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

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

سلاف مشري*
soulef.m@gmail.com

قسم علم النفس وعلوم التربية – جامعة الوادي الجزائر

الملخّص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت CORT (Cognitive Research Trust) في زيادة استخدام إستراتيجيات التعلم المتابعة.

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، واستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

تم تطبيق وحدتي توسعة الإدراك والتنظيم من برنامج كورت على 13 تلميذاً موهوباً من تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط (متوسط العمر = 13 و 08 أشهر)، حيث تم اختيارهم وفق المعايير الموضوعة في نظرية «رونزولي» لانتقاء الموهوبين.

توصلت الدراسة إلى التحقق من فعالية البرنامج واستمرارية أثره بعد فترة المتابعة المقدرة بـ 30 يوماً.

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

مقدمة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

إلى تعلم مهارات دراسية تساعدهم على التعلم والدراسة مدى الحياة.

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

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

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

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

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

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

مشكلة الدراسة:

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

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

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

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

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

ومن خلال هذا الطرح نطرح التساؤلات الآتية:

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

فروض الدراسة:

بناءً على إشكالية الدراسة والإطار النظري تمت صياغة الفرضيتين التاليتين:

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

أهداف الدراسة:

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

أهمية الدراسة:

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

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

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

حدود الدراسة:

تحدد البحث الحالي بما يلي:

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

مصطلحات الدراسة:

1 - الفاعلية (Effectiveness):

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

2 - برنامج كورت (CORT Program):

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً - إستراتيجيات الوعي المعرفي (Metacognitive Strategies):

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

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

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

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

ثالثاً - إستراتيجيات إدارة الموارد (Ressources Managment Strategies):

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

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

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

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

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

4 - الطفل الموهوب (Gifted child):

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

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

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

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

الدراسات السابقة:

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

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

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

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

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

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

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

في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين.

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

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

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

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

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

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

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

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

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

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1 - مجتمع وعينة الدراسة:

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

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

ولقد تم اعتماد هذه المعايير على أساس:

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

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

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

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

قاموا بتدريس هؤلاء التلاميذ لأكثر من سنة دراسية.

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

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

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

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

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

والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لاختيار العينة.

جدول (1) نتائج التحليل الإحصائي في تحديد عينة الدراسة

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

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

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

جدول (2) نسبة أفراد العينة بالنسبة للعدد الإجمالي

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

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

2 - أدوات الدراسة:

تم في هذه الدراسة الاعتماد على الأدوات الآتية:

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

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

حيث يبدأ بتدريس الجزء الأول من البرنامج (كورت1)، وبعد ذلك من الممكن تقديم الأجزاء الأخرى بالترتيب المرغوب؛ لأنه يتعلق بالقاعدة العريضة لمسألة التفكير وهي توسعة مدى التفكير.

ونظراً لامتياز برنامج كورت بخاصية التوازن، أي إمكانية تطبيق كل جزء من أجزائه الستة على حدة، وذلك بعد الانتهاء من الجزء الأول، وانطلاقاً من ذلك اقتصرت الدراسة الحالية على تطبيق الوحدة الأولى والثانية (كورت1) «توسعة الإدراك» و(كورت2) «التنظيم» تتضمن كل وحدة مجموعة من الدروس موضحة في الجدولين الآتيين كما يلي:

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

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً - مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

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

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

الخصائص السيكومترية للاختبار:

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

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

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

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

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

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

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

تطبيق الأدوات:

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

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

المرحلة الثانية: تم فيها:

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

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

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

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

التحليل الإحصائي:

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

عرض النتائج:

سيتم فيما يلي عرض نتائج الدراسة حسب ترتيب الفرضيات:

1 - عرض نتائج الفرضية الأولى:

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

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

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

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

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

2 – عرض نتائج الفرضية الثانية:

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

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

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

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

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

مناقشة النتائج:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

خلاصة ومقترحات:

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

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

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

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

المراجع

المراجع العربية:

أبو حرب، يحي؛ والموسوي، علي بن شرف؛ وأبو جبين، عطا (2004). *التعلم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أوجريس، فادي (1994). *الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

جودت، أحمد سعادة (2009). *المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين*، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الجلاد، ماجد زكي (2006). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 18* (2)، 145 – 180.

دي بونو، ادوارد (1998). *برنامج الكورت لتعليم التفكير*. ترجمة: ناديا السرور وآخرون. عمان: دار الفكر.

دي بونو، ادوارد (1989). *تعليم التفكير*. ترجمة: عادل ياسين وآخرون، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

دناوي، أسعد حسين (2007). *تطوير مهارات التفكير «تطبيقات على برنامج كورت»*. الأردن: عالم الكتاب الحديث – جدار للكتاب العالمي.

حمني، نور الدين (1999). *علاقة إستراتيجيات المراجعة بالمردود الدراسي لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

المانع، عزيزة (ب.ت). تنمية التفكير عند التلاميذ، اقتراح برنامج كورت للتفكير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

المنير، عبدالعليم أحمد (2008). فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من أطفال الرياض، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (10)*، 167 – 196.

مرزوق، عبد المجيد مرزوق (1993). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي «التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي بالطالب داخل الفصل المدرسي»، *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 6* (1).

سليمان، السيد أحمد محمد (2006). المفاهيم المتعلقة بالموهبة والإبداع والنظريات الحديثة ذات البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي «اتجاهات والصعوبات التي تواجهه»، *المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة لرعاية الموهوبين «التربية من أجل المستقبل»*، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله الموهوبين، جدة من 26 إلى 30 أغسطس.

عبدالواحد، سليمان يوسف (2010). *علم النفس الموهبة: «رؤية سيكولوجية وانعكاساتها التربوية»*. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

عبدالمجيد، أسامة محمد (2008). أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببي

ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين، 14(2)، 173 – 212.

العتوم، عدنان والجراح، عبدالناصر، وبشارة، موفق (2009). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة.

صفوت، مختار وفيق (2005). *سيكولوجية الأطفال الموهوبين: خصائصهم، مشكلاتهم، أساليب رعايتهم*. القاهرة: دار العلم الثقافة للنشر والتوزيع.

قارة، سليم محمد شريف؛ والصافي، عبدالحكيم محمود (2011). *تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل*. الأردن: دار الثقافة.

القاضي، محمد عدنان (2000). *فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبين في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين*. مركز رعاية الطلبة الموهوبين، وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين (www.guftkids.com).

راغب، رحاب أحمد؛ والعدل، عادل محمد محمود (2010). هندسة تفكير الموهوبين وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي لديهم، *المؤتمر العلمي الثامن بكلية التربية جامعة الزقازيق «استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع – والطموحات»*، 21 – 22 أبريل.

رشوان، ربيع عبده (2006). *التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز*. القاهرة: عالم الكتب.

شوقي، وليد رفيق السيد (2009). طرق المعرفة والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

خلف الله، محمود عبد الحافظ (د.ت). فاعلية أنشطة إثرائية مقترحة لكتاب القراءة العربية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، جامعة الجوف، كلية التربية: المملكة العربية السعودية. 58 – 115.

المراجع الأجنبية:

Al Khatib, S. A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students performance. *International Journal for Research in Education* **(IJRE), 27, 72-57.**

Houssand, A. & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings, *Journal of Advanced Academics, 20* **(1), 108-136.**

Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, Self-regulation, and self-regulated learning: Whats the purpose?, *Educational Psychology Review, 20* **(4), 477-484.**

Lodewyk, K. R., Winne. P. H. & Jamieson-Noel, D. L. (2009). Implications of task structure on self-regulated learning and achievement, *Educational psychology, 29* **(1), 1-25.**

Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist, (3) 42***, 173-190.**

Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, 82* **(1) , 33-40.**

Puustinen, M. (2005). L'Apprentissage autorégulé à l'Ecole maternelle, SPIRALE. *Revue de Recherches en Education, 36***, 17-26.**

Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations, *Educational Psychology, 20***, 463-467.**

Soric, I. & Palecic, M. (2009). The role of students interests in self-regulated learning: The relationship between students interests. learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education, XXIV (4)***, 545-565.**