أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الاستذكار لدي طلاب المدرسة الثانوية

إعداد

أ.د/ منى حسن السيد

أستاذ علم النفس التربوي

أحمد محمد أبو الخير أحمد

باحث دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة

أثر برنامج تدريبي على مهارات الحياة وعادات الاستذكار لدي طلاب المدرسة الثانوية*

أ.د/ منى حسن السيد وأ/ أحمد محمد أبو الخير د/ أماني سعيدة سيد

مقدمــة:

على الرغم من التقدم التكنولوجى والتقنى الذى يعيشه العالم إلا أنه قد صاحبه كثرة عناصر اللهو وعوامل التشتيت بالنسبة للطلاب وما يصاحبه من استخدام المراهقين للكثير من وسائل اللهو (كالهاتف المحمول – ألعاب الكمبيوتر – العاب الفيديو جيم – مشاهدة التلفاز....إلخ) وما يلفت النظر توصل العديد من الباحثين – فى البيئة الغربية – إلى أن هذه الفئة من الطلاب يعانون من سوء تنظيم عملية تعلمهم ذاتيا، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم الأكاديمية بشكل جيد، وتؤثر أيضا مهارات التنظيم الذاتى للتعلم بوظائفها الفعالة والأساسية فى مجال التربية والتى تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة Lifelong-learning والذى يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية (Zimmerman, 2002, 8)، التى نادت بها منظمة اليونسكو دول العالم فى أحد مؤتمراتها للتربية، بأن تجعل من التربية أداة تحوى المحرومين والمستبعدين وأن تجتهد لتصل إلى ما لم تصل إليه الخدمات التربوية، وفى نفس المؤتمر طورت اليونسكو مفهوم التعلم للجميع ليصبح التعلم مستمر مدى الحياة للجميع (عبد الفتاح جلال، ١٩٩٥، ٢١٢).

ويشير جابر عبد الحميد إلى أن التدريس الجيد لابد أن يتضمن تعليم الطلاب كيف يتعلمون وكيف يتذكرون، ويحفظون، وكيف يفكرون، كما أن نجاح الطلاب يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم فى التعليم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم. وهذا يجعل من الواجب والضرورى أن ندرس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم للطلاب على نحو صريح، بدءً من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية وأن تستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالى (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٠٦-٣٠٧).

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي.

ولذا يرى الباحث أن التدريب على مهارات التنظيم الذاتي فى مراحل مبكرة فى التعليم يكون مقدمة لتحمل الطالب مسئوليته الذاتية عن التعلم، الأمر الذى يمهد له التعلم الذاتي والمستقل فى المرحلة الأخرى، وحل مشكلاته الأكاديمية واتخاذ قراراته بصورة أكثر موضوعية الأمر الذى يكسبه العديد من المهارات الحياتية. ولا يرجع حصول بعض الطلبة في المراحل التعليمية على درجات منخفضة في الاختبارات بالضرورة إلى ضعف قدراتهم العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، إنما قد يرجع أيضاً إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وعاداته.

ويقصد بالاستذكار الجيد أنه برنامج مخطط لاستيعاب المواد الدراسية التي درسها الطالب أو التي سيقوم بدراستها. وفي الاستذكار يبذل الطالب جهداً للإلمام بالحقائق ويتفحص الآراء والإجراءات ويحلل وينقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ويبتكر أفكاراً جديدة ويتقن المهارات ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال دراسته وفي أسلوب حياته. (فاروق صادق، ١٩٨٣، ١٦٧)

وتتيح عملية الاستذكار الفرص٤ة للطلاب لاكتساب أنماط سلوكية تسهم في تعدد عادات الاستذكار، وهذا التعدد لا يدل على أنها فعالة وصحيحة بل إن بعضاً منها ربما يكون خاطئاً، وهذا يترتب عليه بذل مجهود أكثر مما ينبغي قضاء وقت أطول في عملية الاستذكار دون عائد يذكر، وهذا يؤدي إلى كره الاستذكار وضعف التحصيل الدراسي (هانم علي عبد المقصود، ١٩٩٢، ١٦٩-١٧٠).

ويشير السيد زيدان (١٩٩٠) إلى أن درجة الاستيعاب تتوقف على تنظيم عملية الاستذكار، والتخطيط المسبق لها، فعن طريق الاستذكار يلم الطالب بالحقائق العلمية، ويتعرف المعارف بموضوعية، ويصل إلى أفضل تفسير للظواهر، وأحسن حل للمشكلات التي تصادفه، سواء في مجال تخصصه أو أسلوب حياته بصفة عامة. ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٢) إلى أهمية الاستذكار من خلال تأكيده على أن ما يحتاجه الطلاب هو تعلم مهارات عملية تساعدهم على التغلب على ما يواجههم من صعاب فى دراستهم على اختلاف التخصصات التى يدرسون فيها، وقد قدم لذلك مادة لها فاعليتها ووظيفتها التطبيقية فى تدريس مهارات الاستذكار بزيادة التركيز وتقوية الدافعية وتنظيم مواد الدرس والاستذكار ومكانه وزمانه، وتحليل الصف الدراسى والتكيف معه وتوجيها للحياة الأكاديمية وشرحها لمتطلباتهم المختلفة

ومصادر العون التى يلجأ إليها الطالب حيث تواجهه صعوبات التعلم (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٢، ٣).

وعلى صعيد آخر يجد الباحث أن مهارات التنظيم الذاتى تمكن الفرد من أن يطبق المعلومات والمهارات الأكاديمية فى الحياة الواقعية، وأن يكتسب المهارات الحياتية والتى أصبحت أحد أهداف التعليم المعاصر. وهذا ما يشير إليه كامل جاد (٢٠٠٢): أن التعليم فى المرحلة الثانوية يسعى إلى تنمية الطالب عقليا ووجدانيا وخلقيا وتعزيز صفات المواطن الإيجابي وتهيئته ليلعب دورا فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية (كامل جاد، ٢٠٠٢، ١٧). ولكن فى واقع الحال لا يزال التعليم الثانوي عرضه للانتقادات بسبب قصوره فى تحقيق أهدافه فى إعداد الطلاب بالشكل الكافى سواء لمتابعة تعليمهم العالى أو الانخراط فى سوق العمل، وقلة اعتماد الطلاب على أنفسهم فى الدراسة وما ينتج عن ذلك من تعودهم على التلقين والحفظ، وغياب مجالات التعلم الذاتى والاقتصار على الكتب المقررة، وتجمل هذه المشكلات بضعف الارتباط بينه وبين احتياجات المجتمع وضعف علاقته بالعوامل السابقة واللاحقة له بالإضافة لانخفاض الجودة التعليمية لخريجيه (آمال سيد مسعود، ٢٠٠٦، ٤٠)(سعيد جميل سليمان، ٢٠٠٥، ٥٥).

ويرى سعد جاسم (١٩٩٢) أن تنمية المهارات الحياتية فى المرحلة الثانوية من خلال ربط عملية التربية بالعمل يعود على الفرد بشكل خاص والمجتمع بشكل عام بفوائد تربوية اقتصادية، فمن الناحية التربوية ستقوم عملية دمج التربية بدنيا بالعمل بتنمية القدرات والاستعدادات وتثبت الفهم للموضوعات، وإعطاء المعنى للمواد، أما من الناحية الاقتصادية فإن الربط سيفيد فى تعزيز الصلة بين التربية وسوق العمل (سعد جاسم الهاشل ، ١٩٩٢، ٧٤).

ويذكر كل من (أحمد حسين وآخرون) بأن المهارات الحياتية هى السلوك الإيجابي والاتجاهات والقيم والقدرة على تعرف كيف نفعل الأشياء أو نصل إلى الأهداف المنشودة، وهى تشمل كفاءات مثل: التفكير الناقد والإبداع والقدرة على التنظيم، والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال وحل المشكلات (أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٨، ١٩).

وقد أشارت بعض الدراسات على أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب من خلال بعض المقررات الدراسية، ومن هذه الدراسات:

دراسة جامعة أوكلاهما (Oklahoma University , 1996)، ودراسة (إيهاب عيسى عبد الرحمن، ٢٠٠٢) ودراسة (هبة الله حلمى، ٢٠٠٣)، ودراسة (فريده حسن على، ٢٠٠٥)، ودراسة (نهى حامد عبد الكريم، ٢٠٠٤) ودراسة (منى أمين السيد، ٢٠٠٦) وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، وهذا ما يجعل الفرد أكثر إيجابية وتفاعلاً وتكيفاً مع مطالب الحياة، وبالتالى يعود بالنفع على المجتمع خاصة مع الألفية الجديدة وتحدياتها ومتطلباتها، ومن أهم مهام العملية التعليمية تقديم ما يسهم فى تلبية احتياجات الطالب ضمن مجتمع المعلومات.

وتعتبر الفلسفة كمادة دراسية من العلوم المناسبة التى تمكن المتعلم من اكتساب المهارات التنظيم الذاتى ومعايشة الواقع من خلال قدرة الطلاب على كيفية التعامل مع الآخرين ومحاولة استنتاج ما يمكن أن تؤول إليه المجريات، وهذا يتطلب اكتساب المتعلم التنظيم الذاتى.ورغم هذه الأهمية إلا أن منهج الفلسفة لا يزال عاجزاً عن القيام بمهامه، لذلك ظهرت العديد من المحاولات لتطويره، وتقديم الاقتراحات لتمكنها عن مسايرة التغيرات وإتاحة فرص تعلم جديدة تؤهل الطلاب لمواجهة المستقبل بمشكلاته وتحدياته.

ولكى يرقى مضمون مادة الفلسفة للمستوى المرجو تحقيقه لابد من أن يلاءم احتياجات المتعلمين ومستوى تفكيرهم وبالتالى إثارة اهتمامهم، وذلك بربط الأحداث بالواقع المعاش ومن أجل الوصول للاستفادة من الأحداث ضمن حياتهم الشخصية من خلال الوعى بقضايا مجتمعهم وفى الوقت ذاته عرض للمفاهيم الحديثة والتطورات المعرفية التى أبرزها العصر المتسارع والانفتاح الكبير.

ومن العرض السابق تتضح أهمية تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار من خلال تنمية مهارات التنظيم الذاتى للتعلم لديهم، وكذلك وجد الباحث أن هناك قصوراً فى نظام التعليم المصرى وتنمية هذه المهارات بداخل هذا التعليم، لأن بها طاقات كامنة تحتاج إلى من ينميها ويخرج هؤلاء الطلاب من الإطار الذى وضعوا فيه؛ ولذلك تحاول الدراسة الحالية تعرف "أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى لتنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدي طلاب المدرسة الثانوية".

مشكلة الدراسة:

- لاحظ الباحث من خلال عمله فى مجال التدريس أن الواقع الفعلي لتدريس مادة الفلسفة يتسم بالجمود والتقليدية، وأن ما يهتم به داخل الصفوف الدراسية هي ثقافة الذاكرة التى تهدف إلى اجتياز الامتحان النهائي وليس إلى اكتساب المعرفة، والتأكيد على التعلم الكمي، وإهمال التعلم النوعي، وهذا يسبب الفهم السلبي للمادة مما يؤدي إلى إهمال إكساب المهارات لدى الطلاب وعلى الأخص (مهارات التنظيم الذاتى، والمهارات الحياتية، وعادات الاستذكار)، ويؤدى استخدام المعلمين لهذه الطرق إلى الحد من إنتاج الأفكار الجديدة إلى جانب عدم تشجيع المتعلمين على التفكير بالرغم من أنه أهم أهداف تدريس الفلسفة، قد أدى ذلك بدوره إلى ضعف مهارات التنظيم الذاتى لديهم، وهذا ما أكدته دراسات كل من: دراسة (شيماء حمودة، ٢٠٠٣)، ودراسة (صباح رحومة، ٢٠٠٣)، ودراسة (أيمن حبيب، ٢٠٠٢)، ودراسة (نادية سمعان، ٢٠٠٢)، وأن التنظيم الذاتي للتعلم تركز على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً فعالاً في عملية التعلم ويشير كل من "كورنو، ماندناش" Corno& Madinch (1983) إلى أن مهارات التنظيم الذاتي هي خطط موجهة نحو أداء المهام التعليمية وتحقيق أهداف التعلم بنجاح، وتتضمن اعتقادات المتعلمين لقدراتهم على التعلم، كما تتضمن التخطيط وتحديد الأهداف اللذين يعدان من أهم مراحل التنظيم الذاتى للتعلم)عبد الله سليمان وآخرون، ١٩٩٣، ٢٢) ومن ناحية أخرى فإن كل عمل تربوي يقوم به المتعلم لابد أن يكون قائماً على أهداف محددة يتبناها المتعلم أثناء التعلم، هذه الأهداف تجعل المتعلم يبذل جهداً أكبر وتزيد من مثابرته وتساعده على الاستمرار في أداء المهام الأكاديمية.
- ويشير علماء النظرية المعرفية على التنظيم الذاتى للتعلم تحسن عادات الاستذكار لدى الطلاب، كما تساعدهم على زيادة التحصيل لديهم، وتساعده على الاندماج في العديد من العمليات المعرفية التي تؤثر في سلوكهم بشكل خاص وأدائهم الأكاديمية في مواقف التعلم المختلفة بشكل عام. (Azevedo et al. , 2002, 260).
- كما لاحظ الباحث أن المجتمعات الغربية والأجنبية قد تناولت (التنظيم الذاتى للتعلم – المهارات الحياتية – عادات الاستذكار) بتوسع كبير وعلى النقيض وجد الباحث ندرة فى هذه الأبحاث فى المجتمعات العربية والمصرية (فى حدود علم الباحث)، ولذلك تحاول الدراسة الحالية "تقديم برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى لتنمية كلٍ من المهارات الحياتية وعادات الاستذكار".

وتتحد مشكلة الدراسة فى الإجابة عن هذا السؤال:

ما أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى لتنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لطلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية:

- ما أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى في تنمية المهارات الحياتية(الرعية الذاتية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال، ومهارة التعبير عن الانفعال، ومهارة المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، مهارة إدارة الوقت) لطلاب المدرسة الثانوية؟
- ما أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى في تنمية عادات الاستذكار (مهارة تدوين الملاحظات، والمهارات القرائية، ومهارة التركيز، ومهارة تنظيم حجرة الدراسة، ومهارة تنظيم الوقت، ومهارة الاستعداد للاختبار وتقليل مستوى القلق) لطلاب المدرسة الثانوية؟

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى في تنمية المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- تعرف فاعلية برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى في تنمية عادات الاستذكار لطلاب المرحلة الثانوية.

٣- تصميم عدد من الأدوات لقياس متغيرات الدراسة.

٤- تصميم وإعداد برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتى فى المدرسة الثانوية.

٥- إعداد دليل للمعلم لاسترشاد به لتنمية مهارات التنظيم الذاتى.

أهمية الدراسة:

- تتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال؛ أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

- **أهمية نظرية:**

١. تفيد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم فى تصميم البرامج التعليمية وفقا لمهارات التنظيم الذاتى لدي الطلاب، مما يقلل من أثر الفروق الفردية فى التعليم.
٢. تسهم فى تعديل سياسة التقويم الحالية القائمة على الاتجاه الواحد إلى التقويم على أساس استخدام مهارات التنظيم الذاتى للتعلم فى الميدان التربوى.

- **أهمية تطبيقية:**

١- تقدم الدراسة برنامجاً يسترشد به الطلاب والمعلمين في زيادة التحصيل والتفوق والتميز الأكاديمي وذلك من خلال برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتى، وما يتبع ذلك من فائدة على المجتمع بشكل عام.
٢- تنمية قدرة الطلاب على التعبير عن حاجاتهم وأفكارهم لفظياً.
٣- استفادة أولياء الأمور والمربين فى توجيه الطلاب للاستفادة من مهارات التنظيم الذاتى لتحسين مستويات تحصيلهم.
٤- استفاد المعلمين فى اكتشاف المشكلات الطلاب المتعثرين تحصيليا.
٥- توجيه الطلاب لأهمية هذه المهارات فى دعم المهارات الحياتية وعادات الاستذكار للتعلم مدى الحياة.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** عينة مكونة من (١٠طلاب) من الصف الأول الثانوي.
- **الحدود المنهجية:** يتحدد هنا المنهج شبه التجريبى الذى يطبق برنامج معد فى إطار مادة الفلسفة على طلاب المجموعة التجريبية والضابطة.
- الحدود الزمنية: من المتوقع أن يستغرق تطبيق البرنامج فصل دراسى، ويتكون البرنامج من (٣٦ جلسة).
- **الحدود العملية:**

١- استخدام الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

٢- مناقشة النتائج وتفسيرها وطرح مجموعة من التوصيات.
٣- عرض مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة.

أدوات الدراسة:

١- مقياس المهارات الحياتية: إعداد الباحث.
٢- مقياس عادات الاستذكار: إعداد الباحث

المواد التجريبية: برنامج من إعداد الباحث فى ضوء مهارات التنظيم الذاتى لتنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدي طلاب المدرسة الثانوية.

إجراءات الدراسة:

١- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التنظيم الذاتى، وعادات الاستذكار، والمهارات الحياتية.
٢- إعداد قائمة بمهارات التنظيم الذاتى للتعلم، وعادات الاستذكار، والمهارات الحياتية المستخدمة بالدراسة، والرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتصلة بالبحث الحالى، ومن ثم عرضها على المحكمين.
٣- بناء البرنامج التدريبى وأدواته.
٤- تطبيق البرنامج التدريبى وأدواته والتأكد من فاعليته.
٥- استخدام الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.
٦- مناقشة النتائج وتفسيرها وطرح مجموعة من التوصيات.
٧- عرض مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة.

رابعا- مصطلحات الدراسة:

- المهارة (Skills):

يُعرف شيرو (Schraw) (٢٠٠٠) المهارة بأنها:" القدرة على استخدام وتوظيف الاستراتيجيات الملائمة؛ مما يعين الدارسين على تحسين إرادتهم تجاه التعلم "(Schraw et al., 2000, 351).

-مهارات التنظيم الذاتى للتعلم (Self-Regulated Learning Skills):

يُعرف بنترش (Pintrich) (٢٠٠٠) التنظيم الذاتى للتعلم: "بأنه بنية مكونة من العديد من المهارات المعرفية، وما وراء المعرفة، والدافعية، والاجتماعية، التى تؤثر فى تعلم الفرد، وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية، وتتمثل المهارات المعرفية فى: التسميع، والتذكر، والتنظيم، والإسهاب، والمهارات ما وراء المعرفية وتتضمن: التخطيط، والمراقبة، وتنظيم الذات، واستراتيجيات إدارة المصدر وتشمل: تنظيم بيئة الدراسة، والوقت، وتنظيم الجهد، وتحمل المسئولية وتعلم الأقران، والبحث عن المساعدة" (Pintrich ,2000,452).

ويعرف الباحث التنظيم الذاتى للتعلم إجرائيًا:"هو سلسلة من العمليات التى تنمي لدى الطلاب بعض المهارات، والتى تبقى الطلاب نشطين في التعلم، بحيث يدعموا بأسلوب نظامى سلسلة عملياتهم المعرفية وسلوكياتهم، ليطول بقاء نشاطهم، وتتمثل هذه المهارات في (مهارة التخطيط، مهارة المراقبة الذاتية، مهارة التسميع، مهارة التنظيم والإسهاب، مهارة الترتيب البيئى، مهارة إدارة الوقت، مهارة تعلم الأقران، مهارة البحث عن المعلومة)، كما تتحدد من خلال درجة الطالب بمقياس التنظيم الذاتى للتعلم (إعداد الباحث).

- عادات الاستذكار(Study Habits):

يعرف السيد زيدان (١٩٩٠) عادات الاستذكار بأنها " نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف والمعلومات، وإتقان الخبرات والمهارات، وهذا النمط السلوكي يختلف باختلاف الأفراد، ويتباين بتباين التخصصات" (السيد عبد القادر زيدان، ١٩٩٠، ٣٠).

ويعرف الباحث عادات الاستذكار إجرائيًا بأنها نمط سلوكي يكتسبه الطالب من خلال الممارسة المتكررة و المواظبة على إنجاز الدروس والواجبات في مواعيدها دون تأخير واستخدام إجراءات فعالة تؤدي إلى كفاءة عالية لتحصيل المعلومات والمعارف واكتساب الخبرات وإتقان المهارات، ويقاس بالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي مقياس عادات الاستذكار نحو الدراسة من خلال مقياس الدراسة (إعداد الباحث).

- المهارات الحياتية (Life Skills):

يعرف وليم عبيد (١٩٩٦) المهارات الحياتية: أنها المهارات التى بامتلاكها يكتسب المتعلم خبرات تمكنه من تعرف قدراته ونواحى تميزه فى الجوانب المعرفية والمهارية وتوفر له فرص التفاعل والاتصال بما يمكنه من التعامل الذكى مع معطيات المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه (وليم عبيد، ١٩٩٦، ١٧).

ويعرف الباحث المهارات الحياتية إجرائيا بأنها: القدرات والكفاءات التى يمكن تنميتها من خلال منهج الفلسفة والتى تلائم طبيعة الطلاب بالمرحلة الثانوية، بحيث يكون قادرا على التفاعل بشكل ايجابي مع متطلبات الحياة، والتكيف الناجح مع متغيرات العالم المحيط به، ويقاس بالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي مقياس المهارات الحياتية نحو الدراسة (إعداد الباحث).

الإطار النظرى للدراسة: ويتضمن

- **أولا- مكونات التنظيم الذاتى للتعلم:**

ينظر البعض إلى مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم من خلال الأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة على أنه عدد من المكونات تبدو ذات أهمية على وجه الخصوص للأداء الأكاديمي، حيث يشتمل المكون الأول: التنظيم الذاتى للتعلم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتى تساعد المتعلم على التحكم فى بنيته المعرفية، وتمكنه من تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف مثل: التدريب، والتخطيط، والتقويم. أما المكون الثانى: فيتعلق بتوجيه المتعلمين، والتحكم فى مجهودهم أثناء أداء المهام داخل حجرة الدراسة، فالمتعلمون الذين يؤدون أداءً أفضل هم الذين يتميزون بالمثابرة والاستمرارية فى أداء المهام الصعبة، ويتغلبون على الأشياء الخارجية التى تصرف انتباههم، فى حين يتمثل المكون الثالث: فى الاستراتيجيات المعرفية الحقيقية التى يستخدمها المتعلمون فى تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية. (Zimmerman & Martinez, 1986, 613:620)

ويقدم زيمرمان ١٩٨٦ ثلاثة مكونات للتنظيم الذاتى للتعلم، يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) فى أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية Functional Relations بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية وهى:

- المكـون الأول (مـا وراء معرفـى): وفيـه يقـوم المـتعلم المـنظم ذاتيـا بعمليـات التخطـيط، والتنظـيم، والدراسـة الذاتيـة، والتقييم الـذاتى، خـلال المراحـل المختلفـة لعملية اكتساب المعرفة.
- المكون الثانى (دافعى): وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخليا.
- المكون الثالث (سلوكى): يختار المتعلم المنظم ذاتيا، وبينى، ويبدع أو يصمم بيئـة اجتماعيـة ومادية لاكتسـاب المعرفـة بأقصـى درجـة ممكنـة (عبـد الناصـر الجراح، ٢٠١٠، ٣٣٤).

ويحدد Warr & Allen التنظيم الذاتى للتعلم فى عدد من المكونات الرئيسة التى تشتمل كل منها على مكونات فرعية هى:
(Warr & Downing, 2000, 300)

أ- استراتيجيات التعلم المعرفية:

والتى يستخدمها المتعلم فى تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدراسية، وقد تأخذ هذه الاستراتيجيات أشكال مختلفة مثل: التسميع، والتنظيم، والتوسيع.

١. التسميع Rehearsal:

وتتحدد تلك الإستراتيجية فى: التكرار وترديد المادة؛ كى يتم تعلمها. ولا يتضمن ذلك أى رد فعل إيجابى مرتبط بمعنى المادة أو تعديلها أو كيف يمكن أن تكون جيدة مع المواد **الأخرى**. وأصحاب هذه الاستراتيجية **يتوجهون** نحو إحراز تقدم فى الاختبارات، ولا يتوجهون نحو التمكن العقلى من المادة.

٢. التنظيم Organization:

ويتمثل فى إجراءات تحديد أفكار الموضوعات الرئيسية والفرعية، وبناء الموضوع بنية عقلية فى مجموعات، وإدراك العلاقات المتداخلة بين الموضوعات التى تعلمها سابقا وبين ما يتعلمه حديثاً، ويتطلب ذلك عمل ملخصات مكتوبة لما تم انتقاؤه من موضوعات.

٣. التوسيع Elaboration:

يكون التوسع متمركزاً حول المتعلم، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة حيث تكتشف تطبيقات جديدة لما جرى تعلمه، ويجب أن ترتبط المفاهيم التي جرى بناؤها

بأفكار وخبرات أخرى وذلك من أجل جعل الطلبة يفكرون فيما وراء تفكيرهم الراهن، ويجب أن يطلب من الطلبة استعمال لغة المفهوم لإضافة بعد آخر له، وهذا هو المكان المناسب لمساعدة الطلبة على تطبيق ما تعلموه وذلك بإثراء الأمثلة أو بتزويدهم بخبرات إضافية لإثارة مهارات استقصاء آخرى لديهم.

ب- استراتيجيات التعلم السلوكية:

وتشمل البحث عن مساعدة الآخرين والبحث عن المساعدة من المادة المكتوبة والتطبيقات العملية.

١. البحث عن مساعدة الآخرين Find helping others:

ويتضح ذلك فى السلوك النشط فى البحث عن زيادة الفهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين (المعلم- الزملاء- غيرهم) بدلا من استقبال المعلومات أثناء التعلم التقليدى.

٢. البحث عن المساعدة من المادة المكتوبة Find assistance from written Article:

ويتمثل ذلك فى بذل جهد ذاتى فى البحث عن المعلومات من الوثائق Documents، وبرامج الكمبيوتر وبعض المصادر غير الاجتماعية.

٣. التطبيقات العملية Practical Application:

وتتمثل فى البحث عن فهم زائد بواسطة النشاط التطبيقى الخارجى؛ مما يؤدى إلى زيادة معلومات المتعلم من خلال الممارسة.

ج- استراتيجيات تنظيم الذات:

تحتوى الضبط الانفعالى، ضبط الدافعية ومعالجة (مراقبة) الفهم.

١. الضبط الانفعالى Emotion Control:

وتتضمن محاولات قصر أو وقف القلق ومنع التمركز حول أسباب الفشل وذلك بمعالجة (مراقبة) Monitoring الأفكار المتعلقة بالقلق.

٢. ضبط الدافعية Motivation Control:

وتتمثل فى محاولات زيادة الدافعية والاهتمام بالرغم من الميل المحدود نحو المهمة.

٣. معالجة (مراقبة) الفهم Comprehension Monitoring:

وهى تلك الإجراءات المرتبطة بتقييم درجة إنجاز أهداف التعلم وتعديل السلوك المرتبط بالتعلم إن كان ضروريًا.

وقد أضاف البعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التوجيه:

د- استراتيجيات ما وراء المعرفة (Meta-Cognitive Strategies):

وهى الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلم، التى تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التى تحدث أثناء نشاطاته المعرفية، وهى تساعد بدرجة عالية فى تمكن المتعلم من التحكم فى بنيته المعرفية، كما أنها تساعد فى تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف معينة مثل: المركزية (Centrering)، والتدريب (Training)، والمراقبة (Monitoring) والتخطيط (Planning)، والتقويم (Evaluating).

هـ- التوجيه (Orientation):

ويتعلق بتوجيه الطلاب للتحكم فى مجهوداتهم أثناء أداء مهامهم الدراسية داخل قاعات الدرس، مثل حثهم على المثابرة والاستمرار فى المحاولة عند مواجهة مهمات صعبة، وعدم الاستسلام واليأس، حيث يلاحظ أن أفضل الطلاب أداء هم أولئك الذين يستمرون فى أداء المهام الصعبة، ويعملون بجد للتغلب على المثيرات الخارجية التى تشتت الانتباه مثل الضوضاء، ورفاق المدرسة، وغيرها من المشتتات، وهم الذين يحرصون على استمرار ارتباطهم بالعمل الذى يقومون به (سالم على، ٢٠١٠، ٩٤).

ويرى الباحث أن أى برنامج يهدف إلى تنمية التنظيم الذاتى للتعلم لابد أن يركز على إتقان الدارسين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى، والتى تؤدى إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتى لديهم، وإكسابهم المعتقدات الدافعية الإيجابية، وفعالية الذات المرتفعة كذلك، ونماذج العزو الإيجابية، التى تجعلهم يفسرون الأسباب التى تؤدى إلى فشلهم فى المهام الدراسية بأنفسهم على نحو إيجابي حتى يصلوا إلى النجاح من خلال القضاء على أسباب فشلهم.

- **استراتيجيات التنظيم الذاتى:**

تعرف استراتيجيات التنظيم الذاتى على أنها: مجموعة الخطط والإجراءات التى تساعد المتعلم على الاستخدام الفعال للاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، فى معالجة وإنجاز المهام العلمية على المستويين: الشخصى السلوكى، ومستوى بيئة التعلم، وتساعده أيضاً فى تعلمه متى وكيف يستعمل هذه

الاستراتيجيات، ويتضمن مساعدته فى تمييز الاستراتيجيات الفعالة بالنسبة له، وتشجيعه على جعل السلوكيات الاستراتيجية جزءًا من طرقه التعليمية، وبالرغم من ذلك فإن هناك تباينًا بين المتعلمين فى استخدام هذه الاستراتيجيات (Warr&Downing, 2000, 311)

وتتضمن استراتيجيات التنظيم الذاتى مجموعة من الإجراءات التربوية التى يقوم بها المتعلم فى أثناء العملية التعليمية للمقررات الدراسية المختلفة، سواء داخل حجرة الدراسة أم خارجها، وتشمل استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم كطرح الأسئلة، واستخلاص الأفكار، والتلخيص، والتوضيح، والتنبؤ، والخريطة التصورية، وفيما يلى عرض موجز لهذه الاستراتيجيات:

١- استراتيجيات طرح الأسئلة Questioning Skills:

إن طرح الأسئلة أحد الاستراتيجيات الأساسية فى التدريب، والتى وضعت لموضوع البحث والتحليل، وعند النظر إلى الأنواع المختلفة للأسئلة، يلاحظ أن هناك مستويات مختلفة لطرح الأسئلة، فهناك:الأسئلة منخفضة المستوى، التى تعتمد إلى حد كبير فى الإجابة عنها على الاسترجاع أو استدعاء الحقائق والمعلومات، كما أن هناك أسئلة عالية المستوى، التى تتطلب أن يندمج الدارسون فى تفكير دقيق، وتحليل عميق قبل الإجابة عنها، وقام " بلوم " بتصنيف هذه المستويات لطرح الأسئلة، بحيث تمثل مهارات ومستويات التفكير، وهى: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

ولقد بينت البحوث أنه حين يطرح المدرسون أسئلة مفتوحة، وذات مستوى عالٍ لتدريب طلابهم عليها؛ فمن المستحسن أن تبدأ بماذا؟ أو لماذا؟ أو كيف؟ أو متى؟ أو أين؟ كما أنه من الأهمية بمكان أن يتيح المعلم للطلبة بعض الوقت ليفكروا فيها قبل أن يجيبوا عنها، ويتيح وقت انتظار كافٍ، يؤدى إلى رفع مستوى الإجابات، ويرى كثير من الباحثين، إنه ينبغى أن يقضى المدرسون وقتا أطول فى التفكير فى دلالة إجابة الطالب عن فهمه الحالى، وأن يبدأو عملهم الاستراتيجى مع الطالب من هذه النقطة، بربط الخبرة الجديدة بفهمهم السابق، وبنائهم للفهم الجديد على نحو نشط .(Henson & Eller , 1999 , 124)

٢- استراتيجية استخلاص الأفكار Extraction Ideas:

هذه الاستراتيجيات تقدم للدارسين قدرا كبيرا من المعلومات عن طريق نمذجة المعلم، ويساعد استخلاص الأفكار الطالب فى تعلم هذه المعلومات، وتخزينها، ومراجعتها لاحقا، واستخلاص الأفكار، أو كتابتها، ويساعد أيضا فى تنظيم المعلومات بحيث يمكن تجهيزها، وربطها بمعرفة موجودة بفعالية أكبر، والطلاب الفعالون الجيدون فى استخلاص الأفكار، يدركون الأفكار الرئيسية فيما يلقى عليهم، ويكتبونها بكلماتهم فى صورة مختصرة، حيث يقضون الوقت فى محاولة إضفاء معنى عليه باستخلاص النقاط المهمة، والأفكار الرئيسية، والتأليف فيما بينها.

٣- استراتيجية التلخيص Summarizing:

هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام الدارسين؛ لتحديد الأفكار الرئيسية فى النص المقروء، ولإحداث تكامل بين المعلومات المهمة فى النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها. واستراتيجية التلخيص تتألف من إعادة تجميع الأفكار، أو المصطلحات، أو تصنيفها، أو تجميعها، أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر، وتتألف أيضا من تحديد وتمييز الأفكار المفتاحية، أو الحقائق من معلومات أكثر، وتتضمن إستراتيجية التلخيص كتابة أو بيان محتوى القطعة أو المحاضرة فى صورة مكثفة؛ وبما أن إستراتيجية التلخيص يمكن أن يتوقع تنشيطها للعمليات المعرفية، التى تقوم باختيار المعلومات المناسبة، فإنها ينبغي أن تحسن أداء الطلاب فى الحفظ، وتدعم نتائج البحوث هذا التوقع، فإن الطلاب الذين طلب منهم أن يكتبوا جملة واحدة تلخص فقرة، حفظوا معلومات أكثر من الطلاب الذين قرأو الفقرة فحسب، وبالمثل فان طلاب المدرسة الابتدائية الذين درسوا كيف يكتبون جملة مفردة استطاعوا حفظ الأفكار الرئيسية من الفقرات التى تم دراستها أكثر من الطلاب الذين لم يدربوا على ذلك.

٤- استراتيجية الاستيضاح Clarification:

عندما ينشغل الطالب فى توضيح النص من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه، سواء المصطلحات، أو المفاهيم، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الاستراتيجية البديلة؛ للتغلب على هذه الصعوبات، أما بإعادة القراءة، أو الاستمرار فى طلب المساعدة، وعملية الاستيضاح يمكن أن تكون تمريناً له قيمته فى تنمية فهم: القصة، أو المقال، أو أى مادى مكتوبة، أو حين يطلب من الطلاب أن يقدموا توضيحات لمادة لغوية مكتوبة، ينبغى أن يمارسوا التفكير الصارم فى استخدام البيانات، والمعطيات الواردة فى المحتوى لدعم نتائجهم، واستخلاصاتهم، وأن يتأكدوا إذا كانت الجمل

صادقة، أى مدعومة بوضوح البيانات فى النص(جابر عبد الحميد، ١٩٩٩، ٣٠٩).

٥- العصف الذهنى Brain Storming

هى طريقة تعنى باستخدام الدماغ فى عصف مشكلة من المشكلات، يستخدمها مجموعة من المتعلمين لإيجاد حل المشكلة. وتتم بجمع الأفكار التى تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية (فخر الدين القلا، ويونس ناصر، ١٩٩٩، ١٧٤) وانطلاقًا من الحلول المطروحة من كل متعلم، يستطيع المعلم أن يقف عند مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلمين، ويتبين له طريقة تفكيرهم التى وصلوا بها إلى حلول للمشكلة، ثم تبدأ مرحلة المناقشة بين المعلم والمتعلمين حول هذه الحلول المطروحة (الفروض) للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.

وقد أثبتت بعض الدراسات جدوى هذه الاستراتيجية فى العملية التعليمية مثل دراسة ساندى (Sandy, 2004)، ودراسة ستيفن ولوكيل (Stephen & Lucille, 2000)، ودراسة نك (Nick, 2000)

٦- استراتيجية التعلم التعاونى Co-Operation Learning

هى طريقة تتضمن نشاط مجموعة صغيرة من المتعلمين، تعمل سويًا، كفريق لحل المشكلة، أو إكمال مهمة، أو تحقيق هدف مشترك (Deborah, 1998)

ويتوقف تعلُّم المتعلم فى هذا النوع من التعلم على مقدار الجهد الذاتى الذى يبذله فى سبيل اكتساب المعلومة من جهة، وعلى مقدار تعاونه وتفاعله مع أفراد مجموعته من جهة أخرى، وتأتى أهمية هذا النوع من التعلم من كونه يسعى إلى تنمية الجوانب الشخصية لدى المتعلم، كالجرأة فى اختيار الحلول للمشكلات المعروضة، والقدرة على مناقشتها أمام الآخرين، بالإضافة إلى الذخيرة العلمية التى يكتسبها فى أثناء عملية التعلم (معتز محمد، ٢٠٠٦، ٥٨)، بينما يقوم المعلم بدور المرشد والموجّه، والمعزز، والمنشِّط، ومن الأمور المنوطة بالمعلم تزويد المتعلمين بمشكلات أو مواقف، وحثّ الطلاب على التقدّم وفق مسارات تتعلّق بالمشكلة، ومساعدة الطلاب على تغيير النشاطات، وتنويعها؛ بهدف استمرار تفاعلهم، ونشاطهم (محمد جهاد، ٢٠٠٥، ٧٧-٧٨) وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها فى تدريس العلوم وفق ما تبيَّن من نتائج دراسات عديدة منها:

- دراسة (حنان محمد، ٢٠٠٧) والتى هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام نمط التعلم التعاونى فى تدريس العلوم فى تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الكويت، وتوصلت إلى تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية عن طريق استخدام نمط التعلم التعاونى.
- ودراسة فيربيرج وأرنسيس (Furberg &Arnseth,2009): حيث هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية التعلم التعاونى القائم على حل المشكلات فى مادة الأحياء للمرحلة الثانوية فى تعديل المفاهيم العلمية الخطأ، وتوصلت إلى تعديل المفاهيم من خلال هذه الاستراتيجية.
- ودراسة كيندفيلد (Kindfield , 2009): والتى هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية حل المشكلات التعاونية فى تعديل المفاهيم فى مادة الأحياء للمرحلة الثانوية، وتوصلت إلى تعديل المفاهيم لدى المتعلمين من خلال هذه الاستراتيجية.
- ودراسة هارسكامب وآخران (Harskamp, et al.,2008): التى هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية حل المشكلات التعاونية فى مادة العلوم لتنمية المهارات العليا للتفكير للمرحلة الإعدادية، وتوصلت إلى تنمية المهارات العليا للتفكير لدى المتعلمين من خلال هذه الاستراتيجية.

ونظراً لفاعلية هذه الطريقة فى التدريس؛ فقد استخدمها الباحث عند تطبيق الاستراتيجية المقترحة؛ حيث قسم الباحث عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) إلى مجموعات تعمل وفق خطوات الاستراتيجية المقترحة، وتحتوى كل مجموعة على ٤-٥ أفراد. ولكل فرد من أفراد المجموعة عمل ينجزه؛ لإكمال المهمة المطلوبة من المجموعة ككل وتحقيق الهدف المرجو.

٧- استراتيجية المناقشة Discussion :

هى طريقة تقوم على أساس تشكيل مجموعات صغيرة من المتعلمين؛ لدراسة موضوع أو مشكلة من المشكلات، وتهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات المناقشة، كالقدرة على التعبير، والاتصال اللغوى، وطرح التساؤلات، وتقبّل مشاعر الآخرين وآرائهم، والالتزام وحسن الاعتراض، وغيرها من المهارات الأخرى.(أحمد حسين، على أحمد، ١٩٩٩، ١٦٣)

وقد قام الباحث باستخدام هذه الاستراتيجية فى الدراسة الحالية نظرًا لأهميتها، وذلك من خلال المناقشة مع المتعلمين فى وضع الفروض التى طرحوها لمعرفة أى الفروض صحيحة، ويمكن تجريبها، وأيها لا يمكن أن تكون صحيحة، فيتم رفضها، ومن ثم ينمى لدى المتعلمين القدرة على الحكم على الأشياء، واتخاذ القرارات، كما يرتقى بهم من السلوك العشوائى إلى السلوك الهادف المنظم.

ويأتى دور المناقشة أيضًا عند الوصول للحل، والحكم على صحته أو خطئه، وهذه الاستراتيجية لها دورها أيضاً بين المتعلمين بعضهم وبعض فى المجموعة الواحدة، وبين مجموعات العمل بعضها البعض؛ وذلك عند تجميع المعلومات والتخطيط للعمل، وتقسيم المهام بين أفراد المجموعة الواحدة. وهكذا تفترض الباحثة أن لتلك الاستراتيجية جدوى فى هذه الدراسة كما أثبتت جدواها فى دراسات عديدة مثل دراسة (ظريفة سلامة، ٢٠٠٢).

٨- استراتيجية التخطيط Planning Strategy :

وتتطلب استراتيجية التخطيط أن يكون المتعلم على وعى بمتطلبات واحتياجات المهمة التى هو بصدد التعامل معها وإمكانياته وقدراته الشخصية، وفيها يتم التدريب على رسم صورة مسبقة للمهمة التى سيؤديها المتعلم وتحديد الأهداف واختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقها، وترتيب هذه الأنشطة وفق أولوية الاستخدام والتنبؤ بالصعوبات التى قد تعترض تحقيق الهدف (أفنان مظير، ٢٠٠٤، ١٠٣-١٠٥). وبعد الانتهاء من المهمة على المعلم أن يدعو طلابه؛ ليقوِّموا استراتيجياتهم فى العمل، فيقفوا على المدى الذى كانت فيه فعالة ومثمرة، ويقيسوا مدى قدرتهم على تطبيق ما لديهم من أنظمة و قوانين؛ وبالتالى يمكن أن يقوم الطلاب تدريجيًا بعملية التقويم الذاتى بطريقة مستقلة. (Fairbrother, 2000, 12- 14)

فهذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة فى تكوين وعى لدى الطلاب بما سيقومون به فى المستقبل، وهذا ما أثبتته دراسة صول وآخرين (Saul, et al., 2000).

٩- استراتيجية التقويم الذاتىEvaluation Strategy

يمكن تقديم خبرات الإرشاد نحو التقويم الذاتى من خلال المناقشة التى تركز على عمليات التفكير؛ حتى نصل مع التلاميذ تدريجيًا إلى مرحلة تطبيقه- التقويم ذاتيًا- بصفة مستقلة، كما يدرك الطلاب أن أنشطة التعلم قد تتشابه حتى مع اختلاف المحتوى؛ وبالتالى يصبح من السهل انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة مع جميع المواد باستخدام استراتيجيات التعلم (Fairbrother, 2000, 14)

١٠- استراتيجية توليد الأسئلة (الاستجواب الذاتى) Generation Questions

وتعد هذه الاستراتيجية مثيرًا للتفكير، وهى تهدف إلى البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة(فتحى عبد الرحمن، ١٩٩٩، ٤٧)

وهذه الاستراتيجية تسهل على الطلاب استيعاب المادة الدراسية، وتشجعهم على التفحص والتدقيق، ومعرفة الأفكار الرئيسية للموضوع، وخلق الوعى لديهم بعمليات التفكير، وتجعلهم أكثر اندماجاً مع المعلومات التى يتعلمونها، كما تيسر لهم اتخاذ قرارات مؤقتة قابلة للأخذ والعطاء والتعديل والتبديل، وتجعلهم أكثر استعدادا للقيام بمزيد من الأنشطة المختلفة (محمد عبد الرحيم، ١٩٩٦، ١٤٤؛ صفاء يوسف، ١٩٩٨، ١٦٧ ؛ منى عبد الصبور ، ٢٠٠٠، ١٨؛ Baker&Piburn, 1997, 36)

١١- استراتيجية حفظ السجلات أو المذكرات اليومية

وهذه الاستراتيجية تساعد الطلاب على تدوين ما يقومون به من أعمال وما يمرون به من أحداث حيث تتاح لهم فرصة الاطلاع ثانية على الأفكار الأولية التى تم تسجيلها، ومقارنتها مع ما يستجد عليهم من أفكار، كما تتاح لهم أن يقارنوا بين التغيرات التى طرأت على هذه الأفكار وبين ما طرأ من زيادة على ما عندهم من معلومات وبيانات، كما تساعدهم على رسم صورة فى أذهانهم لاستراتيجيات التفكير لديهم وما فيها من خطوات، وفى تحديد مسارات التفكير التى تساعدهم على الوصول إلى نتيجة واحدة محددة، وتلك التى تصل بهم إلى طريق مسدود، كما تمكنهم أيضاً من استرجاع النجاح أو الإخفاق الذى أصابوه فى العمل الذى يقومون به، ويمكن القيام بتدوين المذكرات بعدة طرق، فإما أن يتم كتابتها أو تسجيلها على شريط كاسيت أو على الفيديو. (محمد عبد الرحيم، ١٩٩٦، ١٤٩- ١٥٠)

١٢- استراتيجية حل المشكلات Problem-Solving Strategy

تضع هذه الاستراتيجية الطلاب فى موقف حقيقى يُعملون فيه أذهانهم؛ بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفى، وتعد حالة الاتزان المعرفى حالة دافعية يسعى الطالب إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف؛ وبالتالى فإن دافعية الطالب تعمل على استمرار نشاطه الذهنى التوليدى وصيانته حتى يصل إلى الهدف، وهو الفهم أو الحل أو الخلاص من التوتر (محمد محمود، ٢٠٠٢، ٥٣)

ثانيا- المهارات الحياتية:

- **العوامل المؤثرة فى تنمية المهارات الحياتية:**

يتأثر اكتساب الفرد للمهارات الحياتية الجيدة أو الرديئة نتيجة العوامل التالية:

- العلاقات المدعمة: وجود العلاقات المدعمة يجعل الفرد يصر على اكتساب المهارة، أو يهمل تلك المهارة.
- نماذج التقويم: قوة أو ضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج التقويم لأداء تلك المهارة.
- تتابع الإثابة: وقد تكون هذه الإثابة أساسية مثل الحصول على التشجيع.
- التعليمات: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، ولكن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة، والحفاظ على الصحة، وينبغى تعلمها بطريقة صحيحة خارج البيت.
- إتاحة الفرصة: عندما يعتمد الفرد على الآخرين لأداء المهارات الحياتية يصعب اكتسابه لتلك المهارات.
- التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدا حسب طبيعة ومهارات تلك الأقران.
- مهارات التفكير: وهذه تسهم بايجابية فى اكتساب، وتنمية المهارات الأساسية.
- اعتبار نوع الجنس: يؤثر نوع الجنس على اكتساب نوعية من المهارات.
- المستوى الاجتماعى والثقافى.
- وجود تحديات تواجه الفرد (إيهاب عيسى ، ٢٠٠٢، ٢٦).

الخطوات اللازمة لتنمية المهارات الحياتية:

يشير جابر عبد الحميد (١٩٨٣) إلى وجود ثلاث مراحل لتعلم المهارة هى:

- مرحلة التقديم: وفيها يقدم المعلم بيانا بالمهارة، وتقديم المعارف حول هذه المهارة.
- مرحلة الإنماء: وفيها يقدم الفرد المهارة مع المتابعة والتوجيه.
- مرحلة التقويم: وفيها يقدم أداء الفرد للمهارة مع تعديل الأخطاء فى الأداء إن وجدت (جابر عبد الحميد، ١٩٨٣، ٢٧٩).

فى حين يشير رشدى لبيب (١٩٨٤) إلى أن تعلم المهارة يمر بخمس مراحل هى:

- تحليل المهارة: أى تحليل العمل إلى أقل قدر من المراحل.

- تقدير السلوك الأولى للمتعلم: أى تحديد مدى كفاية السلوك الأولى للمتعلم، لتعليم المهارة.
- التدريب على وحدات عناصر المهارات، أو القدرات الأولية، وهذا بهدف إتاحة الفرصة للمتعلم لتعلم عناصر المهارات، ولتعلم عناصر المهارة الأولية.
- وصف وعرض المهارة للمتعلم: عرض المهارة يوضح للمتعلم كيف يقوم بها، ويعد هذا العرض معيارا يمكن للمتعلم استخدامه للحكم على أدائه الخاص.
- ممارسة المتعلم للمهارة: أى تكرار وحدوث التغذية المرتدة التصحيحية، وتثبيت التعزيز، وهى من الأجزاء الهامة فى تعلم المهارات (رشدى لبيب، ١٩٨٤، ٦٦).

ويشير إبراهيم بسيونى (١٩٨٦) إلى أن تعلم المهارة يمر بمراحل وهى:

- ملاحظة أداء شخص ماهر.
- تقليد العناصر الأساسية للمهارة.
- التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة مع تقليل الجهد الواعى للأداء تدريجيا.
- وتتضمن المهارة عند تعلمها ثلاثة جوانب: جانبا معرفيا، وجانبا مهاريا، وجانيا وجدانيا (إبراهيم بسيونى، ١٩٨٦، ٢٠).

- **تصنيف مهارات الحياة:**

تتصف الحياة الإنسانية بأنها مجموعة من المواقف والإحداث المتشابكة والمتنوعة والمتجددة والمعقدة ويقصد بالتشابك عدم القدرة على فصل مواقف الحياة بعضها البعض، لا توجد قائمة محددة لمهارات الحياة، أما القائمة أدناه فتشتمل على المهارات النفسية الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص التي تعتبر مهمة بشكل عام. وسوف يتباين اختيار المهارات المختلفة، والتركيز عليها، وفقاً للموضوع وللظروف المحلية. ومع أن القائمة توحي بأن هذه الفئات متميِّزة بعضها عن الآخر، فإن العديد من المهارات يُستخدم في آنٍ واحدٍ معاً أثناء التطبيق العملي، على سبيل المثال، فإن مهارة صنع القرار غالباً ما تتضمن مهارة التفكير الناقد ("ما هي خياراتي؟") ومهارة توضيح القيم ("ما الشيء المهم بالنسبة لي؟"). وفي النهاية، فإن التفاعل بين المهارات هو الذي يُنتج المُخرجات السلوكية القوية، ولا سيما عندما يكون هذا النهج مدعوماً باستراتيجيات أُخرى مثل وسائل الإعلام، والسياسات والخدمات الصحية.

- وبحسب اليونيسيف يمكن تقسيمها وتصنيفها إلى المهارات الآتية فى جدول (١):

جدول(١)

يوضح تصنيف اليونيسيف لمهارات الحياة

	المهارات الاساسيه	المهارات الفرعية	مؤشرات الاداء
١	• مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص COMMUNICATION AND INTERPERSONAL SKILLS	▪ مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص Interpersonal	– التواصل اللفظي/غير اللفظي. – الإصغاء الجيد. – التعبير عن المشاعر، وإبداء الملاحظات والتعليقات (من دون توجيه اللوم)، وتلقي الملاحظات والتعليقات.
		▪ مهارات التفاوض/الرفض Negotiation/Refusal Skills	– مهارات التفاوض وإدارة النزاع. – مهارات توكيد الذات. – مهارات الرفض.
		▪ التقمّص العاطفي (تفهّم الغير والتعاطف معه) Empathy Building	– المقدرة على الاستماع لاحتياجات الاخر وظروفه وتفهمها والتعبير عن هذا التفهم.
		▪ التعاون وعمل الفريق Cooperation and Teamwork	– التعبير عن الاحترام لإسهامات الاخرين وأساليبهم المختلفة. – تقييم الشخص لقدراته وإسهامه في المجموعة.
		▪ مهارات الدعوة لكسب التأييد Advocacy **Skills**	– مهارات التاثير على الاخرين وإقناعهم. – مهارات التشبيك والحفز.
٢	• مهارات صنع القرار والتفكير الناقد DECISION-MAKING AND CRITICAL THINKING SKILLS	▪ مهارات صنع القرار وحل المشكلات Decision-making/Problem solving Skills Skills	– مهارات جمع المعلومات. – تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين. – تحديد الحلول البديلة للمشكلات. – مهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجهات الذاتية وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز أو المؤثر.
		▪ مهارات التفكير الناقد Critical Thinking	– تحليل تأثير الاقران ووسائل الإعلام. – تحليل التوجهات، والقيم، والأعراف والمعتقدات الاجتماعية والعوامل التي تؤثر فيها. – تحديد المعلومات ذات الصلة ومصادر المعلومات.
٣	•مهارات التعامل وادارة الذات COPING AND SELF-MANAGEMENT SKILLS	▪ مهارات لزيادة المركز الباطني للسيطرة Skills for Increasing Personal	– مهارات تقدير الذات/بناء الثقة. – مهارات الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف. – مهارات تحديد الأهداف. – إدارة امتصاص الغضب. – التعامل مع الحزن والقلق. – مهارات التعامل مع الخسارة، مهارات تقييم الذات / التقييم التقديري للذات ومراقبة

	المهارات الاساسيه	المهارات الفرعيه	مؤشرات الاداء
			الذات.
		▪ مهارات إدارة المشاعر Skills for Managing Feelings	– والإساءة، والصدمات المؤلمة.
		▪ مهارات إدارة التعامل مع الضغوط Skills for Managing Stress	– إدارة الوقت. – ألتفكير الإيجابي. – تقنيات الأسترخاء

وقد صنف فاروق الروسان (١٩٩٨) المهارات الحياتية:

١. مهارات الحياة اليومية Daily Living Skills
٢. المهارات الذاتية Self- Skills
٣. المهارات الحركية Motor Skills وتتضمن:
   - مهارات حركية عامة General Motor Skills
   - مهارات حركية دقيقة Fine motor Skills
٤. المهارات اللغوية Language Skills وتتضمن:
   - مهارات اللغة الاستقبالية Receptive Language Skills
   - مهارات اللغة التعبيرية Expressive Language Skills
٥. المهارات الأكاديمية Academic Skills وتتضمن:
   - مهارة القراءة Reading Skills
   - مهارة الكتابة Writing Skills
   - مهارات الرياضية Arthmatic Skills
   - مهارات المفاهيم Conceptal Skills
٦. المهارات المهنية Vocational Skills
٧. المهارات الاجتماعية Social Skills
٨. مهارات السلامة Safety Skills
٩. مهارات اقتصادية Economic Skills (فاروق الروسان، ١٩٩٨، ١٠٦).

ثالثا– عادات الاستذكار:

- ما الكيفية لزيادة التحصيل بمهارات الاستذكار؟

يعرض كوتريل (1999) Cottrell مجموعة من الاقتراحات لتطوير الإنجاز والتحصيل اعتمادا على مهارات الاستذكار، منها ما يلي:

١. **الوعي بما هو مطلوب منك، أو ما أنت مكلف به Awareness of what is required**

فمعرفة الفرد لما هو مكلف به والمتوقع منه، يساعده في البحث عن وسائل تحقيقه.

٢. **الطرق والاستراتيجيات Methods & Strategies**

يسهل استذكار الدروس والمقررات إذا كانت هناك استراتيجيات وطرق عمل سليمة ومنظمة لذلك، وهي ما تمثلها مهارات الاستذكار.

٣. **الثقة بما تفعل Confidence**

يحتاج النجاح إلى أن يشعر الفرد بأنه يتعلم وينجز أداء ما، والعديد من الطلاب يزداد نجاحهم نتيجة لمرورهم بخبرات دراسية ناجحة، وشعورهم بالتفرد في أدائهم، وإن كانت ليست لديهم أية فكرة عن مستوى ذكائهم.

٤. **الألفـة Familiarity**

إذا كانت المهارات تتحسن بالممارسة والتغذية الراجعة من الآخرين، أو من الشخص نفسه بمراقبته لأدائه ومعرفته بنتيجة هذا الأداء، فإن الفرد كلما استذكر دروسه كان خبيراً بالطرق المختصرة، وواعيا بالمهارات الفرعية التي يحتاج إليها، مستطيعا بذلك التركيز والاستذكار مُددا أطول، مؤديا للمهارات الفرعية والمهارة الكلية بشكل آلي وأفضل.

٥. **الوعي بالذات وتقويمها Self- awareness & Self- evaluation**

فلكى يطور الفرد مهاراته يجب أن يعرف أولا: أين هو منها؟، وما نقاط الضعف والقوة لديه فيها؟، وماذا يريد من الإنجاز والتحسن في تلك المهارات؟. والاستبصار بالذات يساعد على تقويم ما لديه من مهارات، أفضل من الاعتماد على تقويم الآخرين ((Cottrell ,1999,22.

ونجد أيضا أن إيهاب عيسى يلخص الأساليب الآتية لتنمية مهارة الاستذكار:

١- أن يستذكر المتعلم دروسه أولاً بأول طوال الأشهر الدراسية، وتتخلل فترات الاستذكار فترة راحة واسترخاء.

٢- ضرورة الممارسة للمواد الدراسية عن طريق الاستيعاب، وحل التمارين، والتطبيقات على معظم الدروس، حيث تؤدى الممارسة إلى الإتقان، وحذف الأخطاء، وتنظيم المادة المتعلمة.

٣- أن يسمع المتعلم لنفسه ما استذكره، فإن ذلك يثبت المعلومات فى ذهنه، وهى عملية يقوم الطالب لمحاولة استرجاع ما حصله من معلومات، وقد تم حفظها.

وقد يساعد التسميع على حفظ المواد التعليمية، إذ هو طريقة تهيئ للطالب ميزتين هما:

أ- المشاركة الإيجابية مما يساعد على التركيز، واستمرار الدافعية.

ب- التدريب على استعادة، واسترجاع المواد فيما بعد.

ومن خلال التسميع يستطيع الطالب تعرف مدى تقدمه، ويعد ذلك تدعيماً يساعد على اختيار الاستجابات الصحيحة وتثبيتها.

٤- تعد الكتابة أثناء المذاكرة إحدى مهارات الاستذكار التى تساعد فى تثبيت المعلومات، واسترجاعها بسهولة.

٥- أن يكون الطالب إيجابيا فيما يستذكره فاهماً للمعنى والتطبيقات، وحل التمارين عقب كل درس من الدروس.

٦- أن يخصص الطالب وقتاً معيناً كل يوم للاستذكار، حيث يدربه ذلك على الاستعداد للعمل.

٧- اختيار المكان المناسب للاستذكار؛ لأنه من الخطأ محاولة الاستذكار فى غرفة النوم؛ لأن وجود الطالب أثناء المذاكرة فى مكان النوم يثير فى نفسه عادتا الاستعداد للنوم.

٨-التدريب على تركيز الانتباه وسط الضجيج، فيجب على الطالب أن يتدرب على تركيز الانتباه، وحضور الذهن خلال الضوضاء، ويمكن أن يدرب نفسه على الاستذكار بأن يركز ذهنه فيما يقرأ، وعن طريق هذا التدريب المستمر يستطيع الطالب اكتساب مهارة والتركيز الانتباه لديهم(إيهاب عيسى، ٢٠٠٢، ٨٣).

رابعا- شروط الاستذكار الجيد:

١. توافر الدافع أو الحماس لدى الطالب لبذل الجهد والطاقة والعمل الجاد والموصول، وعلى الطالب أن يخلق في نفسه هذا الدافع بحيث يلقى التشجيع من ذاته وليس من الآخرين.

٢. التكرار الواعي المستنير القائم على فهم المادة واستيعابها وليس التكرار الآلي الأصم الأعمى.
٣. توزيع الجهد المطلوب في الدراسة على عدة جلسات بدلاً من الجهد المركز في جلسة واحدة، ولابد أن تتخلل عملية الاستذكار فترات من الراحة والاستجمام التي تؤدي بدورها إلى ثبات المادة المتعلمة.
٤. يلعب الجهد الذاتي الذي يبذله الطالب دوراً أساسيًّا في نجاح عملية التعليم، فالمعلومات والحقائق التي يجمعها الطالب بنفسه وبطريق جهده الذاتي لا تخضع للزوال والنسيان؛ ولذلك يفضل أن يعتمد الطالب على نفسه وأن يجد في اكتساب المعارف بالقراءة والاطلاع والبحث وإجراء التجارب والملاحظات والمشاهدات ومراجعة الكتب والمراجع.
٥. فهم معنى المادة المتعلمة فهماً جيداً، فحفظ المواد عديمة المعنى يكون أكثر صعوبة ويستغرق وقتاً وجهداً أطول من حفظ المادة ذات المعنى الواضح، ولذلك لا بد أن يعرف الطالب معاني الكلمات والعبارات والنظريات والمصطلحات التي يحفظها.
٦. إتباع الطريقة الكلية في الاستذكار وهدفها أن يلم الطالب بالمادة المراد تعلمها كلها كوحدة متماسكة، وبعد أن يأخذ فكرة عامة وإجمالية ويكون لنفسه صورة شاملة عن محتواها الكلي، يبدأ في دراستها جزءاً جزءاً ويتقنها ويحكم فهمها، وبعد ذلك يعود إلى المادة ككل مرة أخرى ليكامل بين أجزائها ويربط بينها في كلٍّ موحد.
٧. تسميع الطالب لنفسه ما استذكره حتى يتأكد من تناول المادة المراد تعلمها وحتى يزداد ثقة في نفسه. وتساعد هذه الطريقة على معرفة نتائج تحصيله أولاً بأول وعلى ذلك يستطيع أن ينمي مواطن القوة في تحصيله فيزداد نبوغاً وتفوقاً، ويدرك مواطن الضعف فيعالجها أولاً بأول قبل استفحال أمرها (عبد الرحمن العيسوي، ١٩٩٣، ١١٠).

الدراسات السابقة:

- **دراسة تراسي وجراهام (Tracy,Reid&Graham,2009):** واعتمد الباحث فى دراسته على عينة مكونة من(١٢٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث تم تقسيمهم إلي مجموعتين: تجريبية تكونت من(٦٤) طالبا وطالبة، وضابطة

تكونت من (٦٣) طالباً وطالبة. وتلقت المجموعة التجريبية- معلومات عن مهارات التخطيط، وكتابة القصص، وطرق تنظيم استراتيجيات التعلم، وخطوات كتابة القصص، وخصائص القصة الجديدة. فيما تلقت المجموعة الضابطة تعليمياً تقليدياً حول مهارات الكتابة (التهجئة، القواعد) وبعد الانتهاء من تدريس المجموعتين بالطريقتين السابقتين طلب منهم قصص فى مواضيع متعددة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن طلبة المجموعة التجريبية تمكنوا من كتابة قصص أطول وأكثر تنظيماً وذات نوعية أفضل من طلبة المجموعة الضابطة.

- **دراسة كاثرين (Catherine, 2011)**: واعتمد الباحث فى دراسته على تقسيم عينة الدراسة إلى عينتين؛ العينة الأولى: تناولت مقارنة درجات الأداء مع الدرجات الفعلية وكان ذلك من خلال تقييم ثلاثة من هذه الفئة، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود اتجاه لخفض منهجية الأداء إلى المبالغة فى تقدير تلك الاختبارات، والتقليل من الأداء الأعلى لديهم.
- وفى العينة الثانية: وجد أن تحفيز الطلاب لم يؤثر بشكل فعال على أداء الطلاب سواء كانت العالية منها أو المنخفضة وحتى ولو كان الحافز عاليا.
- فى الدراسة الأولى أيضا: وجد أن الطلاب الذين حققوا معدلات عالية فى اختبار الكفاءة الذاتية، حققوا أيضا معدلات عالية فى الاختبارات الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك، نجد أن الطلاب الذين حققوا معدلات عالية فى الكفاءة الذاتية تميل إلى الاعتماد على استراتيجيات التعلم.
- أما بالنسبة لتحليل سلوك المتعلم؛ وجد أن هناك ارتباط ايجابى بين التقارير السلبية لسلوك المتعلمين ودرجات الاختبارات.
- وجد أيضا أن الطلاب الحاصلين على درجات عالية فى سلوك المتعلمين النشطين والطلاب المنخفضى الدرجات قد حصلوا على درجات عالية فى اختبار التنظيم الذاتى للتعلم.

- **أما دراسة لنا بكير (Lana Lowe Becker 2011)** : هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام مهارات التنظيم الذاتى للتعلم، ومعرفة أثر البيئات القائمة على التنظيم الذاتى للتعلم على التحصيل الدراسى للطلاب الجامعيين، وتحديد ما إذا

كان الأداء الأكاديمي تختلف بين المجموعتين. قد أكدت الدراسة أن مهارات التنظيم الذاتى للتعلم أثرت إيجابيا فى التحصيل الدراسى للبيئات التعليمية المختلفة، اعتمد الباحث فى دراسته على مجموعة من الطلاب أصحاب معدلات منخفضة تعليمية. وقد تناول المجموعة الضابطة التعليم على أساس محتوى الدورة فقط، وتلقى المجموعة التجريبية تدخل فى التعليم الذى يركز على العملية التعلم بالإضافة إلى محتوى الدورة العادية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: اختلاف كبير فى درجات الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وقد تفوقت المجموعة التجريبية فى أربعة اختبارات من الخمسة التى تم تطبيقها على المجموعتين، وأكدت الاختبارات التتابعية على استمرار تحسن طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

- **دراسة جيرمى (Jeremy ٢٠١٢)**: اعتمد الباحث فى دراسته على التنظيم الذاتى للتعلم لتوظيف مهارات ما وراء المعرفى والمهارات التنظيمية، لتحقيق أهداف الكفاءة الذاتية فى اكتساب المعلومات والخبرات؛ وتحسين الذات. إن المهارات اللازمة لتنظيم الذاتى للتعلم تتطور عبر مرحلتى الطفولة والمراهقة، وتتطور عناصر محددة للأداء التنفيذى، وتزيد مرونة تعلم الأطفال. ومن خلال نمو الجهاز العصبى والنفسى للطلاب، يؤدى ذلك إلى اختلاف توقعات الطلاب بين الفئات العمرية من السن الخامس إلى الثامن، ومن التاسع إلى الثانى عشر، ومن الثالث عشر إلى السابع عشر، كما يوفر هذا الإطار النمو للجهاز العصبى والنفسى للطلاب نموذج إرشادى جيد لتعليم الطلاب ليكونوا معلمين منظمين ذاتيا، بدءاً من التعليم الاساسى لمهارات الوظائف التنفيذية، وتتطور معالجة مكونات التنظيم الذاتى للتعلم (تحديد الأهداف– ومهارات ما وراء المعرفة – والتنظيم الذاتى– والكفاءة الذاتية). تم تصنيف هذه المعلومات فى موقع على شبكة الإنترنت وإتاحتها للمعلمين من سن الطفولة وحتى الصف الثامن، وتم تعديل الموقع من خلال سلسلة من مراحل الاستعراض وتم تقييمها من قبل المربين، **وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**
  - وجود علاقة بين نماذج التنظيم الذاتى للتعلم والتطبيق العملى لدعم عمليات التعلم الذاتى بداخل حجرات الدراسة.
  - وجود أثر بالغ الأهمية للدور المهنى لمفهوم التنظيم الذاتى للتعلم.

- وجود علاقة إيجابية بين التعزيز المستمر ومهارات التنظيم الذاتى للتعلم.

نتائج الدراسة:

- التحقق من الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس عادات الاستذكار.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب فى التطبيق البعدى لمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول (٢)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمقياس عادات الاستذكار.

الجانب	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة ٠.٠٠١
مقياس عادات الاستذكار	الضابطة	١٤١.٦	٤.٣	١٠	٩	٩.٢	دالة
	التجريبية	١٦٨.٣	٧.٦	١٠			

ويتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لعادات الاستذكار لصالح المجموعة التجريبية.

فقد بلغت قيمة (ت) ٩.٢ وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ فى اتجاه القياس البعدى، حيث بلغ متوسط القياس البعدى للمجموعة الضابطة ١٤١.٦، ومتوسط القياس البعدى للمجموعة التجريبية هى ١٦٨.٣.وفى ضوء ما سبق أن برنامج القائم على التنظيم الذاتى للتعلم يساعد الطلاب وينمى لديهم عادات الاستذكار لهذه المرحلة الدراسية.

- التحقق من الفرض الثانى: لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية.
- ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب فى التطبيق البعدى لمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول (٣)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار البعدى لمقياس المهارات الحياتية.

الجانب	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة ٠.٠٠١
مقياس المهارات الحياتية	الضابطة	٢٠٨	٣.٧	١٠	٩	١٣.٣	دالة
	التجريبية	٢٣٢	٧.٢	١٠			

ويتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى للمهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

فقد بلغت قيمة (ت) ١٣.٣ وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ فى اتجاه القياس البعدى، حيث بلغ متوسط القياس البعدى للمجموعة الضابطة ٢٠٨، ومتوسط القياس البعدى للمجموعة التجريبية هى ٢٣٢.وفى ضوء ما سبق أن برنامج القائم على التنظيم الذاتى للتعلم يساعد الطلاب وينمى لديهم المهارات الحياتية لهذه المرحلة الدراسية.

التوصيات:

ضوء النتائج السابقة فإن الباحث يوصى بالآتى:

- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة الأساسية وذلك للتأكد من فاعلية البرنامج.
- ضرورة تدريب المعلمين على استخدام مهارات التنظيم الذاتى للتعلم، لما لها من الأثر الواضح فى تنمية قدرات الطلاب.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم بسيونى (١٩٨٦): المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة.

السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٠): عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود. بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس فى مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

آمال سيد مسعود (٢٠٠٦): دراسة تصور مقترحة لتنمية خريجى التعليم الثانوى العام لسوق العمل، دراسات فى التعليم الجامعى، مركز تطوير التعليم الجامعى، العدد الحادى عشر، ابريل، جامعة عين شمس، القاهرة.

إيهاب عيسى عبد الرحمن (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبى مقترح فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٢): أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى من خلال مادة الفيزياء، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، فندق بالما– أبو سلطان، الإسماعيلية ٧/٢٨ – ٧/٣١، المجلد الأول، ٨٩– ١٣٠.

أحمد حسين عبد المعطى، دعاء محمد مصطفى (٢٠٠٨): المهارات الحياتية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

أحمد حسين اللقانى، على أحمد الجمل(١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

أفنان مظير دروزة (٢٠٠٤): أساسيات فى علم النفس التربوى، عمان، دار الشروق.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٣):علم النفس التربوى، دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، القاهرة.

حنان محمد السعيد(٢٠٠٧): فعالية استخدام نمطين للتعلم التعاونى فى تدريس العلوم على تنمية التحصيل وعمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الكويت، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

رشدى لبيب (١٩٨٤): المنهج المنظومة لمحتوى التعليم، ط٢ ، دار الثقافة للطباعة، القاهرة.

سالم على سالم الغرايبة (٢٠١٠): قياس استراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلبة الجامعيين، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد ٧، العدد ٢، يونيو.

سعد جاسم الهاشل (١٩٩٢): التربية الحياتية " رؤية تربوية جديدة، كلية التربية – جامعة الكويت – الكويت.

سعيد جميل سليمان (٢٠٠٥): تهيئة طلاب التعليم الثانوى العام للعمل – دراسة استكشافية فى ضوء بعض الخبرات الاجنبية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، يوليو، القاهرة.

شيماء حموده الحارون (٢٠٠٣): فعالية نموذج أبعاد التعلم فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوى فى مادة الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

صباح رحومة أحمد (٢٠٠٣): أثر استخدام دورة التعلم فوق المعرفية فى تنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها ومهارات التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨): تعليم من اجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ظريفة سلامة أبو فخر (٢٠٠٢): فعالية استراتيجية المناقشة فى تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى فى مادة الاجتماع واتجاهاتهم نحو الإبداع بمصر، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الفتاح جلال (١٩٩٥): (عرض التقرير النهائى للمؤتمر الدولى للتربية الدورة (٤٤): مجلة العلوم التربوية – العدد الثالث والرابع، ديسمبر ١٩٩٤، مارس ١٩٩٥.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الاردنية فى العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٤.

عبد الله سليمان إبراهيم و الشناوى عبد المنعم الشناوي (١٩٩٣) علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي فى المواد التربوية لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد الثالث

عبد الرحمان العيسوي (١٩٩٣): مشكلات الطفولة و المراهقة أسسها الفسيولوجية و النفسية، ط ١، بيروت–لبنان، دار العلوم العربية للنشر والتوزيع.

فاروق صادق (١٩٨٣) استبيان عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية. بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الثالث، القاهرة: دار المعارف.

فاروق الروسان (١٩٩٨): سيكولوجية الاطفال غير العاديين، مقدمة فى التربية الخاصة، ط٣، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

فتحى عبد الرحمن جروان(١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١، عمان، دار الكتاب الجامعى.

فريدة حسن على (٢٠٠٥): دراسة تقويمية لكتب مادة الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الثانوية بدولة الكويت فى ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب الطالبات لها، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

كامل جاد (٢٠٠٢) التعليم الثانوى فى مصر فى مطلع القرن الحادى والعشرين، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

محمد جهاد الجمل(٢٠٠٥): تنمية مهارات التفكير الإبداعى، العين، دار الكتاب الجامعى.

محمد عبد الرحيم عدس(١٩٩٦): المدرسة وتعليم التفكير، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، .

محمد محمود الحيلة(٢٠٠٢): تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، عمان، دار السيرة للنشر.

منى أمين السيد (٢٠٠٦): برنامج لتنمية المهارات الحياتية الأسرية لدى الفتيات المقيمات بالمؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

منى عبد الصبور شهاب(٢٠٠٠): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل العلوم وتنمية مهارات العلم التكاملية والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد الثالث، العدد ٤، ديسمبر، ١٢–٢٠.

معتز محمد العلوانى(٢٠٠٦): أثر طريقة حل المشكلات فى تحصيل القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢): تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها فى التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى السادس" التربية العلمية وثقافة المجتمع، أبو سلطان، الاسماعلية٢٨-٣١يوليو.

نهى حامد عبد الكريم (٢٠٠٤): المهارات الحياتية اللازمة للدارسين الكبار فى مرحلة ما بعد محو الأمية، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، العدد الثانى، ابريل.

هانم علي عبد المقصود (١٩٩٢م) مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد ١٨، يناير.

هبة الله حلمى عبد الفتاح (٢٠٠٣): تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الاعدادى فى ضوء المهارات الحياتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

وليم تاوضروس عبيد (١٩٩٦): المهارات الأساسية من منظور كونى للظاهرة التربوية "ورقة عمل " المؤتمر العلمى السنوى الأول الاتجاهات الحديثة فى التربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مركز طيبة للدراسات التربوية.

Azevedo, R (2002): Beyond intelligent tutoring system:Computers as metacognitive tools to enhance learning? instructional Science 30 (1) , 31-45

Baker, D. & Piburn, M.(1997): Constructing Science in Middle and Secondary School Classroom, Allen & Bacon, Boston, London.

Catherine,E. Overson (2011):"Three element of self-regulated learning: metacognitive functioning , self - efficacy, and study behavior". PHD, submitted to the University of New Hampshire In Partial Fulfillment, UMI Number:3467354.

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational Psychologist, 18, 88-108.

Fairbrother, R. (2000): Strategies for Learning, Good practice in Science Teaching, Edited by Monk, M. & Osborne, J. Buckingham, Open University press.

Furberg, A. & Arnseth, H.(2009): Reconsidering Conceptual Change from aSocio-Cultural Perspective: Analyzing Students' Meaning Making in Genetics in Collaborative Learning Activities, Culture Studies of Science Education, 4(1), 157-191.

Kindfield, A.(2009): Situating Cognitive Socio-Cognitive Approaches to Student Learning in Genetics, Cultural Studies of Science Education, 4(1),193-199.

Harskamp, E; Ding, N. & Suhre, C.(2008): Group Composition and Its Effect on Female and Male Problem_Solving in Science Education, Educational Research,50(4), 307-318.

Henson,K & Eller ,B (1999): Education psychology for effective teaching second edition , Boston , london , New York wads worth publishing Company.

Jeremy D. Owen (2012):"Increasing Cognitive Resilience: A Website for Educators Outlining the Implications of Neuropsychological Development and Executive Functioning on Self-Regulated Learning", PHD, Alliant International University, San Diego, California, UMI Number: 3505937.

Lana Lowe Becker (2011): " Self-Regulated Learning in an Introductory Undergraduate Accounting Course", PHD, the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University, UMI Number: 3476274.

Oklahoma(1996): curriculum and instructional materials: life skills teacher edition , oklahoma universty , vocalional techincal education.

Nick, S.(2000): Wrong Answers welcome. School Science Review,82(299),41-44.

Pintrich, P(2000): The Role of Goal Orientation in Self_Regulated Learning.In M. Boekaerts, P.R.pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self_regulation.New York: Academic.

Sandy, W.(2004): Opening the Science Doorway: Strategies and Suggestions for Incorporating English Language Learners in the Science Classroom. Science Teacher, 71(2), 32-35.

Saul, C; Blumenfeld, P. & Krajcik, J.(2000): In Fluence of Guided Cycles of Planning, Teaching, and Reflection on prospective Elementary Teachers Science Content Representations, Journal of Research in Science Teaching,37(4),April,318-345.

Schraw, G. & Brooks, D.(2000): Helping Students Self_Regulated in Chemistry Courses: Improving the will and the Skill, Department of Educational Psychology and Center for Curriculum and Instruction University of Nebraska_Lincoln, Lincoln, NE68588, online.

Stephen, F. & Lucille, M.(2000): Unplayed Tapes: A Personal History of Collaborative Teacher Research. The Practitioner Inquiry Series, ERIC, N/A(ED438536). Online:

www.eric.ed.gov/ERICWebportal/Home.portal?_nfpb=true&ErICExtSearch_ 28/12/2007

Tracy, B., Reid, R & Graham (2009): Students Strategies for Planning and Drafting Stories: The Impact of Self

Regulated Strategy Development. The Journal of Educational Research. 102.

Warr, P. & Downing, J. (2000): Learning Strategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition, British Journal of psychology, 91.

Zimmerman, B & Martinez, M.(1986): Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self_Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal , 23(4),613-620.

Zimmerman,B.J.(2002): (Spring-Autumn): Becoming a self-regulated learner: an overview.Reteved, April ,24,from:www.findarticles.com/p/articles/m_monqm/is_2_41/ai_90190493