

الفصل الثانى

استراتيجيات التعلم

الفصل الثانى

استراتيجيات التعلم

أولاً . مقدمة

يُعد موضوع التعلم من الموضوعات الرئيسة التى نالت اهتمام علماء النفس المعرفيين بالبحث والدراسة . وقد اتفق هؤلاء العلماء فى تعريفهم للتعلم على أنه تغير فى السلوك ناتج عن الخبرة والممارسة . إلا أنه مع تزايد سيادة الاتجاه المعرفى ، لم يذكر هؤلاء العلماء أن التعلم هو تغير فى السلوك الملاحظ لكنهم يرون أن هذا التغير ناتج عن التغير فى البناء المعرفى للفرد من حيث كم المعرفة . وكيفية تنظيمها .

فاهتم بعض الباحثين فى الآونة الأخيرة بوضع تصورات كيفية للتعلم بدلاً من التصورات الكمية (مقدار التغير فى السلوك الملاحظ) ، أى التعرف على الفروق الفردية فى العمليات المعرفية لتفسير التغير فى السلوك الملاحظ بدراسة الطرق والأساليب التى يتبعها الطلاب عند تعاملهم مع المعلومات ، وهذا يُعد انعكاساً للتطورات الحديثة فى مجال علم النفس المعرفى ، ونماذج تكوين وتناول المعلومات التى تنظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً عاقلاً باحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها .

فظهر مصطلح أساليب التعلم *Learning Styles* التى تعرف بأنها الطرق التى يتبعها الطلاب عند التعامل مع المعلومات ، أو أثناء استذكارهم للمقررات الدراسية .

ويرى " فيرمونت " *Vermunt* أن أسلوب التعلم هو الطريقة التى يتعلم بها الطلاب ، وأن أساليب التعلم تُعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة للطلاب ، فمثلاً توصف هذه الأساليب كمستوى سطحى ، أو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند " مارتون و سالجو " *Marton & Saljo* ، وتوصف بالأسلوب الكلى مقابل التسلسلى عند " باسك " *Pask* ، وتوصف بالمعالجة العميقة والمعالجة الموسعة والدراسة المنهجية واسترجاع الحقائق عند " شمك " *Schmeck*

وتوصف كنوع من حب التعلم كالخبرة الحسية (العيانية) ، الملاحظة التأملية ، التصور العقلى المجرد ، والتجريب الفعال ، والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هى : التباعدى ، التقاربى ، المستوعب ، والمتكيف عند " كولب " Kolb . وتوصف كتوجهات مثل التوجه التحصيلى ، التوجه نحو المعنى ، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية عند " انتوستل وواترستون " Entwistle & Waterston ، وتوصف أخيراً كأساليب للتعلم : السطحى ، العميق ، والتحصيلى عند " بيجز " Biggs .

(فى : عبد المنعم أحمد الدردير ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦٠)

ويختلف تصور " مارتون وسالجو " عن تصورات الباحثين السابقين التى تعتمد على مخرجات التعلم المقاسة كمياً ، فهو يبحث عن كيفية حدوث عمليات التعلم كما يصفها الطلاب ، وأظهرت دراستهما التى بحثت العلاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج من خلال تحليل بروتوكولات الطلاب عن وجود علاقة بينهما ، كما أن الفروق فى مستوى الناتج (أداء الطلاب) ، قد ترجع إلى الفروق فى استراتيجيات التعلم التى يستخدمها هؤلاء الطلاب (In: Busato & et al., 1998) . واتفقت نتائج دراستنا " مرزوق عبد المجيد مرزوق " (١٩٩١) ، و " وليد كمال القفاص " (٢٠٠١) اللتان أجريتا فى البيئة العربية مع النتيجة السابقة التى توصل إليها " مارتون وسالجو " .

ونظراً لأن الطلاب يتبنون استراتيجيات تعلم مختلفة أثناء استذكارهم للمقررات الدراسية ، أو أثناء اكتسابهم المعرفة من مصادر مختلفة ، وأنه توجد فروق بين الطلاب فى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات ، فقد تكون الاستراتيجيات المفضلة لدى بعض الطلاب استراتيجيات غير مفضلة لدى بعضهم الآخر ، وأن الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم يُعد من المتغيرات المهمة فى نماذج التعلم الإنسانى فى الآونة الأخيرة ، كما أن تدريس هذه الاستراتيجيات وبذل الجهد فى تعليمها يمكن أن يساعد فى تحقيق

الأهداف التربوية المرغوبة . لذا تم تخصيص هذا الفصل من الكتاب لتوضيح استراتيجيات التعلم - بصفة عامة - التي يستخدمها هؤلاء الطلاب أثناء استذكارهم للمقررات الدراسية .

ثانياً : استراتيجيات التعلم

نشر مركز تطوير التعلم * Center for Advancement of Learning

بكلية Muskingum عام ١٩٩٨ مقالة مطولة بعنوان " استراتيجيات التعلم بصفة عامة " ، والتي تم تصنيفها كما هو موضح في شكل (١) :

(٤)	(٣)	(٢)	(١)
استراتيجيات الذاكرة	استراتيجيات التنظيم	استراتيجيات التشفير والاسترجاع	استراتيجيات الانتباه والاستماع
(٨)	(٧)	(٦)	(٥)
استراتيجيات تدوين الملاحظات	استراتيجيات الدافعية	استراتيجيات المراقبة	استراتيجيات التعلم الجماعي والتعاوني
(١٢)	(١١)	(١٠)	(٩)
استراتيجيات قلق الاختبار	استراتيجيات الفهم القرائي	استراتيجيات صياغة الأسئلة	استراتيجيات حل المشكلة والتفكير الناقد
(١٦)	(١٥)	(١٤)	(١٣)
استراتيجيات الكتابة والتصحيح	استراتيجيات إدارة الوقت	استراتيجيات أداء الاختبار	استراتيجيات الاستعداد للاختبار

شكل (١)

استراتيجيات التعلم

ويمكن شرح تفاصيل هذه الاستراتيجيات على النحو الآتي :

* Center for Advancement of Learning (1998): Learning Strategies Database, Muskingum College [on:line]. Available: <http://muskingum.edu/~cal/dacabase/genpurpose.html>. last visit.20 June 2004

Attention and Listening Strategies

يشير الانتباه إلى القدرة على التركيز الذهني والملاحظة الدقيقة ، بينما يشير الاستماع إلى التركيز على سماع شئ ما ، وقد يركز الفرد كى يستمع جيداً ، ويُعد الانتباه عملية عقلية مهمة جداً بالنسبة للقراءة ، وأداء الامتحانات ومراجعة المعلومات ، كما يُعد كم ونوع الانتباه من العوامل الحيوية فى عملية التعلم ، وترجع أهمية عملية الانتباه فى أنها تُسهم فى قدرة الفرد على تحويل المعلومات العامة من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة الأمد والتركيز عليها ومعالجتها معرفياً ، نظراً لأن عمليتي الانتباه والاستماع ترتبطان بعلاقات معقدة مع عمليات التشفير والاسترجاع والذاكرة بصفة عامة .

فعملية الانتباه أولى العمليات المعرفية التى يمارسها العقل البشرى على مدخلات عملية التعلم وفق نظام تكوين وتناول المعلومات ، وهى تُمكن الفرد من إثراء خبراته ومعلوماته حول مثيرات البيئة ومدخلاتها ، وتسهم فى توافقه معها ، والإفادة منها وتطويرها والتحكم فيها ، فالانتباه عملية انتقاء المثيرات التى يخضعها الفرد لملاحظته .

وأشار " بوسنر وبويز " *Posner&Boies* إلى أن الانتباه يتضمن ثلاثة أوجه أو مكونات هى : الحدة (اليقظة) *Alertness* ، الانتقاء *Selection* ، والمدى *Span* ، وعرف " جيلفورد " *Guilford* مدى الانتباه بأنه عدد وحدات المعلومات التى يمكن للفرد الانتباه إليها من بين مجموعة أكبر من المعلومات وذلك خلال عرض قصير جداً ، ويذكر " ميلر " *Miller* أن مدى الانتباه يساوى 7 ± 2 ، أى يتراوح فيما بين ٥ - ٩ وحدات من المعلومات .

(فى : يوسف جلال يوسف ، ١٩٩٨)

أهداف استراتيجيات الانتباه والاستماع :

يُكمن الهدف الرئيس لاستراتيجيات الانتباه والاستماع فى أنها تدعم بديل غير طبي *Non Medication Altenative* لتحسين عمليات التركيز

وتنشيط الذهن ، وتعمل هذه الاستراتيجيات فى نطاق واسع من خلال أنشطة التعلم مثل : المحاضرات ، والقراءة ، وإكمال الأعمال المنزلية ، وأداء الامتحانات .

فوائد استراتيجيات الانتباه والاستماع :

تفيد استراتيجيات الانتباه والاستماع فى عدد من المجالات الأكاديمية والاجتماعية على النحو الآتى :

أ - المجالات الأكاديمية : تُعد استراتيجيات الانتباه والاستماع مهمة جداً فى أداء الطلاب للأنشطة المختلفة مثل : تدوين الملاحظات ، والمشاركة الصفية ، والقراءة ، وإكمال المهام ، والتعلم الجماعى ، والاستعداد للامتحان وأدائه . كما تسهم هذه الاستراتيجيات فى نجاح التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية كاضطراب نقص الانتباه .

ب - المجالات الاجتماعية : يمكن أن تؤثر مهارات الانتباه الجيدة تأثيراً موجباً فى صورة الذات *Self-Image* ، وتقدير الذات *Self-Esteem* ، نظراً لأنها تجعل الفرد يُشخص نواحي القوة والضعف لديه بشكل إيجابى ، وهذا ينعكس بدوره على مشاركة وأداء الفرد فى الأنشطة الجماعية ، والإحساس بالتنظيم ، والسيطرة والقدرة على التصرف فى المواقف غير المنظمة .

وقد أجريت بعض الدراسات فى البيئة العربية عن أهمية استراتيجيات الانتباه فى التعلم ، فتناول " يوسف جلال يوسف " (١٩٩٨) دراسة " علاقة الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكى بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية " على عينة عددها ١١٣ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة جامعة المنصورة ، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج كان منها وجود علاقة موجبة دالة بين مدى الانتباه والتحصيل الأكاديمى العام لدى طلاب عينة الدراسة .

وتناول " عادل محمد العدل " (١٩٩٩) دراسة " الاختلاف فى مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجيات الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى (فى إطار نظرية تجهيز المعلومات) " على عينة عددها ١٥٨ تلميذاً من التلاميذ الذكور ، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها وجود علاقة موجبة دالة بين مدى الانتباه والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة .

وتناولت " أماني سعيدة سعيد " و " سيد إبراهيم سالم " (٢٠٠٠) دراسة " أثر الاختلاف فى بعض مظاهر وأساليب الانتباه على الاستفادة من كل من الطريقة الكلية والجزئية فى التدريب " على عينة عددها ٥٧ طالباً وطالبة من طلاب جامعة حلوان ، وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج منها : أن التدريب الكلى والجزئى يتطلب من الأفراد قدرة عالية فى الانتباه ، كما أن مهام التدريب الكلية تحتاج إلى توزيع الانتباه ، نظراً لأن الأفراد المرتفعين فى توزيع الانتباه أحرزوا درجات مرتفعة فى هذه المهام ، وتتطلب هذه المهام أيضاً أفراداً يتميزون بالانتباه الخارجى الواسع ، والانتباه الداخلى الواسع حيث يمكنهم ذلك من تجهيز ومعالجة المعلومات الخارجية وتعديلها وفقاً لما يلائمهم ويناسب إمكاناتهم .

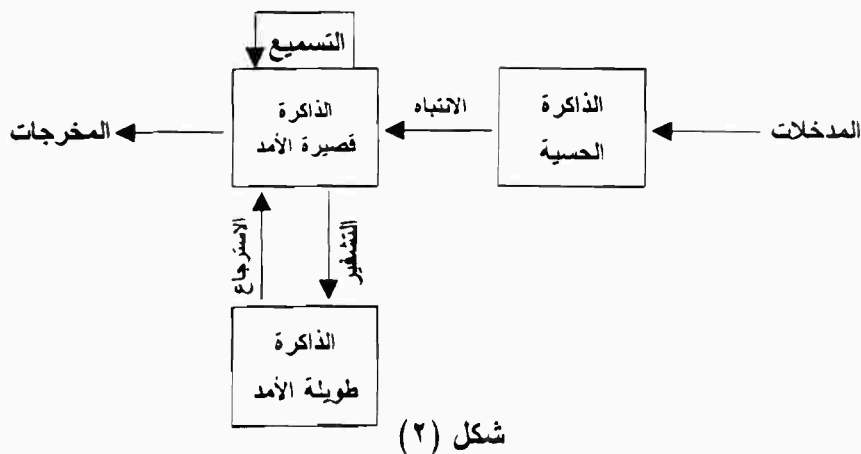
وتناول " جمال محمد على " و " مختار أحمد السيد " (٢٠٠١) دراسة " أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفى والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة " على عينة عددها ٣٨٦ طالباً وطالبة بالفرقة الثانية شعبة التعليم الأساسى بكلية التربية ، جامعة عين شمس وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج منها : وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب عينة الدراسة فى مدى الانتباه (للألفاظ ، الأشكال) ، لصالح ذوى مستوى التجهيز العميق للمعلومات والمستقلين عن المجال الإدراكى ومرتفعى السرعة الإدراكية ، كما وجد تأثيراً دالاً للتفاعل الثلاثى (مستويات التجهيز × الأسلوب المعرفى × السرعة الإدراكية) فى مدى الانتباه للألفاظ لدى الطلاب عينة

الدراسة ، وتأثيرات دالة للتفاعلات الثنائية فى مدى الانتباه للأشكال (مستويات التجهيز $\times$ الأسلوب المعرفى) ، (مستويات التجهيز $\times$ السعة الإدراكية) ، و (الأسلوب المعرفى $\times$ السرعة الإدراكية) ، لصالح الطلاب ذوى مستوى التجهيز العميق المستقلين ، وذوى مستوى التجهيز العميق مرتفعى السرعة الإدراكية ، والطلاب المستقلين مرتفعى السرعة الإدراكية .

٢. استراتيجيات التشفير والاسترجاع :

Encoding and Retrieval Strategies

يرتبط التشفير والاسترجاع بعمل الذاكرة ، ويشير إلى تحويل المعلومات من وإلى الذاكرة قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد على التوالي . ويمكن توضيح العلاقة بين التشفير والاسترجاع وعمل الذاكرة من خلال نموذج تكوين وتناول المعلومات الموضح فى شكل (٢) الآتى :



العلاقة بين التشفير والاسترجاع والذاكرة

فالتشفير يتضمن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المعروفة بالنسبة للفرد بغرض جعل المعلومات الجديدة ذات معنى ، وتعتمد كفاءة هذه العملية على درجة التكامل والتماثل بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة فى ذاكرة الفرد . بينما يتضمن الاسترجاع تذكر الفرد للمعلومات السابقة ، وهذا يشكل قاعدة تعلم المعلومات الجديدة ، نظراً لأن المعلومات المسترجعة تؤثر فى المعلومات الجديدة موضوع المعالجة .

فالتشفير والاسترجاع عمليتان من عمليات الذاكرة الثلاث (التشفير ، التخزين ، الاسترجاع) ، ويذكر أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٣، ص ١٩١) أن عملية التشفير أولى العمليات التى يمارسها الفرد بعد عملية إدراك عناصر المعلومات التى تُعرض عليه ، أو يتعرض لها فى المواقف المختلفة حيث يتم فى هذه العملية تحويل وتغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التى تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز ، أى تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه العمليات .

ويذكر " ستيرنبرج " (Sternberg,1998,P.264) أن عملية التشفير هى العملية التى تحول فيها المثيرات (المدخلات) الحسية إلى رموز ، أو صور يسهل الاحتفاظ بها فى الذاكرة . فاستراتيجيات التشفير هى الطريقة أو الأسلوب الذى تنظم به الذاكرة المهام ابتداءً من تقديم المهمة حتى صدور الاستجابات بأقل جهد ممكن وأفضل استدعاء (Nibet&et.al,1988) .

ويعرف " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (١٩٩٦ ، ص ٦٠٧) استراتيجيات التشفير بأنها : خططاً منظمة يمكن استنتاجها من أنماط السلوك الذى يصدر عن المتعلم وهى قابلة للتعلم والاكساب . وتعرفها " فوقية عبد الفتاح " (٢٠٠٤) بأنها الطريقة التى تحول وتنظم بها المثيرات إلى رموز تتقبلها الذاكرة حتى يسهل الاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة .

وقد تتخذ عملية التشفير إحدى الصور الأربع الآتية : (١) الانتقاء Selection ، ويقصد به أن ينتقى الفرد عدداً قليلاً من المثيرات الكثيرة المطروحة أمامه عندما لا يستطيع الانتباه إليها جميعاً ، وهذه المثيرات المنتقاة تكون موضع انتباه الفرد أثناء عملية التشفير . (٢) التفصيل Elaboration ويقصد به أن يقوم الفرد بإضافة بعض المعلومات أو البيانات على المعلومات المطروحة أمامه حتى تصبح هذه المعلومات المطروحة ذات معنى ، وبالتالي يسهل الاحتفاظ بها . (٣) إعادة الكتابة Rewriting ويقصد بها أن يقوم الفرد

باشتقاق معلومات بسيطة ذات معنى يسهل الاحتفاظ بها من المعلومات المركبة
عديمة المعنى المطروحة أمامه ، والتي لا يستطيع الاحتفاظ بها كما هي عليه .
(٤) الوصف التكويني *Componential Description* ويقصد به أن يقوم
الفرد باستخلاص الخصائص المميزة لكل مكون من مكونات المهمة المطروحة
ويتم تشفير المكون بناءً على خصائصه .

(Jahnke&Nowaczyk,1998,PP.136-140)

ويذكر " أنور محمد الشرقاوى " (٢٠٠٣ . ص ص ١٩١-١٩٢)
أربعة أنواع من الشفرات هي :

(١) الشفرة البصرية *Visual Code* : ويقصد بها تمثيل عنصر
المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهره البصرى الدال عليه .

(٢) الشفرة السمعية *Acoustic Code* : ويقصد بها تمثيل عنصر
المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهره المسعى الدال عليه .

(٣) الشفرة اللمسية *Haptic Code* : ويقصد بها تمثيل عنصر
المعلومات فى الذاكرة بواسطة خاصية اللمس التى تميزه عن غيره
من العناصر .

(٤) شفرة دلالة اللفظ *Semantic Code* : ويقصد بها تمثيل عنصر
المعلومات فى الذاكرة بواسطة المعنى الذى يدل عليه .

استراتيجيات تشفير المعلومات فى الذاكرة :

أ - استراتيجية التسميع : *Rehearsal Strategy*

ويقصد بها ترديد المادة موضوع التعلم عدة مرات حتى يتم
الاحتفاظ بها مدة طويلة فى الذاكرة قصيرة الأمد ، أو يتم نقلها إلى
الذاكرة طويلة الأمد (Sternberg,1998,P.267) .

ويمكن أن يتخذ التسميع الأنواع الآتية :

(١) التسميع البسيط *Simple Rehearsal* : ويقصد به تكرار
المعلومة شفهاً عدة مرات بشكل صامت .

(٢) التسميع المنطوق *Articulatory Rehearsal* : ويقصد به تكرار

ترديد المعلومة لفظياً بصوت مسموع واضح عدة مرات .

(٣) التسميع التجميعي *Comulative Rehearsal* : ويقصد به

تكرار ترديد المعلومة ضمن مجموعة من المعلومات المعروفة

لدى الفرد والموجودة في ذاكرته طويلة الأمد سالفاً .

(٤) التسميع المنظوم *Rhythmic Rehearsal* : ويقصد به تكرار

ترديد الكلمات في نظام مسجوع أو مقفى (نظام السجع

أو القافية) ، متضمناً المقاطع الهجائية أو بعض المقاطع

الموسيقية .

(٥) التسميع المتقطع *Spaced Rehearsal* : ويقصد به تكرار

ترديد المعلومة على فترات بين كل منها مدة زمنية

قصيرة .

(Herrman&et al.,1996,P.92)

ويذكر " أنور محمد الشرقاوى " (٢٠٠٣ ، ص ٥٣)

أن فاعلية استراتيجيات التسميع لا تظهر إلا إذا كانت المعلومات

المراد الاحتفاظ بها صغيرة نسبياً ، فهذه الاستراتيجية لا تستطيع

زيادة إمكانيات نظام الذاكرة حيث يقتصر تأثيرها على تنشيط

المعلومات ذات الآثار الخافتة وإعادة إدخالها في الذاكرة .

ب- استراتيجية التخيل العقلي : *Mental Imagery Strategy*

تشير هذه الاستراتيجية إلى تكوين صورة ذهنية للمعلومات

موضوع المعالجة حتى ولو لم يكن لهذه المعلومات وجود فيزيائي ،

وتكون أكثر تأثيراً على الأداء في حالة المعلومات التي لها قابلية

أكبر للتخيل كالكلمات العيانية مثلاً .

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٦ ، ص ٥٨٥)

فبعض الناس يستطيعون تصور الأشياء بوضوح قريب من الحقيقة ، كما أن بعض الأشخاص يصعب عليهم استحضار الصور الذهنية بالوضوح الكافي ، فهناك اختلاف بين الأفراد في قدرتهم على استبقاء الصور الذهنية عندهم مدة من الزمن ، حيث نجد أن معظم الصور الذهنية لا تبقى طويلاً ، وإنما يتذبذب الانتباه بين الاحتفاظ بها والانتقال إلى أشياء أخرى محسوسة .

(محمد خليفة بركات . ١٩٩٠ ، ص ٢١٩)

ج- استراتيجيات التنظيم د - معينات الذاكرة

وسوف يتم شرح استراتيجيات التنظيم ، واستراتيجيات معينات الذاكرة باعتبارهم استراتيجيات عامة في التعلم كما هو موضح بشكل (١) على النحو الآتي :

٣. استراتيجيات التنظيم : Organization Strategies

يشير مصطلح التنظيم إلى ترتيب الأشياء بطريقة مقصودة يسهل العثور عليها فيما بعد ، وهناك غرضان لهذه الاستراتيجية هما : التنظيم بغرض الحفاظ على مكونات المكان بشكل مرتب يساعد في العثور على الأشياء بسهولة عند الحاجة إليها . والتنظيم بغرض جعل المعلومات التي يتم تعلمها أثناء الدراسة في صورة مرتبة تساعد على فهمها ومعالجتها وتذكرها .

ويعد التنظيم عملية ذاتية تختلف من شخص إلى آخر ، ويظهر ذلك من خلال أداء الأفراد للمهام التي تتضمن مفردات غير مترابطة ، فالوظيفة الرئيسية في عمل الاستراتيجيات التنظيمية هي أن المواد المنتظمة يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الأمد أكثر من المواد غير المنتظمة ، نظراً لأن الفرد يميل إلى استدعاء العناصر المترابطة معاً .

وتتضمن استراتيجيات التنظيم ثلاث استراتيجيات شائعة الاستخدام

هي :

أ - استراتيجية التجزيل : *Chunking Strategy*

عندما يستخدم الفرد هذه الاستراتيجية يحاول إعادة تنظيم عناصر المهمة المطروحة حتى يُكوّن منها وحدات معلوماتية جديدة مألوفة لديه ، وهذا يؤدي إلى تخفيف الضغط الواقع على الذاكرة ، ويسمح بزيادة سعتها وسهولة استرجاعها .

وقدم ميلر *Miller* مصطلح التجزيل حين افترض أن سعة الذاكرة قصيرة الأمد تتحدد بعدد الجزل التي يتم حملها فيها وليس بعدد العناصر المقدمة ، فالذاكرة الفورية تستطيع حمل ٩ جزلات على الأكثر ، ويعد حرف *S* جزلة ، ويعد المقطع *SO* جزلة ، ويعد المقطع *SOP* جزلة ، ويعد المقطع *STOP* جزلة ، وبالتالي فهناك سهولة نسبية في تذكر كلاً منها ، وكلما استطاع الفرد زيادة محتوى الجزلة كلما زادت سعة الذاكرة لديه .

(فى : ربيع عبده أحمد ، ٢٠٠٣)

وتعد هذه الاستراتيجية أكثر فاعلية فى الاحتفاظ بالحروف والكلمات والأسماء والأرقام والأعداد الكبيرة .

ب- استراتيجية التجميع (العنقدة) : *Clustering Strategy*

تدمج فيها المفردات المراد الاحتفاظ بها فى تصنيفات رئيسة أو فئات أكبر بناءً على خصائصها المشتركة ، فالفرد الذى يستخدم هذه الاستراتيجية يحاول البحث عما إذا كانت القائمة المعروضة المراد حفظها تتضمن بعض التنظيمات أو التجمعات وإذا كان هناك مثل هذه التنظيمات فهل يمكن اكتشافها ؟ وهل يستطيع الفرد الاستفادة منها بنجاح فى عملية الحفظ ؟

(رمزية الغريب ، ١٩٨٦ ، ص ص ٤٠٦ - ٤٠٧)

فالفرد عندما تعرض عليه المهمة أو قائمة المعلومات المطلوب حفظها فإنه يلاحظ بسهولة (الخطوة الأولى) أن القائمة تتكون من بعض الأشياء التى يجمعها تصنيف واحد كالملابس أو

الفواكة أو أن بعض المعلومات التى تتضمنها القائمة ترتبط فيما بينها من حيث مدلول معانيها كالأشياء التى ترتبط بعملية الكتابة أو مكونات السيارة أو الأشياء الخاصة بالمدرسة ، والخطوة الثانية تتمثل فى محاولة الفرد الوصول إلى هذا التصنيف أو تجمعات المعانى ، والخطوة الثالثة تتمثل فى محاولة الفرد تكرار العناصر فى كل فئة معاً مما يؤدى فى النهاية إلى حفظ القائمة كلها .

(Flavell,1985,P.224)

فإذا كانت التعليمات قبل مرحلة التفسير توضح طبيعة العلاقات بين المفردات المحتوية عليها المهمة فإن ذلك يزيد من فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية ، فإذا استطاع الفرد تجميع المعلومات المتضمنة فى المهمة فى فئات أو تصنيفات مألوفة فإن الاستدعاء الصريح لمسمى الفئة أثناء مرحلة الاسترجاع يُعد بمثابة مسار لاستدعاء المعلومات المرتبطة بتلك الفئة ، وهذا يزيد من كفاءة الأداء (Jahnke&Nowaczyk,1998,P.167) .

ج- استراتيجية التنظيم الذاتى : *Subjective Organization*

يتضمن التنظيم الذاتى للمعلومات قيام المفحوص شعورياً أو لا شعورياً بتنظيم المعلومات التى تعرض عليه ، ويختلف التعقّد عن التنظيم الذاتى ، ففى التعقّد يبدو واضحاً من خلال الأداء فى محاولة الفرد الاستعانة بالتصنيفات التى تنتمى إليها عناصر المعلومات المعروضة ، أما فى التنظيم الذاتى فيلاحظ اتجاه الفرد نحو استخدام تصنيفات ذاتية خاصة أو تصنيفات غير منطقية .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٥ ، ص ص ٣٥٤ - ٣٥٥)

فالتنظيم الذاتى يعتمد على الجهد الذى يبذله الفرد فى تنظيم المعلومات بالطريقة التى يراها ملائمة ، وبالتالي فإن طريقة التنظيم الذاتى تختلف من فرد لآخر ، وتظهر بوضوح من خلال أداء الأفراد على المهام التى تتضمن مفردات غير مترابطة .

أهداف استراتيجيات التنظيم :

التنظيم يمكن تطبيقه على نطاق واسع من خلال الأنشطة ومجالات الحياة ، وتفيد بعض الاستراتيجيات التنظيمية في تنظيم المكان ، والبعض الآخر يفيد في تنظيم المعلومات من المحاضرات والكتب والمصادر الأخرى .

أهمية استراتيجيات التنظيم :

تكمن أهمية استراتيجيات التنظيم في النواحي الآتية :

أ - تساعد هذه الاستراتيجيات في توفير الوقت ، نظراً لأنها تساعد في العثور على الكتب والملاحظات والأدوات بسهولة ، وهذا يسهم في خفض التشتت والقلق والضغط الناتجة عن عدم العثور على بعض الأشياء .

ب- تساعد مهارات التنظيم الجيدة الفرد على التخلص من العوامل التي تسبب تأجيله لأداء بعض الأعمال ، فإذا لم يجد الفرد متطلبات القيام بعمل ما ، فمن السهل أن يؤجل القيام بهذا العمل .

ج- يقلل التنظيم من الانشغال والتشتت ، فعندما يحتفظ الفرد بالأشياء في صورة منظمة ومرتبطة يكون أقل تشتتاً ، وأكثر قدرة على تركيز الانتباه في العمل الحالي .

د - المعلومات التي يتم تنظيمها وترتيبها تكون سهلة في حفظها واسترجاعها من الذاكرة ، وتعد عملية تنظيم وإعادة تنظيم المعلومات بعد قراءتها أو سماعها في حجرة الدراسة من الطرق المميزة لمعالجة المعلومات الجديدة ، فالقدرة على تنظيم المعلومات تؤثر في المشاركة في الأنشطة الصفية والأداء في الامتحانات .

وتناول " حمدي محروس أحمد " (١٩٩٤) دراسة " أثر التعلم (منظم ، غير منظم) على الاحتفاظ والتذكر طويل المدى لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي " على عينة عددها ٨٠ تلميذاً تم تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، ثم عُرضت على المجموعة التجريبية قائمة

تتضمن موضوعات فى وحدة الفيزياء فى صورة مرتبة ومتسلسلة خالية من الغموض والمعلومات مرتبطة بعضها البعض وغير متداخلة فيما بينها ، بينما عُرِضت على المجموعة الضابطة قائمة بنفس الموضوعات إلا أنها غير منظمة وغير متسلسلة - تم تقديمها بالطريقة العادية - ثم طُبِق اختبار من نوع الاختيار من متعدد مكون من صورتين لقياس الاحتفاظ طويل الأمد ، وتم تطبيق الصورة الثانية بعد ٤٨ ساعة من تطبيق الصورة الأولى ، وتوصل الباحث إلى أن تنظيم المعلومات وترتيبها يؤثر تأثيراً إيجابياً فى كم الاحتفاظ والتذكر طويل الأمد مقارنة بتعلم المعلومات غير المنظمة .

٤. استراتيجيات الذاكرة : *Memory Strategies*

الذاكرة عملية عقلية تفاعلية إنتاجية مستمرة تعمل على تخزين واسترجاع المعلومات والخبرات ، وقدرة المتعلم على استخدام ومعالجة الذاكرة تؤثر بقوة فى عملية التعلم . وتتكون الذاكرة من ثلاثة مكونات هى : الذاكرة الحسية ، والذاكرة قصيرة الأمد ، والذاكرة طويلة الأمد . فالذاكرة الحسية تحمل المعلومات لفترة لا تتجاوز ٣٠ ثانية ، ثم تفقد منها المعلومات إذا لم يتم تحويلها إلى الذاكرة قصيرة الأمد التى تحتفظ بالمعلومات بشكل مؤقت ، وتفقد منها المعلومات إذا لم يتم تحويلها إلى الذاكرة طويلة الأمد التى تُعد المخزن الدائم للمعلومات . ومن هنا تعد الذاكرة مركزاً لمنظومة تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد ، نظراً لأنها تؤثر فى أى سلوك يقوم به الفرد .

وتوجد مراكز الذاكرة فى المخ ، وجذع المخ ، وفى مقدمة النخاع الشوكى ، وهذه الأقسام المختلفة للمخ تؤدي وظائف متنوعة فى التذكر ، فمثلاً جذع المخ يختص بتخزين المعلومات فى الذاكرة طويلة المدى .

وتوجد بعض الاستراتيجيات التى تساعد على استخدام الذاكرة بفاعلية تُسمى معينات الذاكرة *Mnemonics* منها :

أ - استراتيجية الحروف الأولى : *The First Letter Strategy*

يتم فى هذه الاستراتيجية جميع الأحرف الأولى من الكلمات المراد حفظها ، ثم يلى ذلك اشتقاق كلمة أو جملة من هذه الحروف تساعد على حفظها ، فمثلاً يمكن اشتقاق أو حفظ أسماء ألوان الطيف فى اللغة العربية من خلال كلمة " حرص خزين " حيث يمثل كل حرف منها الحرف الثانى من اسم اللون وهى على الترتيب : أحمر ، برتقالى ، أصفر ، أخضر ، أزرق ، نيلى ، وبنى .

ويذكر موريس *Morris* أن هذه الاستراتيجية تكون مفيدة إذا كان الترتيب فى الوحدات المعلوماتية المراد حفظها أمراً مهماً ، وبمعنى آخر تكون الفائدة أقل إذا أُستخدمت هذه الاستراتيجية فى تذكر وحدات معلوماتية غير مترابطة ، كما أن هذه الاستراتيجية شائعة الاستخدام .

(فى : فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، ص ٤١٤)

ب - استراتيجية السجع أو القافية : *Rhyming Strategy*

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام المقاطع الموسيقية والتوافق فى القوافى ، وتُعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التى تُستخدم بكثرة ، فهى تساعد على حفظ الكلمات الغريبة والصعبة وغير المألوفة ، كما تساعد على حفظ وتذكر الحروف .

ج - استراتيجية الكلمة المفتاحية : *Key Word Strategy*

تُستخدم هذه الاستراتيجية بفاعلية فى حفظ الكلمات غير المألوفة كمفردات اللغة الأجنبية ، ويتم تطبيقها فى خطوتين هما :
(١) عزل الكلمة المفتاحية : ويقصد به عزل جزء من الكلمة المراد حفظها بحيث يكون له مقابل معروف أو يتشابه فى نطقه مع نطق كلمة أخرى مألوفة .

(٢) الربط الذهني بين الكلمة المفتاحية والمقابل المؤلف للكلمة الأصلية : فمثلاً عند حفظ كلمة *Master* التى تعنى فى اللغة العربية الأستاذ أو الزعيم فيمكن عزل المقطع الأول منها *Mas* (ماس) ككلمة مفتاحية ، ثم يلى ذلك تخيل أستاذ يحمل على صدره وسام من الماس ، وبالتالي يكون من السهل تذكر المقابل العربى للكلمة الأصلية *Master* .

كما أن هذه الاستراتيجية ذات فاعلية فى التعلم اللفظى مثل تعلم الكلمات الإنجليزية سواء فى أداء الذاكرة قصيرة الأمد أو الذاكرة طويلة الأمد .

د - استراتيجية إحلال الأماكن : *Loci Strategy*

يتم تطبيق هذه الاستراتيجية فى الخطوات الآتية :

(١) تصور سلسلة من الأماكن المؤلفات والتى تتعاقب مكانياً ،

كتعاقب بعض الأماكن لمبنى معروف تماماً .

(٢) اشتقاق صورة بصرية أو خيالية لل فقرات المراد حفظها عن

طريق تمثيل كل فقرة بمكان معين من الأماكن التى تم حفظها فى

الذاكرة .

(٣) الرجوع إلى الأماكن السابقة والمعروفة لدى الفرد عند الحاجة

إلى تذكر تلك الفقرات .

وتتميز هذه الاستراتيجية بأنها تعتمد على التخيل إلا أنها

تتضمن مكوناً للتجهيز المكانى مما يميزها عن غيرها من

الاستراتيجيات . كما أن هذه الاستراتيجية تثرى المادة المتعلمة بشئ

من التنظيم الذى يسهم فى إيجاد مسار عقلى أثناء مرحلة الاستدعاء

والذى يُمكن الفرد من استرجاع كل محتويات هذه المادة ، كما تعمل

على إيجاد نوع من الترابط أو الاتصال بين مكونات المادة المتعلمة

المراد تذكرها مما يجعل الفرد مهتماً بعمليات التوسيع ودلالات المعاني أثناء مرحلة التشفير (Anderson,1995,P.224) .

هـ - استراتيجية تخيل الاسم : *Imagery-Name Strategy*
تستخدم هذه الاستراتيجية في تذكر الأسماء بصفة خاصة عن طريق الربط بين هذه الأسماء والخواص الفيزيقية المميزة لها .

و - استراتيجية التوليف القصصي : *Narrative Strategy (Stories)*
تتضمن هذه الاستراتيجية تكوين قصة معينة من الأفكار المطروحة المراد حفظها حيث تعمل كل فكرة كدليل على استدعاء الفكرة التالية ، وبالتالي فهي تُمكن الفرد من الاحتفاظ الجيد بترتيب هذه الأفكار .

وأشار وال وروتويكز Wall&Routowicz أن هذه الاستراتيجية تكون مفيدة بصورة أكثر في حالة قيام الأفراد بتكوين القصة بأنفسهم - القصة المولدة ذاتياً - وذلك لسببين هما :
(١) أنها تكون ذات معنى بالنسبة للشخص الذي كونها
(٢) أنها تتفق فيها دلالات الاسترجاع مع دلالات التشفير .
(في : ممدوح حسن غانم ، ١٩٩٤ ، ص ٣٩)

ز - استراتيجية التوسيط اللغوى الطبيعي :

Natural Language Mediation Strategy
تؤدي استراتيجية التوسيط اللغوى دوراً مهماً في التعلم والتذكر الإنسانى ، فمصطلح التوسيط *Mediation* يشير إلى محاولة المتعلم إقحام بعض العناصر الإضافية بين المثير والاستجابة ، أو بين أى وحدتين أو فقرتين بهدف إيجاد صلة أو علاقة بينها تمكنه من القيام بعملية التشفير والاستعادة على نحو جيد .

(عبد المجيد نشواتى ، ١٩٩١ ، ص ٤٢١)

وتفيد استراتيجية التوسيط في تذكر المقررات الدراسية ذات المحتوى المركب ، نظراً لأنها تضيف العديد من الكلمات أو الصور العقلية التي تجعل المقررات الدراسية أكثر قابلية لتخيلها ، ويستخدم التلاميذ المراهقون هذه الاستراتيجية بدرجة أكبر من التلاميذ الصغار عند تعلم الربط بين أزواج الكلمات .

ويطلق *Asarnow&Meichenbaum* على الأطفال الذين يستخدمون استراتيجيات معينات الذاكرة بتلقائية اسم " أطفال منتجين للاستراتيجيات " ، والأطفال غير المستخدمين لها بتلقائية اسم " أطفال غير منتجين للاستراتيجيات " ، أما الأطفال الذين لم يثبت لديهم وجود أنماط واضحة للاستراتيجية فيصعب وضعهم في أى من المجموعتين ويطلق عليهم اسم " الأطفال غير قابلين للتصنيف " .
(فى : ماجد محمد عثمان ، ٢٠٠٤ ، ص ٣)

فمعينات الذاكرة عبارة عن الأساليب أو الحيل التي تساعد على تقوية أو تعزيز عمليتي الاختزان والاستدعاء للمعلومات الموجودة فى الذاكرة ، وهذا يتضمن جانبين مهمين من جوانب الذاكرة هما : تخزين أو ترميز المعلومات ، وتذكر أو استدعاء المعلومات المختزنة (روبرت سولسو ، ١٩٩٦ ، ص ٣٧٠) .

فمعينات الذاكرة - من وجهة نظرنا - هى أساليب يستخدمها الفرد لزيادة فاعلية الذاكرة بتنشيطها وزيادة كفاءتها ، وتجعل الفرد مشاركاً نشطاً فى عملية التعلم ، ويمكن تنميتها لدى الفرد عن طريق التدريب والممارسة .

أهداف استراتيجيات الذاكرة :

توجد ثلاثة أهداف رئيسة لاستراتيجيات الذاكرة هى :

أ - زيادة وعى الفرد بعمليات الذاكرة . فوعى الفرد بعمليات ذاكرته يساهم فى تسهيل :

(١) الاستخدام القصدى لاستراتيجيات الذاكرة مما يتيح للفرد فرصة النجاح فى تطبيقها .

(٢) عملية التنشيط الآلى للمعلومات التى تم تخزينها سابقاً فى الذاكرة والمرتبطة بالمعلومات المطروحة والتى يرغب الفرد فى تذكرها مما يجعل عملية التشفير أكثر فاعلية .

(٣) عملية تنشيط المعلومات التى تم تخزينها بالفعل عند الاستدعاء مما يجعل مستوى الأداء أكثر فاعلية

(Christopher&John,2006)

ب- زيادة وعى الفرد بنواحى القوة والضعف فى قدرات ذاكرته .

أهمية استراتيجيات الذاكرة :

استراتيجيات الذاكرة ذات أهمية كبيرة فى الأداء الأكاديمى ، وبصفة خاصة أثناء الأداء فى الامتحانات التى تعد من أكثر المهام التى يظهر فيها بوضوح تأثير استراتيجيات الذاكرة ، كما أن لاستراتيجيات الذاكرة أهمية خاصة فى : تدوين الملاحظات ، الفهم القرائى ، حل المشكلات ، تحسين أداء الفرد فى الأنشطة الجماعية ، ومواقف التفاعل مع الآخرين ، زيادة على ذلك فإن أى نشاط إدراكى لدى الفرد يتأثر بأداء ذاكرته كتذكر الأسماء والمواقع .

وتُعد استراتيجيات التشفير محدداً جوهرياً لنجاح الفرد فى الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة ، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التى اهتمت باستراتيجيات تقوية الذاكرة ، حيث كشفت نتائجها عن أن تلك الاستراتيجيات ترفع من كفاءة التطبيق وانتقال أثر التعلم ، وتسهم فى تحسين قدرة الطلاب على استخدام وتفسير المفردات المتصلة بموضوع التعلم .

(أنور محمد الشرقاوى ، ١٩٩٨ ، ص ١٦٤)

أما عملية الاسترجاع باعتبارها العملية الثالثة من عمليات الذاكرة تعرف على أنها إمكانية استعادة الفرد للمعلومات التى سبق تخزينها .

وتتضمن عملية الاسترجاع البحث عن المعلومات المرغوب فيها وتعيين موقعها في الذاكرة . وكذلك تجميع هذه المعلومات وتنظيمها تمهيداً إلى الاستجابة التذكيرية .

(عبد المجيد نشواتي ، ١٩٩١ ، ص ٣٩٣)

وهناك صورتان أو نوعان للاسترجاع هما :

(١) التعرف *Recognition* : ويقصد به اختيار المفحوص الإجابة التي

سبق أن رآها أو سمعها أو قرأها من قبل والتي تبدو مألوفاً لديه .

(أحمد عزت راجح ، ١٩٩٩ ، ص ٣٠٦)

فهو شعور الفرد أن ما يدركه في الحالة الراهنة إنما هو جزء

من خبرات سابقة تكونت لديه في الماضي .

(أنور محمد الشرقاوي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٦٥)

(٢) الاستدعاء *Recall* : ويقصد به استرجاع الخبرات أو الأحداث مع

ما يرتبط بها من ظروف ، ويتم ذلك دون حاجة إلى وجود المثير أو

المثيرات الأصلية التي على أساسها تكونت هذه الخبرات ، ويعتمد

الاستدعاء على الصور الذهنية التي كونها الفرد .

(أنور محمد الشرقاوي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٦٤)

ويوجد نوعان للاستدعاء هما :

(أ) الاستدعاء الحر *Free Recall* : ويقصد به تكليف المتعلم

باسترجاع الوحدات بالترتيب الذي يرغب فيه دون التقيد

بالترتيب الذي عرضت فيه أثناء التعلم .

(عبد المجيد نشواتي ، ١٩٩١ ، ص ٤١١)

وتوجد صورة أخرى لطريقة الاستدعاء الحر تسمى

الاستدعاء بالتلميح *Cued* وفيها يعطى منبه *Cue* أو دلالة

Clue وقت الاختبار على نحو يعين الشخص على استدعاء

بعض المفردات التي سبق عرضها .

(هولس . سيتوارت وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٣٨٨)

(ب) الاستدعاء المتسلسل *Serial Recall* : ويقصد به تذكر الفرد

للمفردات بنفس التسلسل الذى عرضت عليه أثناء تعلمها .

(أرنوف. ويتيج ، ١٩٨١ ، ص ١٩١)

ويشير " رهل وسوريتسكى " *Ruhl&Suritsky* فى عام ١٩٩٥ إلى أن

الاستدعاء المباشر للمعلومات إما أن يكون فى صورة عرض الفرد للمعلومات وتعبيره عنه بصورة حرة دون الارتباط بترتيب تتابعى لها ، وهذا ما يطلق عليه بالاستدعاء المباشر الحر ، أو أن يعبر الفرد عن المعلومات فى صورة تتابعية محددة وفقاً لنظام تلقى الفرد لها وهذا ما يطلق عليه بالاستدعاء المباشر المتسلسل للمعلومات (فى : ناجى قاسم الدمنهورى ، محمد عباس المغربى ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٥٨) .

ويختلف الاستدعاء عن التعرف ، فالاستدعاء هو تذكر خبرات سابقة

مختزنة فى ذاكرة الفرد ، أما التعرف فهو تذكر أشياء معروضة أمام الفرد ، فالتعرف انتقائى *Selective* ، بينما الاستدعاء إنتاجى *Productive* .

وتناولت " عواطف محمد حسانين " (١٩٩٦) دراسة " دور استراتيجية

الصورة فى الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المدركة وغير المدركة " ، لدى عينة من أطفال الصف الرابع عددها ١٠٦ تلميذاً وتلميذة ، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متكافئة فى الذكاء والعمر الزمنى هى : مجموعة اللفظ (٣٥ طفلاً وطفلة) ، مجموعة الصورة (٣٥ طفلاً وطفلة) ، ومجموعة اللفظ والصورة (٣٦ طفلاً وطفلة) ، ثم عرضت الباحثة على أطفال المجموعة الأولى مجموعة من النصوص اللفظية من خلال بطاقة تتضمن ١٢ نصاً عن الخصائص المدركة (الملاحظة) خاصة بـ (١٢) حيواناً ، وتم قراءة كل بطاقة على حدة ، وعرضت الباحثة على المجموعة الثانية صوراً لتلك الحيوانات فقط ، وقرأت الباحثة كل بطاقة من البطاقات السابقة مقترنة بصورة الحيوان لأطفال المجموعة الثالثة ، أى أن أطفال المجموعة الثالثة شاهدوا صورة الحيوان أثناء سماع النص . وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها :

وجود فروق دالة بين مجموعتي اللفظ فقط والصورة فقط ، لصالح مجموعة اللفظ ، بينما وجدت فروقاً دالة بين مجموعة اللفظ فقط ومجموعة (اللفظ + الصورة) ، لصالح المجموعة الأخيرة ، كما وجدت فروقاً دالة بين مجموعة الصورة فقط ومجموعة (اللفظ + الصورة) ، لصالح المجموعة الأخيرة .

يتضح من النتائج السابقة فاعلية الصورة فى حالة اقترانها باللفظ فى تسهيل عملية الاستدعاء المباشر للمعلومات المدركة أو غير المدركة .

أما عملية التخزين *Storage Process* باعتبارها العملية الثانية من عمليات الذاكرة ، فهي العملية التى نرمز بها المعلومة لكى نحفظ بها عبر الزمن فى عقولنا أو هى " بنوك المعلومات " ، وكفاءة عملية التخزين تتأثر عموماً بالمجهود الذى نبذله فى ترميز وتنظيم ما نخزنه .

(محمد أحمد شلبى ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٢)

كما تشير عملية التخزين إلى احتفاظ الذاكرة بالمعلومات التى تحول إليها من المرحلة السابقة وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها ، ونستدل على عملية تخزين المعلومات - أى على وجود آثار الذاكرة دون نسيان - من خلال ما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية الاسترجاع (أنور محمد الشرقاوى ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩٢) .

أهداف استراتيجيات التشفير والاسترجاع :

تهدف استراتيجيات التشفير إلى تحويل المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد عن طريق تكوين مخططات وشبكات جديدة من المعلومات بغرض تثبيتها فى الذاكرة طويلة الأمد . بينما تهدف استراتيجيات الاسترجاع إلى تحسين قدرة الفرد على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد إلى الذاكرة قصيرة الأمد بغرض الاستخدام اللاحق لها .

أهمية استراتيجيات التشفير والاسترجاع :

تؤثر استراتيجيات التشفير والاسترجاع فى قدرة الفرد عندما يتم تقييمه من قبل الآخرين بواسطة الامتحانات والأنشطة الصفية والأنشطة الجماعية ،

وتزيد هذه الاستراتيجيات من قدرة الفرد على تذكر معلومات معينة أثناء القراءة مما يسهم في تنمية وزيادة الفهم القرائي ، واسترجاع محتوى مهام القراءة الذى يعد عملية حيوية بالنسبة للمشاركة الصفية وأداء الامتحان والمهام الأخرى ، وبصفة عامة تعوض هذه الاستراتيجيات النقص في المعلومات السابقة اللازمة للمعلومات الجديدة مما يمكن الفرد من جعل المعلومات الجديدة ذات معنى .

وتناول " ممدوح حسن غانم " (١٩٩٤) دراسة " الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية والأدبية " على عينة عددها ١٠٠ طالب من الذكور بكلية التربية جامعة عين شمس ، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (سنة أولى ورابعة طبيعة وكيمياء ممثلين للتخصص العلمى ، سنة أولى ورابعة دراسات عربية وإسلامية ممثلين للتخصص الأدبى) ، وقام الباحث بإعداد المهام التجريبية (مهمة الأعداد ، مهمة الحروف ، مهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى ، مهمة الكلمات العيانية ، مهمة الكلمات المجردة) ، ثم طبق الباحث اختباراً للاستدعاء الحر المرجأ بعد تقديم المهام ، وطلب الباحث بروتوكولاً مكتوباً من كل طالب لكل مهمة ، وأظهرت الدراسة أن استراتيجيات التشفير (بروفة التفصيل ، التجزيل ، بروفة الصم ، الأحرف الأولى ، السجع ، الوسيط للغوى) المستخدمة في مهام الدراسة لا تختلف باختلاف التخصص (علمى ، أدبى) . وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في مهمة الأعداد على الترتيب : التفصيل ، التجزيل ، والصم ، وهذه الاستراتيجيات أكثر فاعلية في كل من الاستدعاء الحر الفورى والاستدعاء الحر المرجأ . وكانت الاستراتيجيات الأكثر استخداماً في مهمة الحروف على الترتيب : التفصيل ، التجزيل ، والصم ، وكان التجزيل وبروفة التفصيل أكثر فاعلية في الاستدعاء الحر الفورى تليها بروفة الصم ، بينما كانت بروفة التفصيل ، التجزيل ، وبروفة الصم على الترتيب أكثر فاعلية في الاستدعاء المرجأ . أما في مهمة المقاطع اللفظية

عديمة المعنى كانت بروفة الصم أكثر استخداماً يليها السجع ثم الوسيط اللغوى ، وجاء الوسيط اللغوى أكثر فاعلية يليه السجع ثم بروفة الصم فى كل من الاستدعاء الحر الفورى والمرجأ .

أما بالنسبة لمهمة الكلمات البَيانية كانت بروفة الصم أكثر استخداماً تليها التعنقد ثم القصة والمواضع المكانية . وجاءت القصة والمواضع المكاتبية أكثر فاعلية تليهما التعنقد ، ثم بروفة الصم فى كل من الاستدعاء الحر الفورى والمرجأ . وبالنسبة لمهمة الكلمات المجردة كانت بروفة الصم أكثر استخداماً تليها الأحرف الأولى ثم التجزيل والسجع ، وجاءت الأحرف الأولى أكثر فاعلية يليها التجزيل والسجع ، وأخيراً بروفة الصم فى كل من الاستدعاء الحر الفورى والمرجأ .

وتناول " فتحي عبد الحميد عبد القادر " (١٩٩٥) دراسة " الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة فى تعلم المهام وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية - جامعة الزقازيق " على عينة عددها ١٤٨ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ومن التخصصات العلمية والأدبية ، واستخدم الباحث أنشطة استراتيجيات التعلم المباشر (المهمة الأساسية ، المهمة المركبة) ، ومقياساً لعادات الاستذكار ، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها : وجود فروق دالة بين أداء الطلاب مستخدمى استراتيجية الإعادة (التسميع) ، وأداء الطلاب مستخدمى استراتيجيتى التنظيم والتفصيل فى تعلم المهام اللفظية المركبة والأساسية ، لصالح الطلاب مستخدمى استراتيجية الإعادة ، بينما توجد فروق دالة بين أداء الطلاب مستخدمى استراتيجية التنظيم وأداء الطلاب مستخدمى استراتيجية التفصيل فى تعلم المهام الأساسية ، لصالح الطلاب مستخدمى استراتيجية التنظيم ، كما وجدت فروقاً دالة بين أداء الطلاب مستخدمى استراتيجية التفصيل وأداء الطلاب مستخدمى استراتيجية التنظيم فى تعلم المهام المركبة . كما أظهرت الدراسة أن عادات الاستذكار تختلف باختلاف نوع الاستراتيجية المستخدمة فى التعلم .

وتناول " مجدى محمد الشحات " (١٩٩٦) دراسة " علاقة الأسلوب المعرفى باستراتيجيات الذاكرة فى مهام اللفظية والشكلية " على عينة عددها ٨٣ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببها تم تصنيفهم إلى أربع مجموعات (المترشحين / ضيقى الفئة ، المترشحين / متسعى الفئة ، المندفعين / ضيقى الفئة ، المندفعين / متسعى الفئة) ، واستخدم الباحث اختبارين لقياس الأسلوب المعرفى : اختبار مضاهات الأشكال المألوفة (إعداد : عبد العال عجوة) لقياس الأسلوب المعرفى (التريث / الاندفاع) ، واختبار بيتجرو لسعة التصنيف (ضيق / متسع الفئة) (تقنين : عبد العال عجوة) ، ومهام الذاكرة اللفظية والشكلية (تشفير ، تخزين ، استرجاع) من إعداد الباحث ، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على مهام الذاكرة اللفظية والشكلية (تشفير ، تخزين ، استرجاع) بين الطلاب المترشحين والمندفعين ، لصالح الطلاب المترشحين .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء على مهام الذاكرة اللفظية والشكلية (تشفير ، تخزين ، استرجاع) بين الطلاب ضيقى الفئة ومتسعى الفئة ، لصالح الطلاب ضيقى الفئة .

٣- تختلف استراتيجيات التشفير (تسميع ، تنظيم ، تخيل) ، واستراتيجيات البحث عن المعلومات فى الذاكرة (بحث متسلسل ، تنظيم انتقائى ، بحث متأنى ، تخمين) فى مهام الذاكرة اللفظية والشكلية باختلاف الأسلوب المعرفى (التريث / الاندفاع ، ضيقى الفئة / اتساع الفئة) .

وتناولت " أمينة إبراهيم شلبى " (١٩٩٩) دراسة " الاعتماد / الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية " على عينة عددها ١٨٩ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكليتى التربية والتربية النوعية جامعة المنصورة ، ومن التخصصات العلمية والأدبية ، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها أن

استراتيجيات الاسترجاع (استراتيجيات التسميع ، استراتيجيات التنظيم)
تختلف باختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد / مستقل) ، لدى طلاب عينة
الدراسة ، فالطلاب المعتمدون على المجال الإدراكي يستخدمون استراتيجيات
التسميع ، بينما الطلاب المستقلون عن المجال الإدراكي يستخدمون
استراتيجيات التنظيم فى الاسترجاع .

وتناول " إمام مصطفى سيد و صلاح الدين حسين الشريف
(١٩٩٩) دراسة " ما وراء الذاكرة ، استراتيجيات التذكر ، أساليب الاستدكار
والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " على
عينة عددها ١٧٢ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بأسبوط
(٧٩ طالباً وطالبة من شعبة الطبيعة والكيمياء ، ٩٣ طالباً وطالبة من شعبة
اللغة العربية) ، وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج منها : وجود علاقات موجبة
دالة بين استراتيجيات التذكر (التشفير ، الاسترجاع) ، والتحصيل الأكاديمي
لدى طلاب عينة الدراسة ، وكانت أكثر استراتيجيات التشفير استخداماً لدى
طلاب عينة الدراسة هى : استراتيجية التوضيح اللفظي *Verbal Elaboration* ،
استراتيجية التنظيم ، استراتيجية التخيل العقلى ، واستراتيجية التسميع على
الترتيب . كما وجدت علاقات موجبة دالة بين مكونات ما وراء الذاكرة (الضبط
[المراقبة] ، تقسيم الوقت ، التمثيلات العقلية للمعلومات) ، والتحصيل
الأكاديمي لدى طلاب عينة الدراسة .

وتناول " ربيع عبده أحمد رشوان " (٢٠٠٣) دراسة " استراتيجيات
تشفير المعلومات فى الذاكرة وتأثيرها على مستوى الأداء فى بعض المهام
اللفظية والشكلية لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية " ، وأجرى البحث
على عينة عددها ٢٤٩ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادي
والصف الثانى الثانوى العام (١٥٠ تلميذاً وتلميذة ثانوى عام ، ٩٩ تلميذاً
وتلميذة إعدادي) ، من مدينة قنا ، وكان تلاميذ عينة الدراسة متجانسين فى
الذكاء ، وأعد الباحث مهام الذاكرة (الألفاظ العيانية ، الألفاظ المجردة ،

المقاطع اللفظية عديمة المعنى ، الأشكال) ، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها :

١- تختلف استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة لدى تلاميذ عينة البحث باختلاف نوع المهمة حيث :

أ - أستخدمت استراتيجية بروفة الصم بدرجة أكبر في مهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى ، ومهمة الألفاظ المجردة . واستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية بدرجة أكبر من تلاميذ المرحلة الثانوية .

ب- أستخدمت استراتيجية بروفة التفصيل بدرجة أكبر في مهمة الألفاظ المجردة ، ومهمة الألفاظ العيانية . واستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية بدرجة أكبر في مهمة الألفاظ المجردة ، بينما استخدمها تلاميذ المرحلة الثانوية بدرجة أكبر في مهمتى الألفاظ المجردة والعيانية .

ج- أستخدمت استراتيجية التجزئ بدرجة أكبر في مهمات الألفاظ المجردة ، الألفاظ العيانية ، والمقاطع اللفظية عديمة المعنى . واستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية بدرجة أكبر في مهمة الألفاظ المجردة ، مهمة الألفاظ العيانية ، ومهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى على الترتيب . بينما استخدمها تلاميذ المرحلة الثانوية بدرجة أكبر فى مهام المقاطع اللفظية عديمة المعنى ، الألفاظ المجردة ، والألفاظ العيانية على الترتيب .

د - أستخدمت استراتيجية التعنقد بدرجة أكبر في مهمة الأشكال ومهمة الألفاظ العيانية ، بالإضافة إلى ذلك استخدمها تلاميذ المرحلة الثانوية في مهمة الألفاظ المجردة .

هـ- أستخدمت استراتيجية التخيل بدرجة أكبر في مهمة الأشكال ومهمة الألفاظ العيانية .

و - استُخدمت استراتيجيّة السجع بدرجة أكبر في مهمة الألفاظ المجردة ، بالإضافة إلى ذلك استخدمها تلاميذ المرحلة الثانوية في مهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى ، ولم تُستخدم هذه الاستراتيجية في تعلم الأشكال والألفاظ العيانية .

ز - أُستخدمت استراتيجيّة التوسط بدرجة أكبر في المقاطع اللفظية عديمة المعنى فقط .

وهذا يؤكد تأثير استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة (التسميع الصم ، التفصيل ، التجزيل ، التعمد ، التخيل ، السجع ، التوسيط) ، على تعلم المهام اللفظية والشكلية .

٢- لا تختلف استراتيجيات تشفير المعلومات في الذاكرة باختلاف نوع الطلاب (ذكور ، إناث) . وهذا يدل على أن الاستعداد الإدراكي للفرد هو الذي يحدد طريقته في تشفير المعلومات المعروضة أمامه بغض النظر عن كونه ذكراً أو أنثى .

٣- لا توجد فروق دالة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية وتلاميذ المرحلة الثانوية في استراتيجيات تشفير المعلومات (الاستراتيجيات السابقة) في مهمة الألفاظ العيانية ومهمة الأشكال ، بينما توجد فروق دالة في استراتيجيات تشفير المعلومات في مهمة الألفاظ المجردة ومهمة المقاطع اللفظية عديمة المعنى ، لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية . وهذا يؤكد أن الفروق في استراتيجيات التشفير تبعاً لمتغير العمر ترتبط بصعوبة المعلومات المقدمة ومدى ألفة الفرد بها .

وتناولت " فوقيّة عبد الفتاح " (٢٠٠٤) دراسة " سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين " على عينة عددها ١٠٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع (٥٠ تلميذاً وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم في القراءة ، ٥٠ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين) ، من منطقة الهرم

التعليمية ، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية : اختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد : الباحثة) ، اختبار الذكاء غير اللفظي (إعداد : عطية هنا) ، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد : مصطفى كامل) ، ومهام سعة الذاكرة (إعداد : الباحثة) ، ومهام مستويات التشفير (إعداد : الباحثة) ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى سعة الذاكرة واستراتيجيتى التشفير (التسميع ، التنظيم) ، لصالح التلاميذ العاديين .

فقد لجأ التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى العشوائية فى التشفير (عدم وجود استراتيجية محددة) ، وبالتالي فإن عدم انتقاء استراتيجية تشفير مناسبة يؤدى إلى محدودية سعة الذاكرة ، كما وجدت فروق دالة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى مستويات التشفير (الفونولوجى ، السيمانتى ، الفونولوجى + السيمانتى) ، لصالح التلاميذ العاديين ، أى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون عدم إمكانية التشفير عند المستوى السيمانتى والمستوى (الفونولوجى + السيمانتى) ، بل يقتصر مستوى التشفير عند المستوى الفونولوجى فقط . وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً اختلاف مستويات التشفير باختلاف استراتيجية التشفير المستخدمة .

وتناول " ماجد محمد عثمان (٢٠٠٤) دراسة " أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات " ، من خلال التدريب على استراتيجيتى التصور البصرى والتنظيم ، على عينة عددها ١٠٤ تلميذ من التلاميذ الذكور بالصف الرابع الابتدائى من مدارس مدينة أسيوط بمتوسط عمرى ١١٢,٣٤ شهراً وانحراف معيارى ٤,٠٦ شهراً ، وكانت عينة الدراسة متجانسة فى الذكاء ، ومن التلاميذ غير المنتجين للاستراتيجيات ^(١) ، وتم تقسيم العينة السابقة إلى أربع مجموعات هى : التصور البصرى (التدريب

(١) عرف الباحث الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات بأنهم الأطفال الذين لديهم قصور فى الأداء التذكرى ناتج عن افتقارهم إلى معرفة كيفية استخدام الاستراتيجية الوسيطة لأداء المهمة ، وأن هذا القصور يتحسن بالتدريب على تلك الاستراتيجية ويستخدم المقياس الذاتى سداسى الدرجات لفحص هؤلاء الأطفال .

الأعمى (^١) ، التصور البصرى (تدريب ما وراء الذاكرة) ، التنظيم (التدريب الأعمى) ، والتنظيم (تدريب ما وراء الذاكرة) ، وعدد تلاميذ كل مجموعة ٢٦ تلميذاً ، واستخدم الباحث الأدوات الآتية : بطارية ما وراء الذاكرة (تعريب وتقنين : الباحث) ، المقياس الذاتى سداسى الدرجات (تعريب وتقنين : الباحث) ، مقياس استانفورد - بينيه للذكاء (إعداد : محمد عبد السلام ولويس مليكة) ، وبرنامج تدريب ما وراء الذاكرة (إعداد : الباحث) ، وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها :

١- أن تدريب ما وراء الذاكرة أدى إلى تحسن مستوى التذكر الحر لدى جميع المجموعات المتدربة عليه بالمقارنة بأداء أقرانهم المتدربين بالتدريب الأعمى ، فالمجموعات التى استفادت من التدريب مرتبة تنازلياً هى : التنظيم باستخدام تدريب ما وراء الذاكرة ، التنظيم باستخدام التدريب الأعمى ، التصور البصرى باستخدام تدريب ما وراء الذاكرة ، والتصور البصرى باستخدام التدريب الأعمى .

وهذا يؤكد على أن استراتيجية التنظيم أكثر فعالية من استراتيجية التصور البصرى فى التذكر الحر لدى الأطفال بواسطة التدريب على ما وراء الذاكرة .

٢- إن استراتيجية التنظيم أكثر فعالية فى الأداء التذكرى خلال مرحلة انتقال أثر التدريب مقارنة باستراتيجية التصور البصرى ، والمجموعات مرتبة تنازلياً من حيث استفادتها من التدريب فى درجة انتقال أثر التدريب وفقاً لقيم متوسطات درجات الكسب فى التذكر الحر كما يلى : التنظيم باستخدام تدريب ما وراء الذاكرة ، التصور البصرى باستخدام تدريب ما وراء الذاكرة ، التنظيم باستخدام التدريب الأعمى ، والتصور البصرى باستخدام التدريب الأعمى .

(٢) عرف الباحث التدريب الأعمى (غير الموجه) *Blind Training* بأنه مجموعة من الإجراءات التى تتمثل فى إرشاد المفحوص إلى كيفية استخدام إحدى استراتيجيات الذاكرة دون توضيح أية معلومات أخرى مثل التى تتعلق بقيمة أو كفاءة أو توقيت استخدامها .

وهذا يؤكد على أن استراتيجية التنظيم بواسطة تدريب ما وراء الذاكرة أكثر فعالية من استراتيجية التصور البصرى فى درجة انتقال أثر التدريب

٣- إن تدريب ما وراء الذاكرة أدى إلى تحسن الوعى بالذاكرة واستراتيجياتها وكيفية عملها مقارنة بالتدريب الأعمى ، وذلك بالنسبة لجميع مجموعات البحث . والمجموعات مرتبة تنازلياً من حيث استفادتها من التدريب وفقاً لقيم متوسطات درجات الكسب فى التذكر الحر كما يلى :

التصور البصرى باستخدام تدريب ما وراء الذاكرة ، التنظيم باستخدام التدريب الأعمى ، والتصور البصرى باستخدام التدريب الأعمى .

والنتائج (١ ، ٢ ، ٣) تؤكد فعالية برنامج تدريب ما وراء الذاكرة فى الأداء على بطارية ما وراء الذاكرة ، نظراً لأن البرنامج ساعد أطفال عينة البحث على تنمية الوعى بخصائص المهمة ، وتنمية مراقبة الذات ، وتوفير المعلومات عن أهمية الاستراتيجية ، وفعاليتها كأسلوب للتذكر الذى تحقق من خلال التغذية الراجعة الفورية التشخيصية ، وتنمية الوعى بخصائص وصفات القوائم التى يصلح معها استخدام الاستراتيجية للمتدربين عليها .

٤- أن الوعى بالذاكرة وكيفية عملها واستراتيجياتها لم يختلف بين المرحلة التى تعقب التدريب مباشرة ومرحلة انتقال أثر التدريب ، نظراً لعدم وجود فروق بين متوسطات درجات كسب مجموعات البحث .

يتضح من خلال نتائج البحوث والدراسات التى تم عرضها أن الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً موجباً فى عمليتى التعلم والتذكر ، أى أن هذه الاستراتيجيات ضرورية للتعلم الجيد ، كما أن هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف مهمة التعلم المراد تعلمها ، وتختلف باختلاف الأسلوب المعرفى لدى الفرد (معتمد / مستقل ؛ مثير / مندفع ؛

ضيق / متسع الفئة) . بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن تنمية هذه الاستراتيجيات لدى الأفراد عن طريق التدريب والممارسة .

٥- استراتيجيات التعلم الجماعى والتعاونى :

Group and Cooperative Learning Strategies

يُعد التعلم الجماعى والتعاونى بديلاً عن التعلم الفردى ، حيث يعمل كثير من المتعلمين معاً بغرض إكمال مهام معينة ، وقد يقوم المعلم بإدارة هذا العمل الجماعى أو قد يكون هذا العمل نابع من رغبة مجموعات التلاميذ التى يُطلق عليها المجموعات الدراسية *Study Groups* ، فالمجموعات الصغيرة تعمل أفضل فى التعلم التعاونى ، نظراً لأن العدد المناسب للمجموعات ثلاث أفراد ، بينما المجموعات الفعالة يتراوح عددها فيما بين ٢ - ٥ أعضاء ، وفى حالة المجموعات الكبيرة فإن جودة العمل تُعد دالة للمعلومات المتبادلة بين المجموعات الفرعية الصغيرة . وتعمل كل مجموعة كفريق مسئول عن تعلمه ، وكل عضو فى المجموعة يتم تكليفه بعمل معين يقوم بإجازه ، وأن يشعر كل عضو فى المجموعة أنه فى حاجة إلى باقى أعضاء المجموعة حتى يتم إنجاز العمل النهائى الخاص بهذه المجموعة .

أهداف استراتيجيات التعلم الجماعى والتعاونى :

الهدف الأساسى للتعلم الجماعى يتمثل فى العمل مع الآخرين لإنجاز بعض المهام ، وبصفة خاصة فإن التعلم الجماعى يهدف إلى العمل الجماعى للاستعداد لأداء الامتحان ، أو إكمال الأعمال المنزلية ، أو القيام بعمل بعض التطبيقات للمقررات الدراسية ، أو إكمال بعض المشاريع الخاصة ، وحل المشكلات ، وتدوين الملاحظات .

أهمية استراتيجيات التعلم الجماعى والتعاونى :

توجد فوائد كثيرة للتعلم الجماعى والتعاونى منها :

أ - يساعد التعلم التعاونى على تحسين بعض المهارات والسلوكيات التى تكون ملائمة لبعض المهن الحرفية مثل : التعاون والعمل الجماعى .

- ب- التّعلّم الجماعى - عندما يتم بشكل صحيح - فإنه يساعد على تعلّم المسؤولية الفردية لدى المتعلّم .
- ج- التّعلّم الجماعى قد يكون فعالاً فى أداء بعض المهام ، ومناسباً لبعض المتعلّمين .
- د - التّعلّم التعاونى يتيح للمتعلّمين الفرصة لتبادل المعلومات والخبرات الشخصية والاستراتيجيات .
- هـ- العمل الجماعى يزيد من الاهتمام بالموضوع والدافعية لتعلّم هذا الموضوع .
- و - التّعلّم الجماعى يزيد من مستوى الإنجاز الأكاديمى لدى المتعلّمين من خلال المعلومات الجديدة المكتسبة من الأنشطة الجماعية .
- ز - التّعلّم الجماعى يعمل على تحسين المهارات الاجتماعية لدى المتعلّمين .
- ح - التّعلّم الجماعى يوفر كثيراً من الوقت مقارنة بالتّعلّم الفردى .
- ط - التّعلّم الجماعى يساعد على تقسيم الأعمال الكبيرة إلى أعمال صغيرة سهلة التنفيذ .

٦- استراتيجيات المراقبة : *Monitoring Strategies*

تشير المراقبة إلى تقييم العمليات المعرفية والتنظيم والضبط الذاتى للسلوك ، ويتم تطبيقها فى مجالات مختلفة من الأنشطة كضبط توجهات التعلّم ، والأفعال ، والعادات ، والمعتقدات والأهداف ، وتُعد المراقبة مكوناً رئيساً من مكونات ما وراء المعرفة *Metacognition* (التخطيط ، المراقبة ، التنظيم) والتي تم تعريفها على أنها الضبط الشعورى والعمدى للأنشطة المعرفية ، وتظهر المراقبة فى الوعى بعمليات الإدراك والتنظيم واستخدام المعلومات ، وتؤثر تأثيراً موجباً فى قدرة الفرد على التفكير .

أهداف استراتيجيات المراقبة :

تمد استراتيجيات المراقبة المتعلمين بتقييم عن الجوانب المختلفة لعملية التعلم مثل : أسلوب التعلم ، عادات الاستذكار ، والاستعداد للامتحان وأدائه ، وتساعد المتعلمين أيضاً على تقييم خصائصهم الشخصية ، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديهم . فالمراقبة يمكن أن تحسن من مهارات ما وراء المعرفة ، وهذا ينعكس إيجابياً على أداء الأفراد الأكاديمي والمهني .

أهمية استراتيجيات المراقبة :

استراتيجيات المراقبة سهلة الاستخدام ومرنة في التطبيق ، ويمكن تعديلها بسهولة طبقاً لحاجة المتعلمين أو حاجة المقرر الدراسي ، وتظهر أهميتها فيما يلي :

- أ - المراقبة تشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية الذاتية عن التعلم .
- ب - المراقبة تمد الفرد بإشارات وتوجيهات تساعد على تطوير وتحسين بعض السلوكيات اللازمة للأداء الأكاديمي الجيد .
- ج - المراقبة يمكن تطبيقها في مواقف الحياة الواقعية .

٧. استراتيجيات الدافعية : *Motivation Strategies*

تُعد الدافعية حالة داخلية تعبر عن الحاجة أو الرغبة وتُسبِّب وتنشط سلوك الفرد حتى يشبع هذه الحاجة أو الرغبة ، وتتوزع الدافعية على متصل متدرج يبدأ بالدافعية الداخلية وينتهي بالدافعية الخارجية ، فالدافعية تصف العلاقة بين الهدف والأنشطة التي تعمل على تحقيق هذا الهدف ، فتكون العلاقة قوية بين الهدف والنشاط الذي يحققه في حالة الدافعية الداخلية ، بينما تكون العلاقة ضعيفة بين الهدف والنشاط الذي يحققه في حالة الدافعية الخارجية ، وكلا النوعين من الدافعية يمكن أن يكون فعالاً ومفيداً في تحقيق أهداف معينة .

وأظهرت نتائج دراسة " وولترز " (Wolters,1998) التي أجريت على طلاب الجامعة أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية هي : (١) التنظيم

الخارجى (أهداف الأداء والمكافآت) ، (٢) التنظيم الداخلى (أهداف التفوق وقيمة المهمة والميل والفاعلية) ، (٣) تجهيز المعلومات (المعرفة والبحث عن المساعدة) ، (٤) الإرادة (البيئة والانتباه وقوة الإرادة والانفعال) . كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين التنظيم الداخلى للدافعية واستخدام الطلاب لاستراتيجيات النظام والإتقان والتفكير الناقد واستراتيجيات ما وراء المعرفة .

أهداف استراتيجيات الدافعية :

يكن الهدف الأساسى لاستراتيجيات الدافعية فى تنمية أو إيجاد رغبة داخلية لدى الفرد حتى يبدأ أو يكمل نشاطاً أو عملاً معيناً .
أهمية استراتيجيات الدافعية :

تكن أهمية استراتيجيات الدافعية فى إمكانية تطبيقها فى مجالات متعددة مثل : المدرسة ، العمل ، والقضايا الشخصية ، وتتميز استراتيجيات الدافعية بالمرونة نظراً لأنه يمكن تعديلها كى تتلاءم مع حاجات الأفراد أو عمل معين أو موضوع ما .

٨. استراتيجيات تدوين الملاحظات : Note taking Strategies

تعد مهارات تدوين الملاحظات إحدى الاستراتيجيات الأساسية فى التعلم والإتقان ، وتتضمن هذه الاستراتيجيات تدوين النقاط أو الأفكار الرئيسة كتابة . فهى تساعد الفرد على تذكر تفاصيل الموضوعات فيما بعد ، وعلى الرغم من أن استراتيجيات تدوين الملاحظات يتم استخدامها فى تدوين بعض المعلومات المعروضة شفهاً ، إلا أنه يمكن استخدامها فى تدوين الملاحظات من المراجع المكتوبة أو المراجع التى يتم قراءتها .

أهداف استراتيجيات تدوين الملاحظات :

الملاحظات ليست مجرد تجميع للمعلومات فقط ، ولكن يجب أن تدون المعلومات بطريقة صحيحة ومنظمة حتى يمكن استخدامها فى وقت لاحق ، لذا

فإن هذه الاستراتيجية تساعد على تحسين قدرة التلميذ في تدوين ملاحظاته بطريقة دقيقة ومنظمة ومكتملة ، فضلا عن مساعدة المعلمين في إعدادهم لجداول محاضراتهم ودروسهم ، مما ينعكس أثره إيجابياً على فهم الطلاب لمادتهم العلمية وتحصيلهم الجيد لها ، علاوة على ما سبق يستطيع الفرد أن يستخدم استراتيجية تدوين الملاحظات في كثير من الأعمال التي يقوم بها في حياته اليومية .

أهمية استراتيجيات تدوين الملاحظات :

تكمن أهمية استراتيجيات تدوين الملاحظات في النواحي الآتية :

أ - مساعدة المتعلمين على تركيز الانتباه في المعلومات المعروضة عليهم بطريقة شفوية أو مكتوبة ، نظراً لأن استراتيجيات تدوين الملاحظات تجعل الفرد أكثر نشاطاً وحيوية .

ب - تساعد استراتيجيات تدوين الملاحظات الطلاب على الفهم الجيد ، والاستعداد الجيد للامتحان ، وإكمال الأعمال والمهام ، وتحسن من الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب .

ج - يمكن تطبيق استراتيجيات تدوين الملاحظات في مجالات متنوعة من المهام والموضوعات .

وتناولت " فاطمة حلمي حسن فريز " (١٩٩٠) دراسة " أثر تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة على تذكر الطلاب لموضوعها " على عينة عددها ١٣٢ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات تجريبية متكافئة في كل من الذكاء ، المستوى الاقتصادي / الاجتماعي ، ومستوى التحصيل ، وعدد كل منها ٤٤ طالباً وطالبة (١٧ طالباً ، ٢٧ طالبة) ، قامت المجموعة الأولى بتدوين الملاحظات أثناء المحاضرة ، ومراجعة ما تم تدوينه قبل تطبيق اختبار التذكر ، وقامت المجموعة الثانية بتدوين الملاحظات أثناء المحاضرة ولم

يُسمح لها بمراجعة ما تم تدوينه قبل اختبار التذكر ، واستمعت المجموعة الثالثة إلى المحاضرة فقط ، أى لم يُسمح لها بتدوين أية ملاحظات أثناء المحاضرة ، وتم تسجيل موضوع المحاضرة (الحاسبات الإلكترونية كحتمية لدراسة الظاهرة السلوكية) ، على شريط فيديو بنفس أسلوب المحاضرة العادية ، وتم تطبيق اختبار التذكر بعد انتهاء المحاضرة بفترة زمنية قدرها ربع ساعة ، ثم قامت الباحثة بحساب العناصر المهمة والعناصر الأقل أهمية فى المحاضرة للتعرف على نوعية المعلومات التى يتذكرها الطلاب . وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج مؤداها أن استراتيجيات تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة تؤثر تأثيراً موجباً فى تذكر الطلاب للعناصر المهمة فى المحاضرة .

وأظهرت نتائج دراسة " كيورا وماير " (Kiewra&Mayer,1991) أن التكرار *Repetition* وتدوين الملاحظات كاستراتيجيات للتعلم من خلال المحاضرة تؤثر تأثيراً موجباً فى الاستدعاء .

٩- استراتيجيات حل المشكلة والتفكير الناقد :

Problem Solving and Critical Thinking Strategies

تشير استراتيجيات حل المشكلة والتفكير الناقد إلى قدرة الفرد على معالجة المشكلات المختلفة بوعى وتعقل ، وتبدأ هذه الاستراتيجيات بالتفكير فى الموضوعات التى تم دراستها ، ثم يستمر الفرد فى عمليات الاكتشاف ودراسة الاحتمالات الممكنة حتى يصل إلى الحل أو الفهم المبني على دلائل وبراهين مألوفة لديه ، وطريقة الخمس خطوات *5-Step* الأساسية فى حل المشكلة والتى ترتبط بالمعلومات العلمية والرياضية يمكن توضيحها فيما يلى :

أ - حدد المعلومات المهمة .

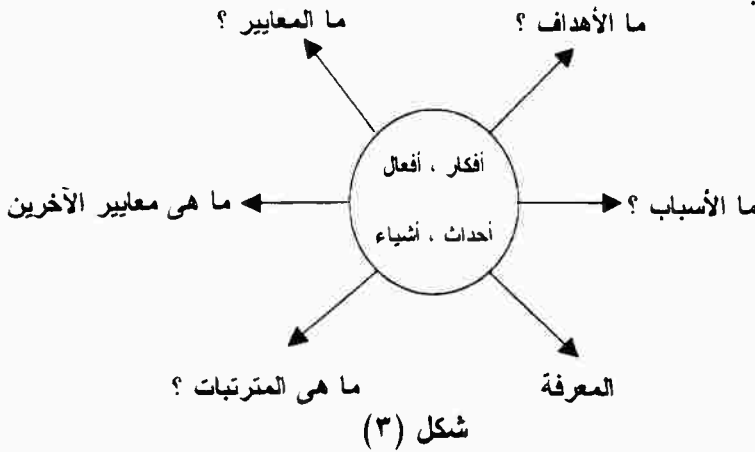
ب- تذكر كيف يمكن تحويل هذه المعلومات إلى لغة علمية أو أشكال رياضية معينة .

ج- حاول دراسة أية مشكلات مشابهة كتطبيقات .

د - خذ المعلومات وطبقها على عينة من المشكلات بغرض فهم واستنتاج المعلومات والإجراءات من خلال الأمثلة .

هـ- كرر الخطوات السابقة وبصفة خاصة الخطوتين ٣ ، ٤ حتى يتم فهم المعلومات الجديدة .

فالتفكير الناقد يساعد الطلاب على تطبيق المعرفة السابقة فى مواقف جديدة من أجل التوصل إلى حلول للمشكلات واتخاذ قرارات صائبة ، فتعلم التفكير الناقد يعنى : تعلم كيف تسأل ، ومتى تسأل ، وعن ماذا تسأل ، وهو تعلم كيفية استخدام المنطق أو المحاكمات العقلية للأحداث ، كما هو تعلم كيف تختار الوقت المناسب للمحاكمات العقلية ، وكيف تختار نوع المنطق الذى تحكم به الأمور . ويمكن توضيح الاستراتيجيات الست للتفكير الناقد فى شكل (٣) :



استراتيجيات التفكير الناقد

- أ - معرفة الفكرة أو الشئ أو الحدث وتحديد معناه .
- ب - التعرف على الأسباب والمسببات .
- ج - معرفة الأغراض أو الأهداف التى يرمى إليها .
- د - القدرة على التقويم من خلال معرفة المعايير والالتزام بتطبيقها .
- هـ - معرفة المعايير التى يستخدمها الآخرون .
- و - معرفة المترتبات المستقبلية والتتابعات التى تبنى على ذلك الشئ أو الفكرة أو الحدث .

(إبراهيم أحمد الحارثى ، ١٩٩٩ ، ص ٨٢ ، ٩٥)

١٠- استراتيجيات صياغة الأسئلة (التساؤل) :

Questioning Strategies

تشير هذه الاستراتيجيات إلى قدرة الفرد على صياغة بعض الأسئلة والإجابة عنها ، وهذه الأسئلة ربما يقوم الفرد بصياغتها بنفسه (التساؤلات الذاتية) ، أو توجه إليه من قبل الآخرين . ويوجد نوعان من الأسئلة هما : الأسئلة ذات المستوى الأدنى *Low Level Questions* التى تعمل فى مستوى المعرفة والتذكر . والأسئلة ذات المستوى الأعلى *High Level Questions* التى تتطلب الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، والتقويم للمعلومات .

فبالأسئلة ذات المستوى الأعلى يمكن تصنيفها إلى نوعين من حيث الوصف والمقارنة : الأسئلة الوصفية التى تتطلب من الفرد أن يلاحظ أو يصف موضوعاً ما باستخدام الأمثلة ، البراهين ، الخرائط ، والرسوم البيانية أو الجداول مثل : ماذا تلاحظ هنا ؟ صف الموضوع الذى أمامك ؟

أما الأسئلة الخاصة بالمقارنة فهى تتطلب من الفرد فحص شئنين أو فكرتين أو أكثر بغرض تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما ، وهذه الأسئلة مفيدة لأنها تشجع الطلاب على معالجة المعلومات بطرق مختلفة مثل : ما أوجه التشابه والاختلاف بين هذين الشئنين ؟ قارن بين هذين الشئنين ؟

وتصنف الأسئلة طبقاً لعدد الإجابات إلى الأسئلة التى تتطلب إجابة واحدة محددة ، وتسمى الأسئلة الموضوعية التى تقيس التفكير المحدود (التفكير التقاربى) ، والأسئلة التى تتطلب إجابات متعددة ، وتسمى الأسئلة المقالية التى تقيس التفكير المرن أو غير المحدود (التفكير التباعدى) .

أهداف استراتيجيات صياغة الأسئلة (التساؤل) :

تفيد استراتيجيات صياغة الأسئلة المعلمين فى تخطيط وإعداد الأنشطة الصفية ، وإعداد الواجبات المنزلية التى يكلفون تلاميذهم بأدائها ، كما تفيد المعلمين فى كتابة الامتحانات ، ويمكن حصر وظائف استراتيجيات صياغة الأسئلة (التساؤل) ، بالنسبة للمعلمين والطلاب فيما يأتى :

أ - تساعد استراتيجيات صياغة الأسئلة فى إثارة دافعية واهتمام المعلمين .

ب- تساعد المعلمين على تصحيح المفاهيم الخاطئة .

ج- تساعد المعلمين على التقويم .

د - تساعد المعلمين على توجيه وإرشاد التفكير .

هـ- تساعد المعلمين على الضبط والتنظيم .

و - تساعد المعلمين على تشخيص مواضع القوة والضعف فى فهم الطلاب .

ز - تساعد الطلاب غير الاجتماعيين على الاندماج والتفاعل مع الآخرين .

ح - تساعد على كيفية فهم الطلاب للمفاهيم الجديدة .

ط - تزيد من دافعية الطلاب على الاستفسار .

ى- تساعد الطلاب على تلخيص المعلومات وربط المفاهيم .

ك- تساعد الطلاب على بناء المعنى وإعطاء ملخص شفهي .

ل- توضح اهتمامات الطلاب ، وتساعدهم على تكوين توقعات واقعية ، وتوفير لهم تغذية راجعة .

وقد يسأل المعلم حوالى ألف سؤال فى الأسبوع بغرض :

أ - تحديد ما يعرفه الطلاب وما لا يعرفونه .

ب- تنمية وتطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعى لدى الطلاب .

ج- تقديم مراجعة للمحتوى الدراسى .

د - الكشف عن مستوى فهم الطلاب ، وجذب انتباههم .

هـ- مشاركة الطلاب فى المناقشة ، وتعليمهم كيف يسألون الأسئلة .

و - تقديم تعلم جيد للطلاب ، وتدريبهم على مهارات التعلم .

أهمية استراتيجيات صياغة الأسئلة (التساؤل) :

تؤثر هذه الاستراتيجيات فى إنجاز الطلاب ، واتجاهاتهم ، ومهارات التفكير لديهم . ويمكن تحسين مستوى إنجاز الطلاب عن طريق الأسئلة ذات المستويات الأعلى ، وهذه الاستراتيجيات مرنة وقابلة للتطبيق ، ويمكن استخدامها بواسطة المعلمين والطلاب .

فالأسئلة التى يقوم المتعلم بصياغتها (التساؤلات الذاتية) - الأسئلة ذات المستوى الأعلى - والإجابة عنها تساعده على الفهم الجيد من خلال تركيز الانتباه ، وتنظيم المعلومات الحديثة ، وتكامل المعلومات الحديثة مع المعلومات السابقة المخزنة فى بنيته المعرفية ، فاستراتيجية التساؤل الذاتى تعد إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة ، نظراً لأنها تدعم المتعلم بطرق التقويم الذاتى ، فهى تكشف عن مدى فهم المتعلم لما قرأه ، ومن هنا ترجع فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتى إلى وظائفها المعرفية وما وراء المعرفية .

(King,1992)

فالحوار الذاتى الذى يقوم به الفرد يؤدى دوراً مهماً فى تخطيط وتنظيم أنشطته المعرفية ومراقبتها ، ثم تعديلها فى الوقت الملائم ، نظراً لأن الحوار الذاتى يتضمن كلاً من التأمل الذاتى والاستفسار العقلى .

وحدد " ميرسر " Mercer عام ١٩٩١ عدة تساؤلات ذاتية أساسية تصلح لكل أنواع المعرفة هى :

أ - ماذا يفترض أن أتعلم ؟ ب- لماذا أتعلم هذا ؟

ج- ماذا أعرف مسبقاً عما افترض أن أتعلمه ؟

د - ما الأفكار المهمة فيما أتعلمه ؟

هـ- كيف نظمت المعلومات المتضمنة ؟

و - كيف سأتعلمها ؟ ز - كيف سأستخدمها ؟

ح - كيف سأطبقها ؟ (فى : حمدى على الفرماوى ، ٢٠٠٤)

ويمكن أن يشجع المعلمون تلاميذهم على صياغة الأسئلة من خلال عدة طرق منها :

- أ - أن يبدأ المعلم بالتساؤل ولا ينتظر حتى يبدأ التلاميذ به .
- ب - أن يوفر المعلم لتلاميذه الكتب والمراجع والقصص والألعاب والمواد الخام التى تثير حب الاستطلاع لديهم .
- ج - أن يشجع المعلم تلاميذه على إحضار أشياء مثيرة للإعجاب .
- د - أن يُعوّد المعلم تلاميذه على الأسئلة الإنتاجية ، والأسئلة المستفزة (المثيرة) ، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة التى لا يكون لها إجابة محددة .

(إبراهيم أحمد الحارثي ، ١٩٩٩ ، ص ص ٩٧ - ٩٨)

وقد أُستخدِمت استراتيجيّة التساؤل الذاتى فى تدريب المتعلمين على اكتساب مهارات ما وراء المعرفة فى البيئة العربية ، فقد اهتم " حمدى على الفرماوى " (٢٠٠٢ أ) بدراسة " فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميّا معرفية " على عينة عددها ١٩٢ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى من مدارس محافظة المنوفية ، وقد روعى فى العينة تمثيل الجنسين ، وتوفير المستويات التحصيلية الثلاثة (مرتفع التحصيل ، متوسط التحصيل ، منخفض التحصيل) ، فى مادة الرياضيات ، وتم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) ، واستخدم الباحث الأدوات : نموذج فلافل لمهارات الميّا معرفية الذى طُبّق على المجموعة التجريبية بواسطة فنية (استراتيجية) التساؤل الذاتى فى مجال حل المسائل اللفظة المتضمنة فى منهج الرياضيات . واستمارة تقييم دورى لمهارات الميّا معرفية ، واختبار تحصيلى موضوعى فى مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائى فى وحدتى الكسور العادية والكسور العشرية ، وأظهرت الدراسة عدة نتائج مؤداها فاعلية فنية التساؤل الذاتى فى إكساب تلاميذ عينة الدراسة لمهارات الميّا معرفية .

وتناول الباحث السابق فى دراسة أخرى (٢٠٠٤) دراسة " تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميّا قرآنية " فى ضوء تعريفه للميّا

قراءة بأنها تمثل وعى الفرد بالعمليات المعرفية التى يستخدمها أثناء القراءة ، وإدارته لهذه العمليات على النحو الذى يجعله يعى الغرض من القراءة والتخطيط لأنشطة القراءة والوعى بمتطلباتها المتنوعة فى أنشطتها باحثاً من خلال الاستفسار الذاتى (التساؤل الذاتى) ، عن الاستراتيجية الملائمة للقراءة ومراقباً باستمرار لمدى فهمه لما يقرأ ومعالجاً بصفة دورية لصعوبات الفهم لما يقرأه . وأجريت الدراسة على عينة عددها ٨٨ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) عدد كل منها ٤٤ تلميذاً وتلميذة ممثل فيها متغير السن والجنس ومستوى التحصيل فى القراءة (منخفض ، متوسط ، مرتفع) ، واستخدم الباحث الأدوات : اختباران تحصيليان موضوعيان فى مقرر القراءة للصف الرابع والخامس من إعداد الباحث ، واستمارة تقييم دورى تحدد مدى اكتساب التلاميذ لمهارات الميئاً قرائية من إعداد الباحث ، وفنية الاستفسار الذاتى (استراتيجية التساؤل الذاتى) ، أعدها الباحث فى ضوء التساؤلات الذاتية التى حددها " ميرسر " *Mercer* .

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية فنية الاستفسار الذاتى (التساؤل الذاتى) ، فى تدريب تلاميذ عينة الدراسة على مهارات الميئاً قرائية ، ظهر ذلك من خلال ارتفاع مستوى تحصيل المجموعة التجريبية فى القراءة مقارنة بتحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة .

وقد اهتم بعض الباحثين العرب بدراسة مدى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتى كواحدة من استراتيجيات ما وراء المعرفة فى التعلم حيث :

تناولت " إحسان عبد الرحيم فهمى " (٢٠٠٣) دراسة " فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة فى مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوى " على عينة عددها ٨٢ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوى ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تلقت تعليمها باستخدام

استراتيجية التساؤل الذاتى كواحدة من استراتيجيات ما وراء المعرفة ،
ومجموعة ضابطة تلقت تعليمها بالطريقة العادية .

وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات
المجموعة الضابطة فى اختبار القراءة الناقدة . وهذا يدل على فعالية
استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات عينة
الدراسة .

وتناول " مصطفى إسماعيل موسى وسعيد عبد الله لافى " (٢٠٠١)
دراسة " أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى
والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ،
واستخدم الباحثان استراتيجية التساؤل الذاتى كواحدة من استراتيجيات ما وراء
المعرفة ، وأظهرت النتائج فعالية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تحسين
أنماط الفهم القرائى ، وخاصة الأنماط العليا للفهم (الاستيعابى ، التطبيقى ،
النقدى) ، وتحسين الوعى بما وراء المعرفة ، بينما لا يوجد تأثير دال
لاستخدام هذه الاستراتيجية فى تحسين قدرة التلاميذ (عينة الدراسة) ، على
إنتاج الأسئلة .

١١- استراتيجيات الفهم القرائى :

Reading Comprehension Strategies

تشير هذه الاستراتيجيات إلى قدرة المتعلم على فهم المعلومات
المكتوبة ، وبالتالي فهي تساعد المتعلم على فهم محتوى المقررات الدراسية .
فمهارات الفهم القرائى يمكن أن تؤثر فى ترجمة الفرد للاختبارات والمقررات
الدراسية العملية ، والواجبات المنزلية ، وتكملة متطلبات الالتحاق بالوظيفة
أو العمل .

ويتميز الأفراد الماهرون فى القراءة عن غيرهم من الأفراد بسلوكيات
معرفية قبل وأثناء وبعد القراءة (يمكن مراجعة هذه السلوكيات تحت مسمى

القراءة بفاعلية السى سياتى الحديث عنها) ، وتتمثل أسباب الفشل فى استراتيجيات الفهم القرائى فيما يأتى :

أ - الفشل فى فهم كلمات معينة .

ب- الفشل فى فهم بعض الجمل .

ج- الفشل فى فهم العلاقة بين جملة ما وجملة أخرى .

د - قلة الاهتمام والتركيز .

هـ- الفشل فى فهم العلاقات بين المعلومات حتى يمكن توضيح المعنى .

أهداف استراتيجيات الفهم القرائى :

تمثل استراتيجيات الفهم القرائى أهم العمليات الأكاديمية التى يقوم بها الأفراد نظراً لأنها تهدف إلى :

أ - زيادة فهم المعلومات المعروضة .

ب- زيادة فهم تنظيم المعلومات المعروضة .

ج- زيادة عمليتى الانتباه والتركيز أثناء القراءة .

د - تجعل القراءة عملية حيوية وممتعة .

هـ- تحسين مهارات التفكير الناقد وتقويم ما تم قراءته .

و - تحسين عمليات التخزين والاسترجاع لما تم قراءته .

أهمية استراتيجيات الفهم القرائى :

مهارات الفهم القرائى الجيدة يمكن أن تؤثر إيجابياً فى كثير من مخرجات التعلم الأكاديمية لدى الطلاب ، فالطالب الذى يقرأ بفاعلية ويفهم ما يقرأه جيداً يكون أكثر استعداداً للمشاركة فى الأنشطة الصفية ، وأكثر دقة وتدويناً للملاحظات ، ويؤدى أداءً جيداً فى الامتحانات ، وتزيد هذه المهارات من اهتماماته ودافعيته ، وتقديره لذاته .

١٢. استراتيجيات قلق الاختبار : *Test Anxiety Strategies*

يشير قلق الاختبار إلى الاستجابات الفسيولوجية والانفعالية المعقدة للتوتر *Tension* أو الضغوط *Stress* ، والتي تنتج من اقتراب موعد الاختبار أو أثناء أداء الاختبار ، وتظهر حالة التوتر في زملة أعراض منها : الإجهاد العضلى ، الصداع ، ألم فى المعدة ، الرغبة فى النوم ، أو عدم القدرة على النوم ، كثرة العرق ، الاكتئاب ، الغضب ، الرهبة والرعب ، نقص الثقة ، والشعور بفقدان بعض المعلومات من الذاكرة ، وغيرها .

وتختلف تأثيرات قلق الاختبار فى طبيعتها وشدها من طالب إلى آخر ، فبعض الطلاب يتأثرون بقلق الاختبار بصورة معتدلة ، ولا تظهر عليهم الأعراض السابقة ، وإذا ظهرت فقد يظهر منها عرضاً أو عرضين ، بينما يظهر على البعض الآخر من الطلاب أعراضاً حادة قد تسبب بعض الإعاقات الشديدة .

وأشار بعض الباحثين إلى أن القلق المنخفض يُعد من الأمور الجيدة بالنسبة للطلاب ، نظراً لأنه يجعلهم أكثر حذراً ، وأكثر اهتماماً بالمهام موضوع الاختبار ، بينما القلق المفرط يكون ضاراً ، فقد يؤدي إلى ضعف القدرات وتبدل الذهن ، ويؤدي إلى بعض الأعراض النفسية التى سبق ذكرها .

ويذكر " بنترش " *Pintrich* وزملاؤه عام ١٩٩١ أن قلق الاختبار يتكون من مكونين هما : المكون المعرفى الذى يشير إلى الاعتقادات السالبة لدى الطلاب بأن أدائهم سيكون سيئاً ، والمكون الانفعالى الذى يشير إلى مظاهر الاستثارة النفسية والوجدانية للقلق .

(فى : عزت عبد الحميد حسن ، ١٩٩٩)

وتناول " محمد أحمد إبراهيم " (١٩٩٤) دراسة " استراتيجيات أداء المهام العددية للطلاب مرتفعى / منخفضى قلق الاختبار " على عينة عددها ٣٢ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببها ، تم تقسيمها إلى

مجموعتين (مرتفعى / منخفضى قلق الاختبار) ، عدد كل منها ١٦ طالباً وطالبة ، ثم عرض الباحث على المجموعتين المهام العددية الخاصة باستراتيجيات الأداء (تشفير ، تخزين ، استرجاع) ، وبعد حفظها يقوم الطالب / الطالبة بتسميع هذه الأعداد مع كتابة تقرير يوضح / توضح فيه الطريقة المستخدمة فى التعامل مع هذه الأعداد ، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استراتيجيات أداء مهام (التشفير ، التخزين ، الاسترجاع) ، بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى قلق الاختبار ، لصالح الطلاب منخفضى قلق الاختبار .

٢- تؤدي مهمة التشفير باستراتيجيات التسميع ، التنظيم ، والتجزيل ، بينما تؤدي مهمة التخزين إما بالاستراتيجية السطحية أو العميقة ، كما تؤدي مهمة البحث عن المعلومات فى الذاكرة باستراتيجيتى البحث المتسلسل والبحث المتأنى .

يتضح من نتائج الدراسة السابقة أن قلق الاختبار (المفرط) ، يؤثر تأثيراً سالباً فى استراتيجيات الذاكرة ، وهذا بدوره ينعكس على أداء الطلاب فى مهام التعلم .

وتناول " سوانسون وهويل " Swanson&Howell عام ١٩٩٦ دراسة علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسى وعادات الاستذكار على عينة عددها ٨٢ طالباً من الطلاب المراهقين ذوى صعوبات التعلم ، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها أنه توجد علاقة سالبة دالة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار والتحصيل الدراسى .

(فى : عبد المنعم الدردير ، جابر عبد الله ، ١٩٩٩)

١٣ استراتيجيات الاستعداد للاختبار : Test Preparation Strategies

يعتمد الأداء فى الامتحان على الجهد المبذول فى الاستعداد لهذا الامتحان ، وبالتالي فإن كيفية الاستعداد للامتحان أهم من مقدار الاستعداد له ،

وهذا على عكس ما يفهمه بعض الطلاب ، فالطريقة التى يستعد بها الفرد للامتحان أهم بكثير من طول الفترة الزمنية التى يقضيها الفرد فى الاستعداد للامتحان .

أهداف استراتيجيات الاستعداد للاختبار :

تهدف هذه الاستراتيجيات إلى مساعدة الطلاب على استغلال وقت الدراسة بصورة جيدة (بكفاءة وفاعلية) .

أهمية استراتيجيات الاستعداد للاختبار :

تكمن أهمية استراتيجيات الاستعداد للامتحان فى مساعدة الطلاب على تحسين أدائهم فى هذا الامتحان ، وخفض قلق الاختبار الذى يؤدي إلى زيادة درجات الطلاب فى الامتحان ، فعندما يستعد الطالب للامتحان استعداداً جيداً فإنه يتميز بالثقة ، ويؤدي فى الامتحان أداءً جيداً ، كما أن الاستعداد للامتحان يجعل الامتحان أكثر سهولة وممتعة .

١٤ : استراتيجيات أداء الاختبار : Test-Taking Strategies

يُعد الاختبار من أكثر أدوات القياس استخداماً فى تقييم أداء الطلاب فى المدارس ، ويستخدم أيضاً فى كثير من مظاهر حياتنا الواقعية مثل : الحصول على رخصة قيادة ، التقدم لشغل وظيفة ما ، والحصول على شهادات الخبرة .

فالاختبارات قد تكون فرصاً *Opportunities* مناسبة للتعلم ، فهى تمد الفرد بالفرص لاستيعاب وتكامل المعلومات السابقة ، نظراً لأنها تتطلب من الفرد الاستيعاب الواعى والدقيق والفحص الجيد للمعطيات حتى يتمكن من الوصول إلى النتائج ، ويتم تفسير نتائج أداء الأفراد على الاختبارات فى ضوء أداء الفرد ذاته أو فى ضوء أداء الآخرين ، ويُطلق على الاختبارات فى هذه الحالة الاختبارات مرجعية الفرد أو الاختبارات مرجعية المعيار .

أهداف استراتيجيات أداء الاختبار :

يكمّن الهدف الرئيس لهذه الاستراتيجيات فى تحسين أداء الأفراد فى الاختبارات ، وخفض قلق الاختبار ، وإذا تحقق هذا الغرض فإن الأفراد سوف يحصلون على أعلى الدرجات ، وهناك من يعتقد أن أداء الاختبار لا يعتمد فقط على ماذا يعرف الفرد عن المقرر الدراسى ، بل يعتمد بالإضافة إلى ذلك على ماذا يعرف الفرد عن كيفية أداء الاختبار .

أهمية استراتيجيات أداء الاختبار :

تساعد هذه الاستراتيجيات الأفراد على تحسين درجاتهم فى الاختبار ، وتنمى لديهم الثقة بالنفس ، وتخفف قلق الاختبار لديهم .

10- استراتيجيات إدارة الوقت : Time Management Strategies

تتطلب إدارة الوقت تنظيم وضبط ذاتى حتى تصبح عادة يومية ، فتصبح الجداول والخطط الخاصة بتنظيم الوقت عديمة الفائدة إذا لم يتم اتباعها وتنفيذها بكل دقة ، فتتنظيم الوقت لا يقصد به وضع خطط زمنية لا يحيد عنها الفرد ، إنما الهدف منه وضع تخطيط يساعد على سير الحياة بصورة سهلة ، فالالتزام الدقيق بالوقت قد يجعل الفرد لا يستطيع إكمال أو فهم شيئاً معيناً ضرورياً ، كما أن عدم الالتزام بالوقت يجعل الفرد لا يقوم بأداء بعض الأعمال المطلوبة . وقد يختلف تنظيم الوقت من طالب إلى طالب ، ومن مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى .

أهداف استراتيجيات إدارة الوقت :

تهدف استراتيجيات إدارة الوقت إلى تخطيط الأنشطة وإكمالها بنجاح ، وتساعد الفرد على الالتزام الذى يساعده على تذكر الاجتماعات والمحاضرات والمهام الخاصة .

أهمية استراتيجيات إدارة الوقت :

تساعد استراتيجيات إدارة الوقت على توفير الوقت ، وتساعد على إنجاز الأعمال المطلوبة فى أوقات قصيرة ، كما أن هذه الاستراتيجيات سهلة

التطبيق ، وتتطلب جهداً قليلاً من الفرد فى تعلمها ، كما تساعد الفرد على تذكر المواعيد والأحداث ، وغيرها .

وأظهرت دراسة " محمود أحمد عمر " (١٩٩٤) التى هدفت إلى دراسة تنظيم الوقت فى علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية عدة نتائج منها : وجود علاقة بين تنظيم الوقت والتحكم فيه وبين انخفاض مستوى القلق (سمة / حالة / قلق الاختبار) ، لدى طالبات الجامعة ، كما أن الطالبات المرتفعات فى تنظيم الوقت بوجه عام كن أكثر توجهاً نحو المهمة والتعلم .

١٦. استراتيجيات الكتابة والتصحيح :

Writing and Proofing Strategies

تعد الكتابة من المتطلبات العامة فى الوظيفة والبرامج الأكاديمية بعد المرحلة الثانوية ، فالنجاح فى الجامعة أو العمل يتطلب من الفرد إتقان الكتابة ومهاراتها ، وربط الأفكار بعضها البعض بصورة واضحة ، فالكتابة من المهارات التى يمكن تحسينها من خلال الممارسة والخبرة . وتأخذ الكتابة أشكالاً مختلفة فى المدرسة أو العمل ، فهى تشمل على الكتابات الإبداعية مقابل التقارير البحثية *Creative Writing vs. Research Papers* وتعد التقارير البحثية النوع الأكثر انتشاراً فى المجال الأكاديمي .

وتتضمن القراءة النموذجية للمطبوعات تصحيح الأخطاء فى المهام المكتوبة ، والتى يمكن أن يقوم بها متخصصون أو أفراد ذوو خبرة ومهارة ، أو الطلاب أنفسهم بعد اكتسابهم الخبرة اللازمة .

أهداف استراتيجيات الكتابة والتصحيح :

تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تحسين الأداء فى كل المهام الكتابية التى تشمل على : اختيار الموضوع ، البحث عن المراجع ، تنظيم الأفكار ، استخدام الأدلة والبراهين ، كتابة ومراجعة الملخصات ، الاستشهاد بالمراجع والمعينات البصرية المتقدمة *Developing Visual Aids* ، وغيرها ، وكل ذلك

يتطلب مهارات كتابية مختلفة ، كما تساعد هذه الاستراتيجيات على تجنب الغش والسرقات الأدبية التي تُعد من الجرائم الأكاديمية الشائعة في معظم الجامعات والمعاهد الأكاديمية .

أهمية استراتيجيات الكتابة والتصحيح :

تتميز هذه الاستراتيجيات بالمرونة ، وسهولة تطبيقها في المهام الكتابية في المدارس أو العمل ، وتساعد هذه الاستراتيجيات على وضع خطة واضحة لإكمال العمل الكتابي ، وتمد الفرد بخطوات محددة في كل مرحلة من مراحل العمل ، وتعمل هذه الاستراتيجيات على خفض حدة القلق والإجهاد ، وتكشف عن الغموض في بعض الموضوعات ، وبالتالي فهي تساعد الفرد على تجنب تأخير القيام بالعمل .

ثالثاً : استراتيجيات التعلم ومهارات التعلم والاستذكار :

اهتم بعض الباحثين بدراسة بعض استراتيجيات التعلم تحت مسمى مهارات التعلم والاستذكار *Study and Learning Skills* ، فذكر (Walther,1997) ثمانى مهارات للتعلم والاستذكار، كما هي موضحة في شكل (٤) :

(٢) قراءة الكتب المدرسية	(١) تنظيم الوقت والمواد الدراسية
(٤) تدريب الذاكرة	(٣) تدوين الملاحظات داخل الفصل
(٦) تخطيط العقل	(٥) المراجعة والاستعداد للاختبار
(٨) أداء الاختبارات المقالية	(٧) أداء الاختبارات الموضوعية

شكل (٤)

مهارات التعلم والاستذكار

ويمكن توضيح تفاصيل مهارات التعلم والاستذكار السابقة على النحو

الآتى :

١- تنظيم الوقت والمواد الدراسية :

Time and Materials Management

معظم المتعلمين لا يستطيعون تنظيم أوقاتهم على النحو الأمثل ، لذا فإنهم يشعرون بأن ليس لديهم الوقت الكافى للدراسة ، فيسهم تنظيم الوقت فى جعل الحياة منظمة ، فتعلم كيفية تحديد الأولويات والسعى بفاعلية لتحقيقها يوفر كثيراً من الوقت ، ويمكن من استغلال كل الوقت بفاعلية .

وتعد جداول الأعمال من أفضل الأدوات للتخطيط طويل المدى ، بينما التخطيط قصير المدى يمكن تحقيقه باستخدام إدارة (تنظيم) الوقت والمواد الدراسية التى تتضمن قائمة بالأعمال المطلوب القيام بها خلال أسبوع مثلاً ، وأوقات تلك الأعمال .

٢- قراءة الكتب المدرسية : *Reading Textbooks*

توجد سبع خصائص تميز القراءة الفعالة هى :

أ - القراء الماهرون يستخدمون استراتيجيات القراءة التى تتعلق بمهام القراءة المختلفة ، فمطالب عملية القراءة تتباين طبقاً لنمط القراءة نفسها ، ويتميز القارئ الجيد بالوعى الكافى باهتماماته الداخلية ، ودوافعه وقدراته ، وهذا يجعله يكتشف أن أسلوبه المتبع فى القراءة قد لا يصلح فى قراءة كتاب دراسى صعب ، أو قراءة عناوين مجلة ، أو قراءة صحيفة يومية .

ب- القراء الماهرون يتحكمون فى الوقت ، والمكان والمناخ المناسب لنوع المهمة التى يواجهونها ، فيحاول القارئ الجيد أن يكيف الوقت والمكان بما يتناسب مع ما يقوم بقراءته ، فهناك بعض الأفراد يفضلون القراءة ليلاً ، والبعض الآخر يفضل القراءة نهاراً ، وبصفة

عامّة ، إذا كان هناك أكثر من مهمة يريد الفرد قراءتها فيجب ألا تكون المهام الصعبة فى النهاية ، نظراً لأن الفرد يشعر بالتعب والملل ، وبالتالي قد لا يفهم الفرد ما قرأه .

ج- القراء الماهرون يقضون بعض الوقت فى قراءة المحتوى قبل البدء فى القراءة ، فالفرد يحاول أن يكوّن أولاً فكرة سريعة عن المحتوى الذى سوف يقرأه بالتركيز على عناوين الفصول ومقدماتها وأهدافها وملخصاتها والعناوين الفرعية ، والصور والنماذج ، والأسئلة الموجودة فى نهاية كل فصل .

د - القراء الماهرون يعرفون حدود انتباههم ، ويقسمون الموضوعات إلى أجزاء أو مجموعات ، ويُفضل هنا أن تتم عملية القراءة على فترات حتى لا يشعر الفرد بالملل والإجهاد ، أى يجب أن يكون بين تلك الفترات فترات للراحة أو القيام بعمل معين بسيط .

هـ- القراء الماهرون يزدون من فهمهم عن طريق القراءة بسرعة ، وهذه الاستراتيجية قد لا تعد فعالة فى كل الحالات ، نظراً لأن بعض المهام تحتاج إلى القراءة بتمعن وإتقان ، وخاصة المهام غير المألوفة لدى الفرد .

و - القراء الماهرون يتفاعلون مع المحتوى كى يظهروا المعلومات المهمة ، نظراً لأن إظهار المعلومات المهمة فى المحتوى أو النص يُعد من الاستراتيجيات الجيدة التى تُمكن الفرد من التعرف على المعلومات التى يمكن مراجعتها بسهولة وفاعلية ، وتسهم هذه الاستراتيجية فى زيادة الفهم .

ز - القراء الماهرون يستخدمون استراتيجية التسميع الذاتى لتثبيت ما تم قراءته منذ لحظات ، فالتسميع يدل هنا على العملية التى يتم فيها تلخيص الأفكار الرئيسة بصوت مسموع لتثبيتها فى الذاكرة طويلة

الأمَد ، ويجب أن يكون التسميع بصوت مسموع لأنه يُمكن الفرد من ترجمة الأفكار باللغة الذاتية ، ويساعده على حفظ المعلومات في الذاكرة لفترة طويلة .

وتحظى استراتيجيات ما وراء المعرفة باهتمام الباحثين في مجال القراءة والفهم القرائي والتي تشير إلى وعى القارئ بذاته ، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية أثناء القراءة وقدرته على التحكم في هذه العمليات من خلال التخطيط والمراقبة والتقييم (Philips,2001) .

فالقارئ الضعيف تنقصه استراتيجيتان يوظفهما القارئ الجيد الأولى : قياس معرفته الذاتية بالنسبة لمتطلبات أداء المهمة ومراقبة مدى فهمه ، والثانية : استخدام استراتيجيات تثبيت المعنى عندما يصعب الفهم .

(Baker&Brown,1984)

وتُعد استراتيجية *K.W.L Plus Strategy* (ما الذى يعرفه التلاميذ ، وما الذى يريدون معرفته ، وما الذى تعلموه) ، التى وضعها "دونا أوجل " Donna Ogle عام ١٩٨٦ إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التى تهدف إلى مساعدة المتعلم على مراقبة عملية الفهم قبل وأثناء وبعد حدوث عملية القراءة ، فهى تتيح للتلميذ الفرصة فى تحديد ما الذى يعرفه *What Know* ، وما الذى يريد أن يعرفه *What Want to Know* قبل البدء فى القراءة ، ثم تحديد ما الذى تعلمه *What Learned* أثناء وبعد الانتهاء من القراءة .

(Al Shayeshaye,2002)

٣- تدوين الملاحظات داخل الفصل : *Taking Classroom Notes*

هذه الاستراتيجية لا تدعم فقط الطلاب بالطرق الجيدة التى يتم بواسطتها الحصول على معلومات ذات قيمة من الكتب أو من المناقشات داخل الفصل ، بل تساعد المتعلم على التركيز والنشاط فى الفصل ، وتزيد من احتمال تذكره للمعلومات التى لم يتمكن من مراجعتها مرة أخرى ، فكتابة المتعلم للكلمات عدة مرات ، والخبرات البصرية المكتسبة من رؤية هذه الكلمات

تساعده على تذكر هذه الكلمات فيما بعد أكثر مما لو استمع المتعلم لهذه الكلمات فقط . ويجب أن يراعى المتعلم عدة عوامل كي يتمكن من ممارسة استخدام هذه الاستراتيجية بفاعلية منها :

أ - أكتب الملاحظات فى صورة مختصرة مثل : الكلمات المفتاحية ، والجمل القصيرة التى تعمل على توفير الوقت والجهد ، وتساعذك على اليقظة والمراجعة بسهولة (استخدام الرموز والاختصارات) .

ب- لا تكتب الملاحظات بصورة مكدسة حتى يمكن إضافة أية تفاصيل أخرى متاحة .

ج- لا تحاول كتابة ما تسمعه (تتلقنه) فقط : فدور المتعلم يتمثل فى تنسيق وتلخيص ما يسمعه أو يقرأه ، وبالتالي فعليه أن يدون ما يساعده على تذكر واسترجاع وفهم المعلومات فيما بعد ، كما يجب أن يدون المتعلم ملاحظاته وردود أفعاله ، ولا يدون ما يسمعه فقط من المعلم أو الكتاب .

٤- تدريب الذاكرة : *Managing Memory*

تؤدى الذاكرة دوراً رئيساً فى الإجاز الأكاديمي ، ويمكن تطبيق مبادئ الذاكرة *Applying Memory Principles* لتحسين الأداء المدرسي على النحو الآتى :

أ - المعلومات الآنية التى تمر بنا يتم تخزينها فى الذاكرة العاملة *Working Memory* ، وتكون معظم المعلومات التى يتم تخزينها فى الذاكرة العاملة فى صورة تفاصيل وحقائق وأحداث غير مترابطة ، فالذاكرة العاملة سعتها محدودة ، والمعلومات التى تخزن بها تخفت أو تزول بمرور الوقت ، نظراً لأن الذاكرة العاملة مخزن مؤقت للمعلومات تحل فيه المعلومات الجديدة محل المعلومات السابقة ، لذا يجب أن يراعى الطالب ما يأتى :

(١) حاول التغلب على محدودية سعة الذاكرة العاملة عن طريق جعل المعلومات الجديدة ذات معنى وأكثر استمرارية من خلال تدوين الملاحظات بطريقة جيدة ، واستخدم بعض المعينات أثناء مذاكرة المقررات الدراسية .

(٢) حاول مراجعة المعلومات الجديدة بسرعة قبل مرور ٢٤ ساعة من تعلمها ، وأن تجعل ذلك عادة من عاداتك فى المذاكرة ، أى أن تذاكر ما تم تعلمه اليوم ولا تؤجله للغد .

(٣) لا تعتمد فقط على المذاكرة ليلة الامتحان لأن هذه الاستراتيجية لها العديد من السلبيات منها :

(أ) معظم المعلومات والتفاصيل تفقد من الذاكرة العاملة بمرور الوقت ، وتحل محلها المعلومات الجديدة مما يصعب مراجعتها واستذكارها ليلة الامتحان .

(ب) الاعتماد الكلى على المذاكرة ليلة الامتحان لا يسمح بمراجعة كل المعلومات والتفاصيل ويصعب تثبيتها فى الذاكرة العاملة نظراً لضيق الوقت .

فاسترجاع المعلومات التى تم تخزينها فى الذاكرة العاملة منذ لحظات قريبة يمثل إحدى وظائف الذاكرة العاملة .

ب- عندما نرغب فى استرجاع معلومة تم تعلمها منذ فترة (أكثر من يوم) ، فإن ذلك يتطلب جهداً كبيراً فى تذكرها ، نظراً لأن التذكر يمر بالعديد من المسارات العقلية التى تربط بين المعلومات حتى نصل إلى المعلومة المطلوبة ، وهذا يمثل وظيفة أخرى للذاكرة العاملة يُطلق عليها التجهيز أو المعالجة ، وهذه الوظيفة (التجهيز) هى المسنولة عن فاعلية الاسترجاع طويل المدى . نظراً لأن عمليات التجهيز تعمل على إيجاد روابط أو علاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة .

ج- يجب ملاحظة أن بعض المعلومات يسهل استرجاعها عن غيرها من المعلومات الأخرى ، ويعتمد ذلك على دلالات تلك المعلومات والحالة الانفعالية المرتبطة بها ، والتي تتوقف على الاهتمام والدافعية ، وتجعل تعلم المعلومات وتذكرها أكثر فاعلية .

د - يعتمد تذكر المعلومات على تذكر كل خصائص هذه المعلومات ، وهذا يعتمد على عمل كل الحواس أثناء الاستذكار أو تعلم معلومات جديدة ، فبعض الطلاب يعتمدون على القراءة ، والنظر إلى المعلومات فى المقررات الدراسية ، وهذه طريقة لا يجب أن تكون الطريقة الوحيدة فى الاستذكار ، بل يجب على الطالب أن يكون صورياً عقلية للمعلومات ، وأن يقرأ بصوت مسموع يُمكنه من استخدام حاسة السمع ، بالإضافة إلى حاسة البصر ، وبالتالي يستطيع أن يكون روابط بين المفاهيم بعضها البعض .

هـ- يمكن زيادة فاعلية الذاكرة عن طريق استخدام معينات الذاكرة (سبق الحديث عنها) ، التى تمكن الفرد من استرجاع المعلومات على فترات طويلة .

و - الذاكرة طويلة الأمد *Long-Term-Memory* : تُمكن الفرد من تذكر المعلومات على فترات طويلة قد تصل إلى عدة سنوات ، فيمكن زيادة فاعليتها عن طريق تكوين شبكات للمعلومات التى تعتمد فى تكوينها على روابط أو علاقات بين المعلومات المختلفة التى يتعرض لها الفرد .

٥ - المراجعة والاستعداد (الإعداد) للاختبار :

Review and Test Preparation

ليس المقصود بالاستعداد للامتحان أن يقوم التلاميذ بحفظ وتخزين المعلومات فى الذاكرة ليسهل تذكرها فى الامتحان ، ولكن يُقصد بالاستعداد للامتحان بأنه عملية تتضمن المراحل الأربع الآتية :

أ - تحديد شكل أو نوع الاختبار : *Determining the Test Format*

يجب على المعلم أن يعرف في البداية شكل أو نوع الامتحان ذاته، نظراً لأن هذه المرحلة مهمة جداً وخاصة عندما يكون أول امتحان في المادة ، وعلى الرغم من أن معظم المعلمين يوضحون طبيعة الامتحان ونوعه للمتعلمين ، إلا أنه إذا شعر المعلم بأنه لا يعرف شكل أو نوع الامتحان ، وما يكون عليه فمن الصواب أن يسأل المعلم عن تفاصيل أكثر خاصة بشكل أو نوع الامتحان منها :

(١) ما نوع الأسئلة الموضوعية التي يشتمل عليها الامتحان (المزاوجة أو صح - خطأ أو الاختيار من متعدد) ؟

(٢) كم سؤال مقالتي يشتمل عليه الامتحان ؟

(٣) هل هناك أسئلة اختيارية في الامتحان ؟

(٤) ما عدد الموضوعات التي سوف تغطيها أسئلة الامتحان ؟

(٥) كم الزمن المخصص للإجابة عن الامتحان ؟

(٦) هل يُسمح للطلاب باستخدام الآلة الحاسبة إذا تضمن الامتحان

عمليات حسابية ؟

ب - تحليل (مراجعة) الاختبارات السابقة : *Analyzing Previous Tests*

إذا كان الامتحان المنتظر ليس بالامتحان الأول في المقرر الدراسي فلا بد أن يراجع المعلم الامتحانات السابقة في هذا المقرر ، وأن يفهم منها أمرين مهمين هما :

(١) ما الموضوعات التي تغطيها الامتحانات السابقة بالفعل ؟

(٢) ما نوع الأسئلة التي تشتمل عليها الامتحانات السابقة (مقالية ،

موضوعية) ؟ وما مدى إمكانية الإجابة عنها بطريقة صحيحة ؟

ويجب على المعلم إعادة مراجعة الأسئلة التي يجيب عنها

إجابة خاطئة ، وأن يستخدم ما يكتشفه من خلال مراجعته للامتحانات

السابقة فى تحديد ما يحتاجه كى يحسن من أدائه فى الامتحان المقبل .

ج- المراجعة بفاعلية : *Reviewing Effectively*

يجب ألا ينتظر المتعلم الليلة التى قبل الامتحان حتى يبدأ المراجعة والاستذكار ، فالمراجعات المتقطعة والمتكررة فى فترات قصيرة أفضل من المراجعة المستمرة لفترات طويلة قبل الامتحان ، وهنا ننصح المتعلمين بأن يراجعوا المعلومات لدقائق قليلة كل يوم ، ومراجعة الأجزاء المهمة من المقرر الدراسى أو تذكر المعلومات المفتاحية المختصرة ، ومحاولة مراجعة بعض المعلومات فى أوقات الفراغ أثناء اليوم الدراسى ، ثم يتبع ذلك المراجعة النهائية قبل الامتحان النهائى . ويمكن اتباع الملاحظات والنصائح الآتية أثناء المراجعة النهائية :

(١) المذاكرة فى فترات قصيرة حيث أثبتت نتائج بعض البحوث والدراسات أن تركيز الجهد العقلى يكون فى بداية العمل واقتراب نهايته ، لذا يفضل أن يذاكر المتعلم فى سلسلة من الفترات تفصلها فترات قصيرة مما يتيح له فرصة التركيز والانتباه .

(٢) يجب على المتعلم أن يحول المادة التعليمية المتضمنة فى المقرر الدراسى من شكل إلى آخر عن طريق الرسومات ، والقراءة بصوت مسموع ، وكتابة التعليقات ، وغيرها ، وهذا يجعل عملية المذاكرة تخاطب أكثر من قناة حسية ، وبالتالي تزيد من عملية الاسترجاع اللاحق .

(٣) يجب على المتعلم أن يتوقع بعض الأسئلة التى يمكن أن يشتمل عليها الامتحان ويقوم باستذكارها ، حيث أثبتت بعض البحوث والدراسات أن من الاستراتيجيات الفعالة أن يقوم المتعلم بعمل امتحانات ذاتية .

د - إعداد خطة للاختبار : *Establishing a Test Plan*

الاستعداد للامتحان يستمر حتى فترة الامتحان ذاتها ، وأنه من المهم أن يتبع المتعلم الخطوات الآتية أثناء الامتحان :

(١) الاستماع إلى التعليمات الشفهية أثناء الامتحان ، وقراءة تعليمات الامتحان بعناية .

(٢) تحديد السؤال الذى سوف تبدأ بالإجابة عنه أولاً طبقاً لمدى معرفتك به أو بالدرجة المتوقعة .

(٣) أن يضع المتعلم فى ذهنه جزءاً محدداً من الوقت لكل سؤال طبقاً لنوع السؤال ، وأهميته وطول الإجابة عنه .

وباختصار يمكن تحسين الأداء فى الامتحان باتّباع نظام يؤكد على المراجعة المنتظمة والمتكررة ، والوعى بنوع أو بشكل الامتحان ، ومراجعة الامتحانات السابقة ، واستخدام استراتيجيات المراجعة الفعالة وخطة الامتحان .

٦- تخطيط العقل : *Mind Mapping*

المعلومات التى يتم تخزينها فى العقل تأتى من جميع حواسنا الخمس ، والخبرات الجيدة يمكن تخزينها فى العقل واسترجاعها بسهولة ، فنظام التعليم العالى يهدف إلى استخدام النصف الكروى الأيسر من العقل الذى يختص بالأنشطة اللفظية والمنطقية ، أى يختص بالأنشطة التى تتعامل مع الاستماع وقراءة المقررات ، وتدوين الملاحظات ، بينما العمليات المتضمنة فى النصف الكروى الأيمن لا يتم استخدامها من قبل معظم طلاب الجامعة فى تعلمهم ، نظراً لأن النصف الكروى الأيمن يتعامل مع الأنشطة البصرية والمكانية ، والكليات ، والانفعالات ، والابتكارية .

وتتفق معظم نظريات التعلم على أن الأفراد يمكنهم استخدام أى من النصفين الكرويين ، وأن من يستخدم النصفين معاً يكون أكثر قدرة على تطوير وتكوين خبرات غنية يسهل استرجاعها عند الحاجة .

فالمصور العقلية *Mind Maps* تعد أدوات تحاول الدمج بين مميزات النصفين الكرويين للعقل (الأيمن والأيسر) ، فهي تساعد المتعلم على تمثيل المفاهيم فى مصطلحات لفظية وغير لفظية ، وتعتمد على الدلالات المكانيّة والبصريّة التى تعد مسارات قوية تساعد المتعلم على الاستدعاء .

٧- أداء الاختبارات الموضوعية : *Taking Objective Tests*

الطلاب الذين لا يمتلكون مهارات جيدة تساعدهم على فهم كيفية الأداء فى الاختبارات الموضوعية قد يتسم سلوكهم بعدم التنظيم ، وتتسم استجاباتهم بعدم التعقل ، بينما يتسم الطلاب الناجحون بتطبيقهم لمهارات القراءة الناقدة ، ومهارات التفكير أثناء الإجابة عن الاختبارات الموضوعية حتى يتجنبوا الوقوع فى الخطأ ، ومعظم المتعلمين يكتشفون أنهم ارتكبوا أخطاء نتيجة لفهمهم الخاطئ للسؤال ، أو لعدم انتباههم وتركيزهم فى الأسئلة ، ولكى يتجنب المتعلمون الوقوع فى الأخطاء يجب أن يتبعوا الإرشادات الآتية :

أ - قراءة تعليمات الاختبار بعناية نظراً لأن معظم المتعلمين يبدأون الإجابة عن الاختبار بشئ من التسرع دون أن يقرأوا تعليمات الاختبار بعناية لذلك فهم يرتكبون كثيراً من الأخطاء .

ب - مراقبة زمن الاختبار بعناية حتى لا يلجأ المتعلمون إلى الإجابات العشوائية فى نهاية الزمن المحدد للاختبار عند شعورهم باقتراب انتهاء وقت الاختبار .

ج - تجنب التفكير فى إجابة أخرى للسؤال بعد الإجابة عنه ، فتؤكد نتائج البحوث والدراسات فى هذا المجال على أن الإجابة الأولى تكون أقرب إلى الصواب ، لذا يجب على المتعلم ألا يلجأ للتفكير فى إجابة أخرى للسؤال إلا إذا اكتشف بعض التلميحات التى تدل على الخطأ فى الإجابة من خلال الإجابة عن باقى أسئلة الاختبار .

د - يجب توفير وقت كاف لمراجعة إجابات حتى يتأكد المتعلم أنه أجاب عن جميع أسئلة الاختبار ، وأنه لا توجد أسئلة متروكة دون الإجابة عنها ، أى التأكد من عدم وجود أى نوع من السهو أو النسيان .
وتوجد ثلاث مراحل للأداء فى الاختبار الموضوعى تسهم فى زيادة الدرجات النهائية على هذا الاختبار إذا ما تم استخدامها بطريقة متتابة ، وهى تعد بمثابة استراتيجيات للأداء الجيد فى الاختبار هى :

(١) الإجابة عن الأسئلة الموثوق فى إجابتها أولاً وتجاهل الأسئلة الأخرى مؤقتاً ، وهذا يسهم فى إيجاد الثقة والتأكد من الإجابات ، ويعمل على إيجاد نوع من الترابط والمراجعة للمادة الدراسية موضوع الاختبار .

(٢) إعادة قراءة الأسئلة مع التركيز على الأسئلة التى تم تجاهلها فى المرة السابقة ، ومحاولة تحديد أو حذف البدائل غير الصحيحة كى يقلل المتعلم من عدد البدائل حتى يتمكن من الوصول إلى الإجابة الصحيحة .

(٣) يمكن للمتعلم أن يقوم بنوع من التخمين الذكى - بعد تقليل عدد البدائل عن طريق حذف البدائل غير الصحيحة أو غير المألوفة - حتى يتمكن من الوصول إلى الإجابة الصحيحة ، وأثناء التخمين يجب أن يستخدم المتعلم التفكير الناقد .

٨- أداء الاختبارات المقالية : *Taking Essay Tests*

يجب أن تغطى الإجابات عن الأسئلة المقالية جميع الجوانب المطلوبة ، نظراً لأن بعض الطلاب يكتبون إجاباتهم بطريقة مختصرة ، وغير شاملة لمطلوبات السؤال ، وينقصها العمومية والواقعية ، وبعض الإجابات تفنقر إلى التفاصيل ، وهناك من يدخل فى التفاصيل مباشرة دون أن يتناول الأفكار

الرئيسية مما يجعل الإجابات غير مترابطة وغير منتظمة ، ويمكن أن تكون الإجابات عن الأسئلة المقالية شاملة ومكتملة إذا اهتم الطلاب بما يأتى :

أ - الاهتمام بالجمل المختصرة الواضحة التى تحدد الموضوع أو القضية التى تناقشها الإجابة ، فأهم الجمل هى الجمل التى يبدأ الطالب بها الإجابة والتى يجب أن توضح أمرين مهمين هما :

(١) تحديد الأسئلة التى سيتم الإجابة عنها فى البداية ، نظراً لأن بعض المعلمين يتيحون لطلابهم فرصة الاختيار فى الإجابة عن بعض الأسئلة ، فيجب أن توضح الجملة الأولى الأسئلة التى سوف يتم الإجابة عنها فى البداية .

(٢) يجب أن توضح الجملة الأولى القضايا الرئيسية التى سوف يتم مناقشتها فى الإجابة عن السؤال مثل (من أهم الشروط السيكومترية للاختبار الجيد الثبات والصدق والتى يتم توضيحها فيما يلى)

وبصورة مختصرة يجب أن توضح الجمل الأولى من الإجابة الأسئلة التى سيتم الإجابة عنها ، وما سوف يتناوله الطالب فى الإجابة . وتتوقف الإجابة وطريققتها على نوعية السؤال ، فالكلمات المفتاحية التى يتضمنها السؤال المقالى ، وكيفية الإجابة عنه يمكن توضيحها فيما يأتى :

(١) الأسئلة التى تبدأ بكلمة ناقش *Discuss* : ينبغى أن تكون الإجابة هنا فى صورة مقالية تفصيلية بقدر الإمكان ، ويفضل ذكر النقاط الرئيسية وتفاصيلها .

(٢) الأسئلة التى تبدأ بكلمة أذكر *List* : ينبغى أن تغطى الإجابة عدداً من النقاط الرئيسية أو الخصائص ، وبالتالي لا يتناول الطالب كل نقطة بالتفصيل الكامل كما فى النوع السابق ، إنما يقوم بوصف كل نقطة وصفاً مختصراً جداً .

(٣) الأسئلة التى تبدأ بكلمة أثبت أو برهن *Prove* : ينبغى أن يقوم الطالب بإثبات قضية معينة والبرهنة عليها ، ويفضل أن يبدأ إجابته من نقطة معينة حتى يصل فى النهاية إلى المطلوب إثباته .

(٤) الأسئلة التى تبدأ بكلمة حلل أو أشرح *Analyze* : ينبغى على الطالب أن يحلل شيئاً معيناً إلى مكوناته أو أجزائه الفرعية . ويجب أن يوضح دور كل مكون أو جزء فى وظيفة الكل .

(٥) الأسئلة التى تبدأ بكلمة صف *Characterize* : ينبغى على الطالب أن يتناول فى إجابته الخصائص الأساسية لشيء ما والتى تحدد ماهيته وتصفه وصفاً واضحاً .

ب- الإجابات الجيدة هى التى تتناول فكرتين رئيسيتين أو أكثر : فيجب أن تكون الإجابة منظمة فى صورة أفكار رئيسية مترابطة ، وكل فكرة يتم توضيحها بمجموعة من الجمل المترابطة ، فقبل البدء فى الإجابة يجب أن يحدد الطالب الأفكار الرئيسية التى سوف يتم شرحها .

ج- يجب أن يكون أكثر من نصف الإجابات على الأقل تتميز بالتفاصيل لمفاهيم أو عناوين أو أفكار رئيسية .

ويجب أن يدرك المعلمون أن السؤال الجيد هو الذى يثير التفكير ويحرر الطاقات المكبوتة فى نفوس المتعلمين ، فالسؤال الجيد يمكن أن يأخذ الأشكال الآتية :

أ - الأسئلة التى تركز الانتباه على الموضوع ، ومن أمثلتها :

هل رأيت كذا ... ؟ هل لاحظت ... ؟ ما هذا ... ؟ انظر ... ؟

ب- الأسئلة التى تؤدى إلى المقارنات ، ومن أمثلتها :

ما عدد ... ؟ ما طول ... ؟ متى يحدث ... ؟ ما مقدار ... ؟

ج- الأسئلة التى تهدف إلى التوضيح ، ومن أمثلتها :

ماذا تعنى بـ ... ؟ هل تستطيع أن توضح أكثر ... ؟ أعطنى مثلاً عما تقول ؟

ء - الأسئلة التى تثير التساؤلات ، ومن أمثلتها :

ماذا تحتاج أن تعرف عن ... ؟ كيف تتأكد من ... ؟ هل من طريقة لإيجاد ... ؟ ماذا يمكن أن يحدث لو أن ... ؟

هـ - الأسئلة التى تبحث عن الأسباب ، ومن أمثلتها :

كيف عرفت ... ؟ لماذا تقول كذا ... ؟ ما الأسباب التى دعتك لـ ... ؟
ما الأدلة المتوفرة لديك ... ؟ لماذا فكرت فى هذا ... ؟

(إبراهيم أحمد الحارثى ، ١٩٩٩ ، ص ص ٩٦ - ٩٧)

وأعدت " ريتا كولوما صادق " (١٩٨٦) فى دراستها " أثر مقرر لمهارات التعلم والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية بالمملكة العربية السعودية " محتوى مقرر لمهارات الدراسة والاستذكار تضمن ما يأتى :

(١) دوافع تعلم اللغة الإنجليزية .

(٢) استخدام القاموس .

(٣) الفهم القرائى وكتابة المذكرات .

(٤) استخدام المكتبة .

(٥) الاستيعاب عن طريق الاستماع وتدوين المذكرات .

(٦) مهارات الاستذكار كطرق العمل ، مكان الاستذكار ، تنظيم الوقت ، وجدول الاستذكار .

(٧) مهارات الدراسة والاستذكار (مهارات الاستيعاب عن طريق

الاستماع ، مهارات القراءة ، مهارات الكتابة ، تدوين المذكرات ، أداء

الامتحان ، استخدام المكتبة ، القراءة فى المراجع واستخدامها) .

وأظهرت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي لمقرر مهارات الدراسة والاستذكار على تحصيل الطالبات عينة الدراسة .

وأعد " رمضان صالح عبد الله " (١٩٨٧) فى دراسته " بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية " قائمة لقياس مهارات الاستذكار فى ضوء بعدين هما : مهارات الاستذكار بصفة عامة ، ومهارات الاستذكار فى الرياضيات . وتضمن البعد الأول : (مهارات الاستذكار بصفة عامة) مهارات الاستذكار الآتية :

- (١) المذاكرة - عادة - فى مكان ثابت مع توافر الهدوء التام .
- (٢) التخلص - عادة - من المشاكل النفسية أثناء المذاكرة .
- (٣) تخصيص ساعات معينة للمذاكرة اليومية سواء يوجد امتحان أم لا .
- (٤) وجود الأهداف كدافع لاستذكار الدروس .
- (٥) التركيز على الأفكار العامة أولاً ثم التفاصيل .
- (٦) الاهتمام - عادة - بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية .
- (٧) تلخيص فصول الكتاب بأسلوب الطالب الخاص بعد قراءته .
- (٨) مراجعة فصول الكتاب من حين لآخر دون انتظار الامتحان .
- (٩) إعداد خطة لتنظيم الوقت حتى يمكن استذكار مختلف المواد الدراسية .

وأظهرت بعض نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين مهارات الاستذكار السابقة لدى طلاب الثانوية العامة شعبة الرياضيات الملتحقين بكليات جامعة المنصورة ، وتحصيل هؤلاء الطلاب (المجموع الكلى للدرجات فى امتحانات الثانوية العامة) .

وأظهرت نتائج دراسة " كينج " (King,1992) أن التساؤل الذاتى *Self-Questioning* ، التلخيص *Summarizing* ، وتدوين الملاحظات

Notetaking كاستراتيجيات للتعلم من خلال المحاضرة ذات فاعلية فى تشفير واسترجاع المعلومات من الذاكرة ، وبالتالي فهى استراتيجيات تعلم فعالة عندما يكون الهدف هو تذكر المعلومات بطريقة صحيحة .

وأعد " عصام على الطيب " (٢٠٠٤) فى بحثه " أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة " مقياساً يقيس مهارات التعلم والاستذكار الآتية :

(١) التركيز أثناء المذاكرة .

(٢) تنظيم جلسات ووقت المذاكرة .

(٣) إعداد الملخصات (التلخيص) وتدوين الملاحظات .

(٤) الربط بين المقررات الدراسية .

(٥) استرجاع المعلومات والتدريب على (مراجعة) الامتحانات السابقة .

(٦) المثابرة (الدافعية) للحصول على المعرفة .

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج منها : وجود علاقات موجبة بين بعض

أساليب التفكير فى ضوء نظرية " ستيرنبرج " ومهارات التعلم والاستذكار .

يتضح مما سبق أن مهارات التعلم والاستذكار مجموعة جزئية من

استراتيجيات التعلم ، بمعنى أن مصطلح استراتيجيات التعلم أعم واشمل من

مصطلح مهارات التعلم والاستذكار .

رابعاً : استراتيجيات التعلم وعادات الاستذكار :

أدى البحث فى مجال كيفية تعلم الطلاب إلى ظهور مصطلح عادات

الاستذكار *Study Habits* التى نعرفها بأنها أنماط سلوكية مكتسبة يمارسها

الطلاب بصفة مستمرة أثناء استخدامهم لاستراتيجيات التعلم فى الاستذكار ،

فهى معينات أو أنشطة تساعد المتعلم على زيادة فاعلية الاستراتيجيات التى

يستخدمها فى اكتسابه للمعلومات أو المعرفة من خلال المراجع أو المقررات

الدراسية ، وهى تتكرر فى المواقف المتشابهة مثل : تنظيم مكان الاستذكار ،

الكتابة على الهوامش ، وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة ، التخلص من المشاكل النفسية قبل الاستذكار ، تناول بعض المأكولات وشرب بعض المشروبات أثناء الاستذكار ، تجنب التأخير والقيام بالعمل ... وغيرها ، وهذه المعينات تعتمد على جهد المتعلم المبذول في المذاكرة .

وعرّف " براون وهلتزمان " *Brown&Holtzman* عادات الاستذكار بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب والتصرفات السلوكية التي يستخدمها الطالب خلال عملية الاستذكار التي يبذل فيها من الجهد وصولاً إلى استيعاب المعلومات والمعارف واكتساب الخبرات والمهارات ، ويتم قياسها في ضوء مجموع استجابات الفرد في بعدى تجنب التأخير وطرق العمل .

(فى : جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، ١٩٧٨)
ويعرّف *Christensen* عام ١٩٩١ عادات الاستذكار على أساس أنها سلوكيات متعلقة بتنظيم الوقت والفراغ أو مصادر التعلم (فى : فتحى عبد الحميد عبد القادر ، ١٩٩٥) .

ويذكر " حمدى على الفرماوى " (٢٠٠٢ب) أن مصطلح عادات الاستذكار يشير إلى أنماط السلوك التي يؤديها المتعلم أثناء استذكاره أو اكتسابه للمعرفة ، وهذه الأنماط السلوكية بال تكرار تكتسب صفة العادة ، ويكون لها صفة الثبات النسبى لدى المتعلم .

وتناول " فتحى عبد الحميد عبد القادر " (١٩٩٥) دراسة " الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة فى تعلم المهام وعلاقتها بعادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية - جامعة الزقازيق " ، وأجريت الدراسة على عينة عددها ١٤٨ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة الزقازيق ، وأظهرت النتائج بصفة عامة أن السلوكيات المتعلقة بعادات الاستذكار تختلف باختلاف استراتيجيات التعلم المستخدمة (الإعادة أو المراجعة ، التفصيل ، التنظيم) .

واهتم بعض الباحثين العرب بدراسة مدى تأثير عادات الاستذكار على مخرجات التعلم مثل : " سناء محمد سليمان " (١٩٨٨) ، " لطفى محمد فطيم " (١٩٨٩) ، " الشناوى عبد المنعم زيدان وعبد الله سليمان إبراهيم " (١٩٩٠) ، و " السيد عبد القادر زيدان " (١٩٩٠) ، وأظهرت نتائج دراساتهم وجود علاقة موجبة دالة بين عادات الاستذكار السليمة والتحصيل الدراسى .

ونتيجة لذلك اهتم بعض الباحثين بإجراء دراسات تدخلية لتنمية عادات الاستذكار السليمة لدى الطلاب فى البيئة العربية مثل : دراسة " سناء محمد سليمان " (١٩٨٩) ، ودراسة " آيات عبد المجيد مصطفى " (٢٠٠٢) ، وأظهرت نتائج الدراستين أنه يمكن تنمية عادات الاستذكار السليمة لدى الطلاب من خلال إعداد برامج إرشادية .

خامساً : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

يتضح مما سبق عرضه عن استراتيجيات التعلم أنها تشتمل على استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة ، واستراتيجيات وجدانية ، واستراتيجيات اجتماعية وسلوكية ، وعلى الرغم من اختلاف مسمياتها وتصنيفاتها إلا أنها تشترك جميعها فى وصف الكيفية التى يتعلم بها الطلاب .

وقد ظهر فى الآونة الأخيرة اتجاه حديث يركز على الجهد الذاتى الذى يبذله المتعلمون فى تطبيق استراتيجيات التعلم يُطلق عليه التعلم المنظم ذاتياً *Self Regulated Learning* الذى يحاول تطبيق النماذج العامة للتنظيم الذاتى فى ضوء نظرية " باندورا " *Bandura* للتعلم المعرفى الاجتماعى ، ونماذج تكوين وتناول المعلومات فى التعلم الأكاديمى . ويشير التنظيم الذاتى - بصفة عامة - إلى رغبة المتعلم وجهده فى محاولة المحافظة على شئ ما فى صورة منظمة بغرض مساعدته على تحقيق أهدافه المرغوبة ، وهذا يتطلب منه فى البداية تحديد هذه الأهداف ، واختيار الاستراتيجيات التنظيمية التى تساعد على تحقيقها (VanCouver,2000,PP.304-305) .

ومن ثمَّ فتحديد الأهداف يمثل الجانب الأساسى أو العملية المفتاحية لبنية التعلم المنظم ذاتياً ، نظراً لأن الفرد يجب أن يحدد لذاته أهدافاً واقعية ، يسعى إلى تحقيقها ، وفى ضوء هذه الأهداف يمكن أن يقارن الفرد مدى تقدمه ، ومدى جودة الاستراتيجية التى تم استخدامها حتى يصل إلى قرارات بشأن إجراء بعض التعديلات فى خطة التنفيذ ، أو يترك المهمة تماماً إذا ما تأكد من عدم إمكانية تحقيقه للأهداف التى حددها مهما بذل فيها من جهد .

ويُعد التنظيم الذاتى للتعلم مكوناً مهماً فى سلوك حل المشكلات ، والمهام التى تتطلب الاستنتاج ، نظراً لأن التعلم المنظم ذاتياً يؤدى دوراً كبيراً فى تكامل المعرفة واكتساب المهارات ، ويظهر التنظيم الذاتى فى عمليات تحليل المهام ، ووضع الأهداف ، واختيار الاستراتيجيات ، والمعالجة الفعالة ، ومراجعة مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة (المختارة ذاتياً) ، وإعادة صياغة المشكلات المطروحة ، وتذكر الحلول الصحيحة ، لذا فإن ما يعرفه المتعلم بالفعل وخبراته السابقة عن كيفية حدوث التعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة مهارات التعلم المنظم ذاتياً .

ويسمى التعلم المنظم ذاتياً فى بعض الأحيان بالتعلم الموجه نحو الهدف *Goal Directed Learning* ، نظراً لأنه يتضمن تحديد المتعلم للأهداف التى يرغب فى تحقيقها من وراء تعلمه ، وبالتالي فهو يبذل مجهوداً كبيراً كى يوجه أفعاله واستراتيجياته لتحقيق هذه الأهداف (Garcia,1996) .

فالتعلم المنظم ذاتياً يشير إلى التوجيه المنظم للأفكار والأفعال فى تحقيق الأهداف بطريقة ذاتية ، وهذا يتضمن التنظيم الذاتى لعمليات تجهيز المعلومات وتنظيم عملية التعلم وتنظيم الذات ، أى أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن الجانب المعرفى للتعلم ، والجانب الدافعى الذى يتمثل فى التوقع والقيمة أو الأهمية وهى معايير داخلية نفسية تحدد السلوك التنظيمى ، وتحدد ما يجب

تنظيمه ، فالجانب الدافعي يختص بتفسير لماذا يقوم المتعلم بهذا السلوك ؟ وكيف يقوم به ؟ (Rozendaal&et al.,2003) .

فالمصطلحات الإجرائية التى يتضمنها مصطلح *Self-Regulation* تتمثل فى الضبط والأفعال *Control and Actions* ، فبدون الضبط لا يعد الفعل منظم ذاتياً ، وبدون الأفعال لا يوجد تنظيم ذاتى أصلاً ، فمفهوم مصطلح التنظيم الذاتى يختلف باختلاف التركيز على مصطلحي الذات *Self* والتنظيم *Regulation* ، فعندما يتم التركيز على مصطلح الذات فإن التركيز هنا ينصب على تنظيم الفرد للنواحي الذاتية كالإرادة والدافعية والاستقلالية ، بينما عندما يتم التركيز على مصطلح التنظيم فإن الاهتمام هنا يتمثل فى الجهد المبذول للتنظيم من حيث استخدام الاستراتيجيات التنظيمية ، أى التركيز على الجانب المعرفى ، وبالتالي فإن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن التركيز على مصطلحي الذات والتنظيم معاً ، وليس كل منهما على حده ، فالاستراتيجيات التنظيمية كى يتم استخدامها لابد من وجود دوافع ولا يكفى المعرفة بها فقط (Garcia,1996) .

فالتعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة يتضمن تحديد أهداف واقعية ، تطبيق الاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف ، مراقبة تحقيق الأهداف بدقة ، وتقويم الفرد لتفكيره . وتكمن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وما وراء المعرفة فى الجانب التنظيمى لما وراء المعرفة ، نظراً لأن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد على استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم ، وخصائص بيئة التعلم ، والمواءمة بين كل العوامل المؤثرة فى التعلم ، وبالتالي فإن ما وراء المعرفة يعد بعداً مهماً من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً .

وظهرت عدة نماذج لوصف هذا النوع من التعلم واستراتيجياته منها نموذج " زيمرمان " (Zimmerman,1989) الذى يعتمد على نظرية " باندورا " فى التعلم المعرفى الاجتماعى ، فالتعلم المنظم ذاتياً فى ضوء هذا النموذج

يتضمن استراتيجيات محددة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام ، أى على أساس اعتقاداته وتصوراتهِ لفاعلية الذات .
وتوصل " زيمرمان " من نموذجهِ إلى الاستراتيجيات الآتية :

١- تقييم الذات *Self-Evaluating* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم لتحديد وتقييم الوضع الحالى .

٢- التنظيم والتحويل *Organizing and Transforming* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم فى إعادة تنظيم وتحويل المعلومات المطروحة كى تصبح فى صورة يسهل تعلمها .

٣- تحديد الهدف والتخطيط *Goal Setting and Planning* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم لتحديد أهداف معينة لتعلمه ، وإعداد خطة لتحقيقها .

٤- البحث عن المعلومات *Seeking-Information* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة المتعلم الحصول على المعلومات من مصادر غير الاجتماعية ، ومصادر تختلف عن الكتب المقررة .

٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة *Keeping Records and Monitoring* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم فى تسجيل الأحداث ومراقبة الذات .

٦- التركيب (التنظيم) البينى *Environmental Structuring* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم فى ترتيب وتنظيم مكان الاستذكار حتى يتمكن من تحقيق أهدافه .

٧- مكافأة الذات *Self-Consequating* : وتشير هذه الاستراتيجية إلى أن المتعلم يتوقع المكافآت فى حالة النجاح ، والعقاب فى حالة الفشل .

٨- التسميع والاستظهار *Rehearsing and Memorizing* : وتشير هذه

الاستراتيجية إلى جهد المتعلم في حفظ المعلومات عن طريق التسميع والاستظهار (الحفظ عن ظهر قلب) .

٩- طلب المساعدة الاجتماعية *Seeking Social Assistance* : وتشير هذه

الاستراتيجية (٩ - ١١) إلى محاولة المتعلم الحصول على المعلومات من الآخرين ، وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي :

(٩) طلب المساعدة من الزملاء أو الأقران .

(١٠) طلب المساعدة من المعلمين .

(١١) طلب المساعدة من الكبار (أفراد الأسرة) .

١٢- مراجعة السجلات *Reviewing Records* : وتشير هذه الاستراتيجية

(١٢ - ١٤) إلى جهد المتعلم في مراجعة المعلومات ، وتنقسم هذه الاستراتيجية إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي .

(١٢) مراجعة الملاحظات .

(١٣) مراجعة الاختبارات السابقة .

(١٤) مراجعة الكتب المدرسية .

ويؤكد " زيمرمان " على أن الطلاب الذين يستخدمون الاستراتيجيات

السابقة يمكن وصفهم بأنهم مستقلون ذاتياً ، لديهم ثقة بالنفس ، يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة كي تيسر تعلمهم ، كما أنهم يستطيعون إدارة المصادر المتاحة للتعلم عن طريق السيطرة على الوقت والتحكم فيه وتنظيمه ، ويستطيعون تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافهم من التعلم .

وقد أجريت بعض الدراسات التطبيقية على هذا النموذج في البيئة

العربية نذكر منها :

- ١- عنوان الدراسة : استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى .
- ٢- أسئلة الدراسة :
 - أ - هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى ؟
 - ب - هل توجد علاقة ارتباطية بين التنظيم الذاتى للتعلم ومستوى الذكاء ؟
 - ج - هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم باختلاف الجنس ؟
 - د - هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم باختلاف التحصيل الدراسى ؟
 - هـ - هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم باختلاف مستوى الذكاء ؟
 - و - هل للأثر المشترك بين الجنس (بنين ، بنات) ، ومستوى الذكاء (مرتفع ، منخفض) ، ومستوى التحصيل الدراسى (مرتفع ، منخفض) ، تأثير على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ؟
- ٣- عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة حجمها ٢٧٠ طالباً وطالبة (١٣٥ بنون ، ١٣٥ بنات) ، من طلاب الصف الثانى الإعدادى بمدارس مدينة الزقازيق بمتوسط عمرى قدره (١٢) سنة و (٩) أشهر ، وانحراف معيارى قدره (٨) أشهر .
- ٤- أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة الأدوات الآتية :
 - أ - مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى ضوء نموذج زيمرمان (إعداد : الباحثة)
 - ب - اختبار القدرة العقلية (مستوى ١٢ - ١٤) (إعداد : فاروق عبد الفتاح موسى ، ١٩٨٤)
 - ج - الدرجات الكلية لتحصيل طلاب عينة الدراسة فى نهاية العام الدراسى (الدرجات التحصيلية فى الفصل الدراسى الأول والثانى) .

٥- المعالجة الإحصائية : استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية :

أ - معامل ارتباط بيرسون .

ب- اختبار " ت " .

ج- تحليل التباين العاملى ($2 \times 2 \times 2$) .

د - طريقة شفيه للمقارنة بين المتوسطات المتعددة .

٦- نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

أ - توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى .

ب- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين التنظيم الذاتى للتعلم ومستوى الذكاء .

ج- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (طلب المعلومات ، التركيب البيئى ، مراجعة السجلات) ، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فى استراتيجيات (التنظيم والتحويل ، التسميع والاستظهار ، طلب المساعدة من الآخرين) ، لصالح البنات فى كلتا الحالتين .

د - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل فى جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، لصالح الطلاب مرتفعى التحصيل ، ماعدا استراتيجيتى مكافأة الذات ، وطلب المساعدة من الآخرين لم تكن للفروق دلالة إحصائية .

هـ- توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ٠,٠١ بين متوسطى درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، لصالح الطلاب مرتفعى الذكاء ، ماعدا استراتيجيتى تقييم الذات والتسميع والاستظهار لم تكن للفروق دلالة إحصائية .

و - لا يوجد تفاعل دال بين الجنس ومستوى التحصيل والذكاء يؤثر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

وأعد " لطفى عبد الباسط إبراهيم " (١٩٩٦) فى دراسته " مكونات التعلم المنظم ذاتياً فى علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمى " مقياساً لقياس مكونات التعلم المنظم ذاتياً فى ضوء تعريفه للتعلم المنظم ذاتياً بأنه بنية متعددة الأوجه (بنية نفسية متعددة الأبعاد) ، تتمثل فى مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية فى حل المهام الأكاديمية . وتضمن المقياس المكونات الفرعية الآتية :

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| ١- فعالية الذات (الدراسية) | ٢- المراجعة المنتظمة للدروس |
| ٣- التخطيط المسبق | ٤- انتقاء الحلول المناسبة |
| ٥- طب العون أو المساعدة | ٦- طريقة التذكر |
| ٧- الدافعية التلقائية | ٨- تكملة الواجبات |
| ٩- تنظيم المعلومات | ١٠- البحث عن المعلومات |
| ١١- الضبط البينى | ١٢- مراقبة الأداء |
| ١٣- الوعى المعرفى | ١٤- التصحيح الذاتى |
| ١٥- التحضير المسبق للموضوعات المقررة | |

وأجريت الدراسة على عينة عددها ١٢٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الثانوى بمحافظة المنوفية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد تحمل الفشل الأكاديمى وتقدير الذات ، بينما لا توجد علاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتى والتحصيل بمعناه التقليدى ، وتوجد فروق بين البنين والبنات فى استخدام مكونات التعلم المنظم ذاتياً .

ويعرف " بينترش " (Pintrich,1995,2000) التعلم المنظم ذاتياً بأنه بنية مكونة من عوامل معرفية وما وراء المعرفة وعوامل دافعية واجتماعية تؤثر في تعلم الطلاب وقدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية ، وبالتالي فإن الطلاب يتعلمون تنظيم الذات من خلال الخبرات التي يمرون بها وردود أفعالهم الذاتية ، ويصف نمودجه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فيما يأتي :

- ١- الاستراتيجيات المعرفية (التسميع ، التنظيم ، التفصيل) .
 - ٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات)
 - ٣- استراتيجيات إدارة المصادر (إدارة الوقت وتنظيم بيئة الدراسة ، تنظيم الجهد ، تعلم الأقران ، طلب المساعدة) .
- وقد أجريت بعض الدراسات التطبيقية على هذا النموذج في البيئة العربية نذكر منها :

دراسة " عزت عبد الحميد محمد حسن " (١٩٩٩) :

- ١- عنوان الدراسة : دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق .
- ٢- أسئلة الدراسة :

- أ - هل يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي - والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها - على درجة مقاييس الدافعية واستراتيجيات التعلم ؟
- ب- هل يوجد تأثير إيجابي دال إحصائياً للدرجة الكلية لكل من الدافعية واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق .

- ج- هل يوجد تأثير إيجابي دال إحصائياً للدرجة الكلية للدافعية على الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ؟

د - هل تختلف البنية العاملية لمكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم باختلاف كل من الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق ؟

٣- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٤٣٥ طالباً وطالبة (١٩٩ بالفرقة الأولى ، ٢٣٦ بالفرقة الرابعة) . منهم ١٩٧ طالباً (٨٥ بالأقسام العلمية ، ١١٢ بالأقسام الأدبية) ، ٢٣٨ طالبة (١٢٨ بالأقسام العلمية ، ١١٠ بالأقسام الأدبية) .

٤- أدوات الدراسة :

استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم الذى أعده بنترش وزملاؤه *Pintrich & el al* عام ١٩٩١ (تعريب وتقتين : الباحث) .

يقس الاستبيان الدافعية واستراتيجيات التعلم على النحو الآتى :

أ - مكونات الدافعية :

(١) مكونات القيمة : التوجه الداخلى للهدف ، التوجه الخارجى للهدف ، وقيمة المهمة .

(٢) مكونات التوقع : ضبط معتقدات التعلم ، وفعالية الذات فى التعلم والأداء .

(٣) المكون الوجدانى : قلق الاختبار .

ب- استراتيجيات التعلم :

(١) الاستراتيجيات المعرفية : التكرار ، الإتقان ، التنظيم ، والتفكير الناقد .

(٢) استراتيجيات التنظيم الذاتى ما وراء المعرفة : التخطيط ، المراقبة ، والتنظيم .

(٣) استراتيجيات إدارة الموارد : إدارة بيئة وقت الدراسة ، تنظيم الجهد ، تعلم الرفاق . والبحث عن المساعدة .

واستخدم الباحث المجموع الكلى لدرجات التحصيل الدراسى لدى
طلاب عينة الدراسة .

٥- المعالجة الإحصائية :

تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة $MANCOVA (2 \times 2 \times 2)$ ،
تحليل المسار باستخدام البرنامج الإحصائى $LISREL8$ ، والتحليل العاىلى
التوكيدى (البناءات العاىلية المتساوية) .

٦- نتائج الدراسة : أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

أ - وجود فروق بين الذكور والإناث فى مكونات الدافعية ، لصالح
الإناث .

ب- استخدم الذكور مدى واسع من استراتيجيات التعلم أكثر من
الإناث .

ج- اختلاف مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم باختلاف الجنس
والتخصص الدراسى والمستوى الدراسى .

د - يوجد تأثير إيجابى لكل من الدافعية واستراتيجيات التعلم على التحصيل
الدراسى لدى طلاب عينة الدراسة .

دراسة "مسعد ربيع عبد الله أبو العلا" (٢٠٠٣) :

١- عنوان الدراسة : الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض
فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة
من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان .

٢- فروض الدراسة :

أ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل
الدراسى فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل
الدراسى فى توجهات الأهداف .

٣- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً من طلاب الفرقة الثالثة (التخصصات الأدبية والعلمية) . بكلية التربية بصحار ، بمتوسط عمرى قدره (٢١,٤) سنة ، وانحراف معيارى قدره (١,٣) سنة .

٤- أدوات الدراسة :

أ - مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى ضوء نموذج بنترش (إعداد : الباحث)

ب- مقياس توجهات الأهداف (إعداد : الباحث)

ج- درجات تحصيل طلاب عينة الدراسة (المعدلات التراكمية)

٥- المعالجة الإحصائية : استخدم الباحث اختبار " ت " .

٦- نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة عدة نتائج منها :

أ - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الآتية : الإسهاب (التفصيل) ، التنظيم ، استراتيجيات ما وراء المعرفة (التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات) ، تنظيم بيئة الدراسة والوقت ، وتنظيم الجهد ، لصالح الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى .

ب- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التسميع ، تعلم الأقران ، والبحث عن المساعدة) .

المراجع

- ١- إبراهيم أحمد الحارثى (١٩٩٩): تعلم التفكير ، الرياض : مكتبة الشقري .
- ٢- إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣) : " فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوى " ، مجلة القراءة والمعرفة ، تصدرها الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بالقاهرة ، العدد (٢٣) ، ص ص ١١٥ - ١٥٧ .
- ٣- أحمد عزت راجح (١٩٩٩) : أصول علم النفس ، ط ١١ ، القاهرة : دار المعارف .
- ٤- أنوف ويتيج (١٩٨١) : سيكولوجية التعلم ، ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرون ، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر .
- ٥- إمام مصطفى سيد ، صلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩) : " ما وراء الذاكرة ، استراتيجيات التذكر ، أساليب الاستذكار والحمل العقلى وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١٥) ، الجزء الثانى ، ص ص ٢٩٩ - ٣٣٠ .
- ٦- أماتى سعيدة سعيد ، سيد إبراهيم سالم (٢٠٠٠) : " أثر الاختلاف فى بعض مظاهر وأساليب الانتباه على الاستفادة من كل الطريقة الكلية والجزئية فى التدريب " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٢٨) ، المجلد (١٠) ، ص ص ٤١ - ٧٥ .
- ٧- أمينة إبراهيم شلبى (١٩٩٩) : " الاعتماد / الاستقلال الإدراكى وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٢٢) ، المجلد التاسع ، ص ص ٨٥ - ١١٦ .

٨- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٨) : التعلم ، نظريات وتطبيقات ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٩- أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفى المعاصر ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

١٠- آيات عبد المجيد مصطفى (٢٠٠٢) : " أثر استخدام برنامج إرشادى على تنمية عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة " ، مجلة علم النفس ، تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد (٦٢) ، ص ص ٣٢ - ٤٩ .

١١- السيد عبد القادر زيدان (١٩٩٠) : " عادات الاستذكار فى علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسى فى الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود " ، مجلة بحوث المؤتمر السنوى السادس لعلم النفس فى مصر ، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، الجزء الثانى ، ص ص ٤٦٩ - ٤٩٦ .

١٢- الشناوى عبد المنعم زيدان ، عبد الله سليمان إبراهيم (١٩٩٠) : " علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسى العام بالتحصيل الدراسى والقدرة العقلية العامة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (١٢) ، ص ص ٢١٣ - ٢٦١ .

١٣- جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ (١٩٧٨) : كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، القاهرة : دار النهضة العربية .

١٤- جمال محمد على ، مختار أحمد السيد (٢٠٠١) : " أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفى والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة - دراسة تجريبية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٣٠) ، المجلد (١١) ، ص ص ٤١ - ٩٠ .

١٥- حمدى على الفرماوى (٢٠٠٢ أ) : " فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتمعرفية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٣٦) ، المجلد (١٢) ، ص ص ٢٧٧ - ٣٠٠ .

١٦- حمدى على الفرماوى (٢٠٠٢ب) : " أبعاد عادات الاستذكار فى حالة تكرار سلوك الغش لدى طلبة الجامعة " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٢٤) ، ص ص ١٨٩ - ٢١٣ .

١٧- حمدى على الفرماوى (٢٠٠٤) : " تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات الميتمافرائية (نموذج إجرائى مقترح للميتمافرائية) " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٤٢) ، المجلد (١٤) ، ص ص ١٤٥ - ١٧٦ .

١٨- حمدى محروس أحمد (١٩٩٤) : " أثر التعلم (منظم ، غير منظم) على الاحتفاظ والتذكر طويل المدى لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعلم الأساسى - دراسة تجريبية " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (٣٣) ، ص ص ١٨٧ - ٢١٥ .

١٩- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٢) : " استراتيجيات تشفير المعلومات فى الذاكرة وتأثيرها على مستوى الأداء فى بعض المهام اللفظية والشكلية لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

٢٠- رمزية الغريب (١٩٨٦) : التعلم ، دراسات نفسية ، تفسيرية ، توجيهية ، ط ٦ ، القاهرة : الأجلو المصرية .

٢١- رمضان صالح عبد الله (١٩٨٧) : " بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد الثانى ، الجزء السابع ، ص ٢٧٤ - ٢٩٠ .

٢٢- روبرت سولسو (١٩٩٦) : علم النفس المعرفى ، ترجمة : محمد نجيب الصبوة ، محمد مصطفى كامل ، محمد الحسينى الدق ، الكويت : دار الفكر الحديث .

٢٣- ريتا كولوما صادق (١٩٨٦) : " دراسة أثر مقرر لمهارات الدراسة والاستذكار على أداء طالبات مستجدات بقسم اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد الأول ، الجزء الرابع ، ص ٣٦ - ٦١ .

٢٤- سناء محمد سليمان (١٩٨٨) : " عادات الاستذكار ومشكلات فى علاقتها بالتفوق الدراسى " ، مجلد بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر ، مركز التنمية البشرية والمعلومات .

٢٥- سناء محمد سليمان (١٩٨٩) : " دراسة لتنمية عادات الاستذكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية " ، مجلة علم النفس ، تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد (١١) ، ص ٢٥ - ٤٠ .

٢٦- عادل محمد العدل (١٩٩٩) : " الاختلاف فى مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجية الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى (فى إطار نظرية تجهيز المعلومات) " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٢٤) ، المجلد التاسع ، ص ١٢٥ - ١٧١ .

٢٧- عبد المجيد نشواتى (١٩٩١) : علم النفس التربوى ، ط ٥ ، بيروت : دار الفرقان .

٢٨- عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٣) : أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز Biggs وبعض خصائص الشخصية - دراسة عاملية " فى : عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤) (محرر) : دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى (ص ص ١٣٦ - ٢٦٧) ، الجزء الأول ، القاهرة : عالم الكتب .

٢٩- عبد المنعم أحمد الدردير ، جابر محمد عبد الله (١٩٩٩) : " اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية " ، فى : عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤) (محرر) : دراسات معاصرة فى علم النفس التربوى ، الجزء الأول ، القاهرة : عالم الكتب .

٣٠- عزت عبد الحميد حسن (١٩٩٩) : " دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٣٣) ، ص ص ١٠١ - ١٥٢ .

٣١- عصام على الطيب (٢٠٠٤) : " أساليب التفكير وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي .

٣٢- عواطف محمد حساتين (١٩٩٦) : " دور استراتيجيات الصورة في الاستدعاء المباشر للمعلومات اللفظية المدركة وغير المدركة " ، مجلة كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، العدد (١٢) ، الجزء الأول ، ص ص ٣٦ - ٦٧ .

٣٣- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال مختار صادق (١٩٩٦) : علم النفس التربوي ، ط ٥ ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٣٤- فاطمة حلمي حسن فريز (١٩٩٠) : " أثر تدوين الملاحظات أثناء المحاضرة على تذكر الطلاب لموضعها " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (١٢) ، ص ص ٣٥٣ - ٣٧٩ .

٣٥- فاطمة حلمي حسن فريز (١٩٩٥) : " استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٢) ، ص ص ١٥٩ - ١٩٢ .

٣٦- فتحى عبد الحميد عبد القادر (١٩٩٥) : " الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة فى تعلم المهام وعلاقتها بعبادات الاستذكار لدى طلاب كلية التربية - جامعة الزقازيق " ، مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٤٨) ، ص ص ٢٥٩ - ٢٨٠ .

٣٧- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٨- فتحي مصطفى الزياد (١٩٩٨) : الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط

العقلي المعرفي ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

٣٩- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) : " سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات

التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات

تعلم القراءة والعاديين " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،

تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد

(٤٢) ، المجلد (١٤) ، ص ص ٢٠٧-٢٧٠ .

٤٠- لطفى عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٩) : " مكونات التعلم المنظم ذاتياً فى

علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي " ، مجلة

مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد العاشر ، ص ص

١٩٩ - ٢٣٨ .

٤١- لطفى محمد فطيم (١٩٨٩) : " العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل

الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية " ، المجلة

العربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الكويت ، العدد (٣٦) ، المجلد

(٩) ، ص ص ١١٢ - ١٣٩ .

٤٢- ماجد محمد عثمان (٢٠٠٤) : " أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على

أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات " ، رسالة دكتوراه ،

كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٤٣- مجدى محمد الشحات (١٩٩٦) : " علاقة الأسلوب المعرفي باستراتيجيات

الذاكرة فى المهام اللفظية والشكلية " ، رسالة ماجستير ، كلية

التربية ببها ، جامعة الزقازيق .

٤٤- محمد أحمد إبراهيم (١٩٩٤) : " استراتيجيات أداء المهام العددية

للطلاب مرتفعى / منخفضى قلق الاختبار " ، مجلة كلية التربية

ببها ، ص ص ١٤٧ - ١٧٤ .

- ٤٥- محمد أحمد شلبي (٢٠٠١) : مقدمة فى علم النفس المعرفى ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .
- ٤٦- محمد خليفة بركات (١٩٩٠) : علم النفس التعلّمى ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .
- ٤٧- محمود أحمد عمر (١٩٩٤) : " تنظيم الوقت فى علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية : دراسة استطلاعية فى سيكولوجية الوقت " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٨) ، ص ص ٨٩ - ١٣٨ .
- ٤٨- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١) : نوعية الأداء التعلّمى وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة " ، مجلة بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس فى مصر ، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، ص ص ٤٢٩ - ٤٤٢ .
- ٤٩- مسعد ربيع عبد الله أبو العلا (٢٠٠٣) : " الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان " ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الثانى ، ص ص ٩٩ - ١٣٣ .
- ٥٠- مصطفى إسماعيل موسى ، سعيد عبد الله لافى (٢٠٠١) : " أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة بحوث المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، تصدره الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بالقاهرة ، ص ص ١٢٣ - ١٤٩ .

٥١- ممدوح حسن غانم (١٩٩٤) : " الفروق بين استراتيجيات تشفير المعلومات فى الذاكرة لدى طلاب الشعب العلمية والأدبية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٥٢- ناجى قاسم الدمنهورى ، محمد عباس المغربى (٢٠٠٤) : " دراسة تجريبية لأثر طرق المعلومات وترتيبها ونوعها فى الاستدعاء المباشر المكاني واللفظي لتلاميذ الصف الأول الثانوى " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٤٣) ، ص ص ٢٥٦ - ٣٢٠ .

٥٣- هولس. سيتورات وآخرون (١٩٨٣) : سيكولوجية التعلم ، ترجمة : فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر .

٥٤- وليد كمال القفاص (٢٠٠١) : " دراسات فى أنثربولوجيا التعلم " ، مجلة علم النفس ، تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة ، العدد (٦٠) ، ص ص ٩٤ - ١٢٠ .

٥٥- يوسف جلال يوسف (١٩٩٨) : " علاقة الاستقلال / الاعتماد على المجال الإدراكي بمدى الانتباه وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، العدد (٢٠) ، المجلد الثامن ، ص ص ٤٤ - ٨١ .

56- Al Shaye Shaye, S. (2002): "The Effectiveness of Metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleven grade students kuwait high schools", Dissertation Abstract International, Vol. 63, No. 8(A), P. 2777.

57- Anderson, G. (1995): Cognitive psychology and its implication, (4th ed.), New Youk, Freeman&Company.

- 58- Baker, L. & Brown, A. (1984): "Metacognitive skills and reading", In: P. Pearson (Ed.), Handbook of Reading Research (PP. 353-394), New York, Longman.
- 59- Busato, V. V.; Prins, F. J.; Elshout, J. J. & Hamaker, C. (1998): "Learning styles, Across- Sectional and longitudinal study in higher education", British Journal of Educational Psychology, Vol. 68, PP. 427-441.
- 60- Christopher, H. & John, D. (2000): Updating knowledge about encoding Strategies: A componential analysis of learning about strategy effectiveness from task experience, Psychology and Aging, Vol. 15, No.3, PP. 462-474.
- 61- Flavell, J. (1985): Cognitive development, (2nd ed.), New Jersey, Englewood Cliffs.
- 62- Garcia, T. (1996): "Self-regulation: An introduction", Learning and Individual differences, Vol. 8, No. 3, PP. 191-163.
- 63- Herrmann, S.; Raybeck, G. & Gutman, L. (1996): Improving student memory, (2nd ed.), Germany, Hogrefe & Huber Publishers.
- 64- Jahnke, J. & Nowaczyk, R. (1998): Cognition, New Jersey, Prentice Hall.
- 65- Kiewra, K.A. & Mayer, R. E. (1991): "Effects of repetition on recall and note-taking: Strategies for learning from lectures", Journal of Educational Psychology, Vol. 83, No. 1, PP. 120-123.
- 66- King, A. (1992): "Comparison of self-questioning, Summarizing, and notetaking – review as strategies for learning from lectures", American Educational Research Journal, Vol. 29, No. 2, PP. 303-323.
- 67- Nibet, J. & Janet, C. (1988): Learning Strategies Routledge and Kegan. Paul plc paul plc. U. S. A., PP. 44-57.
- 68- Philips, J. (2001): Metacognitive strategies for Helping poor Readers in the content areas, [On: line], Available : <http://www.hometead.com/people/learn/MetaRead.Html>, last Visit, 10 June 2004.

- 69- Pintrich, P. R. (1995): "Understanding self-regulated learning", In: R. J. Menges & M. D. Svinicki (Eds.) Understanding self-regulated learning, New Directions for teaching and learning (PP. 3-12), San Francisco, CA: Jossey – Bass Publishers, No. 63.
- 70- Pintrich, P. R. (2000): "The role of goal, Orientation in self-regulated, In: M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (PP. 452-494), San Diego, CA: Academic Press.
- 71- Rozendaal, J. S.; Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2003): "Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information- processing type and gender differences", Learning and Individual Differences, Vol.13, PP.273-289.
- 72- Sternberg, R. (1998): In search of the human mind, (2nd ed.), New York, Harcourt Brace College Publishers.
- 73- VanCouver, J. (2000): Self-regulation in organizational settings "A tale of two paradigms", In: M. Boekarts; P. Pintrich & M. Zeildner (Eds.), Handbook of Self-Regulation (PP. 303-341), Sandiego, Academic Press.
- 74- Walther, D. (1997): "Study and learning skills", [on: line], Available, <http://www.brazosport.cc.tx.us/~lac/study> and [last visit, 11 June 2004]
- 75- Wolters, C. A. (1998): "Self-regulation of motivation", Journal of Educatiobal Psychology, Vol. 90, No. 2, PP. 224-235.
- 76- Zimmerman, B. J. (1989): "A social cognitive view of self-regulated academic learning", Journal of Education Psychology, Vol. 81, No. 3, PP. 329-339.