). تنمية الكفاءة اللغوية لخفض العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

عماد سعد المحلاوى (٢٠٠٠). تأثير العصف الذهنى للمشكلة والاكتشاف الموجه فى كل من التحصيل الأكاديمى الابتكارى للكيمياء والقدرات الابتكارية المعرفية لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

ياسر عبدالرحيم بيومي؛ حسن عوض الجندى (٢٠١٣). أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي و تحسين اتجاهاتهم نحوها. مجلة تربويات الرياضيات، ١٦ (١)، ٣٠-١٠٣.

يسرا محمد العرابى (٢٠٠٧). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس العلوم فى تنمية التحصيل الابتكارى لتلاميذ المرحلة الإبتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Afamasaga-fuatai, K. (2004). Concept maps & vee diagrams as tools for learning new mathematics topics. Paper presented at the first international conference on concept mapping, Pamplona, Spain, 2004.

Armstrong, D. (2012). The contributions of creative cognition and schizotypal symptoms to creative achievement. Creativity Research Journal, 24, (203), 177-190.

Ashman, A., & Conway, R. (1997). An introduction to cognitive Education: Theory and Application, London, by Rout ledge.

Beng lee, C., & Bergin, D. (2009). Children's use of Metacognition in Solving Everyday problems: An Initial study from an Asian Context. The Australian Educational Researcher, 36, (3), 89-101.

Berianna, M. (2013). Metacognition: examining the component of a fuzzy concept . Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Alicante University, Spain.

Biggs, J. & Moor, P. (1993) . The process of learning. 3rd. New York: prentice Hall .

Bonds, C., Bonds, L., & Peach, W. (1992). Metacognition: developing in dependence in learning the clearing House. Journal of Educational Strategies, 66, (1), 56-59.

Brass, K., & Duke, M. (1994). Primary science in an integrated Curriculum. In P. fensham, R. Gunstone & R. White (Eds.). The content of science: A constructivist Approach to its Teaching and Learning, London, Flamer Press, 100-111

Breuer, K., & Eugster, B. (2004). The development of traits of self-regulation in vocational education and training" a longitudinal study". Paper presented at the American Educational Research Association, In Conference San Diego, California, U. S. A.

Byra, M. (2006). Reciprocal style of teaching: A positive motivational climate. Unpublished doctoral dissertation, University of Wyoming, U. S. A.

Carns, A., & Carns, M. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies, and Metacognitive skills through self-

diagnosed learning styles. The Schools Counselor, 38, (5), 341-346.

Danuwong, C. (2006). The role of Metacognitive strategies in promoting learning English AS A foreign language independently. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education and Arts, Edith Cowan University, Australia.

Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade3. Journal of Learning Disabilities, 34, (5), 435-450.

Esiobu, G., & Soy Ibo, K. (1995). Effects of Concepts and vee Mappings under three Learning Modes on student's cognitive Achievement in Ecology and Genetics. Journal of Research in Science Teaching, 32, (9), 971-995.

Flavell , J . (1976). Metacognition Aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence. (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rampp, L., & Guffey, J. (1999). the impact of metacognition Training on academic self-Efficacy of selected underachieving college students. Reports Research, Arkansas State University, 1-95.

Rickey, D., & Stacy, A. (2000). The Role of Metacognition in Learning chemistry. Journal of Chemical Education, 77, (7), 915-920.

Rompayom, P. Tambunchong, C. Wongyounoi, S. & Dechsri, P. (2010). The Development of Metacognitive Inventory to Metacognitive Knowledge Related to Measure Students

Chemical Bonding Conceptions. Paper presented at International Association for Educational Assessment, 1-7.