استخدام نظريــة المخططات العقليـة فـي تدريـس الفلسفـة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتـي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــــداد
د/ عبدالله إبراهيم يوسف عبد المجيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

تاريخ استلام البحث ٢٠١٨/١٠/٢
تاريخ قبول البحث ٢٠١٨/١٠/١٠

استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ عبدالله إبراهيم يوسف عبد المجيد

مستخلص البحث :

هدف البحث إلى قياس فعالية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي . وقد استخدم كلا من المنهج الوصفي لعرض الإطار النظري وبناء أدوات البحث ، والمنهج التجريبي القائم على تقسيم عينة البحث – المكونة من (٦٨) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي – إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وتكونت من (٣٤) طالبا درست باستخدام نظرية المخططات العقلية ، والثانية ضابطة وتكونت من (٣٤) طالبا درست بالطريقة المعتادة . ومن خلال أدوات البحث المتمثلة في : دليل المعلم ، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم ، واختبار الفهم العميق تم إجراء تجربة البحث ورصد النتائج وتفسيرها . وقد أظهرت نتائج البحث أن استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة ذات فاعلية على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . كذلك هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق .

الكلمات المفتاحية : نظرية المخططات العقلية – الفلسفة – التنظيم الذاتي– الفهم العميق – المرحلة الثانوية .

Using Mental Schemata Theory in Teaching Philosophy for Developing Self-Regulation Dimensions and Deep Understanding Skills of Secondary Stage Students

Dr/ **Abdullah Ibrahim Yousief Abdel-Mageed**

Research Abstract :

This study aimed at investigating the effectiveness of using mental schemata theory in teaching philosophy in developing self-regulation dimensions and deep understanding skills of first year secondary students. The methods used in the study are the descriptive one for building up the theoretical frame of the study and designing its tools, and the experimental one for doing the experiment. Sample of the study consisted of 68 first year secondary students divided into an experimental group (34 students), who studied using mental schemata theory and a control group (34 students), who studied using the traditional method. Instruments of the study included: a teacher's guide, self-regulation for learning scale, and deep understanding test. Results of the study showed that using mental schemata theory in teaching philosophy was effective in developing self-regulation dimensions and deep understanding skills of first year secondary students. Results of the study also showed that there is a positive correlational relationship between developing the dimensions of self-regulation for learning and deep understanding skills.

Key words : Mental Schemata Theory – philosophy - Self-Regulation- Deep Understanding - Secondary Stage.

استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ عبدالله إبراهيم يوسف عبد المجيد

كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمـــــة :

تمثل الفلسفة ذلك المنهج الفكري التأملي التفسيري ، الذي يشمل كافة عمليات العقل الباحثة في علل وجود الأشياء ، وجوانب الحياة المختلفة البشرية منها والطبيعية . فهي ليست – كما يعتقد البعض – تخصص بعينه لا يلج مجاله إلا من أوتى علمه وأدواته ومناهجه . وليست كذلك قلعة متعالية لا تطالها سوى عقول الحكماء . لكن الفلسفة تمثل موقف نقدي ونظرة كلية تجاه قضايا وجوانب الحياة المختلفة . ومن هنا أصبح تدريس الفلسفة في مراحل التعليم العام وخاصة من المرحلة الثانوية مطلبا مهما باعتبارها من أهم حقول المعرفة في فهم تاريخ الفكر الإنساني ، وذات فائدة جديرة بالاعتبار لبناء عقلية الإنسان القابلة للاختلاف والاستيعاب والاحترام والتحليل والتفسير والتأمل والنقد .

وإذا كان الهدف من تدريس الفلسفة أن يتعلم الطالب كيف يدير عقله ، وكيف يفكر، وكيف ينتقد ، وكيف يتحاور، وكيف يتجاوز الواقع ويدير سلوكه في مواجهة مشكلات العصر وقضاياه . وإذا كانت رسالة الفلسفة وقيمها الأساسية هي فيما تقدمه من تساؤلات وتفسيرات، وما تثيره من مسائل وما تبحثه من فكر، ولا ينتظر منها حلول جذرية، فالفلسفة بحث عن الحقيقة وليست هي الحقيقة بعينها، وهي حوار دائم وتساؤل مستمر، قد يصل إلى جواب وقد يبقى محتاجًا إليه.(مواهب السيد سليمان،٢٠١١، ١٩٦-١٩٧) ([1])

والفلسفة باعتبارها نشاطا ذهنيا يبحث في المبادئ والغايات والتصورات والأفكار ، تعد أحد المجالات الهامة التي تسهم بدور كبير في تشجيع الطلاب على فحص ما لديهم من مفاهيم وأفكار من خلال المناقشة والحوار والتأمل ، والبحث فيما وراء المعاني ، كما أنها تساعد الطلاب على تكوين أحكام مستقلة بعيدة عن الشك المطلق والتصديق الساذج للمعارف والأفكار الشائعة . وذلك على طريق تنمية أنماط التفكير الصحيح القائم على الموضوعية والتعليل والدقة والتسامح . (آمال جمعة عبد الفتاح ،٢٠١٦، ٢)

ويشير (كمال نجيب) أن ثمة مبادئ أساسية يتعين مراعاتها في برنامج تدريس الفلسفة، منها :

– ربط محتوى مادة الفلسفة بالحياة الإنسانية بوجه عام، والحياة الشخصية للتلميذ بوجه خاص، ومساعدة الطالب على فهم وتقدير أثر الفلسفة في التقدم الإنساني والاجتماعي.

– تشجيع الطالب عل تكون آراء شخصية تفسر أحداث الحياة اليومية بالأدلة المنطقية السليمة، وحثه على إبداء الأسباب المنطقية في حالة طرح الآراء واتخاذ المواقف المختلفة.

---

[1]. يتم التوثيق كالتالي (أسم المؤلف أو الباحث ، يليه سنة النشر ، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها)

– النظر إلى تدريس الفلسفة بوصفه "نشاطا" يقوم به التلميذ لا" تلقينا" يؤديه المعلم، أي تزويد الطلاب بفرص تعليمية تتضمن خبرات شبيهة بخبرات الفلاسفة المحترفين.(محمد سعيد زيدان،١٢٠،٢٠١٠– ١٢١)

ويعد تعدد الآراء واختلاف وجهات النظر هو بمثابة نتيجة حتمية لخصائص الفلسفة وطبيعة موضوعاتها . ولكن هذا الأمر قد يمثل مشكلة في تدريس الفلسفة لدى بعض المعلمين . فقد يؤدي هذا إلى بلبلة فكر الطالب ويعمل على تشتت عقليته إذا لم يتول المعلم تنظيم هذه الآراء ، وتصنيف تلك الوجهات من النظر بطريقة سهلة واضحة، بشكل يساعد الطالب على تعلم أيسر واحتفاظ بالمعارف مدة أطول في الذهن، بل وإلى فهم عميق وتفكير عالي المستوى. (نهلة سيف الدين عليش، ٢٠١٢، ١٩٦)

وهذا يفرض على المعلمين الاهتمام في تدريس الفلسفة بالطلاب كأفراد ، ولا يجب أن يطلب منهم أن يتشابهوا في أفكارهم وآرائهم. فكما يرى "رسل" أن الفلسفة تدرس من أجل التساؤل . وهذه التساؤلات من شأنها أن توسع مفاهيمنا وإدراكنا لما هو ممكن ، وهي أيضاً تثري خيالنا العقلي وتقلل من الدوجماتية التي تغلق العقل وتجعله لا يتأمل أو يفكر. (سعاد محمد عمر ، ٢٠٠٩ ، ٤١)

ومما سبق يتضح أن تنمية جوانب الفهم العميق – تجاه القضايا والأحداث اليومية أو تجاه ما يطرحه الفلاسفة والمفكرين من نظريات وأفكار وتصورات – يمثل أحد الأهداف الرئيسية لتدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية .

ولكن لكي نصل بالطالب إلى مستوى التعلم العميق من خلال دراسة مادة الفلسفة ، فيجب علينا أولا الوصول بالطالب إلى درجات ومعدلات مناسبة من ضبط التنظيم الذاتي لعملية تعلمه ، وتنمية وعيه بعمليات ما وراء المعرفة أثناء إتقانه لدروس وموضوعات الفلسفة ، وتنمية قدرته على إدارة مصادر وبيئة التعلم الصفية ، وأيضا توجيهه لممارسة عمليات التصحيح والتقويم الذاتي لأدائه أثناء عملية التعلم . وهذا ما نعنى به بإبعاد التنظيم الذاتي للتعلم .

وانطلاقا من هذا تتجه معظم البحوث التربوية في الوقت الحالي إلى دراسة التفاعل بين الممارسات التعليمية الجيدة ، واستخدام الطلاب لمهارات واستراتيجيات التعلم، والعمليات التحفيزية ، والتنظيم الذاتي الذي يؤدي إلى نتائج تعلم إيجابية، ومع ذلك نجد في الواقع أن العديد من الطلاب يفتقدون إلى ما ينبغي عمله لتعلم المحتوى الموجود في مجالات المعرفة المختلفة . ومساعدة الطلاب في أن يكونوا على دراية بهذه المفاهيم يعتبر عنصرًا هامًا في التعليم، وحين يتعلم الطلاب موضوع ما يكونون أيضًا في حاجة إلى تعلم شيء حول المهارات المتضمنة في كيفية تعلم هذا الموضوع . (سليم محمد سليم ، ٢٠١١ ، ١٠٠١-١٠٠٢)

ويعد التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulated Learning (SRL) أحد المداخل الحديثة والمهمة في تناول الجانب المعرفي والأدائي للمتعلمين، فمنذ تحول الإطار العام للتعلم من النظرية السلوكية إلى المعرفية ، أصبح المتعلم لديه مرونة أكثر في التعامل مع مهام التعلم، ويتحمل المزيد من المسئولية عن

تعلمه، ومشاركا نشطا في عملية التعلم . حيث امتزجت النظرية المعرفية الاجتماعية– التي قدمها باندورا Bandura مع الاتجاه المعرفي في التعلم . وركزت النظرية على الأهمية الكبيرة لاستخدام المتعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم . حيث أن الأداء الإنساني يكون أكثر دقة عن طريق التفاعلات المتبادلة بين العوامل البيئية ، والشخصية ، والسلوكية. (محمد مختار المرادني، نجلاء قدري مختار،٢٠١١، ٨١٠)

وهذا ما أوضحه (Perels, et...al,2009,28) عندما أشار أنه ينبغي دمج أبعاد التنظيم الذاتي المتعددة التخصصات في دروس جميع المناهج الدراسية ، وأن تضمن إجراءات التدريس الصفية ممارسة الطلاب لجميع هذه الأبعاد بشكل متكامل بدلا من تعليمها بشكل فردى ومنفصل عن بعضها البعض . وهذا يضمن تطوير سلوكيات التعلم البناءة في فترة زمنية قصيرة .

ولذا يعد اكتساب القدرة على التنظيم الذاتي قيمة تربوية، تتضح في أنها تكسب المتعلم القدرة على التخطيط ، والتحكم المعرفي والانفعالي ، والتأمل في مخرجات أدائه ؛ مما يسهل للمتعلم اكتساب خبرات التعلم ، وبعض القدرات كتحمل المسئولية ، واتخاذ القرارات ، ومراقبة الذات ، والنقد الذاتي، واحترام الذات . كما أن ممارسة المتعلم لعمليات التنظيم الذاتي في المهام الجماعية يساعده على اكتساب القيم التي تساعده على التواصل الفعال مع الآخرين . (سماح محمد إبراهيم ، ٢٠١٦ ، ٨٠)

وتأكيدا لأهمية تنمية أبعاد ومهارات التنظيم الذاتي ، فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة لتنمية مهاراته وأبعاده لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة . ومن تلك الدراسات :

- دراسة (Meyer& Turner, 2002) : والتي أوضحت فاعلية استخدام سقالات التعلم في تطوير أبعاد التنظيم الذاتي لدى الطلاب في دروس الرياضيات .
- دراسة (محمد محمد بدوي ،٢٠٠٣) : والتي أوضحت فاعلية وسائل قائمة على الكمبيوتر ومستويات مختلفة للسعة العقلية في تنمية مهارات التعلم الذاتي للتعلم والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- دراسة (Lee,2008) : والتي أظهرت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التوليدي وما وراء المعرفة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي ومهارات التوليد والتحصيل لدى المتعلمين .
- دراسة (ثناء محمد حسن ،٢٠٠٩): والتي أوضحت فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري .
- دراسة (Aktamış & Acar , 2010): والتي أظهرت التأثير الايجابي للممارسات المختبرية في تدريس العلوم على تطوير مهارات التنظيم الذاتي لمدرسي العلوم .
- دراسة (Perry& et...al,2010) : والتي حاولت التعرف على دور أساليب التفاعل بين المعلمين والطلاب في تطوير مهارات التنظيم الذاتي للطلاب من خلال مهام القراءة والكتابة .

- دراسة (Platt ,2016): والتي أظهرت فاعلية استخدام أنشطة الكتابة التأملية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ومهارات تنظيم الذات .
- دراسة (ميرفت محمد كمال ، رباب محمد شتات ،٢٠١٧) : والتي أكدت على فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات الإحصائية وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات السنة التحضيرية .
- دراسة (شيماء أحمد محمد ،٢٠١٧) : والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة العلوم .
- دراسة (أحمد عمر أحمد ، ٢٠١٨) : والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النقال المنظم ذاتيا في ضوء نموذج زيمرمان على تنمية مهارات التنظيم الذاتي وأبعاد قبول التعلم النقال لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الإحياء .

وتتفق توجهات بعض المشروعات العالمية الحديثة مع فكر تعميق المعرفة ، وتنويع المهام والأنشطة لدى المتعلمين ، بدلا من كثرة الموضوعات الفرعية التي تشتت ذهن المتعلم وتبعده عن الأهداف الحقيقية للتعلم . وذلك مثل مشروع الدراسة الطولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) ، ومشروع معايير الجيل الجديد (NGSS). حيث أوصت تلك المشروعات بضرورة تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ومساعدتهم على تعميق فهمهم لموضوعات التعلم . (ريحاب أحمد عبد العزيز ، ٢٠١٧ ، ١٩٣)

ويشير (Entwistle , 2003) إلى أن كل من التعلم السطحي والتعلم العميق يرتبطان بطبيعة ومستوى استراتيجيات المعالجة العقلية التي يستخدمها الطلاب أثناء عملية التعلم . فالتعلم السطحي ينتج من خلال المعالجة السلبية التي تفتقد إلى التأمل ، كما أنه يعتمد على الدافع الخارجي ويستخدم مستوى منخفضا من مهارات التفكير . بينما ينتج التعلم العميق من خلال المعالجة الفعالة للمعلومات ، واستخدام مستوى مرتفع من استراتيجيات ما وراء المعرفة اعتمادا على الدافع الداخلي والتأمل . وينتج عنه حسن التفكير وتنظيم المعرفة ، وإدراك الروابط بين الحقائق المكتسبة والمعارف السابقة .

ويرى كل من (عزو عفانة، نائلة الخزندار، ٢٠٠٤، ١٢١ – ١٢٣) أن التدريس والتعلم بجانبي الدماغ من أجل حدوث الفهم يتضمن تعرض المتعلم إلى خبرات ومواقف تعلم حقيقية ، يستدعي فيها كافة معارفه . إذ أن النصفين الكرويين بالمخ تتغير خلاياها من حين إلى آخر في ضوء الظروف والخبرات التي يتعرض لها . كما أن للدماغ القدرة على نمذجة الخبرات من أجل سهولة الفهم، والاحتفاظ بالمعنى، ويفقد دماغ المتعلم القدرة على التعلم إذا كانت الخبرات التي تتعرض لها خلاياه لا تتناسب معه ، ولا تتفق مع قدراته العقلية. فلا يستطيع دماغ المتعلم أن يجد روابط أو علاقات بين الخبرات السابقة واللاحقة إذا لم يكن للخبرات أساس في بنيته المعرفية . حيث يتأثر الدماغ بالتجارب العملية والخبرات البيئية ؛ مما يزيد من قدرة المتعلم على التعامل مع الأشياء والبيئة بصورة أفضل . وهذا يعنى أن الخلايا العصبية

والدماغية تتجدد من حين لآخر كلما يفكر الإنسان ويكتسب أنماطاً تفكيرية جديدة تستدعي كافة ذكاءاته التي يمتلكها .

كما يشير (Fenwick & et..al, 2014,2) أن الطلاب الذين يطورون فهمًا عميقًا للمحتوى تكون لديهم فرص قوية لتطبيق المعرفة بفعالية ضمن بيئات محددة ومعقدة ؛ وذلك نتيجة لمرورهم بالتفاصيل في مستويات مختلفة من الأطر المفاهيمية .

وتأكيدا لأهمية الفهم العميق ، فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة لتنمية مهاراته وأبعاده لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة . ومن تلك الدراسات :

- دراسة (نوال عبد الفتاح فهمي ،٢٠٠٨) : والتي أظهرت فاعلية استخدام خرائط التفكير على تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق ودافعية الانجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- دراسة (وفاء صابر رفاعي ،٢٠٠٩): والتي أكدت فاعلية استخدام النماذج العلمية في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم وبعض أبعاد التعلم العميق وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- دراسة (ناصر علي محمد ، ٢٠١٢): والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L.H) على تنمية مهارات الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي .
- دراسة (Fenwick &et…al,2014) : والتي هدفت إلى استخدام استراتجيات تدريسية قائمة على تطبيقات المعرفة في تنمية الفهم العميق لدى الطلاب المعلمين .
- دراسة (Hamel & et..al,2015) : والتي استخدمت منتدى المعرفة في تنمية مهارات الفهم العميق .
- دراسة (نايف عضيب فالح ،٢٠١٦) : والتي هدفت إلى استخدام نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- دراسة (مرفت محمد كمال ، رشا هاشم عبد الحميد ،٢٠١٧) : والتي هدفت إلى توظيف التعليم المتمايز من خلال الكتاب الإلكتروني في تدريس الهندسة لتنمية المستويات التحصيلية العليا ومهارات التواصل الرياضي والفهم العميق لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .

ومما سبق يتضح ضرورة زيادة الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم استجابة لما دعت إليه البحوث التربوية ، والحاجة إلى مساعدة الطلاب على تحقيق التعلم العميق لعناصر وموضوعات المحتوى بشكل يجعل المنهج متمركزًا حول المتعلم. وهذا الأمر الذي يستدعي الحاجة إلى ضرورة توظيف المعلم لبعض الاستراتيجيات أو النماذج التدريسية التي تستثير معارف الطالب السابقة وخبراته ، وتشكل في الوقت نفسه أنظمة لبناء المعرفة وتنظيمها لدى الطلاب .

وفى هذا الإطار أشار (Eccles , 2005,14) أنه في سياق تحسين المناهج الدراسية يمكن الاستفادة من نظرية المخططات العقلية في تحسين عملية الفهم والتعلم للطلاب بشكل صحيح ، وذلك من خلال توجيه الطلاب المتفوقين (الخبراء) لاستدعاء ما لديهم من مخططات واستخدامها كهياكل معرفية في إرشاد الطلاب المبتدئين . حيث يسمح تنظيم المواد باستخدام مخطط الخبراء للطالب المبتدئ بالتركيز على البنية بدلاً من الملامح السطحية للمشكلة .

وتفترض نظرية المخططات العقلية أن عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية يختزن بها الخبرات المعروفة بالفعل ، وأيضا التي يتم اكتسابها . وتلك الأبنية تشكل شبكات وهياكل من المعرفة . حيث تمثل كل شبكة مجالا معينا من مجالات المعرفة . وهذه الشبكات يستخدمها الفرد في تفسير وفهم ما يكتسبه من معلومات ومعارف جديدة . بحيث تصبح في النهاية خبرات ذات معنى . (محمد السيد متولي ،٢٠٠٦ ، ٣) ، (على عبد السميع قورة ، وجيه المرسى أبو لبن ، ٢٠١٣، ٢١٧)

ونظرية المخطط لها جذورها في علم النفس المعرفي ، فهى نظرية عن المعرفة ، تبحث كيف يتم تمثيل المعرفة وتنظيمها ، وكيف يسهل هذا التمثيل والتنظيم استخدام المعرفة المسبقة للقارئ لتحسين فهم القراءة. المخطط هو المعرفة المنظمة التي يمتلكها المرء عن الأشخاص ، والأماكن ، والأحداث ، والعمليات ، والمفاهيم . ومن ثم فهذه النظرية تتناول المعرفة باعتبارها تمثلا عقليا منظما للمعلومات . وهذا كله يوفر أساسا لحدوث عملية للتعلم . (Aloqaili , 2001, 1)

وترجع جذور نظرية المخططات العقلية إلي أفكار فلاسفة اليونان وأفلاطون وأرسطو, بيد أن الفيلسوف الفرنسي(إيمانويل كانت) يعد أول من تحدث عن المخططات المعرفية باعتبارها عملية تنظيم للمعرفة والتراكيب والتي يستطيع الفرد من خلالها تفسير العالم, كما تعود إلى أعمال بياجيه باعتباره منظرًا لعلم النفس المعرفي وخاصة حديثه عن التمثل والمواءمة, وترجع كذلك إلى جهود أوزوبل وتفسيره للتعلم ذي المعنى .(ماهر شعبان عبد الباري ، ٢٠١٦ ،٣٣٠ –٣٣١)

وتأكيدا لما سبق فقد أظهرت بعض الدراسات السابقة فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية وما يرتبط بها من استراتجيات في تحقيق العديد من نواتج التعلم . ومن هذه الدراسات :

- دراسة (Aloqaili , 2001) : والتي هدفت إلى تقصى تصورات المعلمين في المملكة العربية السعودية للمفاهيم الخاصة بنظرية المخطط (التفكير الناقد ، المعرفة السابقة ، بناء الاستدلالات) ، وذلك لتأثير ذلك على تعليم الطلاب .
- دراسة (محمد أحمد عبابنة ، ٢٠٠١): والتي أظهرت أثر استخدام نظرية السكيما على الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع .
- دراسة (Ajideh,2003) : والتي أوضحت فعالية نظرية المخططات في تنمية مهارات القراءة في اللغة الانجليزية كلغة ثانية لطلاب المرحلة المتوسطة .
- دراسة (مهند محمد عبد الستار ، ٢٠٠٦) : والتي أوضحت فاعلية السيادة النصفية والمخططات العقلية في قياس الخرائط المعرفية .

- دراسة (فوقية رجب عبد العزيز ،٢٠١٤) : والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية الخيال العلمي والحل الابداعى للمشكلات والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- دراسة (رانيا محمد إبراهيم ،٢٠١٦) : والتي أثبتت فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة (ماهر شعبان عبد الباري ، ٢٠١٦) : والتي أظهرت فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية .

وفى ضوء ما سبق يتضح أهمية تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى الطلاب في المرحلة الثانوية وارتباطهما بدراسة الفلسفة في تلك المرحلة ، إضافة إلى فاعلية نظرية المخططات العقلية في تحقيق العديد من نواتج التعلم .

وقد نبعت مشكلة البحث من خلال عدة مصادر أهمها ما يلي :

١) الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تنمية أبعاد التنظيم الذاتي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية ، ومنها دراسة : دراسة (Winne, & Perry, 2000) ، ودراسة (Zimmerman, 2002) ، ودراسة (Nota & et..al ,2004) ، ودراسة (Bail&et..al,2008)، ودراسة(Räisänen&et..al,2016).

٢) الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطلاب في المرحلة الثانوية ، ومنها دراسة : (Rüütmann& Vanaveski,2009) ، ودراسة (Timmermans, 2011) ، ودراسة (محارب علي الصمادى، رحاب منصور النقيب ،٢٠١٧) .

٣) ما أكدت عليه الدراسات السابقة من أنه رغم الأهمية السابقة لتنمية مهارات وأبعاد التنظيم الذاتي لدى الطلاب ، إلا أن هناك قصورا في تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية .

- حيث أوضحت بعض الدراسات ضعف تلك المهارات لدى الطلاب في المرحلة الثانوية ، ومنها : دراسة (محمد محمد عباس ،٢٠٠٠) ، ودراسة (خالد صلاح علي ،٢٠٠٢) ، ودراسة (علاء الدين حسين إبراهيم ،٢٠١٧) . كما أظهرت دراسات أخرى ضعف تلك المهارات لدى طلاب الجامعة ، مثل (سالم علي سالم ،٢٠١٠) ، دراسة (محمد عبد المجيد حزين وآخرون ،٢٠١٣) ، ودراسة(أيمن جبر محمود ، ٢٠١٥) ، ودراسة (ميرفت محمد كمال ، رباب محمد شتات ،٢٠١٧)
- كما أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود ضعف في تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية، مثل دراسة : (Sui-Chu, 2004) ، ودراسة (Dignath, & Buttner, 2008) ، ودراسة (Steiner& et..al ,2009) ، ودراسة (Labuhn, et..al,2010) ، كذلك أوضحت دراسات أخرى ضعف تلك المهارات لدى طلاب الجامعة مثل دراسة : (Pintrich & Zusho,2002) ، ودراسة : (Linder, 2002) . كما أوضحت دراسة (Mikroyannidis & et..al ,2014) أن التعلم المنظم ذاتيا يواجه بعض التحديات في المدارس الرسمية. وأخيرا أوضحت دراسة

(Kramarski& Michalsky, 2009) وجود قصور لدى مهارات التنظيم الذاتي للمعلمين ، وتأثير هذا القصور على ممارستهم التدريسية للطلاب في الغرفة الصفية .

٤) ما أكدت عليه الدراسات السابقة من أنه رغم الأهمية السابقة لتنمية مهارات وأبعاد الفهم العميق لدى الطلاب ، إلا أن الدراسات السابقة قد أوضحت أن هناك قصورا في تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية .

- فقد أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود ضعف في تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ومنها : دراسة (سعيد عبده أحمد مقبل ، علال العزمية ،٢٠١٣) ، ودراسة (مرفت حامد محمد ، محمد السيد أحمد ، ٢٠١٥) ، ودراسة (فهد حمدان حسن ،٢٠١٧) . كذلك أوضحت دراسات أخرى وجود قصور في تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الجامعية ، مثل : دراسة (ماهر شعبان عبد الباري ،٢٠١٧) . وأيضا أظهرت دراسة (عزة فتحي على ، ٢٠١٦) ضعف تلك المهارات لدى طلاب الدبلوم العامة (تخصص مواد فلسفية) . وأخيرا أوضحت دراسة (سحر محمد عبد الكريم ،٢٠١٧) ضعف تلك المهارات لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية .
- كما أشارت بعض الدراسات السابقة وجود ضعف فى تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومنها: دراسة (Paideya,2010)، ودراسة(Andersson& et..al,2010)، ودراسة (Carson,2012) ، ودراسة (Hamel& et..al, 2015) . كذلك أوضحت دراسات أخرى وجود قصور في تلك المهارات لدى طلاب المرحلة الجامعية ، ومنها : دراسة (Rüütmann& Vanaveski ,2009) ، ودراسة (Fenwick & et..al ,2014) .

٥) الدراسات والبحوث التي تناولت أبعاد التنظيم الذاتي داخل مجال المواد الفلسفية ، والتي ثبت من خلال مراجعة الباحث لها ندرتها وقلتها ، وذلك في الوقت الذي تمثل فيه هذه الأبعاد أحد الجوانب والأسس الضرورية لتحقيق أهداف تدريس الفلسفة لدى الطلاب في المرحلة الثانوية . حيث أن فهم الطلاب لعمليات التعلم ما وراء المعرفية، ومعرفة متطلبات المهام المكلف بها، والوعي بأدوات التقويم ، ومعرفة مدى فاعلية استراتيجيات التعلم المستخدمة يؤدي إلى أداء ودافعية أفضل في التعلم .

٦) الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الفهم العميق داخل مجال المواد الفلسفية ، والتي ثبت من خلال مراجعة الباحث لها ندرتها وقلتها ، وذلك في الوقت الذي يمثل التعلم العميق لموضوعات الفلسفة أحد التوجهات الأساسية في تدريسها .

٧) ما أكدته بعض الأدبيات التربوية من أن الطلاب لن يتعلموا موضوعات الفلسفة بشكل جيد وتكون لديهم القدرة على فهمها وتنظيم معارفهم الخاصة بها إلا إذا أتيحت لهم الفرصة لبناء تدرج فكرى مترابط ومتماسك يمكنه من فهم الموضوع المدروس وتذكره جيده ، مع تفعيل المعارف ذات الصلة قبل تعلم الموضوع ، بشكل يدعم قدرات التحدي والتعاون والتفاوض لدى الطلاب ، ويعمل على تدعيم عمليات

الفهم العليا لديهم . ومن هنا كان استخدام البحث الحالي لنظرية المخططات العقلية – وما تتضمنه من استراتيجيات – في تدريس الفلسفة .

مشكلــة البحــث :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف استخدام أبعاد التنظيم الذاتي فى التعلم ، وضعف مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية ؛ **لذا حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :**

" **ما فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟** "

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

٢- ما مهارات الفهم العميق المرتبطة بدراسة الفلسفة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

٣- ما صورة وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " – المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بعد إعدادها وصياغتها في ضوء نظرية المخططات العقلية ؟

٤- ما فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة علي تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٥- ما فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة علي تنمية مهارات الفهم العميق لدي طلاب الصف الأول الثانوي ؟

٦- ما العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

أهــداف البحـــث :

هدف هذا البحث إلي الكشف عن :

١- فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة علي تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة علي تنمية مهارات الفهم العميق لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- طبيعة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

أهميــة البحــث :

ترجع أهمية هذا البحث في أنه قد يفيد :

١- معلمي الفلسفة من خلال تقديم نموذجاً إجرائياً لكيفية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوي .

٢- القائمين على تخطيط وتطوير مناهج الفلسفة في المرحلة الثانوية ، وذلك لتضمين كتب الفلسفة بعض الرسوم والأشكال التوضيحية التي تزيد وتحسن من فهم الطلاب للموضوعات الدراسية ، وتتماشى مع طبيعة تنظيم وبناء المخططات العقلية لديهم .
٣- مخططي ومطوري مناهج الفلسفة في المرحلة الثانوية من خلال الاستفادة بقائمتي أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ، ومهارات الفهم العميق . بحيث يتم مراعاة تلك الأبعاد والمهارات فيما يختار من محتوى معرفي ، ويصمم من أنشطة تعلم.
٤- الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس من خلال أدوات البحث التي أعدها الباحث والمتمثلة في: دليل المعلم لتدريس الفلسفة وفق نظرية المخططات العقلية ، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم ، واختبار الفهم العميق .

حـدود البحـث :

اقتصر هذا البحث على :

١- وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " من كتاب " مبادئ التفكير الفلسفي والعلمي " المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي العام .
٢- بعض أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم .
٣- بعض مهارات الفهم العميق .
٤- بعض الاستراتيجيات التدريسية المنبثقة من نظرية المخططات العقلية .
٥- عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين – التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية .
٦- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ .

منهـج البحـث :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي حيث:

- المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري للبحث وبناء أدوات البحث .
- المنهج التجريبي في التطبيق الميداني لتجربة البحث .

مصطلحات البحث :

١- نظرية المخططات العقلية :

تُعرف بأنها إحدى نظريات التعلم الحديثة التي تنبثق منها مجموعة من استراتيجيات التعليم والتعلم التي تتضمن ربط ما لدى طلاب الصف الأول الثانوي من معلومات سابقة بما سوف يتم تعلمه من معلومات جديدة ، وتوجيههم لإعادة تنظيم موضوعات الفلسفة في شكل رسوم تخطيطية من أجل استيعاب

المعلومات والمعارف الجديدة وتنظيمها بطريقة ذات معنى ، ومساعدتهم على تطوير وعيهم الذاتي وإتقان وتنظيم موضوعات الفلسفة ؛ وذلك بهدف تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق .

٢- أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم :

تُعرف بأنها قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على تنظيم تفكيرهم وانفعالاتهم وسلوكهم من خلال القيام بمجموعة من العمليات البنائية النشطة أثناء دراستهم لمادة الفلسفة ، وهي: استخدام الإستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم بفاعلية ، والوعي بالتفكير والقيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها وتقييمها ومتابعتها ، بالإضافة إلى دورهم في إدارة مصادر وبيئة التعلم بفاعلية . وتقاس هذه القدرة من خلال استجابات الطلاب على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم المعد لذلك .

٣- مهارات الفهم العميق :

تُعرف بأنها : قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على طرح تساؤلات ، وتقديم تفسيرات منطقية متعمقة حول المواقف الدراسية والقضايا الفلسفية والاجتماعية ، بشكل يمكنهم من توليد أفكار جديدة حول تلك القضايا ، واتخاذ قرار منطقي حول ما تثيره هذه المواقف والقضايا من أفكار وإشكاليات . وتقاس هذه القدرة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم العميق المعد لذلك .

أدوات البحـث :

أولا : أدوات التجريب : وشملت :

١. قائمة أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم .
٢. قائمة مهارات الفهم العميق .
٣. دليل المعلم في وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " .

ثانيا : أدوات التقويم: وشملت :

١. مقياس أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم .
٢. اختبار الفهم العميق .

خطـوات البحـث وإجراءاتـه :

سارت إجراءات هذا البحث وفق الخطوات التالية :

١) الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والبحوث السابقة المتعلقة بـ :

- نظرية المخططات العقلية .
- التنظيم الذاتي للتعلم .
- الفهم العميق .

- دور نظرية المخططات العقلية في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق من خلال دراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية .

٢) إعداد قائمة مبدئية بأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ، وعرضها على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى ارتباطها بدراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

٣) إعداد قائمة مبدئية بمهارات الفهم العميق ، وعرضها على مجموعة من المحكمين لتحديد مدى ارتباطها بدراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

٤) إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء القائمة النهائية لأبعاد التنظيم الذاتي ، وعرضه على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق .

٥) إعداد اختبار الفهم العميق في ضوء القائمة النهائية لمهارات الفهم العميق ، وعرضه على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيته للتطبيق .

٦) تحديد عينة البحث ، وهم طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين – التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية.

٧) تطبيق مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ، واختبار الفهم العميق تطبيقا قبلياً على الطلاب عينة البحث.

٨) تدريس وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي وفقاً لنظرية المخططات العقلية لطلاب المجموعة التجريبية ، وتدريس نفس الوحدة بالطريقة المعتادة لطلاب المجموعة الضابطة.

٩) تطبيق مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ، واختبار الفهم العميق تطبيقا بعدياً على الطلاب عينة البحث .

١٠) رصد نتائج البحث ومعالجتها إحصائيا في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة .

١١) تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث .

فـروض البحث :

هدف هذا البحث إلى اختبار صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية .

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية .

٣- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الذاتي واختبار الفهم العميق .

الإطـار النظـري للبحــث

لما كان البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية، فإن ذلك يتطلب الحديث بالتفصيل عن المحاور الآتية :

أولا : نظرية المخططات العقلية .

ثانيا : التنظيم الذاتي للتعلم .

ثالثا : الفهم العميق .

رابعا : دور نظرية المخططات العقلية في تنمية التنظيم الذاتي للتعلم والفهم العميق من خلال دراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية .

أولا : نظريــة المخططات العقليــة :

١- نشأه نظرية المخططات العقلية وتطورها :

بدأ الاهتمام بنظرية معالجة المعلومات مع أربعينيات القرن الماضي ، حيث حاول علماء النفس فهم وتحليل آليات عمل العمليات العقلية من ترميز وتخزين واسترجاع . وقد ارتبط هذا الاتجاه بشكل كبير بتطور نظم الحاسوب . الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى الاتجاه نحو دراسة الآليات والخطوات التي تتم بها معالجة المعلومات وفق نظم تتسم بالتنظيم والتسلسل على غرار ما يحدث من معالجة للمعلومات في الحاسوب . وقد انتهى ذلك بتطوير تصميمات كمبيوترية تشبه في طريقة عملها العقل البشرى وما يتضمنه من عمليات معرفية . (مهند محمد عبد الستار ، ٢٠٠٦ ، ١٤١)

وقد أوضح (Board,2018) أن الطبيب النفسي البريطاني السير فريدريك بارتليت (Frederic Bartlett) هو أول من طرح فكرة نظرية المخططات العقلية عام (١٩٣٢) . وذلك عندما لاحظ في سياق إجراء سلسلة من الدراسات حول استدعاء القصص الشعبية الأميركية الأصلية أن العديد من عمليات الاستدعاء ليست دقيقة، ولكنها تنطوي على استبدال المعلومات غير المألوفة مع شيء أكثر دراية. كما تضمنت العديد من الاستنتاجات التي تجاوزت المعلومات الواردة في النص الأصلي. ومن هنا اقترح بارتليت أن الناس لديهم مخططات عقلية تشكل لدى الفرد المعرفة العامة بالبيئة المحيطة . ومن خلال المخططات فإن المعرفة القديمة تؤثر على المعلومات الجديدة.

ثم كان بياجيه (١٩٥٢) أحد العلماء الذين كان لعملهم تأثير كبير على نظرية المخطط وتطوير المفهوم . ووفقا لبياجيه فإن العقل قادر على التمرين الذهني ؛ لأن لديه القدرة على تصنيف المثيرات الواردة بشكل مناسب. والمخطط هو الترتيبات المعرفية التي يحدث بها هذا التصنيف. فمع تطور الأطفال والحصول على المزيد والمزيد من المعلومات يكون من الضروري الحصول على بعض الطرق لتصنيف جميع المعلومات الجديدة. وهذا ما يتم من خلال المخططات العقلية التي يتم بنائها خلال مراحل النمو المختلفة . وقد أشار بياجية إلى وجود ثلاث آليات معرفية يستخدمها الأطفال في تطوير أو اكتساب أو

تصنيف أو تنظيم مخططاتهم أو هياكلهم المعرفية. وهذه العمليات أو الآليات المعرفية هي الاستيعاب ، والتكيف ، والتوازن. (Aloqaili, 2001,23-25)

وفي عام ١٩٩٣، جاء نونان (Nunan) وطرح فكرة أن المخطط العقلي يمثل نظرية لمعالجة اللغة، والتي تشير إلى أن الخطاب يفسر على ضوء المعرفة الخلفية للقارئ أو المستمع . حيث أن المعرفة يتم تمثيلها في أنماط منظمة ذات صلة . وهذه الأنماط هي التي شيدت من جميع تجاربنا السابقة وتمكننا من جعل التنبؤات حول الخبرة المستقبلية. ثم لعب ريتشارد أندرسون Richard Anderson – وهو عالم نفسي تربوي– دورا مهما في إدخال نظرية المخطط على المجتمع التعليمي . حيث أشار إلى أن الرسم التخطيطي يوفر شكلا من أشكال التمثيل للمعرفة المعقدة، وأن البناء للمرة الأولى يقدم وصفا مبدئيا لكيفية تأثير المعرفة القديمة على اكتساب المعرفة الجديدة . كما تم تطبيق نظرية المخطط فورا لفهم عملية القراءة . حيث تؤكد مقاربات النظرية المنطقية في القراءة أن القراءة تنطوي على كل من المعلومات من أسفل إلى أعلى ، من الحروف المتصورة الواردة إلى العين ، واستخدام المعرفة من أعلى إلى أسفل لبناء تمثيل ذي مغزى لمحتوى النص. (Toscano,2014)

وفي النصف الثاني من القرن العشرين بدأ علماء النفس التركيز أكثر على الإدراك البشري أكثر من السلوكيات ؛ وذلك نتيجة لاستخدام أجهزة الكمبيوتر على نطاق واسع ، بالإضافة إلى ظهور النظريات المفسرة لكيفية تخزين المعلومات واستخدامها في الدماغ . حيث استندت العديد من نماذج الإدراك إلى حد كبير على كيفية عمل أجهزة الكمبيوتر. وفي السنوات الأربعين الماضية، حول العلم المعرفي دراسته من هياكل المعرفة الصغيرة النطاق، مثل كلمات الترميز والمفاهيم البسيطة، إلى دراسة هياكل المعرفة الواسعة النطاق وكيفية تفاعلها . (Pankin, 2013)

٢- مفهوم نظرية المخططات العقلية :

تعد نظرية المخطط جانب مهم من العلوم المعرفية، فهي نظرية لتفسير كيفية اكتساب المعرفة، ومعالجتها واسترجاعها. والمخطط هو المصطلح التقني الذي يستخدمه العلماء المعرفيون لوصف كيف يتم تنظيم وتخزين المعلومات في الدماغ . فالمخططات ينظر إليها على أنها البنيات المعرفية التي تنظم المعلومات في الذاكرة على المدى الطويل . (Al-Issa Ahmad, 2006,41)

وهناك العديد من التعريفات التي قدمت للمخططات العقلية ، فقد عرف (Jennifer, 2002,5) المخطط العقلي بأنه أبنية أو هياكل عقلية يكونها الفرد من خلال عمليات تحليل وترميز وتقييم المثيرات التي يتعرض لها في تفاعله مع البيئة ، حيث يتم تنظيم تلك الأبنية واستدعائها على حسب درجة صلتها بالخبرات المباشرة التي يتعرض لها الفرد . وهذا ما يجعل من تلك الأبنية معارف وخبرات ذات معنى .

كما يعرف (Quinlan, 2012 , 23) المخطط بأنه تنظيمات نشطة من ردود الفعل والتجارب السابقة ، والتي يتم استدعائها بشكل تكيفي عند تعرض الفرد لمثيرات مشابهة أو ذات صلة بتلك التجارب .

وأيضا يعرف (Pankin,2013) نظرية المخططات العقلية بأنها فرع من العلوم المعرفية المعنية بمعرفة كيفية عمل الدماغ البشرى وبنيته . والمخطط هو وحدة منظمة للمعرفة لموضوع أو حدث ؛ لأنه يقوم على الخبرة السابقة ويتم الوصول إليها لتوجيه الفهم أو العمل الحالي.

وأخيرا أوضح (Shuying An ,2013 ,130) بأن المخططات العقلية هي شرح لكيفية استخدام القارئ للمعرفة السابقة لفهم النص والتعلم منه .

ومما سبق يتضح أن المخططات العقلية تمثل الأطر المعرفية التي يتم من خلالها تصنيف وتنظيم المعلومات والذاكرة. وذلك يتم في تسلسل محدد من الأحداث في سياقات مألوفة ، وتوقعات الأفراد من تلك السياقات ، وتطبيقها على سياقات أخرى مماثلة. حيث أن النص المكتوب لا يحمل معنى بحد ذاته ، وإنما يوفر النص فقط توجيهات للقارئ عن كيفية استرجاع أو بناء معنى من معارفهم المكتسبة سابقا. وتسمى هذه المعرفة السابقة المعرفة الخلفية للقارئ (المعرفة السابقة)، وتسمى هياكل المعرفة المكتسبة مخطط عقلي . حيث يتم تنظيم المخطط من القارئ بطريقة هرمية، من الأكثر عمومية في الأعلى وصولا إلى الأكثر تحديدا في القاع.

٣- افتراضات نظرية المخططات العقلية :

مما سبق يتضح أن نظرية المخططات تشير إلى أنه كلما كان تتابع الأحداث أكثر ثباتاً ، كلما كانت المعرفة المخططة منه أكثر قدرة على ضبط وتوجيه سرعة ودقة العمليات المعرفية الناتجة عنه. وكلما أمكن الخروج بتوقعات من حادثة معينة ، كلما أسهمت هذه التوقعات في توجيه العمليات بالأسلوب المفاهيمي الصحيح . وهذا يشير إلى أن المخططات العقلية تتكون على أساس ما يعيشه الفرد من خبرات منتظمة في البيئة مثل أشياء مع بعضها أو تعاقب أصوات معينة وراء بعضها البعض. وبالتالي تلعب المخططات العقلية دورا هاما بين ما لدى الفرد من معرفة وما يتعرض له من معلومات .

وقد أوضح (Jonson) أن الأفراد لديهم خرائط معرفية ومخططات عقلية من خلالها يتم تمثيل البيئة المحيطة بهم ، وأن فاعلية الأداء وجودة العمل والسلوك ضمن هذه البيئة إنما يأتي من وجود مخططات مكانية للمنازل والشوارع ومختلف الأماكن الأخرى . وبالتالي فإن دراسة أهمية ودور عمليات معالجة المعلومات في بناء أنظمة سلوكية مستقرة ومنظمة يرتبط بالبحث في الكيفية التي يتمثل بها الأفراد بيئاتهم المختلفة ، وأيضا طبيعة المعلومات والخبرات التي يستخدمونها في إدارة هذه المعرفة ، ودور الذاكرة في ترميز وتشفير المعلومات ودمجها في مخططات وهياكل عقلية . (مهند محمد عبد الستار ، ٢٠٠٦ ، ١٣٢)

وبصفة عامة فقد أكدت العديد من الأدبيات النظرية أن نظرية المخططات العقلية تقوم على مجموعة من الافتراضات الأساسية . هي كالتالي (Sternberg ,2003,247)

- الأفراد لديهم معلومات سابقة مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى ، يمكن استدعائها لفهم وتفسير الأحداث الحالية .

- المعلومات والأفكار المركزية والمهمة يتم تذكرها بسهولة من المعلومات والأفكار الثانوية وغير المهمة .
- يتم دمج المعلومات الجديدة المكتسبة في المخططات العقلية الموجودة سلفا في الذاكرة على حسب طبيعة وصورة كل مخطط .
- المخططات العقلية تتطور عبر الزمن من خلال التفاعل مع المعلومات والأحداث الجديدة .
- المعلومات المشفرة والمرمزة يتم انتقائها وفقا للمخطط العقلي الموجود لدى الفرد .

٤- أنماط المخططات العقلية :

يمكن تصنيف المخططات العقلية إلى نوعين هما :

- مخططات البنية : وهى تتضمن المعرفة السابقة المتعلقة ببنية النص .
- مخططات المحتوى : وهى تتضمن المعرفة السابقة المتعلقة بمحتوى النص ، بما يشمله النص من معارف ومعلومات . (رانيا محمد إبراهيم ، ٢٠١٦ ، ٢٦)

وقد حدد (Marshall) أربعة أنواع من المعرفة داخل المخططات العقلية. وهذه الأنواع هي :

- **المعرفة الأولية** : وهى تمثل الاستجابة المبدئية التي يعطيها الفرد عند التعرض لمجموعة من المثيرات . فمثلا عند بداية حل مشكلة معينة يتم استدعاء عدد كبير من المخططات العقلية بعضها يرتبط بطبيعة المشكلة وبعضها الآخر لا يرتبط بهذا الحل .
- **المعرفة التفصيلية** : ويتم استخدام هذه المعرفة للحد من عدد المخططات التي يتم استدعائها في المعرفة الأولية. حيث تتم مقارنة التجارب والمعارف السابقة في ضوء الوضع الحالي. ويهدف نظام المعرفة التفصيلي إلى إنشاء مخطط واحد يمكن استخدامه لحل المشكلة المطروحة.
- **المعرفة المخططة المنظمة** : فبمجرد اختيار مخطط مناسب يتم الانتقال إلى المعرفة المنظمة والتي تتضمن معلومات ومعارف وخبرات يمكن استخدامها لإجراء الافتراضات ، ووضع الأهداف ، وتقييم مدى التقدم . فهذا النوع يستخدم المعرفة لتوليد خطة عمل للرد بشكل مناسب على المثيرات التي يتعرض لها الفرد في البيئة .
- **المعرفة الإجرائية التطبيقية** : وهذه المعرفة توفر للفرد سلسلة من الإجراءات المطلوبة لتحقيق أهداف المعرفة التخطيطية. حيث يمكن أن تنطوي المعرفة التطبيقية على التناسق الحركي ، والاتصال ، والحصول على الوسائل المادية إلى غير ذلك من وسائل . والتي من شأنها العمل على تنفيذ أهداف المعرفة المخططة على ارض الواقع . (Eccles , 2005,11-13)

٥- التطبيقات التربوية لنظرية المخططات العقلية :

وفرت نظرية المخطط أساسا نظريا وتجريبيا لممارسات تعليمية (بعضها يمارس من قبل المعلمين ذوي الخبرة)،أهمها ما يلي: (Ibrahim ,2006, 12) ، (Toscano,2014) ، (Board,2018)

- تفعيل المعارف ذات الصلة قبل القراءة؛ وذلك من خلال استفادة المعلمين من معرفة الطلاب المسبقة للموضوع محل الدراسة ، بشكل يمكن الطلاب من بناء نماذج معرفية ذات معنى للنص المقروء .
- زيادة الاهتمام بتدريس عمليات الفهم العليا ، بشكل يمكن الطلاب من فهم البيئة المحيطة وتوظيف المعارف الجديدة بشكل جيد . فعندما نتعرض لمعلومات جديدة نربطها بمعارفنا الحالية (مخططاتنا) فهذا يمكن أن يحسن فهمنا لتلك المعلومات . فإذا كان لدينا نموذج نمطي قائم (مخطط اجتماعي) حول مجموعة من الأشخاص، فإننا نستخدم هذا المخطط عندما نقوم بمعالجة معلومات جديدة، ونحن قد نميل إلى التركيز فقط على التفاصيل التي تتفق مع مخططنا، نظرا لأن ذلك يسهل إدراكنا. وهذا يعني أننا قد نركز على وتذكر تفاصيل شخص ما يتسق مع الصورة النمطية الموجودة لدينا .
- في ضوء افتراض نظرية المخططات أن المتعلم يأتي إلى الفصول الدراسية مع مجموعة غنية من الأفكار ، فإن هذا الأمر يدعم قدرات التحدي والتعاون والتفاوض لدى الطلاب . حيث يكافح المتعلمون لبناء مخططات جديدة ، وتوسيع نطاق المعرفة الموجودة بالفعل لديهم .
- تفيد نظرية المخططات مصممي المواد التعليمية والمناهج الدراسية من خلال الأخذ بعين الاعتبار المعرفة السابقة ذات الصلة . والتي قد تؤثر على كيفية بناء الطلاب لمعارف جديدة.
- لنظرية المخططات دورا بارزا في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات . حيث يستخدم الطالب المخطط لإنشاء النموذج العقلي حول المشكلة الحالية، وبناء إجراءات حلها .
- تمكن المخططات العقلية المتعلم من بناء تدرج فكرى مترابط ومتماسك يمكنه من فهم الموضوع المدروس وتذكره جيده ، وهو ما يؤدى إلى انتقال أثر التعلم .

٦- الاستراتيجيات المنبثقة من نظرية المخططات العقلية :

نبعت من نظرية المخططات العقلية العديد من إستراتيجيات التعليم والتعلم ، أهمها ما يلي :

- إستراتيجية القراءة المرشدة .
- إستراتيجية الأعمدة الخلابة .
- إستراتيجية تنمية المعجم اللغوي .
- إستراتيجية الخريطة الدلالية .
- إستراتيجية المنظمات الرسومية .
- إستراتيجية (PQ4R)
- إستراتيجية المخططات الموسعة .
- إستراتيجية فهم الأنماط واستخدام الإرشادات .
- إستراتيجية نحو القصة .

- إستراتيجية أطر القصة .
- إستراتيجية تطبيق مفهوم نص .
- إستراتيجية K.W.L .
- إستراتيجية استحضار التجربة .
- إستراتيجية سيناريو التوقعات .
- الكلمات المفتاحية . (محمد السيد متولي،٢٠٠٦، ٧٤-٧٨)

وسيلقي الباحث مزيدًا من الضوء على الاستراتجيات التي سوف يعتمد عليها في بناء الإستراتيجية التوليفية القائمة على نظرية المخططات العقلية . وهى إستراتيجية K.W.L.H المطورة ، وإستراتيجية الخريطة الدلالية ، وإستراتيجية (PQ4R) .

أ) إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L .H) :

تعد إستراتيجية (K. W. L) إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي ترتكز على المعرفة السابقة لدى التلاميذ، وجعلها نقطة البدء في التعلم الجديد، حيث تقوم بربط ما لدى التلميذ من معلومات سابقة بما سوف يتعلمه من معلومات جديدة . (إيمان مصطفى محمد ، ٢٠١٥، ٢١١)

وتتضمن تلك الإستراتيجية – والتي ابتكرتها "دونا أوغل" في عام ١٩٨٦ – من ثلاث خطوات يشير كل حرف باللغة الإنجليزية إلى معنى، على النحو الأتي:

- what I know ?(K) : ويقصد بها: ماذا يعرف المتعلم عن الموضوع ؟
- What I want To Learn?(W):: ويقصد بها: ماذا يريد المتعلم أن يعرف عن الموضوع ؟
- What I learned ?(L) : ويقصد بها: ماذا تعلَّم المتعلم عن الموضوع، وما الذي هو بحاجة لمعرفته؟ (منى قطيفان الفايز ،٢٠١٧، ٢٢٩)

وقد أوضح كل من (إبراهيم أحمد السيد ، محمد أحمد محمد ، ٢٠٠٨ ، ٦٤) أن بعض الباحثين قد طورا هذه الإستراتيجية بإضافة بعض الخطوات إليها ، حيث أضافت دراسة (Shaw & Others,1997) خطوة رابعة وهى (D) والتي تعنى ماذا سأفعل (What I Did ?) لتصبح الإستراتيجية (K.W.L.D) ، كذلك أضافت دراسة (Blaskowski ,1997) عمودا رابعا (H) والذي تعنى كيف يمكن أن نتعلم المزيد عن الموضوع (How I Learn More ?). وأيضا أضافت دراسة (Ruggiano,1999) خطوة رابعة وهى (Q) وتعنى New Question حيث يكتب المتعلم في هذه الخطوة أسئلة جديدة لفهم الموضوع لتصبح الإستراتيجية (K.W.L.Q)

كذلك قدم المركز الإقليمي الشمالي للتعليم (NCREL) نموذجاً فنياً فعالاً للتفكير النشط في أثناء التعلم وتنمية مهارات الفهم في إستراتيجية (K.W.L.H.) بعد إضافة الخطوة (H) إليها . وذلك لمساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية معلوماتهم عن الموضوع . (عزيزة سعد الرويس ، ٢٠١٥ ، ٢٢٥)

ومن خلال مراجعة بعض الأدبيات النظرية والدراسات السابقة يمكن توضيح خطوات إستراتيجية الجدول الذاتي المطورة (K.W.L.H.) كالتالي : (مشرق محمد مجول ،٢٠١٢، ٢٤٦) ، (يوسف قطامي ، ٢٠١٣، ٣٠٤) ، (إيمان مصطفى محمد ، ٢٠١٥، ٢١٧ – ٢١٩) ، (فاتن مصطفى محمد ، فرات شجاع سلطان ، ٢٠١٦ ، ١٣٥– ١٣٦) ، (عبدالله على سعيد ، ٢٠١٦، ٢٧٢)

- **الخطوة الأولى: (K)** : وهى تتضمن الإجراءات الآتية :

- تعريف التلاميذ بإستراتيجية (KWLH) المطورة وخطواتها في التدريس.
- عرض مخطط مكون من أربعة أعمدة لإستراتيجية (KWLH) المطورة على الطلاب .
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعلم تعاوني، وتوزيع المخطط عليهم .
- توزيع جدول الإستراتيجية على المجموعات ، والمتضمن لأربعة أعمدة، وذلك كالتالي :

(H)	(L)	(W)	(K)
كيف يمكن أن أتعلم المزيد عن الموضوع؟	ماذا تعلمت؟	ماذا أريد أن أتعلم؟	ماذا اعرف؟

- يقوم المعلم بعرض موضوع الدرس على الطلاب وكتابته على السبورة .
- يستثير المعلم الطلاب حول موضوع الدرس، ويطرح عليهم السؤال الأتي: ما الذي تعرفه عن موضوع الدرس ؟ وتشكل هذه الخطوة تمهيدًا للدرس، وفيها يقوم الطلاب بعملية عصف ذهني، متبوعة بمناقشات وتساؤلات، ومن خلال المناقشات يظهر الاختلاف في الرأي والخبرة بين الطلاب، مما يسمح للمعلم بتوجيههم نحو صياغة الأسئلة التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس .
- يعطى المعلم الطلاب الفرصة لتدوين خبراتهم السابقة حول الموضوع في العمود الأول (K) من الجدول، وهو عمود خصص لتدوين ما يعرفه الطلاب من أفكار ومعلومات تتعلق بالدرس.

- **الخطوة الثانية (W)** : وهى تتضمن الإجراءات الآتية :

- سؤال الطلاب عن ماذا يريدوا أن يعرفوا عن موضوع الدرس وأفكاره الرئيسية (كنوع من العصف الذهني) .
- صياغة أهداف الدرس في شكل أسئلة يتم تدوينها في العمود الثاني(W) .
- توجيه انتباه الطلاب إلى أن إجابات الأسئلة التي تم صياغتها متضمنة في الدرس الذي سيتم عرضه.
- توقع بعض الصعوبات التي قد تعيق تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً، وضع حلول مناسبة لحلها، وتدوينها.

- **الخطوة الثالثة (L)** : وهى تتضمن الإجراءات الآتية :

- سماع الطلاب لشرح المعلم للدرس .
- توجيه الطلاب لاستنتاج الأفكار والخبرات من الدرس.

- توجيه المعلم الطلاب لتحديد إجابات أسئلة العمود الثاني، من خلال ما تم دراسته.
- تدوين هذه الإجابات في العمود الثالث(L) ، ومناقشة الطلاب حولها وصياغتها بأسلوب علمي.
- قيام الطلاب بتسجيل ما تعلموه في العمود الثالث من الجدول، ويعد هذا العمود إجابات للأسئلة التي سبق وأن سجلها الطلاب في العمود الثاني، ومن الممكن أن يخرج الطلاب بمعلومات إضافية لم يتوقعوا الحصول عليها قبل عرض الدرس ، وهذا ما يجعل التعلم ذا معنى.
- تقويم الطلاب لما تم تعلمه، وذلك بموازنة ما تم تدوينه في العمود الثالث (L) من إجابات، مع الأسئلة المدونة في العمود الثاني (W) ، لتحديد مدى تحقق الأهداف المخطط لها مسبقاً.
- تصحيح الأخطاء السابقة في العمودين الأول(K) ، والثاني(W) .

➢ **الخطوة الرابعة (H) :** وهى تتضمن الإجراءات الآتية :

- مراجعة الطلاب لما تم دراسته، لتحديد بعض الأفكار التي أثارها موضوع الدرس لديهم ، ولم يقدم لها الدرس تفسير وتوضيح كافي لها .
- صياغة هذه الأفكار في شكل أسئلة يتم وضعها في العمود (H) .
- توجيه الطلاب إلى بعض المصادر التي تمكنهم من الحصول على إجابات لهذه الأسئلة .

وتأكيدا لأهمية (.K.W.L.H) فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة فاعلية هذه الإستراتيجية في تحقيق العديد من مخرجات التعلم ، ومن تلك الدراسات :

- دراسة (أماني سعيدة سيد ، ٢٠٠٧) : والتي أكدت فاعلية كل من إستراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف في تنمية ما وراء المعرفة .
- دراسة (مشرق محمد مجول ،٢٠١٢) : والتي أكدت على أثر إستراتيجيةK.W.L.H في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الأدب والنصوص واتجاهاتهم نحوها .
- دراسة (بسمة محمد أحمد ،٢٠١٥) : والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية KWLH في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط .
- دراسة (جابر عبد الحميد جابر،٢٠١٦) : والتي أوضحت فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية KWLH في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .
- دراسة (فاتن مصطفى محمد ، منال محمد مطلق ،٢٠١٧) : والتي أوضحت فاعلية استخدام إستراتيجية K.W.L.H في استيعاب نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ب) إستراتيجية الخريطة الدلالية :

إستراتيجية الخريطة الدلالية هي مجموعة من الإجراءات المنظمة لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم تخطيطية مما يحقق تعلّماً ذا معنى لدى المتعلم . إذ يتوصل المتعلم عن طريقها إلى تصور واضح لموضوع النص دون اختلاط في المعلومات والأفكار، كما تساعده هذه الإستراتيجية على الإدراك

والتأمل فيما يتعلم. وتبرز أهمية الخريطة الدّلالية في أنها تنمي التفكير لدى الطلاب، إذ إنها تعتمد في عملية التعلّم على مبدأ العصف الذهني الذي يقوم على فكرة الخبرات السابقة وأهميتها في تعلّم المعلومة الجديدة . فاستخدام هذه الإستراتيجية يحقق فهماً أكثر للمعارف المرتبطة بعضها ببعض ، مما يعنى تدريب الطلاب على التركيز على المعلومة المهمة في النص المقروء دون غيرها، كما أنها تتيح الفرصة أمامهم ليعبّروا عن أفكارهم وفهمهم لموضوع النص بشكل ذاتي . (إيمان عبد الفتاح عبابنة ، ٢٠١٣ ، ٣٤٤)

كما تعرف بأنها تمثل طريقة أخرى لبناء المعرفة المفاهيمية، وذلك من خلال توجيه الطلاب للتركيز على العلاقة بين المصطلحات والمفاهيم. (Falconer &Antonucci ,2011,65-68)

وتعد الخريطة الدلالية إستراتيجية مشوقة لعمليتي التعلم والتعليم ، وذلك لما لها من ميزتين مهمتين ، هما :

- الطريقة العملية الكلية : والتي يحدث من خلالها التكامل بين النظرية والمخطط العقلي والفهم ، حيث تساعد الخريطة الطلاب على الربط بين موضوعات التعلم الجديدة ، وما يوجد في المخطط العقلي من معلومات .
- الطريقة التخطيطية : والتي يتم من خلالها تصوير المحتوى وإعادة تنظيمه مرة أخرى . والخريطة بتنظيمها المكاني تظهر العلاقات بين الأفكار في شكل مرئي مقترن مع ما لدينا من خبرات سابقة . (وحيد السيد إسماعيل ، ٢٠٠٨، ٢١٨)

ويتضمن بناء الخريطة الدلالية المراحل والإجراءات الآتية : (Davis&Stanton,2005,85-86) ، (Smith & Zygouris-Coe , 2006)، (إيهاب جودة أحمد ، ٢٠٠٧ ، ٧٣- ٧٥)

- تقديم الموضوع أو النص : وفيه يقوم المعلم بالتمهيد للنص المعروض على الطلاب ، وأيضا يوضح لهم طبيعة الخريطة الدلالية وأهميتها في عملية التعلم . كذلك يمكن للمعلم عرض صورة مرتبطة بموضوع النص لتحفيز وتشجيع الطلاب على طرح الأفكار .
- جلسة العصف الذهني : فمن خلال تطبيق المعلم لقواعد العصف الذهني يسمح للطلاب بعرض ما لديهم من أفكار وآراء ترتبط بموضوع النص. ويعتبر العصف الذهني هنا تطبيقا لنظرية المخططات العقلية والتي تفترض أن المتعلم عندما يواجه معلومات جديدة يميل إلى ربطها بالمخطط المناسب الموجود لديه مسبقا . وبالتالي فإن المعارف السابقة لدى المتعلم – والتي تستدعى من خلال العصف الذهني تستخدم ككتل لصقل وتثبيت المعارف الجديدة .
- التصنيف : وفى هذه الخطوة يشجع المعلم الطلاب على رؤية العلاقات بين الأفكار والمفاهيم المطروحة ، وتشكيل تجمعات فئوية لها . وتمثل بوصلات أو طرفيات ترتبط بالمفهوم الرئيسي أو المركزي للنص أو الموضوع . وغالبا ما توضع الأفكار والمفاهيم في المستوى الثاني من الخريطة في أشكال هندسية تختلف عن الشكل الذي يحوى بداخله المفهوم المركزي . وهكذا في باقي مستويات

الخريطة . وفى هذه المرحلة يستخدم المعلم أسئلة (ماذا ، أين ، كيف ، متى ...الخ) لتحفيز الطلاب على التفكير في تصنيفات وفئات في حالة وجود صعوبة لدى الطلاب . وتنتهي المرحلة ببناء الطالب نسخة من الخريطة الدلالية كمهمة قبلية .

- إضفاء الطابع الشخصي على الخريطة : بعد بناء الطلاب نسخة من الخريطة. يتجهوا إلى قراءة النص المعلوماتى . وهنا تتيح لهم القراءة الحصول على المزيد من المعلومات والمفاهيم . وعندئذ يقرروا إجراء بعض التعديلات على الخريطة – بالإضافة والحذف – وبالتالي يقوم الطلاب بإضفاء الطابع الشخصي على الخريطة من خلال إحداث التكامل بين المعرفة الجديدة والسابقة ، وإعطاء المعنى للنص المعلوماتى .
- تركيب ما بعد المهمة (التأليف) : وتخصص هذه المرحلة الأخيرة لتسجيل الطلاب اقتراحاتهم حول خرائط المهمة الشخصية ، وتتركز المناقشة حول كمية المعلومات والمعارف والأفكار التي تم اكتسابها من القراءة . ويجب أن يقرر المعلم أن كل الخرائط الشخصية المقدمة من الطلاب لها مصداقية . وأن الوصول إلى الشكل النهائي للخريطة المأخوذة يتم من خلال مشاركة واجتهادات الفصل كله . وبالتالي تمثل الخريطة الدلالية النهائية تمثيل بصري للمعرفة . ويمكن استخدامها كنقطة انطلاق لبعض الأفكار الأخرى . كذلك يمكن للمعلم استخدامها كخطوط عرضية لكتاب مقال عن موضوعها .

وتأكيدا لأهمية إستراتيجية الخريطة الدلالية فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة فاعلية هذه الإستراتيجية في تحقيق العديد من مخرجات التعلم ، ومن تلك الدراسات :

- دراسة (رابعة عبد الوهاب محمد،٢٠٠٧) : والتي أوضحت أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجى لدى طلبة الصف الرابع الاساسى.
- دراسة (علي عبد العظيم سلام ، إبراهيم توفيق غازى ،٢٠٠٨) : أظهرت اثر إستراتيجيتي تحليل السمات الدلالية وخريطة الدلالة في تعليم القراءة الموجة نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية ، والاتجاه نحو دراسة العلوم، واستراتيجيات استيعاب المقروء .
- **دراسة** (رولا نعيم سليم، ٢٠٠٨) : والتي أظهرت فاعلية والتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تدريس القراءة على تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي .
- دراسة (Little & Box ,2011) حيث أكدت على فاعلية الخرائط الدلالية كأحد الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية في اكتساب الطلاب للمفردات والمعاني عند قراءة مفاهيم ونصوص الجديدة .

ج) إستراتيجية PQ4R :

وضع هذه الإستراتيجية Robinson & Thomas عام ١٩٧٢م، وهى معروفة باسم PQ4R وهي الحروف الأولى لخطواتها الست هي:**P**review، **Q**uestion، **R**ead ، **R**eflect، **R**ecite، **R**eview. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة الطلاب على حفظ المقروء

والاحتفاظ به مع بقاء أثره ، وتهدف أيضا إلى تطوير الوعي الذاتي للفهم الذي بدوره يساعد الطلاب على فحص فهمهم والوعي بعملياته . وبالتالي فهي تمثل أحدى استراتيجيات تنظيم المادة ودراستها بإتقان . (فراس طراد على ، ٢٠١٥ ، ٤٤٣ – ٤٤٤)

وتساعد إستراتيجية PQ4R على تحقيق الأهداف الآتية :

- تساعد الطلاب على تنشيط الجانب الأيسر من الدماغ من خلال قراءة الموضوع والتأمل في تفاصيله وأجزائه .
- تساعد على ربط المعلومات الجديدة مع السابقة وتذكرها . الأمر الذي يزيد من فاعلية الجانب الأيسر من الدماغ عند المتعلمين .
- تساعد على تنظيم المعلومات الجديدة ، وإعادة ترميز المعلومات الرئيسية وسهولة تقبل المعلومات المعطاة للطلاب عن طريق الإلقاء . (عزو عفانة ، ويوسف الجيش , ٢٠٠٩ , ١٨٩)

ويتضمن التدريس بإستراتيجية PQ4R الخطوات والإجراءات الآتية :

- النظرة التمهيدية العامة (Preview) : حيث يقوم الطلاب بإلقاء نظرة تمهيدية عامة قبل أن يقرؤوا النصّ مباشرة. ويمكن للطلاب أن يقرؤوا الموضوع، أو المقدّمة، أو الفصول أو الباب، أو الفقرة الأولى حتّى الفقرة الآخرة قراءةً سريعةً صامتةً ؛وذلك لأخذ فكرة عامة عن الموضوعات الرئيسية.
- طرح الأسئلة (Question) : ويتضمن توجيه الشخص لنفسه أسئلة عن كل جزء من المادة المقروءة. ونشاط طرح الأسئلة في هذه الإستراتيجية هو العملية الثانية . حيث يمكن للطلاب أن يطرحوا أسئلة من خلال الصورة الفكرية العامة من النص.
- القراءة (Read) : وهي العملية الثالثة في هذه الإستراتيجية، وتهدف هذه القراءة إلى إجابة عن الأسئلة السابقة، وأنواع القراءة في هذه الخطوة هي القراءة الجهرية، حيث يقرأ الطلاب المادةَ قراءةً جهريةً فرديا كانت أو جماعيا بقراءة صحيحة وطلاقة ، ويصحّح المعلّم إن وجدت الأخطاء في القراءة .
- التفكير (Reflect) : وهو العملية الرابعة في هذه الإستراتيجية، وتتم من خلال إضافة بعض التوضيحات أثناء القراءة وذلك بالتفكير في أمثلة وإقامة روابط بأشياء معروفة مسبقا من خلال عملية القراءة. ويتمكن الطلبة بهذه العملية أن يعلّق ويربط الأفكار أو الحقائق الموجودة في النص بحقائقهم الواقعية في الحياة اليومية.
- التسميع (Recite): والعملية الخامسة في هذه الإستراتيجية هو التسميع. وذلك بكتابة النقاط المهمة عن المادة المقروءة ، وذلك بعد الانتهاء من القراءة. ويبدأ الطلاب بذكر الفكرة الرئيسية، وتذكر واستنباط محتوى النص بلغتهم الخاصة .
- المراجعة العامة (Review) : يكون نشاط المراجعة عمليةً نهائيةً بعد القراءة، مع محاولة استرجاع الحقائق الرئيسية ، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة التي سبق وضعها مرة أخرى. (هبة فؤاد سيد ، ٢٠١٧ ، ١١١-١١٣)

وتأكيدا لأهمية إستراتيجية (PQ4R) فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة فاعلية هذه الإستراتيجية في تحقيق العديد من مخرجات التعلم ، ومن تلك الدراسات :

- دراسة (Bibi & Arif , 2011) : والتي أوضحت فاعلية إستراتيجية PQ4R في تحسين التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- دراسة (بلال خالد خضير ، ٢٠١٦) : والتي أظهرت أثر إستراتيجية (PQ4R) في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي .
- دراسة (شيماء علي خميس ،٢٠١٦) : والتي أكدت على تأثير إستراتيجيتي PQ4R و SWOM في تنمية التفكير العلمي والحد من التلوث النفسي لدى الرياضيين .
- دراسة (Shoaib & et...al ,2016) : والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية PQ4R في تحسين مستوى الانتباه لدى طلاب المرحلة الثانوية أثناء تعلم اللغة الانجليزية .
- دراسة (آمنة حاتم عبد الواحد ،٢٠١٧) : والتي أوضحت فاعلية إستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R)في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية .
- دراسة (إسراء عامر المبيض ،٢٠١٧) : والتي أظهرت فاعلية استخدام إستراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي .

ثانيا : التنظيم الذاتي للتعلم :

١- مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم :

تعد نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي أحد الدعائم الأساسية التي عززت مبادئ التنظيم الذاتي للتعلم . حيث تقوم هذه النظرية على فكرة أن السلوك البشرى يكون نتيجة لعلاقة تبادلية بين السلوك والتأثيرات البيئية . حيث أن الأفراد فاعلون ومنظمون ذاتيا ويقومون بسلوكهم الخاص ، ويحكمون عليه وفق معاييرهم الخاصة بهم ، ومن ثم يعززون ويعاقبون أنفسهم وفقا لنتائج سلوكهم . وبالتالي فإن السلوك المنظم ذاتيا له تأثير على الوظائف المعرفية وعمليات التعلم الخاصة بالفرد . (منتصر صلاح عمر ، ٢٠٠٨ ، ٢١٣)

ويعد التنظيم الذاتي Self Regulation مفتاح الشخصية الإنسانية في مختلف مجالاتها المعرفية وغير المعرفية ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: المراقبة الذاتية من حيث اختيار السلوك وأنماط التفكير، والحكم على الذات من خلال مقارنة الذات بمعيار معين، والاستجابة الذاتية من خلال إدارة الذات ومكافأتها أو معاقبتها . (عبد العزيز طلبة عبد الحميد ، ٢٠١١ ، ٢٧٢)

وقد عرف (Pintrich, 2000,456) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه : العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم.

كذلك أشار (Platt , 2016 , 11) إلى أن التنظيم الذاتي يعرف بأنه : عملية التوجيه الذاتي التي يقوم بها المتعلمون من أجل تحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية .

وأخيرا يعرفه (Egan ,2017, 36) بأنها عملية نشطة وبناءة توجه الطلاب نحو تحقيق أهداف التعلم ، من خلال مراقبة عملية التعلم والمشاركة بفاعلية فيها .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن التعرف على خصائص الطلاب المنظمون ذاتياً بأن لديهم القدرة على :

- استخدام أساليب وإستراتيجيات تعلم تمكنهم من تحقيق أهدافهم .
- التحكم الذاتي في عملية تعلمهم .
- التفاعل والمشاركة وعلى تنظيم بيئة تعلمهم وتكيف أنشطتهم لتحقيق أهداف تعلمهم .
- لديهم وعى وثقة في قدرتهم على تحقيق أهدافهم .
- البحث عن المعلومات الخارجية عندما يحتاجون إليها أو عندما يواجهون بمواقف صعبة.

٢- مكونات التنظيم الذاتي للتعلم :

يتفق الخبراء على أن هناك ثلاثة مكونات رئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم. تشمل ما يلي :

أ) المعرفة: Cognition : والمعرفة تمثل مجموعة من المعاني والأحكام والأنساق الفكرية التي تتكون لدى الفرد نتيجة التفاعل مع بيئته, ويشكل مكون المعرفة دورا هاما في عملية التنظيم الذاتي للمتعلم . حيث أنه يدعم قدرة الطالب على استخدام الإستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم بفاعلية؛ فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الهدف منها وتحديد المعلومات المطلوبة لأدائها ,بالإضافة إلى تكوين التنبؤات والتوقعات عن النتائج, وبالتالي تسهل المعرفة الأداء الفعلي للمهمة.

ب) ما وراء المعرفة Metacognition : ويشير هذا المكون إلى الوعي بالتفكير أو التفكير في التفكير. وبالتالي فإن هذا المكون يساعد الطلاب على القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها وتقييمها ومتابعتها أثناء عملية التعلم . فالطلاب الناجحون يقومون بتلقائية بالتأمل في عملية التعلم وتنظيمها, أما الطلاب الأقل كفاءة فلا ينتبهوا إلى هذه العمليات ولا يدركون قيمتها, وبالتالي فإن تنمية قدرة الطلاب على التفكير في التفكير يعد عاملا هاما في تحقيق جوانب الفهم العميق لمحتوى المادة الدراسية ، وجانبا هاما من جوانب تنمية مهارات التفكير بصفة عامة .

ج) الدافعية Motivation : فبالإضافة إلى أهمية الجانب المعرفي وما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم ، فإنه ينبغي أن تتوفر لدى الطلاب دافعية لاستخدام استراتيجيات التعلم وتنظيم معرفتهم وجهدهم, وهناك دليلا واضحا على أن إدراك الطلاب لحجرة الدراسة والمعتقدات المعرفية والدافعية الموجهة عن التعلم ترتبط بالاندماج المعرفي والأداء في الغرفة الصفية. وبالتالي تلعب المكونات الدافعية دورا كبيرا في التنظيم الذاتي للتعلم وتؤثر بشكل كبير على أداء المهام . وهذه المكونات هي, مكون التوقع وتشمل معتقدات الطلاب عن قدراتهم على أداء المهمة,ومكون القيمة، والتي تشمل أهداف الطلاب ومعتقداتهم عن الأهمية والاهتمام بالمهمة, ثم المكون الوجداني، والذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية على المهمة. وهذا ما أكدته بعض الدراسات من أن الطلاب الذين يظهرون مستوى أعلى من الاهتمام يستخدمون

إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بصورة أكبر من الطلاب الذين يظهرون اهتماما أقل . (محمد عبد المجيد حزين وآخرون،٢٠١٣، ٤١٦-٤١٩) ،(Egan ,2017,28-30)

٣- مراحل التنظيم الذاتي للتعلم :

رغم تعدد نماذج التنظيم الذاتي للتعلم ، ولكن معظمها عرض التنظيم الذاتي كعملية متعددة المراحل، يقوم فيها المتعلمون بتطبيق الاستراتيجيات المعرفية على مهمة تعلم ، ومراقبة الأداء وتعديل الإستراتيجية المستخدمة لتحسين الأداء . وقد أشارت معظم الأدبيات إلى أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتفاعل وتتطور خلال ثلاث مراحل أساسية هي كالتالي : (Coburn,2012 , 2) ، (Platt , 2016,12-13)

أ) مرحلة التخطيط : وتشمل التعرف على أنماط المتعلمين ، وما لديهم من معتقدات شخصية تجاه التعلم، وتصورات الكفاءة الذاتية،وتقديرات طبيعة مهمة التعلم. حيث أن المتعلمين الذين لديهم أهداف واضحة هم أكثر عرضة للاستمتاع بعملية التعلم،والشعور بالثقة في قدراتهم. وتساعد الأهداف الواضحة المتعلم على تركيز جهوده، والعمل بجد أكثر، وتكون أكثر ثباتًا عند مواجهة التحديات.

ب) مرحلة التحكم في الأداء : وخلال هذه المرحلة ، ينصب اهتمام الطالب على التركيز والتوجيه الذاتي والمراقبة الذاتية. ويمكن تحسين المعالجة العقلية وأداء المهام من خلال تركيز انتباه المتعلم على مهمة معينة . وتتضمن هذه المرحلة قيام الطالب بعمليات التدبير الذاتي التي توضح له كيفية المضي قدما أثناء مهمة تعليمية ، وأيضا عمليات الرصد الذاتي التي تساعد المتعلم على التتبع الذهني لأدائه والوعي بعمليات ما وراء المعرفة . وكل هذه العمليات تؤثر على عملية التعلم ، ويجب إدارتها بشكل جيد من أجل تحسين التعلم .

ج) مرحلة التأمل الذاتي : وتشتمل مكونات هذه المرحلة على التقييم الذاتي والإحالات والتفاعلات الذاتية والتكيفات .ويشترك الطالب في التقييم الذاتي عندما يقيس أدائه وفقًا لهدف معيّن ، ويقارن أداءه مع أداء أقرانه. ويؤدي التقييم الذاتي إلى تبرير نتائج التعلم التي ينتهي إليها الطلاب ومعرفة أسبابها . وهنا يشير (Zimmerman) إلى أن المتعلمون الذين لديهم قدرة على التنظيم الذاتي يميلون إلى عزو الفشل إلى أسباب يمكن تصحيحها ويعزوا النجاحات إلى الكفاءة الشخصية. وبالتالي فهذه المرحلة تتضمن قيام المتعلمون بتعديل عمليات التعلم الخاصة بهم، استنادًا إلى تقييمات لأدائهم مقارنة بهدف التعلم بشكل عام . كما يتم تنظيم الطلاب ذاتيًا عند تكييف أدائهم لمعالجة الاختلافات بين نتائج الأداء التعلمي ومعايير مهمة التعلم .

٤- تصنيف أبعاد ومهارات التنظيم الذاتي :

إن الاهتمام بأبعاد التنظيم الذاتي ومهاراته لا ينعكس فقط على اكتساب المعلومات ومعالجتها ، وإنما يمتد إلى العديد من المضامين التربوية الأخرى، كزيادة وعى المتعلم بتعلمه وتقييمه لأدائه ، والاستفادة من أخطائه في تطوير هذا الأداء في المستقبل. فمهارات التنظيم الذاتي ليست سمات موروثة ، وإنما هي مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال التدريب والخبرة. (شيماء أحمد محمد ، ٢٠١٧،٢٦٩)

وهناك العديد من التصنيفات الأجنبية والعربية التي قدمت لأبعاد ومهارات التنظيم الذاتي، وجاء هذا التنوع وفقا لأهداف كل دراسة والتخصص والمرحلة العمرية.فقد حدد (Zimmerman,1990,4-7) أبعاد ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم في الجوانب الآتية :

- وضع الأهداف والتخطيط لها : حيث تتضمن قيام المتعلم بوضع أهداف خاصة بعملية التعلم تتناسب مع قدراته ، ويختار استراتيجيات مناسبة لتحقيق تلك الأهداف .
- المراقبة الذاتية : حيث يقوم المتعلم بتوجيه ومراقبة نشاطه أثناء ، واختيار وتنظيم بيئات تعلمهم لتحسين تعلمهم بجهد وإصرار .
- التقويم الذاتي : حيث يقوم المتعلم بعمل تقييمات ذاتية وإصدار الأحكام على ما تم تعلمه، ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير أو الأهداف التي تم وضعها لعملية التعلم .

كذلك صنف (Purdi,2003,91) مهارات التنظيم الذاتي إلى ما يلي :

- تحديد الأهداف والتخطيط لها .
- المراقبة والاحتفاظ بالسجلات .
- الحفظ والتسميع .
- طلب المساعدة من الآخرين .

وأيضا صنفت (Marchis,2011,12-13) مهارات التنظيم الذاتي إلى ما يلي :

الفعالية الذاتية : وهى إدراك المتعلم لقدرته على أداء مهمة .

- التحكم والمراقبة الذاتية: وهى تتضمن اختيار الاستراتجيات المعرفية المناسبة ، التحكم فى السلوك ، تخطيط مسارات العمل ، رصد الإجراءات والتقدم ، والتحقق من النتائج والنتائج ، وتقييم الخطط والاستراتيجيات .
- الحكم الذاتي : هو تقييم المتعلم لأدائه والاعتراف بالعلاقة بين مستوى الأداء المتحقق ونوعية عملية التعلم .
- المراجعة الذاتية والتغذية الراجعة : وهى تتضمن إصدار المتعلم مشاعر حول النتائج المحققة (الرضا أو عدم الرضا) .

وحدد (Coburn,2012,10) مهارات التنظيم الذاتي للتعلم في المهارات الآتية :

- تحديد وتخطيط أهداف التعلم .
- اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة .
- مراقبة عملية التعلم .
- تعديل عمليات التنظيم الذاتي حسب الحاجة لتحقيق هدف التعلم .

وأيضا صنف (Hoops& et..al ,2016) مهارات التنظيم الذاتي إلى المهارات الآتية :

- تحديد الأهداف .
- اختيار استراتجيات فعالة لتحقيق الأهداف المحددة .
- مراقبة الأداء .
- أدارة الوقت بفعالية .
- إعادة تشكيل السياق .
- تقويم الذات .
- تبرير نتائج السلوك .
- التكيف مع الظروف الجديدة .

ومن التصنيفات العربية لمهارات التنظيم الذاتي، صنفت (فاطمة علي عبدالله، ٢٠١٤، ٥٦-٥٧) هذه المهارات كالتالي :

- فعالية الذات الدراسية .
- المراجعة المنتظمة للدروس .
- التخطيط المسبق .
- انتقاء الحلول المناسبة .
- طلب العون أو المساعدة .
- طريقة التذكر .
- الدافعية التلقائية .
- التحضير المسبق للموضوعات المقررة .
- تنظيم المعلومات .
- البحث عن المعلومات .
- الضبط البيني .
- مراقبة الأداء .
- الوعي المعرفي .
- التصحيح الذاتي.
- تكملة الواجبات .

كما صنفت دراسة (ميرفت محمد كمال ، رباب محمد شتات ،٢٠١٧) مهارات التنظيم الذاتي في الجوانب الآتية : تحديد الأهداف والتخطيط ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، التحويل والتنظيم ، البحث عن العون الاجتماعي وغير الاجتماعي ، تقويم الذات ، مكافأة الذات .

وفى ضوء التصنيفات السابقة وضع الباحث قائمة بأبعاد التنظيم الذاتي المناسبة واللازمة لطلاب المرحلة الثانوية . وقد تضمنت القائمة ثلاثة أبعاد رئيسية ، وتضمن كل بعد مجموعة من المهارات الفرعية . وهى كالتالي :

- البعد الأول : المعرفة : وهو يتضمن مهارات : التذكر والتسميع ، التنظيم، التوسع الإسهاب .
- البعد الثاني : ما وراء المعرفة: وهو يتضمن مهارات : وضع الأهداف ، التخطيط ، المراقبة الذاتية ، التقويم الذاتي .
- البعد الثالث : إدارة المصدر وبيئة التعلم : وهو يتضمن مهارات : ضبط وتنظيم بيئة التعلم ، تنظيم الجهد ، طلب العون من الآخرين ، البحث عن المعلومات ، الدافعية التلقائية .

ويمكن التعريف بالمهارات السابقة كالتالي :

- **البعد الأول : المعرفة** : وهو يتضمن مهارات :
  - التذكر والتسميع : ويتمثل في استخدام الطالب لاستراتيجيات التذكر والتكرار لموضوعات التعلم .
  - التنظيم: ويتمثل في قيام المتعلم بترتيب المعلومات لكي يسهل فهمها ، وذلك عن طريق عمل المخططات والأشكال ، والجداول ، وتكوين أفكار مختصرة معروفة له .
  - التوسع الإسهاب: ويتضمن قيام المتعلم بإيجاد روابط وعلاقات بين المعلومات وعمل الملخصات وكتابة الملاحظات بغرض توضيح المعني والتعمق فيه.
- **البعد الثاني : ما وراء المعرفة:** وهو يتضمن مهارات :
  - وضع الأهداف : وهى تتضمن قدرة الطلاب على تحديد النتائج الهامة للتعلم، بشكل يمكنهم من مراقبة وتقييم أدائهم ، وبذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف .
  - التخطيط : ويتمثل في قدرة المتعلم على وضع خطة وتصور مسبق لتحقيق أهداف التعلم.
  - المراقبة الذاتية: وتتمثل في سعي المتعلم لتركيز عمليات الانتباه نحو الأهداف المحددة (الموضوعات المقررة خاصة الأجزاء الهامة منها) مثل : التوقف عن القراءة عندما يسرح والعودة إليها بسرعة ، بالإضافة إلى قدرته على تقييم مدي الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء ، وتوليد التغذية الراجعة التي ترشد السلوك المتوقع وتوجهه .
  - التقويم الذاتي: ويتمثل في إدراك المتعلم لحقيقة أداءه ، ومحاولة تقويم أخطائه من خلال مقارنه نواتج تعلمه بالمعايير الموضوعة للأداء وبالأهداف المراد تحقيقها .
- **البعد الثالث : إدارة المصدر وبيئة التعلم** : وهو يتضمن مهارات :
  - ضبط وتنظيم بيئة التعلم : وتتمثل في قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف الفيزيقي (الطبيعي) لجعل التعلم أسهل وأيسر . مثل نقل مكان المذاكرة بعيداً عن المشتتات أو الابتعاد عن مصادر الضوضاء عند المذاكرة .

- تنظيم الجهد : وهو قدرة المتعلم على استخدام استراتيجيات فعالة لتنظم الجهد والوقت أثناء أداء المهام من خلال الابتعاد عن كل ما يشتت الجهد والتركيز.
- طلب العون من الآخرين : تتمثل في سعي المتعلم لطلب المساعدة الآخرين مثل: الوالدين أو الأخوة الكبار أو حتى المدرس وذلك عند تنفيذه لبعض المهام التعليمية .
- البحث عن المعلومات: تتمثل في سعي المتعلم لطلب معلومات إضافية لاستكمال أداء بعض المهام التعليمية . مثل الكتب الخارجية ، مواقع الانترنت ...الخ .
- الدافعية التلقائية : وتتمثل في قيام المتعلم بعدد من الأنشطة المدرسية التطوعية ، أو مناقشه المعلم في بعض التفاصيل المتعلقة بالمهام،والتي قد لا ينتبه إليها الطلاب الآخرين. (مكة عبدالمنعم محمد ،٢٠١٣، ١٣٥-١٣٦) ، (شيماء أحمد محمد ، ٢٠١٧، ٢٧٠-٢٧١)

٥- الأهمية التربوية للتنظيم الذاتي للتعلم :

تتضح أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في أنه من أهم العوامل التي تشرح أداء المتعلمين، ويعكس العملية التي من خلالها يقوم المتعلم بالتوليد الذاتي لأفكاره وسلوكه ومشاعره لكي يتتبع الأهداف الأكاديمية. كما أن سلوكيات التنظيم الذاتي للتعلم ذات أهمية كبيرة في تحسين جودة التعلم وكفاءته وأداء المتعلمين ، حيث يكون التعلم والأداء أفضل بالنسبة للمتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي – Self Regulation Strategiesالتي تجعل الطلاب متفائلين بالمعرفة الإجرائية والاتجاهية الموجودة لديهم والتي بنوها أثناء التعلم . (محمد مختار المرادني ، نجلاء قدري مختار ، ٢٠١١ ، ٨١٢)

و**تتضح أهمية تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب في أنها تحقق ما يلي:** (عبد العزيز طلبة عبد الحميد ، ٢٠١١ ، ٢٧٣) ، (سماح محمد إبراهيم ، ٢٠١٦ ، ١٠١) ، (ميرفت محمد كمال ، رباب محمد شتات ، ٢٠١٧، ١٤٧-١٤٨)

- تجعل التعلم قائما على المتعلم مما يسهل التعلم ؛ لأنها تجعل التدريس يرتكز على تحكم الطلاب في عمليات تعلمهم .
- تكسب المتعلم القدرة على التخطيط ، والتحكم المعرفي والانفعالي، والتأمل في مخرجات أدائه سواء الإيجابية أو السلبية وإدارة الوقت، مما يسهل له اكتساب خبرات التعلم الإيجابية .
- التنظيم الذاتي للتعلم يدفع الطلاب إلى أن يكونوا نشيطين عقلياً أثناء التعلم أكثر من كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم .
- تزود الطلاب بفهم لعمليات التعلم ما وراء المعرفية، ومعرفة متطلبات المهام المكلف بها، والوعي بأدوات التقويم لمعرفة مدى فاعلية استراتيجيات التعلم المستخدمة، والتي تؤدي إلى أداء ودافعية أفضل في التعلم .

- تنمي لدى المتعلم القدرة على التعلم الذاتي، حيث تكسبه بعض السمات العقلية التي تنمي لديه تحمل المسئولية لاتخاذ القرارات كمراقبة الذات وإصدار الأحكام والنقد الذاتي، واحترام الذات وإدارة الأزمات، والكفاءة المعرفية والاجتماعية.
- بناء الكفاءة الوجدانية والاجتماعية لدى المتعلم، والتي تساعده على إدارة انفعالاته وسلوكياته وعمليات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين، حيث أن ممارسة المتعلم لعمليات التنظيم الذاتي (التخطيط –المراقبة– التأمل– إدارة الوقت ...الخ) في المهام الجماعية يساعدهم على اكتساب القيم التي تساعده على التواصل والتفاعل مع الأخر كالحوار وتحمل المسئولية ومساعدة الآخرين والتعاون معهم والتفاوض والعفو مع الآخر، بالإضافة إلى معالجة بعض أنماط السلوك الغير مرغوبة لدى المتعلم، مثل: الانطواء الاجتماعي، والعدوانية والتهور .
- تحسن الأداء الأكاديمي والتحصيل: فالطالب المنظم ذاتيا يقوم بدور أكثر نشاطا في التعلم، ويستخدم المعلومات الجديدة بشكل أكثر فاعلية، ويربط بينها وبين المعرفة الجديدة، وينظم المادة، ويخطط، وكل ذلك يجعله يحقق مستوى عال من التحصيل .
- تحسن لدى المتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة، نظرا لأن اكتسابه للقدرة على التنظيم الذاتي في التعلم يساعده على فهم أفضل لمحتوى أي نص مقروء، والكتابة، حيث يتعلم التخطيط الفعال والمراجعة النقدية وتقويم لما كتبه مما يعزز فهمه لعمليات الكتابة.
- التنظيم الذاتي للتعلم يجعل الطلاب يعرفون متى وكيف وممن يطلبون المساعدة في التعلم، ويظهرون مستويات أعلى في التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظيماً ذاتياً.

وتأكيدا لما سبق فقد أوضحت بعض الدراسات السابقة أهمية تنمية مهارات وأبعاد التنظيم الذاتي لدى الطلاب ، خاصة مع ارتباط تلك المهارات ببعض متغيرات ونواتج التعلم الأخرى : فقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة (إبراهيم إبراهيم أحمد ،٢٠٠٧)، ودراسة (هانم علي عبد المقصود ،٢٠٠٩) ، ودراسة (عبد الناصر جراح ،٢٠١٠) . كذلك أوضحت بعض الدراسات الأخرى علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بعادات الاستذكار لدى الطلاب مثل دراسة (أحمد محمد أبو الخير ،٢٠١٣) ، وأيضا أوضحت دراسات أخرى علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بتنمية الدافعية للتعلم مثل دراسة (Kauffman,2004) ، ودراسة Ocak & (Yamac,2013) . وأخيرا أوضحت دراسة (Räisänen& etal , 2016) أهمية تنمية مهارات التنظيم الذاتي لطلاب الجامعة في تحسين عمليات التعلم والفهم .

ثالثا : الفهــم العميــق :

١- مفهوم الفهم العميق وطبيعته :

مع ظهور الاتجاه المعرفي في علم النفس أصبح يرتبط الفهم بالمستوى العميق لمعالجة المعلومات وتجهيزها ، بدلاً من الاتجاه السلوكي الذي كان يرى أن التعلم والفهم يحدثان نتيجة لتكرار المادة المتعلمة. حيث أوضحت بعض الدراسات أن الفهم يتحدد بمدى قدرة المتعلم على تجهيز المعلومات ومعالجتها عند المستوى العميق القائم على المعنى، والذي يتيح للمتعلم إيجاد نوع من العلاقات بين عناصر وأجزاء المحتوى موضوع التعلم. وأيضا تنظيم المعلومات وتخطيطها ، وتنظيم الذات أثناء عملية الفهم ؛ مما يؤدى إلى احتفاظ أكثر استمرارية لهذه المعلومات، ومن ثم سهولة استرجاعها عند الحاجة إليها . (سعيد عبده أحمد مقبل ، علال العزمية ،٢٠١٣، ٧٣)

ويشير (Entwistle, 2000) بأن الفهم العميق يمثل ناتج العمليات الايجابية التي تعتمد بشكل كبير علي الدافع الداخلي والتأمل ، واستخدام مستوي مرتفع من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وينتج عن حسن التفكير الناتج عن إدراك الروابط بين الحقائق والمعلومات الجديدة المكتسبة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة ، واستخدام تساؤلات عميقة أثناء التعلم وأساليب تنظيميه لتكامل الأفكار.

كما تعرفه (نادية سمعان لطف الله ، ٢٠٠٦ ، ٦٠٣-٦٠٤) بأنه ذلك النوع من الفهم الذي يجعل الطالب قادرا على ممارسة مهارات التفكير التوليدي ، واتخاذ القرار المناسب ، وإعطاء تفسيرات ، وطرح تساؤلات جوهرية متعددة المستويات .

وأيضا يعرف كل من (Friesen & Scott, 2013) الفهم العميق بأنه : قدرة الطلاب على إعطاء تفسيرات متعمقة حول موضوع الدرس ، وتظهر هذه القدرة من خلال طرح الاستفسارات ، وتوليد أفكار جديدة ، وحل المشكلات .

وأخيرا تشير (رشا عبد الحسين صاحب ، ٢٠١٦ ، ١٧٥) بأن الفهم العميق يمثل نوع من الفهم الذي يتطلب ممارسة الطالب لمهارات التفكير التوليدي (بما يتضمنه من وضع الفروض والتنبؤ في ضوء المعطيات والطلاقة والمرونة) ، وطرح الأسئلة ، وإعطاء التفسيرات ، واتخاذ القرار المناسب .

ومن خلال مراجعة التعريفات السابقة للفهم العميق ، يتضح أنها جميعا تؤكد على أن الفهم العميق يتضمن ما يلي :

- استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف مختلفة .
- الإصرار على الوصول إلى مستويات عالية من إتقان المادة .
- إدراك العلاقات والروابط بين المعارف الجديدة والخبرات السابقة .
- استخدام تساؤلات عميقة أثناء عملية التعلم .
- القدرة على اتخاذ قرارات منطقية .
- الاستماع الناقد للآراء ووجهات النظر المختلفة .

٢- مستويات الفهم العميق :

يمثل الفهم العميق عملية عقلية تتجاوز المعرفة السطحية للتعلم لتشير إلى سبر غور تفكير الطالب بشكل متكامل ومتعدد الأبعاد . وعلى الرغم أن المنظور الظاهري للفهم العميق يعزي إلى دور الطالب بنفسه، إلا أن للمعلم دوران هامان : الأول تقديم أفكار وإستراتيجيات جديدة للطلاب بطريقة تفاعلية، وتقديم الدعم والتوجيه مع توفير البيئة التعليمية المناسبة، والدور الثاني يتمثل في الكشف والتشخيص عن عمق المعرفة المتوفرة لدى الطالب وما يعرفه بالفعل. وعليه ينبغي أن يحدث التعلم للفهم العميق من خلال المهام الأكاديمية الحقيقية القائمة على البحث والتقصي والاكتشاف ، بهدف الوصول إلى معني الأفكار والمفاهيم بدلا من تلقي المعرفة مجهزة، لأن ذلك يساعد الطلاب على بناء المعني لما تعلموه ،وينمي الثقة لديهم في قدرتهم على إيجاد الحلول المناسبة. (ناصر علي محمد، ٢٠١٢، ٢٨)

ولكي يصل المتعلم إلى الفهم العميق للمعرفة ، فإنه يمر بأربعة مستويات للمعالجة المعرفية ، وهى:

- التعريف : حيث يقدم المتعلم تعريفا للمفاهيم والمصطلحات المتضمنة في موضوع التعلم .
- الشرح : حيث يقوم بشرح وتوضيح الحقائق والأفكار المتضمنة في الموضوع .
- المقارنة : حيث يصل إلى إدراك العلاقات والروابط بين الأفكار والمفاهيم المتضمنة في موضوع التعلم .
- التفسير : حيث يصل إلى إدراك الأسباب والعوامل التي تقف وراء حدوث شيء معين . أو يفسر العلاقات بين الأفكار والمفاهيم . (نوال عبد الفتاح فهمي ،٢٠٠٨، ٨٠)

٣- تصنيف مهارات الفهم العميق :

اتضح مما سبق أن الفهم العميق يتضمن بناء ترابطات بين الأفكار والحقائق التي يتضمنها موضوع التعلم ، والفحص الناقد لها ، بالإضافة إلى تقديم تفسيرات وحلول منطقية للمشكلات ، من خلال اختيار استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مناسبة .

ويشير كل من (Chin & Brown,2000) إلى أن مهارات الفهم العميق تتضمن ما يلي : التفكير التوليدي ، تقديم تفسيرات تفصيلية ، طرح الأسئلة ، عمليات وأنشطة ما وراء المعرفة ، استخدام مداخل واستراتيجيات مناسبة في تعلم المهام التعليمية .

ويذكر (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٢٨٥- ٣١٤) أن الفهم العميق يعني أن يحقق الطالب أكثر من مجرد امتلاك المعرفة، ولكنه يتضمن ويتطلب قدرات تنعكس في أداءات متباينة كما أشار إلى أن مظاهر وأبعاد الفهم العميق الست وهي:

- الشرح :Explanation وهو تقديم أوصافا متقنة مدعمة للحقائق والبيانات .
- التفسير :Interpretation وهو التوصل إلى نتيجة من بيانات أو حقائق منفصلة أو ترجمات سليمة .

- التطبيق :Application وهو القدرة على استخدام المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات مختلفة.
- المنظور :Perspective وهو أن يرى الفرد ويسمع وجهات النظر الأخرى عن طريق عيون وآذان ناقدة ؛ لكي يرى الصورة بصورة شاملة .
- التعاطف :Empathy هو قدرة الفرد على إدراك العالم من وجهة نظر شخص آخر.
- معرفة الذات :Self-Knowledge : وهى أن يعرف الفرد مواضع قصوره وكيف تؤدي أنماط تفكيره إلى فهم مستنير أو متحيز.

كما يشير (Holt ,2010) إلى إنه يمكن للمعلمين الاستدلال على مظاهر الفهم العميق لدى الطلاب من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل يفهم الطلاب ما يتعلمون من خلال توليد المعنى والأفكار الخاصة بهم؟
- هل يربط الطلاب بين الأفكار والتواصل مع التجارب السابقة؟
- هل الطلاب يشاركون شخصيا ويشتركون في بناء معرفة جديدة (قد تشمل المجالات الفكرية أو العاطفية أو الاجتماعية أو الروحية)
- هل هناك دليل على التحول؟ أي هل يقوم الطالب باتخاذ إجراء أو تغيير معتقداته بناءً على ما يتعلمه؟
- هل يشارك الطلاب في وضع خطة لاكتساب أنواع المعرفة التي يحتاجونها من أجل التعمق في تعلمهم؟

كذلك حدد (ناصر علي محمد ، ٢٠١٢ ، ٤٠) مستويات الفهم العميق في : الترجمة، والتفسير، والاستنتاج .

بينما حدد كل من (مرفت حامد محمد ، محمد السيد أحمد ، ٢٠١٥، ١٢٣) مهارات الفهم العميق في المهارات الآتية : مهارات التفكير التوليدي ، الطلاقة، المرونة، وضع الفرضيات، التنبؤ في ضوء المعطيات، مهارة اتخاذ القرار، مهارة التفسير، مهارات طرح الأسئلة .

وأخيرا حددت (عزة فتحي على ، ٢٠١٦ ، ١٧٠) أبعاد الفهم العميق في أربعة أبعاد هي : التفكير التوليدي ويتضمن (فرض الفروض ، الطلاقة ، التعرف على الأخطاء والمغالطات، النقد) ، طرح الأسئلة، التطبيق ، التفسير .

ومن خلال مراجعة التصنيفات السابقة لمهارات الفهم العميق وأبعاده ، يتضح اختلافها في بعض المهارات واتفاقها في بعض المهارات الأخرى . ويمكن تحديد المهارات التي حازت على نسبة اتفاق بين معظم الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :

- طرح التساؤلات .
- تقديم تفسيرات منطقية .

- التفكير التوليدي .
- اتخاذ القرار .

وسوف يقتصر البحث الحالي على هذه المهارات في بناء اختبار الفهم العميق . ويمكن التعريف بهذه المهارات كالتالي :

- **طرح التساؤلات :** ويُعد أسلوب وضع الطلاب للأسئلة من أفضل أساليب استخدام الأسئلة من أجل امتداد الخبرة وتمحيصها، ويمكن للتلاميذ توجيه الأسئلة قبل التعلم وفي أثناء التعلم وبعده، كما يمكن أن تكتب الأسئلة والإجابات علي السبورة مما يساعد علي تنمية مهاراتهم في التساؤل . وقد أوضحت بعض الدراسات السابقة أهمية الأسئلة التي يطرحها الطلاب في تنمية التعلم ذي المعني وزيادة الفهم العميق لموضوع الدرس .
- **تقديم تفسيرات منطقية :** يهدف التفسير إلى الفهم وليس الشرح، ويحدث الفهم عند تنظيم قضايا موضع خلاف لم يتم التثبت من صحتها على نحو كامل بطريقة نظامية. والطالب الذي لديه هذا الفهم ، فهو يستطيع أن يظهر مغزى الحدث ويقدم تفسيرا له ، ويفسر بفاعلية وحساسية نصوصا ومواقف . ويظهر ذلك في قدرته على قراءة ما بين السطور، ويقدم وصفا ذا معنى، وبالتالي يساعد على جعل الأفكار أكثر وضوحا وملائمة.
- **التفكير التوليدي :** وهو يشير إلى قدرة المتعلمين علي توليد الإجابة عندما لا يكون لديهم حل جاهز فوري للمشكلة وخاصة عندما تكون المشكلة غير مألوفة لهم . ويتم تنمية ذلك من خلال إعطاء المتعلم مزيداً من المسؤولية في عملية التعليم والتعلم ، والبعد عن السطحية والاهتمام بالعمق في التعلم، وذلك من خلال ممارسة عمليات التفسير، والبحث عن الفرضيات، والانشغال في حل مشكلات حقيقية.
- **اتخاذ القرار:** وهو قدرة الطالب على الاختيار الحر والمفاضلة بين مجموعة من البدائل المطروحة عليه بعد فحصها بدقة والتي نتجت عن وجود مشكلة قد تعترضه في حياته اليومية وتحتاج إلى حل للوصول إلى هدف وغاية مرغوبة في ظل التحلي بالقيم العقلانية. (فطومة محمد علي ، **٢٠١٢** ، **١٧٦- ١٧٩**) ، (عزة فتحي على ، ٢٠١٦ ، ١٧١)

٤- أهمية تنمية مهارات الفهم العميق :

تركز أهداف التعلم حالياً على أن يطور المتعلم فهمه العميق للمفاهيم الرئيسية في مجالات التعلم، وأصبح الفهم العميق من أهم نواتج التعلم المنصوص عليها ضمن المعايير العالمية .(نايف عضيب فالح، ٢٠١٦، ٢)

ويمكن حصر أهمية تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطلاب في الجوانب الآتية :

(National Academy of Sciences,2002,119) ، (فهد حمدان حسن ، ٢٠١٧ ، ١٣٢)

- يساعد الطلاب على الربط بين الأسباب والنتائج ، وذلك من خلال تنمية وعيهم بعمليات التخطيط والاستكشاف والمراقبة التحكم .
- تنمية قدرات الطلاب الخاصة باتخاذ القرار ، وحل المشكلات ، والاستقصاء والتقويم .
- الفهم العميق يساعد على تيسير عملية التعلم من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية تحدد ، وتراقب وتنظم العمليات المعرفية.
- الفهم العميق يؤثر على دافع المتعلمين نحو التعلم والشعور بالذات على ما يتم تعلمه ، وحجم الاستفادة ، والجهد المبذول في عملية التعلم.
- يجعل الطلاب أكثر تركيزا على الأنماط المعرفية ذات المعنى ، بحيث تصبح المعرفة المنتجة أكثر ارتباطا وتطبيقا في مجالات عده .
- يساعد الطلاب على بناء ترابطات بين المعرفة الجديدة المكتسبة والمعارف السابقة، بشكل يساعدهم على تصحيح التصورات الخاطئة للمفاهيم والأفكار، وتنمية القدرة على التمييز والمقارنة .
- المناقشات والتفاعلات التي تتم خلال مراحل الفهم العميق يمكن استخدامها في تعزيز نواتج عملية التعلم .

وتأكيدا لما سبق فقد أوضحت بعض الدراسات السابقة أهمية تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطلاب ، خاصة مع ارتباط تلك المهارات ببعض متغيرات ونواتج التعلم الأخرى .فقد أكدت دراسة (Entwistle ,2003) على أهمية تعزيز الفهم العميق خلال عمليات التدريس والتقويم الخاصة بالطلاب. كما أوضحت دراسة (Rüütmann& Vanaveski,2009) دور الفهم العميق في مساعدة الطلاب على تحقيق نواتج التعلم الخاصة بالهندسة. وأيضا أشارت دراسة (Timmermans, 2011) إلى أهمية الفهم العميق في تطوير المعتقدات المعرفية للمتخصصين في تصميم التعليم . كما أظهرت دراسة (فطومة محمد علي، ٢٠١٢) العلاقة بين تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز لدى الطلاب . وأوضحت دراسة (رشا عبد الحسين صاحب ،٢٠١٦) : العلاقة بين تنمية الفهم العميق والرضا عن التعلم . وأخيرا أوضحت دراسة (محارب علي الصمادى، رحاب منصور النقيب،٢٠١٧) أهمية الفهم العميق في مساعدة الطلاب على تحقيق بعض أهداف تدريس الرياضيات .

رابعا : دور نظرية المخططات العقلية في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق من خلال دراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية :

يرى الكثيرون من علماء النفس المعرفي أن أهم الصعوبات التي يواجهها الباحثون والمشتغلون والمهتمون بعلم النفس المعرفي تتمثل في أن كافة العمليات المعرفية غير محسوسة وغير مرئية ، وهذه الصعوبة تؤثر على إحراز التقدم الذي ينشده العلماء في هذا المجال ، إلا أن كثير منهم سعوا إلى التغلب على هذه الصعوبة من خلال مدخلين هما :

- **المدخل الأول:** بناء نماذج Models توضح كيفية عمل هذه العمليات المعرفية ، وعلاقة كل منها بالأخرى مثل: نماذج الانتباه ، ونماذج الذاكرة . وهذه النماذج ساعدت بصورة كبيرة على تصور وتفسير كيف يستقبل الإنسان المعلومات ؟ وكيف يعالجها ويخزنها وينظمها ويربط بينها وبين المحتوى المعرفي المتزايد لتصبح في النهاية جزءاً من بنيته المعرفية ؟
- **المدخل الثاني:** ما قدمته المدرسة الإجرائية من أساليب قياس الانتباه، والإدراك ، والاحتفاظ ،والتذكر، والتفكير ،واستراتيجيات حل المشكلات. (ايام وهاب، رزاق البيرماني، ٢٠١٥ ، ٢١٢٣)

ووفقا لما سبق عرضه، فإن نظرية المخططات العقلية تعد من أبرز الاتجاهات الحديثة التي تمثل الاتجاه الأول ، والذي يفسر بناء الفرد للمعرفة وتنظيمها وإعادة تشكيلها وتطويرها من خلال النماذج والهياكل العقلية . وتبرز أهميتها في تقديمها مفهوما جديدا مغايرا لطبيعة فهم المقروء، فهي ترى أن النص لا يتضمن معنا مفردا لكل قارئ، لأن القارئ النشط يبني المعنى من خلال تفاعله مع النص بتوظيف معارفه وخبراته السابقة .

وإذا كان التنظيم الذاتي يشير إلى قدرة الطلاب على التحكم في تعلمهم, وأن المتعلمون قادرين على التنظيم الذاتي حين يقومون بتنظيم استخدامهم لكل من المعلومات والاستراتيجيات ، والوعي بها. (هبة عبد الله الرشيدي ، ٢٠١١ ، ٤٤) فإن عملية تعديل المخططات العقلية تتضمن ممارسة الطلاب للعديد من أبعاد ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم . حيث تتضمن هذه العملية تطبيق المخططات السابقة في سياقات جديدة أو إنشاء مخططات جديدة ، وتسمى هذه العمليات بالمهام المعرفية لمراعاة حقيقة أن المتعلم يقوم ببعض الأنشطة المعرفية لفهم مفاهيم جديدة تتمثل في :

- التنشيط : ويعنى تنشيط المتعلم لجزء من معرفته السابقة اللازمة لضبط عملية التعلم أو إعادة الهيكلة.
- التراكم : حيث يستخدم مخطط موجود مسبقا – كنموذج عقلي لتفسير مفهوم جديد– دون تعديل في هيكله.
- الضبط : ويستخدم المتعلم مخطط مع تعديل بسيط كنموذج عقلي لتفسير مفهوم جديد .
- إعادة الهيكلة : حيث يستخدم المتعلم مخطط أو أكثر من المخططات الموجودة – كنموذج عقلي لتفسير مفهوم جديد – مع إحداث تعديلات كبيرة في هيكلها .
- إنشاء : حيث يقوم المتعلم ببناء مخطط لمفهوم جديد دون الاستعانة بما لديه من نماذج عقليه سابقة .

(Ibrahim ,2006, 15-16)

ومما يدعم العلاقة بين المخططات العقلية والتنظيم الذاتي للتعلم هو كون مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لا تنعكس فقط على اكتساب المعلومات أو تطوير الأداء، إنما يمتد أيضا إلى العديد من التضمينات التربوية الأخرى ، كزيادة وعى المتعلم بعملية تعلمه،وطرق تعامله مع المعلومات ، وتنظيمه لبيئة التعلم ، وتنشيط ومراقبة عملية تعلمه مستفيدا في ذلك من نتائج التغذية الراجعة . (عبد العزيز طلبه عبد الحميد ، ٢٠١١ ، ٢٥٠-٢٥١)

كذلك تمثل المخططات العقلية أساسا جوهريا لتنمية الفهم العميق لدى الطلاب حول موضوع التعلم . حيث أن تحقيق الطالب للفهم العميق يتطلب منه القيام على نحو نشط ببناء العلاقات بين محتوى التعلم والمعرفة المتشكلة في بنائه المعرفي والخبرة، وأن يستثمر جهوده في توظيف عمليات التفكير مثل : التوسيعات اللفظية والصور لتوليد الأفكار والاستعارات والمتشابهات وبناء المعاني، وأن يستخدم المعرفة السابقة أو المخططات العقلية في طرح التساؤلات والمناقشة والتفسيرات لإيجاد مستويات جديدة من الفهم . وقد ركز Wittrock على الدور الحرج للعمليات المعرفية مثل الانتباه والدافعية واكتساب المعرفة والترميز واستراتيجيات التعلم، وما وراء المعرفة في وصول الطالب للفهم العميق . كما يرى أن الطالب مع المستوى العميق من الفهم يصبح مصدراً للخطط والأهداف والأفكار والاستراتيجيات والانفعالات ، ويستخدمها على نحو نشط في الوصول إلى انتقاء وبناء المعاني. (نايف عضيب فالح ، ٢٠١٦، ٣)

ويظهر (Brown) العلاقة بين المخططات العقلية والفهم العميق لدى الطلاب بقوله " أننا عندما نقرأ صفحة معينة في كتاب فإننا نكتسب أكثر من المعلومات المطبوعة على الصفحة بفضل ما لدينا من مخططات عقلية ، كما أن فهمنا للنص يعتمد بشكل كبير على كم المخطط ذات الصلة بموضوع النص " (Al-Issa , 2006,42) .

ويشير (ستيفر جون ، ٢٠٠٧) إلى أنه يمكن تعزيز الفهم العميق من خلال استخدام استراتيجيات وإجراءات تدريسية – بعضها يقوم على نظرية المخططات العقلية – وهى كالتالي :

- تحديد نوعية المهام المعطاة للطلاب فيما إذا كانت تمارين أو مشكلات، وتحري مدى ما يمتلكه الطلاب من أفكار ومعرفة علمية سابقة حول كيفية إكمال هذه المهام .
- تنظيم الطلاب في مجموعات غير متجانسة من حيث الجنس أو المستوى الفكري والثقافي، وتوجيههم لطرح ومناقشة تمثيلاتهم الفكرية للفجوة الممثلة للمشكلة واستراتيجيات الحل المقترحة.
- تقديم تعليمات حل المشكلات التي تتخطى قليلا ما يستطيع الطلاب فعله، ولكنها ضمن حدود ما يستطيعون فعله عند تقديم الآخرين مساعدة لهم .
- تخطيط وتنظيم المناقشات بين الطلاب كخبرات تعلم مستمرة .
- إتاحة الفرص للطلاب لتحمل مسئولية تعلمهم والتعبير عنه .

ويشير (Seymour,2017) إلى أن إلى تحقيق الفهم للنصوص المقروءة يتضمن القدرة على معالجة المعلومات التي قرأناها وفهم معناها. وأن المخططات العقلية تؤثر في مستويات الاستيعاب الثلاثة التي يمر بها الطالب لفهم مادة التعلم واستيعابها ، وهى المستويات الآتية :

- المستوى الحرفي: هو ببساطة ما يقوله النص وما يحدث بالفعل في القصة. وهذا هو مستوى مهم جدا من الفهم لأنه يوفر الأساس لمزيد من الفهم المتقدم . وهو يركز على قراءة الممرات أو الاستماع إلى الكلمات أو عرض الصور. حيث إنه ينطوي على تحديد المعلومات الهامة والأساسية.

- المستوى الاستدلالي: وهو ينطوي على تحديد معنى النص ، ويتطلب تحديد المعنى الاستدلالي أن تفكر في النص وتضع استنتاجًا يتضمن التركيز على القراءة بين السطور . ويتطلب هذا المستوى من الطلاب الجمع بين أجزاء من المعلومات من أجل تقديم استنتاجات حول نوايا المؤلف ورسالته.
- المستوى الناقد: في هذا المستوى نقوم بتحليل أو تجميع المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى. ويتم الجمع بين التفاهمات في المستويات الحرفية والتفسيرية ، وإعادة تنظيمها وإعادة هيكلتها في المستوى الناقد للتعبير عن الآراء ، ورسم الأفكار الجديدة وتطويرها . ويوضح توجيه الطلاب من خلال هذا المستوى كيفية تجميع المعلومات ، والقراءة بين السطور ، وتطوير فهم أعمق للمفاهيم والمبادئ والآثار الواردة في النص.

كذلك أظهرت بعض الأدبيات التربوية دور الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق، فقد عرف (Richardson& et..al,2012,191) إستراتيجية السمات الدلالية كأحد الاستراتجيات القائمة على نظرية المخططات بأنها إستراتيجية من الإستراتيجية المعينة على الفهم العميق ، ويتم ذلك بتزويد الطلاب بمصفوفة من السمات المميزة للمفاهيم، كما تستهدف تزويد الطلاب بتوسيع نطاق معارفهم وخبراتهم عن الموضوع المدروس.

كما أن إستراتيجية (K .W .L) تتضمن العديد من الإجراءات التي تساعد في تحقيق الفهم العميق والتنظيم الذاتي لدى الطلاب ، أهمها ما يلي :

- تساعد على ربط الخبرة السابقة للطلاب بالمعلومات الجديدة التي يحصلون عليها وترتيبها وتنظيمها في البنية المعرفية لهم، مما يجعل التعلم ذو معنى .
- تنشط الخبرات السابقة للطلاب وتجعلها نقطة انطلاق لاكتساب خبرات جديدة.
- تساعد الطلاب على تحديد أهداف الدرس والتخطيط لتحقيقها.
- تعزز التعلم الذاتي المستمر لدى الطلاب، باعتبارهم محور العملية التعليمية .
- تربط بين عناصر الدرس في نسق منظومي، مما يسهل استيعاب المعلومات بشكل منطقي، وحفظها في الذاكرة لدى الطلاب .
- تساعد على بناء المعرفة بصورة متكاملة في أذهان الطلاب، وتوسع عملية التفكير لديهم. (إيمان مصطفى محمد ، ٢٠١٥ ، ٢١٥-٢١٦)

وتأكيدا ذلك فقد أظهرت بعض الدراسات السابقة فاعلية نظرية المخططات العقلية في تنمية بعض أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى المتعلمين . ومن هذه الدراسات :

- دراسة (Chou, 2000) : والتي أوضحت فاعلية استخدام استراتجيات معرفية قائمة على نظرية المخطط في تنمية قدرة الطلاب على بناء المعنى ومعالجة المعلومات ، وذلك من خلال تدريس دورات اللغة عبر الانترنت .

- دراسة (Ibrahim, & et..al ,2005) : وقد أوضحت فاعلية نظرية المخططات في دعم فهم الأطفال للمفاهيم .
- دراسة (محمد السيد متولي ، ٢٠٠٦) : والتي أكدت فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب على تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين .
- دراسة (Catherine ,2012) : والتي أوضحت فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية تدريس قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية قدرات طلاب المرحلة الثانوية على تمثيل أنماط المعرفة وتسهيل عملية التعلم وتحسين مستوى التفكير بشكل عام .

كذلك أظهرت بعض الأدبيات التربوية العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق لدى الطلاب . حيث يمثل التنظيم الذاتي للتعلم الشروط والأسس الأولية لحدوث الفهم العميق لمحتوى التعلم. حيث أن التنظيم الذاتي غالبًا ما يرتبط بعملية تحديد الأهداف ، التي بدورها تستخدم كمعيار لتقييم ومراقبة عمليات الإدراك والتعلم . كما أن عملية تحديد الأهداف تشجع المتعلم على تحديد نتائج عملية التعلم الخاصة به ، وكذلك تحديد الاستراتيجيات التي يمكن الوصول إليها ، بالإضافة إلى تحفيز الطلاب لتحقيق جهد أكبر واستمرار على مدار الوقت .

(Mikroyannidis &et..al , 2014,148)

ومما يدعم العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والفهم العميق ، ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة . حيث أظهرت دراسة (Peklaj & Ve Pecjak ,2002) أن الأبعاد المختلفة للتنظيم الذاتي (مهارات المعرفة ، مهارات ما وراء المعرفية ، دافعية الإنجاز ، الكفاءة الذاتية) تتأثر ببعدى الانجاز الأكاديمي والجنس لدى طلاب المرحلة الثانوية . حيث أظهر الطلاب مرتفعى الانجاز اكتسابا اكبر لتلك الأبعاد ، كذلك أظهرت الفروق بين الجنسين أن الفتيات يعرفن أكثر عن الإدراك المتعلق بالتنظيم الذاتي، وأنهن يستخدمن إستراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل أكثر ، كما أنهن أكثر تحفيزًا جوهريًا ، ويعبرن عن المزيد من المشاعر ويستخدمن استراتيجيات أكثر للسيطرة على الجهد في حالات التعلم. وأيضا أظهرت دراسة (Greene & Azevedo, 2007) أن تنمية مهارات التنظيم الذاتى يلعب دورا في تطوير النماذج العقلية التي يستخدمها الطلاب لفهم وتيسير عملية التعلم . كذلك أوضحت دراسة (2010, Zumbrunn)أن اكتساب الطلاب لمهارات التنظيم الذاتي للتعلم يؤثر بشكل إيجابي على إتقانهم لمهارات الكتابة والكفاءة الذاتية . وأيضا أكدت دراسة (Davis ,2012) على العلاقة الايجابية بين مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي . وأخيرا أظهرت دراسة (Egan ,2017) أن استخدام الطلاب لاستراتجيات التنظيم الذاتي يزيد من تحصيلهم الدراسي والأكاديمي .

وفى ضوء إيضاح دور نظرية المخططات العقلية – وما ينبثق عنها من استراتيجيات – في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق ، فإن مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية تعد مجالا خصبا

لممارسة هذه الأبعاد والمهارات . حيث تشير (الهام عبد الحميد فرج ، ٢٠٠١، ١٠٣-١٠٤) إلى أن مناهج الفلسفة في المرحلة الثانوية تحتل مكانة وأهمية كبرى ، وذلك لأنها تمثل أحد الآليات لتنمية العقلية المستنيرة الواعية التي تحلل وتقارن وتستنبط وتفحص وتميز بين الأفكار، بالإضافة إلى قدرتها على إكساب الطلاب القدرة على الاختيار وإصدار الأحكام ، والوعي بالتيارات الفكرية المختلفة عبر التاريخ الإنساني .

وأيضا تؤكد (عزة فتحى، ٢٠١٦، ١٥٠) على ضرورة تطوير استراتيجيات تدريس الفلسفة بشكل يساعد على تحقيق الفهم العميق لمحتواها وجعل التعلم ذي معنى .

ومما يؤكد الأطروحات والآراء السابقة أن الفلسفة من خلال وظائفها الثلاث الرئيسية (التفسير – التبرير – التغيير) تهتم بالحياة العقلية التي تغذي الفكر وترتقي بالإنسان والمجتمع . وذلك من خلال تحقيق بعض الأهداف لدى دارسيها ، منها :

- تنمية القدرات المعرفية والعقلية للطالب.
- تكوين وجهة نظر عن الحياة والإنسان.
- تنمية وعي الطالب وفهمه لذاته وعالمه.
- العمل على إقامة الإيمان الديني على أساس عقلي, فنحن أشد ما نكون إلى الفلسفة التي تتجه بنا إلى التغيير القائم على النقد والوعي الحضاري والتفاعل الإنساني ، والقدرة على التمييز. (آمال أحمد حلمي ،٢٠١١، ٩٥-٩٦)

وتأكيدا لذلك فقد أوضحت دراسة (محمد عبد المجيد حزين وآخرون ،٢٠١٣) : إمكانية تنمية أبعاد التنظيم الذاتي لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية من خلال برنامج مقترح في الفلسفة ، كذلك أكدت دراسة (سماح محمد إبراهيم ، ٢٠١٦) : إمكانية تنمية أبعاد التنظيم الذاتي من خلال مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية باستخدام نموذج استقلالية المتعلم ، وأيضا أوضحت دراسة (عزة فتحي على ،٢٠١٦) : تنمية الفهم العميق من خلال مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الويب كويست لدى طلاب الدبلوم العام .

وخلاصة القول أن نظرية المخططات العقلية تتضمن العديد من الإجراءات والاستراتيجيات التدريسية التي تساعد في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى الطلاب ، كما أن أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم تمثل أساسا فعالا لتحقيق الفهم العميق لمحتوى التعلم ، حيث أن التعلم العميق يمثل أحد أنماط التعلم التي تبنى على الدوافع الذاتية للمتعلم . إضافة إلى أن موضوعات الفلسفة في المرحلة الثانوية تمثل مجالا فعالا لكي يمارس الطلاب من خلالها العديد من أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق ، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تنشط وتصقل تلك الأبعاد والمهارات لدى الطلاب .

إعـداد أدوات القيـاس والتجريـب

لما كان البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي . فإن ذلك يتطلب إعداد الأدوات التالية :

أولا: قائمة أبعاد التنظيم الذاتي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال دراستهم لمادة الفلسفة .

ثانيا : قائمة مهارات الفهم العميق المرتبطة بدراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

ثالثا : دليل المعلم الخاص بإجراءات تنفيذ وتدريس وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " من كتاب مبادئ التفكير الفلسفي والعلمي للصف الأول الثانوي وفقا لنظرية المخططات العقلية .

رابعا : إعداد مقياس التنظيم الذاتي .

خامسا : إعداد اختبار الفهم العميق .

أولا : إعداد قائمة بأبعاد التنظيم الذاتي :

وقد تم إعدادها وفقا للخطوات الآتية :

١) تحديد الهدف من القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد أبعاد التنظيم الذاتي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال دراستهم لمادة الفلسفة .

٢) تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد الباحث في إعداد قائمة أبعاد التنظيم الذاتي على المصادر الآتية:

- موضوعات مقرر الفلسفة للصف الأول الثانوي (٢٠١٧ / ٢٠١٨) .
- بعض البحوث والدراسات العربية التي تناولت أبعاد التنظيم الذاتي .
- بعض البحوث والدراسات الأجنبية التي تناولت أبعاد التنظيم الذاتي .

٣) الصورة المبدئية للقائمة: قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية لقائمة أبعاد التنظيم الذاتي ، والتي ضمت (٥) أبعاد رئيسية ، و(١٨) بعد فرعى .

٤) ضبط القائمة : تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وكذلك موجهي الفلسفة بالتربية والتعليم ، وذلك لتحديد مدى مناسبة هذه الأبعاد لطلاب الصف الأول الثانوي وارتباطها بدراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية .

٥) الصورة النهائية للقائمة : من خلال مراجعة الباحث للقائمة في ضوء آراء السادة المحكمين وحساب نسب اتفاقهم على تلك الأبعاد ، قام بإعداد الصورة النهائية لقائمة أبعاد التنظيم الذاتي ، وهى الأبعاد التي بلغ نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٥% فأكثر. وقد تضمنت القائمة النهائية ثلاثة أبعاد رئيسية ، و(١٢) بعد فرعى. والجدول رقم (١) يوضح القائمة النهائية لأبعاد التنظيم الذاتي الرئيسية والفرعية :

جدول (١)

القائمة النهائية لأبعاد التنظيم الذاتي الرئيسية والفرعية

م	الأبعاد الرئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم	الأبعاد الفرعية للتنظيم الذاتي للتعلم
١	**المعرفـة**	التذكر والتسميع
		التنظيم
		التوسع الإسهاب
٢	**مـا وراء المعرفـة**	وضع الأهداف
		التخطيط
		المراقبة الذاتية
		التقويم الذاتي
٣	**إدارة المصدر وبيئة التعلم**	ضبط وتنظيم بيئة التعلم
		تنظيم الجهد
		طلب العون من الآخرين
		البحث عن المعلومات
		الدافعية التلقائية

ثانيا : قائمة مهارات الفهم العميق :

وقد تم إعدادها وفقا للخطوات الآتية :

١) تحديد الهدف من القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم العميق المرتبطة بدراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي .

٢) تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد الباحث في إعداد قائمة مهارات الفهم العميق على المصادر الآتية :

- موضوعات مقرر الفلسفة للصف الأول الثانوي (٢٠١٧ / ٢٠١٨) .
- بعض البحوث والدراسات العربية التي تناولت مهارات الفهم العميق .
- بعض البحوث والدراسات الأجنبية التي تناولت مهارات الفهم العميق .

٣) الصورة المبدئية للقائمة: قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم العميق ، والتي ضمت (٩) مهارات .

٤) ضبط القائمة : تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وكذلك موجهي الفلسفة بالتربية والتعليم ، وذلك لتحديد مدى مناسبة هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي وارتباطها بدراسة الفلسفة في المرحلة الثانوية .

٥) الصورة النهائية للقائمة : من خلال مراجعة الباحث للقائمة في ضوء آراء السادة المحكمين وحساب نسب اتفاقهم على تلك المهارات ، قام بإعداد الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم العميق ، وهى المهارات التي بلغ نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٥% فأكثر . وقد تضمنت القائمة النهائية (٤) مهارات ، هي كالتالي :

- طرح التساؤلات .
- تقديم تفسيرات منطقية .
- التفكير التوليدي .
- اتخاذ القرار .

ثالثا : إعداد دليل المعلم :

تم بناء دليل لمعلم الفلسفة بالمرحلة الثانوية يوضح له كيفية تدريس وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام نظرية المخططات العقلية ، معتمداً في ذلك على ما تم استخلاصه من إطار نظري ودراسات سابقة ، وقد تم إعداد هذا الدليل وفقاً للخطوات التالية :

١) اختيار إحدى وحدات كتاب " مبادئ التفكير الفلسفي والعلمي " المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ، وهى وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " . وقد اختار الباحث هذه الوحدة لأنها تتضمن موضوعات يمكن من خلالها بناء مخططات عقلية متنوعة . كما أن هذه الموضوعات تتضمن دروس يمكن من خلالها ممارسة الطلاب لمهارات التنظيم الذاتي والفهم العميق .

٢) تحديد الأهداف الخاصة بكل درس من دروس الوحدة المختارة .

٣) تحديد بعض استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية المخططات العقلية . وهى كالتالي :

- إستراتيجية الجدول الذاتي (K. W. L .H) : وذلك في عرض المحتوى والأفكار الرئيسية الخاصة بالدرس .
- إستراتيجية الخريطة الدلالية : وذلك لتعميق الفهم حول موضوع الدرس .
- إستراتيجية PQ4R : وذلك لتنفيذ أنشطة التعلم المرتبطة بالدرس .

٤) التعريف بنظرية المخططات العقلية ، وأبعاد التنظيم الذاتي ، ومهارات الفهم العميق .

٥) التعريف باستراتيجيات التدريس المختارة والمنبثقة من نظرية المخططات العقلية .

٦) إعداد وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " في ضوء نظرية المخططات العقلية ، وذلك باستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تم تحديدها .

وقد اشتمل دليل المعلم على ما يلي:

١. مقدمة.
٢. الأهداف العامة لوحدة "مبادئ التفكير الفلسفي" المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي .
٣. التعريف بنظرية المخططات العقلية .
٤. التعريف بالتنظيم الذاتي – مفهومه – أبعاده ، أهمية تنميته .
٥. التعريف بالفهم العميق – مفهومه – مهاراته – أهمية تنميته .
٦. التعريف باستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الوحدة المختارة .
٧. الخطوات الإجرائية لتدريس الفلسفة وفق نظرية المخططات العقلية.
٨. الخطة الزمنية لتدريس الوحدة المختارة .
٩. موضوعات الوحدة المختارة : على أن يخطط كل موضوع كما يلي:

- تقسيم الموضوع إلى عده دروس .
- كتابة عنوان الدرس .
- كتابة أهداف الدرس في صورة إجرائية.
- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة .
- تحديد استراتيجيات التدريس المستخدمة .
- تحديد خطة سير لتنفيذ كل درس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية .
- التقويم النهائي للدرس .

رابعا : إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم :

تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم من خلال الخطوات التالية :

(١) تحديد الهدف من المقياس : حيث إنه يهدف إلى قياس أبعاد التنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك لتحديد مدى فاعلية نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي لدى هؤلاء الطلاب .

(٢) تحديد مصادر بناء المقياس: اعتمد الباحث في بناء المقياس واشتقاق مادته على المصادر التالية:

- بعض الأدبيات النظرية المتعلقة بكيفية إعداد المقاييس .
- بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية أبعاد التنظيم الذاتي.
- بعض المقاييس التي صممت لقياس أبعاد التنظيم الذاتي.
- بعض الأدبيات النظرية التي تناولت أبعاد التنظيم الذاتي.

(٣) تحديد أبعاد المقياس: لقد اقتصر المقياس على الأبعاد التي خلصت إليها القائمة النهائية لأبعاد التنظيم الذاتي الرئيسية والفرعية، وهى (٣) أبعاد رئيسية، و(١٢) بعد فرعى كما هو موضح بالجدول (١) .

(٤) صياغة عبارات وبنود المقياس: في ضوء المصادر السابقة التي حددها الباحث لبناء مقياس التنظيم الذاتي ، وفى ضوء أبعاد المقياس التي تم تحديدها في الخطوة السابقة ، ومع الوضع في الاعتبار خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية ، قام الباحث بصياغة مفردات المقياس وبنوده ، والتي بلغت (٤٨) مفردة موزعة على أبعاد المقياس الرئيسية الثلاثة. بواقع (٤) مفردات لكل بعد فرعى .

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع المفردات على الأبعاد الرئيسية والفرعية في مقياس التنظيم الذاتي :

جدول (٢)

توزيع المفردات على الأبعاد الرئيسية والفرعية في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

م	أبعاد التنظيم الذاتي الرئيسية	الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات في المقياس
١	**المعرفـة**	التذكر والتسميع	٤	٤ ، ١١ ، ١٧ ، ٢٦
		التنظيم	٤	١ ، ١٣ ، ٢١ ، ٣٦
		التوسع الإسهاب	٤	٨ ، ٢٣ ، ٣٠ ، ٤٢
٢	**مـا وراء المعرفـة**	وضع الأهداف	٤	٢ ، ١٠ ، ٢٨ ، ٤٣
		التخطيط	٤	٥ ، ١٤ ، ٣١ ، ٤٥
		المراقبة الذاتية	٤	٦ ، ١٨ ، ٣٢ ، ٤٤
		التقويم الذاتي	٤	٣ ، ١٥ ، ٣٣ ، ٤٦
٣	**إدارة المصدر وبيئة التعلم**	ضبط وتنظيم بيئة التعلم	٤	٩ ، ١٩ ، ٣٤ ، ٤١
		تنظيم الجهد	٤	٧ ، ٢٠ ، ٣٧ ، ٤٨
		طلب العون من الآخرين	٤	١٦ ، ٢٢ ، ٣٥ ، ٤٧
		البحث عن المعلومات	٤	١٢ ، ٢٤ ، ٣٨ ، ٤٠
		الدافعية التلقائية	٤	٢٥ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٩

(٥) صياغة تعليمات المقياس : قام الباحث بوضع مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس، وقد راع الباحث أثناء إعدادها أن تكون واضحة المعنى ومفهومة، ومناسبة لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

(٦) عرض المقياس في صورته المبدئية على السادة المحكمين : بعد صياغة مفردات المقياس ووضع التعليمات تم عرضه على مجموعة من المحكمين ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة العبارات التي تم صياغتها لكل بعد من أبعاد المقياس ، وأيضا مناسبة عدد المفردات التي تم وضعها لقياس الأبعاد الفرعية ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس. وقد أجرى الباحث بعض التعديلات على صياغة بعض عبارات المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين .

(٧) التجربة الاستطلاعية للمقياس : بعد عرض المقياس في صورته المبدئية على بعض المحكمين وإجراء التعديلات التي تم اقتراحها ، قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية على المقياس على عينة بلغت

(٢٨) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين – التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية . وتهدف هذه التجربة إلى :

– **حساب زمن المقياس** : تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس من خلال استخدام طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن المقياس ، ثم تم حساب متوسط الأزمنة الكلية لجميع الطلاب . وتوصل الباحث إلى أن الزمن المناسب للإجابة عن مفردات المقياس هو (٢٠) دقيقة .

– **التأكد من ثبات المقياس** : اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات مقياس التنظيم الذاتي على معامل معامل ألفا كرونباخ ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٨) وهى قيمة مناسبة لتطبيق المقياس .

– **التأكد من صدق المقياس** : رغم تعدد أنواع الصدق ، إلا أن الباحث اعتمد في قياس صدق هذا المقياس على نوعين فقط من هذه الأنواع وهما :

١– الصدق المنطقي : وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس للبعد الذي تندرج تحته . وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون فيما يتعلق بصياغة عبارات المقياس اعتبر المقياس صادقا من الناحية المنطقية .

٢– الصدق الذاتي : وهذا الصدق يقاس من خلال حساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات . وبما أن معامل الثبات = ٠.٨٨ فإن معامل الصدق الذاتي= (٠.٩٣) ، وبذلك يعد المقياس على درجة مناسبة من الصدق .

(٨) **الصورة النهائية للمقياس** : بعد إعداد المقياس وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم، ثم تجربته لحساب زمنه والتأكد من ثباته وصدقه أصبح المقياس صالح للتطبيق . وقد أشتمل المقياس على (٤٨) مفردة ، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٢٤٠).

(٩) **تصحيح المقياس** : اختار الباحث طريقة ليكرت للتقديرات المتجمعة ذات الصورة الخماسية لتصحيح المقياس، وذلك للاستفادة من المزايا التي تتحقق باستخدامها ، وتعتمد تلك الطريقة على تقديم العبارات للطالب وأمام كل عبارة عدة بدائل للاستجابة ، تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة . فالاستجابة الخاصة بـ " دائما " (تعطى خمس درجات) ، " غالبا " (تعطى أربع درجات)، " أحيانا " (وتعطى ثلاث درجات) ، " نادرا " (وتعطى درجتان) ، " أبدا " (وتعطى درجة واحدة) وذلك في حالة العبارات الموجبة ، والعكس في حالة العبارات السالبة .

خامسا : إعداد اختبار الفهم العميق:

وقد مر إعداده بالخطوات الآتية :

(١) **تحديد الهدف من الاختبار** : يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لمهارات الفهم العميق ؛ وذلك لتحديد مدى فاعلية نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الفهم العميق لدى هؤلاء الطلاب .

(٢) **تحديد مصادر بناء الاختبار** :

اعتمد الباحث في بناء اختبار الفهم العميق واشتقاق مادته على المصادر التالية :

- الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت مهارات الفهم العميق .

- بعض الاختبارات التي صممت لقياس مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- بعض الأدبيات النظرية التي تناولت الفهم العميق.
- شبكة المعلومات الدولية والمصادر الرقمية .

(٣) أبعاد الاختبار: لقد اقتصر الاختبار على المهارات التي خلصت إليها القائمة النهائية لمهارات الفهم العميق ، وهى (٤) مهارات رئيسية .

(٤) صياغة مفردات الاختبار : في ضوء المصادر السابقة تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد والإكمال . حيث تضمن الاختبار مجالين من المفردات هما :

– **المجـال الأول** : ويتضـمن عـرض مجموعـة مـن المواقـف الدراسـية أو اليوميـة لطالـب الصـف الأول الثانوي، يتكون الموقف من قسمين : احدهما هو مقدمة الموقف ، والثاني هي الاستجابات ، حيث يشتمل كل موقف على أربعة بدائل ، احدها يعبر عن مهارة فرعية من مهارات الفهم العميق . وقد استخدمت هذه المفردات في قياس مهارات: طرح التساؤلات ، تقديم تفسيرات منطقية ، اتخاذ القرار .

– **المجال الثاني** : وقد تضمن عرض نص يتناول أحد القضايا الفلسفية أو الاجتماعية ، ثم يلي كل نص مجموعة من الأسئلة التفسيرية والتحليلية للنص المعروض ، والتي تتطلب من الطالب الإجابة عنها . وقد استخدمت هذه المفردات في قياس جميع مهارات الفهم العميق المحددة . وبالتالي فقد استخدمت المفردات من نوع الاختيار من متعدد في قياس مهارات الفهم العميق باستثناء مهارة التفكير التوليدي . حيث اقتصر قياسها على إجابة الطلاب على أسئلة تفسير وتحليل لنصوص فلسفية واجتماعية ؛ وذلك نظرا لطبيعة المهارة التي تتطلب من الطلاب توليد وطرح أفكار تتعلق بقضية أو حدث معين ، وليس إعطائهم أفكار جاهزة للاختيار منها . والجدول رقم (٣) يتضمن توزيع مفردات الاختبار على مهارات الفهم العميق :

جـدول (٣)

توزيع المفردات على المهارات في اختبار مهارات الفهم العميق

م	مهارات الفهم العميق	عدد المفردات	أرقام المفردات في الاختبار
١	طرح التساؤلات	٧	من ١– ٧
٢	تقديم تفسيرات منطقية	٧	من ٨– ١٤
٣	التفكير التوليدي	٩	من ١٥–٢٣
٤	اتخاذ القرار	١٠	من ٢٤–٣٣

(٥) تعليمات الاختبار: قام الباحث بإعداد صفحة في مقدمة الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للطلاب، واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار وكيفية الإجابة عنه ، ولقد راعي الباحث أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة بحيث يستطيع الطلاب من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس .

(٦) **عرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين** : بعد صياغة مفردات الاختبار ووضع التعليمات تم عرضه على مجموعة من المحكمين ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة مواقف الاختبار والقضايا والنصوص الموضوعة لقياس مهارات الفهم العميق ، وأيضا مناسبة عدد المفردات المحددة لقياس كل مهارة ، بالإضافة إلى السلامة اللغوية لمفردات الاختبار . وقد أجرى الباحث بعض التعديلات على صياغة بعض المواقف في ضوء ملاحظات السادة المحكمين .

(٧) **الدراسة الاستطلاعية للاختبار** : قام الباحث بدراسة استطلاعية للاختبار ، إذ تم تجريبه على عينة بلغت (٢٨) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين – التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية . وتهدف هذه التجربة إلى تحديد ما يلي :

أ) ثبات الاختبار : اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي على طريقة تحليل التباين ، والتي تعني تحليل تباين درجات الطلاب على فقرات الاختبار ، ولذا تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون . وقد بلغ (٠.٧٤) مما يدل علي أن الاختبار ذو ثبات مناسب .

ب) صدق الاختبار : رغم تعدد أنواع الصدق ، إلا أن الباحث اعتمد في قياس صدق هذا الاختبار على نوعين فقط من هذه الأنواع وهما :

– الصدق المنطقي : وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لقياس مهارات الفهم العميق . وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون ، اعتبر الاختبار صادقا من الناحية المنطقية .

– الصدق الذاتي : وهذا الصدق يقاس من خلال حساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات . وبما أن معامل الثبات = (٠.٧٤) فإن معامل الصدق الذاتي= (٠.٨٦) ، وبذلك يعد الاختبار على درجة مناسبة من الصدق .

ج) زمن الاختبار : لقد اتبع الباحث طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار ، ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة . وقد توصل الباحث إلى أن زمن الاختبار (٤٠) دقيقة .

(٨) **إعداد الصورة النهائية للاختبار**: بعد أن قام الباحث بإعداد الاختبار، وعرضه على المحكمين ، وتعديله في ضوء مقترحاتهم وتعديلاتهم ، وتحديد زمن الاختبار ، وحساب معامل ثبات الاختبار ، والتأكد من صدقه أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق . وقد أشتمل الاختبار على (٣٣) مفردة ، كما تحددت الدرجة النهائية وهي (٣٣) درجة ، بواقع درجة واحدة لكل مفردة .

أولا : عرض تجربة البحث :

١- الهدف من تجربة البحث :

يهدف إجراء تجربة البحث إلى قياس فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- المجتمع الإحصائي وعينة البحث:

المجتمع الإحصائي في هذا البحث هم طلاب الصف الأول الثانوي العام ، وعددهم (٦٨) طالباً ، وذلك بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنين – التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية ، وقد تم تقسيمهم لمجموعتين، مجموعة تجريبية وعددها (٣٤) طالبا ، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٤) .

٣- متغيرات البحث : وتتضمن :

أ – **المتغيرات المستقلة :** تتمثل المتغيرات المستقلة في هذا البحث في تدريس وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام نظرية المخططات العقلية ، وتدريس نفس الوحدة لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة التقليدية .

ب – المتغيرات التابعة : تتمثل المتغيرات التابعة في هذا البحث فى : تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ، ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .

ج – المتغيرات الوسيطة: وتتمثل في :

– **العمر الزمني :** بلغ متوسط أعمار الطلاب عينة البحث ما بين (١٤ – ١٥) سنة .

– **المستوى الاجتماعي والاقتصادي :** اختار الباحث عينة المجموعة التجريبية والضابطة من مدرسة تابعة لمدينة الفيوم ، أى : من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة .

– **طبيعة المادة الدراسية :** التزم الباحث بما جاء من موضوعات في وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ .

– **مستوى التنظيم الذاتي والفهم العميق لدى الطلاب :** تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي واختيار الفهم العميق اللذين قام الباحث بإعدادهما قبل إجراء التجربة تطبيقًا قبليًا على كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم رصد درجات المجموعتين ، ومعالجتها إحصائيا ، وقد استخدم الباحث في المعالجات الإحصائية برنامج (**SPSS**) إصدار (١٦) ، وتتلخص نتائج المعالجة في الجدول رقم (٤) التالي :

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق ومقياس التنظيم الذاتي

البيانات الإحصائية / الأداة	المجموعة التجريبية (٣٤)		المجموعة الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١		
اختبار الفهم العميق	١٣.٦٢	٤.٠٦	١٢.٥٩	٢.٣٩	٦٦	١.٦٧	٢.٣٩	١.٢٧	غير دالة
مقياس التنظيم الذاتي	١٠٦.١٥	٢٢.٦٥	١٠١.٥٦	١٧.٠١				٠.٩٤	غير دالة

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن المستوى المبدئي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق متكافئ . بمعنى أنه يوجد تجانس بين أفراد المجموعتين ، حيث إن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق ومقياس التنظيم الذاتي غير دال إحصائياً .

– **القائم بعملية التدريس :** تم التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة بواسطة معلم الفصل ، أي أن المعلم الذي قام بالتدريس للمجموعة التجريبية هو نفسه الذي قام بالتدريس للمجموعة الضابطة .

ثانيا : إجراء تجربة البحث :

سارت إجراءات تجربة البحث وفقا للخطوات الآتية :

١– **التطبيق القبلي لأدوات البحث :** حيث قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم العميق ، ومقياس التنظيم الذاتي على الطلاب عينة البحث ، وذلك في الأسبوع الثاني من شهر فبراير ٢٠١٨ ، وقد تم تصحيح الاختبار والمقياس ورصد النتائج .

٢– **تدريس الوحدة المختارة :** بعد الانتهاء من عملية التطبيق القبلي لأدوات البحث، تم تدريس وحدة " مبادئ التفكير الفلسفي " للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك باستخدام استراتيجيات قائمة على نظرية المخططات العقلية للمجموعة التجريبية ، وباستخدام الطريقة المعتادة التقليدية للمجموعة الضابطة ، وذلك في الفترة من بداية الأسبوع الثالث لشهر فبراير ٢٠١٨ حتى نهاية الأسبوع الرابع لشهر مارس ٢٠١٨ ، وذلك بإجمالي (١٢حصة) .

٣– **التطبيق البعدى لأدوات البحث:** فبعد الانتهاء من تدريس الوحدة المختارة ، قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم العميق ، ومقياس التنظيم الذاتي على الطلاب عينة البحث على الطلاب عينة البحث، وذلك في الأسبوع الأول من شهر أبريل ٢٠١٨ ، وقد تم تصحيح الاختبار والمقياس ورصد النتائج .

ثالثا : نتائج البحث :

استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية للبحث برنامج (SPSS) إصدار (١٦)، وقد تضمنت نتائج البحث ما يلي :

١- نتائج تطبيق مقياس التنظيم الذاتي .

٢- نتائج تطبيق اختبار الفهم العميق .

٢- معامل الارتباط بين نتائج اختبار الفهم العميق ومقياس التنظيم الذاتي.

وسوف يتم عرض النتائج من خلال اختبار صحة الفروض وتفسير نتائج البحث .

١) اختبار صحة الفرض الأول للبحث :

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي نص على ما يلي : " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي في كل بعد على حدة وفى المقياس ككل ، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٥) :

جدول (٥)

حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية وحجم التأثير بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي في كل بعد على حده وفى المقياس ككل

البيانات الإحصائية / أبعاد التنظيم الذاتي	المجموعة التجريبية (٣٤)		المجموعة الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠.٠٥	٠.٠١			
المعرفـة	٤٧.٦٨	٨.٩٥	٣٨.١٢	٨.٨٨	٦٦	١.٦٧	٢.٣٩	٤.٤٢	٠.٠١	١.٠٩
ما وراء المعرفة	٦٣.٦٢	١٢.٧٤	٣٨.٥٩	٨.٨٣				٩.٤٢	٠.٠١	٢.٣٢
إدارة المصدر وبيئة التعلم	٨٤.٢٤	١٢.١٢	٤٧.٤١	١٢.٨٩				١٢.١٣	٠.٠١	٢.٩٩
المقياس ككل	١٩٥.٥٣	٢٣.٢٠	١٢٤.١٢	١٩.٤٠				١٣.٧٧	٠.٠١	٣.٣٩

ويتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي :

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبعد (**المعرفة**) . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٧.٦٨) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٨.١٢) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤.٤٢) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.٠٩) .

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في هذا البعد .

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبعد **(ما وراء المعرفة)** . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦٣.٦٢) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٨.٥٩) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.١٣) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٢.٣٢) .

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في هذا البعد.

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبعد **(إدارة المصدر وبيئة التعلم)** . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٨٤.٢٤) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤٧.٤١) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.٤٢) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٢.٩٩) .

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في هذا البعد .

- بعد إدارة المصدر وبيئة التعلم هو أكثر أبعاد التنظيم الذاتي تأثرا بنظرية المخططات العقلية ، وذلك بحجم تأثير (٢.٩٩) ، يليه في ذلك بعد ما وراء المعرفة بحجم تأثير (٢.٣٢) ، وجاء بعد المعرفة في المرتبة الثالثة والأخير كأقل أبعاد التنظيم الذاتي تأثرا بنظرية المخططات العقلية ، وذلك بحجم تأثير (١.٠٩)
- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي **(لمقياس التنظيم الذاتي ككل)**. حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٩٥.٥٣) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٢٤.١٢) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٧٧) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٣.٣٩) .

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في المقياس ككل .

ومن النتائج السابقة يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التنظيم الذاتي في كل بعد على حده ، وفى المقياس ككل ؛ مما يؤدى إلى قبول صحة الفرض الأول للبحث .

ويتضح من ذلك أن هناك فروقا واضحة في تأثير نظرية المخططات العقلية وفاعليتها في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية .

٢) اختبار صحة الفرض الثاني للبحث :

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي نص على ما يلي : " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية** " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق في كل مهارة على حده وفى الاختبار ككل ، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٦) :

جدول (٦)

حساب قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية وحجم التأثير بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق في كل مهارة على حده وفى الاختبار ككل

البيانات الإحصائية / مهارات الفهم العميق	المجموعة التجريبية (٣٤)		المجموعة الضابطة (٣٤)		درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
	م	ع	م	ع		٠.٠٠٥	٠.٠٠١			
طرح التساؤلات	٥.٨٢	١.٠٦	٣.٦٢	٠.٨٩	٦٦	١.٦٧	٢.٣٩	٩.٣١	٠.٠١	٢.٢٩
تقديم تفسيرات منطقية	٥.٣٥	١.٢٣	٣.٢٦	٠.٩٩				٧.٧١	٠.٠١	١.٩٠
التفكير التوليدي	٤.٤٧	١.٧١	٢.٧٩	١.٠٩				٤.٨٢	٠.٠١	١.١٩
اتخاذ القرار	٦.٥٩	١.٧٨	٤.٧٩	١.٢٥				٤.٨٦	٠.٠١	١.٢٠
الاختبار ككل	٢٢.٢٤	٤.٣٦	١٤.٤٧	٢.٣٥				٩.١٤	٠.٠١	٢.٢٥

ويتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي :

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارة **(طرح التساؤلات)** . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥.٨٢) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣.٦٢) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.٣١) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٢.٢٩) .

  ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في هذه المهارة .
- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارة **(تقديم تفسيرات منطقية)** . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية

(٥.٣٥) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣.٢٦) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧.٧١) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.٩٠).

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في هذه المهارة .

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمهارة (**التفكير التوليدي**) . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤.٤٧) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢.٧٩) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤.٨٢) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.١٩) .

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في هذه المهارة .

- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارة (**اتخاذ القرار**) . حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦.٥٩) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤.٧٩) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤.٨٦) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١.٢٠) .
- مهارة طرح التساؤلات هي أكثر مهارات الفهم العميق تأثرا بنظرية المخططات العقلية ، وذلك بحجم تأثير (٢.٢٩) ، يليها في ذلك مهارة تقديم تفسيرات منطقية بحجم تأثير (١.٩٠) ، وجاءت مهارة اتخاذ القرار في المرتبة الثالثة بحجم تأثير (١.٢٠) ، ثم جاءت مهارة التفكير التوليدي في المرتبة الرابعة والأخيرة كأقل مهارات الفهم العميق تأثرا بنظرية المخططات العقلية ، وذلك بحجم تأثير (١.١٩) .
- ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي (**لاختبار الفهم العميق ككل**). حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٢.٢٤) ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٤.٤٧) ، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩.١٤) ، وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٦٧) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٣٩) عند

مستوى ثقة ٠.٠١ ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير، حيث إنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٢.٢٥) .

ومما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر بكثير من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ ، ومستوى ٠.٠١ ، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار ككل .

ومن النتائج السابقة يتضح أن هناك فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الفهم العميق في كل مهارة على حده ، وفى الاختبار ككل ؛ مما يؤدى إلى قبول صحة الفرض الثاني للبحث .

ويتضح من ذلك أن هناك فروقا واضحة في تأثير نظرية المخططات العقلية وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المجموعة التجريبية .

٣) اختبار صحة الفرض الثالث للبحث :

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي نص على ما يلي : " **توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس التنظيم الذاتي واختبار الفهم العميق** " .

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التنظيم الذاتي واختبار الفهم العميق ، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧)

معامل الارتباط بين مقياس التنظيم الذاتي واختبار الفهم العميق

مقياس التنظيم الذاتي / اختبار الفهم العميق	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق البعدى	٠.٧٤	٠.٠١

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الارتباط بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التنظيم الذاتي واختبار الفهم العميق دال عند مستوى (٠.٠١) ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٤) ، وهذه النتيجة تشير إلى أن نمو أبعاد التنظيم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية قد أثر بشكل ايجابي على تنمية مهارات الفهم العميق لديهم. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث للبحث .

رابعا: تفسير النتائج في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ودلالاتها التربوية :

يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط الآتية :

١. استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة ذات فاعلية على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .

٢. استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة ذات فاعلية على تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .

٣. هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .

وتتفق النتائج السابقة مع بعض الدراسات الأخرى التي أثبتت فاعلية نظرية المخططات العقلية في عملية التدريس ، مثل : دراسة (فوقية رجب عبد العزيز ،٢٠١٤) ، ودراسة (رانيا محمد إبراهيم ،٢٠١٦) ، ودراسة (ماهر شعبان عبد الباري ، ٢٠١٦) .

وأيضا تتفق مع بعض الدراسات الأخرى التي أثبتت فاعلية المداخل والنظريات الحديثة في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق . مثل دراسة (Fenwick & et..al,2014) ، ودراسة (سماح محمد إبراهيم ، ٢٠١٦) ، ودراسة (مرفت محمد كمال ، ورشا هاشم عبد الحميد ،٢٠١٧) ، ودراسة (أحمد عمر أحمد ،٢٠١٨) .

وأخيرا تتفق هذه النتائج مع بعض الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجيات تدريس قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية بعض أبعاد التنظيم الذاتي مثل دراسة (Chou, 2000) والفهم العميق مثل دراسة (ناصر علي محمد ، ٢٠١٢) .

ويفسر الباحث النتائج السابقة في ضوء ما يلي :

١) فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي يرجع إلى أن استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية المخططات العقلية في التدريس لطلاب المجموعة التجريبية قد تضمن العديد من الإجراءات التي تتقابل مع أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ، وأهمها ما يلي :

- توجيه الطلاب للربط بين ما لديهم من معلومات ومعارف سابقة في مخططهم العقلي ، وبين ما يتضمنه الموضوع الجديد من معارف وخبرات .
- الاهتمام بوضع بعض التساؤلات التي تعبر عما يريد أن يتعلمه الطالب من خلال موضوع الدرس .
- معاونة الطلاب على مراقبة عملياتهم العقلية في أثناء دراستهم لموضوع الدرس وما يتضمنه من أفكار.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتأمل معتقداتهم ومعارفهم الذاتية في أثناء عملية التعلم .
- توجيه الطلاب للفصل بين المعلومات الهامة والهامشية في البني المعرفية للمادة الدراسية ، وهذا يعد من مظاهر التنظيم الذاتي للتعلم .
- إعطاء الطالب دور نشط وفعال في عملية التعلم ، حيث أنه يقوم ببناء المعرفة وتنظيمها وإعادة تشكيلها وتطويرها من خلال النماذج والهياكل العقلية . وهذا يعد أساس التنظيم الذاتي للتعلم .
- ممارسة الطلاب لعمليات التخطيط لإبراز الخبرات والأفكار بصورة منظمة. وهذا يعد من عمليات ما وراء المعرفة .

- توجيه الطلاب إلى بعض المصادر التي تمكنهم من الحصول على إجابات لبعض أسئلة التعمق في موضوع الدرس . وهذا يرتبط بعمليات إدارة بيئة التعلم .
- مساعدة الطلاب على مقارنة أدائهم قبل وبعد التعلم لتقييم مدى تعلمهم والاستفادة التي تحققت في كل موضوع يتم دراسته . وهذا يحفز لديهم مهارات المراقبة والتقييم الذاتي للتعلم .

٢) فاعلية استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي يرجع إلى أن استخدام استراتيجيات قائمة على نظرية المخططات العقلية في التدريس لطلاب المجموعة التجريبية قد تضمن العديد من الإجراءات التي ساعدت على تنمية مهارات الفهم العميق وممارستها لدى الطلاب ، وأهمها ما يلي :

- توجيه الطلاب لبناء الروابط بين الأفكار الموجودة في مخططهم العقلي ، وبين تلك التي في ذاكرتهم . وبالتالي فالمخططات العقلية تساعد على الفهم عن طريق التعلم النشط .
- توجيه الطلاب لمراجعة خبراتهم ومعارفهم السابقة . وهذا ساعد في اكتشاف أنماط سوء الفهم لدى بعض الطلاب عن موضوع الدرس، وبالتالي بناء الفهم العميق لأفكار الدرس على أسس صحيحة .
- توجيه الطلاب للتعبير عن الروابط والعلاقات بين المعلومات الجديدة والسابقة لديهم برسوم أو رموز . وهذا ساعد الطلاب بشكل كبير في تنمية جوانب الفهم العميق لموضوع الدرس وما يتضمنه من أفكار . حيث أن التعبير عن الأفكار من خلال الرسوم والأشكال يعد أحد مظاهر الفهم لها .
- توجيه الطلاب إلى طرح بعض الأسئلة الذاتية عن موضوع الدرس . وهذا ساعدهم على تنمية مهارة طرح التساؤلات .
- توجيه الطلاب لاستنتاج الأفكار والخبرات من الدرس ، وإشراكهم في المناقشات حول هذه الأفكار ، ومساعدتهم على صياغتها بشكل علمي ، من شأنه أن ينمى لديهم مهارة تقديم تفسيرات منطقية .
- استخدام المخططات العقلية في التدريس ساعد الطلاب على ممارسة مهارات التخيل والتذكر وبناء الصور الذهنية . وهذا بدوره ساعد على زيادة مخزون الذاكرة والاحتفاظ بالخبرات لمدة أطول ، واستخدامها في توليد أفكار جديدة . وهذا يعد أحد مهارات الفهم العميق .
- من خلال المخططات العقلية يقوم عقل الطالب بتجريد المدركات ، وترميزها ، ثم يقوم بتفوئة الخبرات . حيث توجّه هذه المخططات السلوك في تفسير المعلومات وحل المشكلات ، فبمجرد تكوّن المخطط العقلي يبدأ تأثيره فيما يسترجع من خبرات من خلال عمليات :الاختيار ، واستخلاص المعنى ، والتفسير. وبالتالي تمثل المخططات العقلية أحد آليات اتخاذ القرار – كأحد مهارات الفهم العميق .

٣) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تنمية أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ومهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي يرجعها الباحث إلى أن نمو قدرة الطلاب –عينة البحث– على التخطيط لتحقيق أهداف تعلمهم ، واستخدامهم أساليب وإستراتيجيات تعلم تمكنهم من تحقيق هذه الأهداف ، بالإضافة إلى ممارستهم لعمليات التحكم والمراقبة الذاتية في عملية تعلمهم ، وزيادة قدرتهم على التفاعل والمشاركة

وتنظيم بيئة التعلم ، والثقة في قدرتهم على تحقيق أهدافهم . كل ذلك قد ساعد بشكل كبير في تنمية مهارات الفهم العميق الخاصة بطرح التساؤلات ، وتقديم تفسيرات منطقية ، والتفكير التوليدي ، واتخاذ القرار . وبمعنى آخر تعد أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم الأساس في تحقيق الفهم العميق لموضوع التعلم . وبتنمية هذه الأبعاد تصبح بيئة التعلم (بما فيه الطالب) مناسبة لتنمية مهارات الفهم العميق ، أو أي ناتج من نواتج التعلم المعرفية الأخرى .

خامسا : توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث يوصى الباحث بما يلي :

١) الاهتمام بتنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة .

٢) تقديم نموذج إجرائي يتضمن إعادة صياغة مناهج المواد الفلسفية (الفلسفة – المنطق – علم النفس – علم الاجتماع) في جميع صفوف المرحلة الثانوية وفقا لنظرية المخططات العقلية.

٣) الاهتمام بإدراج بعض الصور والمخططات بكتب الفلسفة بالمرحلة الثانوية لتوضيح العلاقة بين المفاهيم والأفكار ، بشكل يسهل فهمهما وتعلمها .

٤) ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الفلسفة لتدريبهم على كيفية التدريس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية .

٥) تدريب طلاب المرحلة الثانوية على استخدام المخططات العقلية في تحقيق الفهم العميق للمفاهيم والأفكار التي تتضمنها المواد الدراسية .

٦) توعية القائمين على تخطيط مناهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية بأهمية تضمين بعض الأنشطة التعليمية التي تمكن الطلاب من ممارسة أبعاد التنظيم الذاتي ، لما لها من أهمية في مساعدة المعلم والطلاب على تحقيق نواتج التعلم المعرفية المرتبطة بتدريس الفلسفة في هذه المرحلة .

٧) وضع دليل لمعلمي الفلسفة يتضمن بعض المواقف التعليمية والقضايا الفلسفية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلابهم .

سادسا : البحوث المقترحة :

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث القيام بالبحوث الآتية :

١) وحدة مقترحة في الفلسفة قائمة على نظرية المخططات العقلية لتنمية مهارات الفهم العميق والاتجاه نحو دراسة المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢) فاعلية استخدام إستراتيجيتي تنشيط المعرفة السابقة وتحليل السمات الدلالية في تدريس مقرر النصوص الفلسفية على تنمية المفاهيم الفلسفية لدى طلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية .

٣) برنامج مقترح في الفلسفة قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٤) فاعلية استخدام المخططات العقلية في تدريس الفلسفة على تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٥) استخدام إستراتيجية PQ4R في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات الفهم القرأئى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٦) استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير المنظومى ومهارات توليد الأفكار لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٧) فاعلية استخدام المخططات العقلية في تدريس علم الاجتماع على تنمية المفاهيم الاجتماعية والفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٨) فاعلية استخدام نظرية تجهيز المعلومات في تدريس الفلسفة على تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية .

مراجـــع البحـــث

أولا : المراجع العربية :

١. إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٧): التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية) ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة عين شمس ، العدد (٣١) – الجزء (٣) .

٢. أحمد عمر أحمد (٢٠١٨) : إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النقال المنظم ذاتيا وفق نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعاد قبول التعلم النقال لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية** ، كلية التربية – جامعة عين شمس ، المجلد (٤٢) ، العدد (١) .

٣. أحمد محمد أبو الخير (٢٠١٣) : أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية ، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (٢١) ، العدد (٢) .

٤. إسراء عامر المبيض (٢٠١٧) : أثر استخدام إستراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٥. آمال أحمد حلمي (٢٠١١) : استخدام المنظور الوظيفي في تدريس مادة الفلسفة لتنمية بعض المهارات الفلسفية والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٧١) .

٦. آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٦) : فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت عال في تدريس الفلسفة على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والذكاء الروحي والاتجاه نحو الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٨٦) .

٧. آمنة حاتم عبد الواحد (٢٠١٧) : أثر إستراتيجية تومس وروبنسون (PQ4R) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا ، **رسالة ماجستير**، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل .

٨. أماني سعيدة سيد إبراهيم (٢٠٠٧) : تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف ، **مجلة العلوم التربوية (مصر)** ، المجلد (١٥) ، العدد (٢) .

٩. ايام وهاب رزاق البيرماني : نماذج التمثيل العقلي للمعلومات وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم والاستذكار ، **مجلة جامعة بابل / للعلوم الإنسانية** ، المجلد (٢٣) ، العدد (٤) ، ٢٠١٥ .

١٠. إيمان عبد الفتاح عبابنه (٢٠١٣) : أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في اكتساب القواعد الإملائية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في لواء بني كنانة ، **المجلة التربوية** ، المجلد (٢٧) ، العدد (١٠٧) .
١١. إيمان مصطفى محمد (٢٠١٥): أثر التدريس بإستراتيجية (K. W. L. N.) المطورة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٧٠) .
١٢. أيمن جبر محمود (٢٠١٥) : نموذج لبيئة تعلم شخصية قائمة على الاحتياجات والمعايير وأثرها على التنظيم الذاتي والقابلية للاستخدام لدى طالب تكنولوجيا التعليم، **مجلة البحث العلمي في التربية** ، العدد (١٦) – الجزء (٢) .
١٣. ايهاب جودة أحمد (٢٠٠٧) : فعالية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية اللفظية في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٢٩) .
١٤. بسمة محمد أحمد (٢٠١٥) : أثر إستراتيجية KWLH في الاستيعاب القرائي لطالبات الصف الأول المتوسط ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١٨) ، العدد (٣) .
١٥. بلال خالد خضير (٢٠١٦) : أثر إستراتيجية (PQ4R) في تحسين الاستيعاب القرأئى لدى طلبة الصف التاسع الأساسي فى الأردن ، **رسالة ماجستير** ، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت ، الأردن .
١٦. ثناء محمد محمد حسن (٢٠٠٩): فاعلية خرائط التفكير فى تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم والاتجاه نحو مادة الأحياء لطلاب الصف الأول الأزهري ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٥٢) .
١٧. جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق** ، عمان : دار الفكر العربي .
١٨. _____ (٢٠١٦) : أثر برنامج قائم على إستراتيجية KWLH في تنمية مهارات مراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، **مجلة العلوم التربوية (مصر)** ، المجلد (٢٤) ، العدد (٤) .
١٩. خالد صلاح علي (٢٠٠٢) : أثر استخدام أنشطة الإنترنت في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية في التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم، **المؤتمر العلمى السادس** " التربية العلمية وثقافة المجتمع " ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الإسماعيلية (مصر) ، المجلد (١) .

٢٠. رابعة عبد الوهاب محمد (٢٠٠٧) : أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجى لدى طلبة الصف الرابع الأساسي ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة اليرموك (الأردن) .

٢١. رانيا محمد إبراهيم (٢٠١٦) : استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢١٧) .

٢٢. رشا عبد الحسين صاحب (٢٠١٦) : أثر إستراتيجية سكامبر في تنمية الفهم العميق والرضا عن التعلم فى مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، **مجلة أبحاث ميسان** ، المجلد (١٢) ، العدد (٢٤) .

٢٣. رولا نعيم سليم (٢٠٠٨) : أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية مع التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة اليرموك (الأردن) .

٢٤. ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٧) : استخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقليا ذوى التفريط التحصيلى من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢٠)،العدد (٧) .

٢٥. سالم على سالم (٢٠١٠) : قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلبة الجامعيين ، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية (الإمارات)** ، المجلد (٧) ، العدد (٢) .

٢٦. ستيفر جون (٢٠٠٧) : **تدريس العلوم** (ترجمه: أسماء المحروقي) ، **سلسلة ممارسات تربوية** ، العدد (١٧) .

٢٧. سحر محمد عبد الكريم (٢٠١٧) : برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٨٧) .

٢٨. سعاد محمد عمر (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤١) .

٢٩. سعيد عبده أحمد مقبل ، علال العزمية (٢٠١٣) : أثر استخدام خرائط التفكير فى تدريس مادة الاقتصاد على تنمية الفهم والاتجاه لدى طالبات الصف الثانى الثانوي الادبى بمحافظة عدن –الجمهورية اليمنية ، **المجلة العربية لتطوير التفوق** ، المجلد (٤) ، العدد (٧) .

٣٠. سليم محمد سليم (٢٠١١) : أثر إستراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي الموجة في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة الباحث العلمي في التربية (مصر)** ، العدد (١٢) – الجزء (٤) .
٣١. سماح محمد إبراهيم: استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الأخر لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢١١) .
٣٢. شيماء أحمد محمد (٢٠١٧) : فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (٢٠) ، العدد (١) .
٣٣. شيماء علي خميس (٢٠١٦) : تأثير إستراتيجيتي PQ4R و SWOM في تنمية التفكير العلمي والحد من التلوث النفسي لدى الرياضيين ، **مجلة علوم التربية الرياضية** (كلية التربية الرياضية – جامعة بابل) – العراق ، المجلد (٩) ، العدد (٢) .
٣٤. عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١) : أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**،العدد(٧٥)–الجزء(٢).
٣٥. عبد الناصر جراح (٢٠١٠): العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من جامعة اليرموك ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (٦)،العدد(٤) .
٣٦. عبدالله على سعيد (٢٠١٦) : فاعلية تدريس مادة الحديث والسيرة باستخدام إستراتيجية **(K.W.L)** في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٨٠) .
٣٧. عزة فتحي على (٢٠١٦) : فاعلية تدريس مقرر مادة طرق تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الويب كويست على تنمية الفهم العميق والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام السنة الثانية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٨٤) .
٣٨. عزو عفانة، نائلة الخذندار (٢٠٠٤): مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل فى الرياضيات والميول نحوها ، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد (١٢) ، العدد (٢) .
٣٩. عزو عفانة, ويوسف الجيش (٢٠٠٩) : **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين** , عمان (الأردن) : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٤٠. عزيزة سعد الرويس (٢٠١٥) : فاعلية استخدام إستراتيجية (K .W .L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة، **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية** (السعودية)، العدد (٢).
٤١. علاء الدين حسين إبراهيم (٢٠١٧) : إستراتيجية قائمة على التعلم التوليدي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتنظيم الذاتي لتعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢١٨) .
٤٢. على عبد السميع قورة ، وجيه المرسى أبو لبن (٢٠١٣) : **الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة** ، القاهرة : رابطة التربويين العرب .
٤٣. علي عبد العظيم سلام ، إبراهيم توفيق غازى (٢٠٠٨) : أثر إستراتيجيتي خريطة الدلالة وتحليل السمات الدلالية في تعليم القراءة الموجة نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو دراسة العلوم واستراتيجيات استيعاب المقروء ومهاراته لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (١١) ، العدد(٢) .
٤٤. فاتن مصطفى محمد ، فرات شجاع سلطان (٢٠١٦) : فاعلية إستراتيجية K. W. L في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر الفقه ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (١٧٨) .
٤٥. فاطمة علي عبدالله (٢٠١٤) : فعالية التدريس القائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلة لدى أطفال الروضة الموهوبين فنيا بمدينة مكة المكرمة ، **مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر** ، العدد (١٦١) – الجزء (١) .
٤٦. فراس طراد على (٢٠١٥) : فاعلية التدريس بإستراتيجية PQ4R في التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ ، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، جامعة الكوفة – (العراق) ، المجلد (٩) ، العدد (١٧) .
٤٧. فطومة محمد علي (٢٠١٢) : تنمية الفهم العميق والدافعية للانجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى باستخدام التعليم الاستراتيجي ، **مجلة التربية العلمية** ، المجلد (١٥) ، العدد (٤) .
٤٨. فهد حمدان حسن (٢٠١٧) : فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢٢١) .
٤٩. فوقية رجب عبد العزيز (٢٠١٤) : فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية الخيال العلمي والحل الإبداعي للمشكلات والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٥٠. ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠) : **استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية)** ، عمان (الأردن) : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٥١. _____ (٢٠١٦) : فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة كلية التربية ببنها** ، المجلد (٢٧) ، العدد (١٠٥) .
٥٢. _____ (٢٠١٧) : برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية وإستراتيجية التدريس المعرفي لتنمية مهارات التحليل النحوي وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢٢٠) .
٥٣. محارب علي الصمادى ، رحاب منصور النقيب (٢٠١٧) : الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية ، **مجلة دراسات وأبحاث** ، جامعة الجلفة (الجزائر) ، العدد (٢٦) .
٥٤. محمد أحمد عبابنة (٢٠٠١). أثر استخدام نظرية السكيما على الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف التاسع في لواء بني كنانة ، **رسالة ماجستير**, كلية التربية, جامعة اليرموك .
٥٥. محمد السيد متولى (٢٠٠٦) : فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب فى تنمية مهارات الفهم القرأئى للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
٥٦. محمد سعيد زيدان : فاعلية المواقف الحياتية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٦١) .
٥٧. محمد عبد المجيد حزين وآخرون (٢٠١٣) : أثر برنامج لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية ، **مجلة كلية التربية – جامعة بنها** ، المجلد (٢٤)، العدد (٩٥) .
٥٨. محمد محمد بدوي (٢٠٠٣). فاعلية الوسائل المتعددة الكمبيوترية ومستويات مختلفة للسعة العقلية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية، جامعة الأزهر .
٥٩. محمد محمد عباس (٢٠٠٠) : استراتيجيات التنظيم الذاتي والاستدعاء الإنتاجي للمعلومات الموضوعية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي في ضوء أنماط السيطرة المخية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنها ، المجلد (١٠) ، العدد (٤٥) .
٦٠. محمد مختار المرادني ، نجلاء قدري مختار(٢٠١١) *:*أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة داخل الفصول الافتراضية ومستوى السعة العقلية في تنمية مهارات التنظيم الذاتي

وكفاءة التعلم لدى دارسي تكنولوجيا التعليم، **مجلة كلية التربية**– جامعة الأزهر،العدد (١٤٦)–الجزء(٦).

٦١. مرفت حامد محمد ، محمد السيد أحمد (٢٠١٥) : فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات البيولوجية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٨) ، العدد (٦) .

٦٢. مرفت محمد كمال ، رشا هاشم عبد الحميد (٢٠١٧) : توظيف التعليم المتمايز من خلال الكتاب الإلكتروني في تدريس الهندسة لتنمية المستويات التحصيلية العليا ومهارات التواصل الرياضي والفهم العميق لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ، **مجلة تربويات الرياضيات** ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المجلد (٢٠) ، العدد (٤) .

٦٣. مشرق محمد مجول (٢٠١٢) : أثر إستراتيجية K.W.L.H في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة الأدب و النصوص واتجاهاتهم نحوها ، **مجلة العلوم الإنسانية** ، كلية التربية صفى الدين الحلي جامعة بابل (العراق) ،العدد(١٠) .

٦٤. مكة عبد المنعم محمد (٢٠١٣) : إستراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، **مجلة تربويات الرياضيات** ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المجلد (١٦) ، العدد (٤) .

٦٥. منتصر صلاح عمر (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي والتعلم النشط وبعض المهارات الرياضية في خفض اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة التربية المعاصرة** ، العدد (٧٩) .

٦٦. منى قطيفان الفايز (٢٠١٧) : أثر استخدام إستراتيجية . K. W. L في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الكسور والأعداد الكسرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن ، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية** ، كلية التربية – جامعة عين شمس، المجلد (٤١) ، العدد (٢).

٦٧. مهند محمد عبد الستار (٢٠٠٦) : أثر المخططات العقلية والسيادة النصفية في قياس الخرائط المعرفية ، **مجلة كلية الآداب جامعة بغداد** – العراق ، العدد (٧٤) .

٦٨. مواهب السيد سليمان (٢٠١١) *:* فاعلية إستراتيجية لاستخدام التعلم المخلط في تدريس الفلسفة على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدي طلاب الصف الأول الثانوي ، **مجلة كلية التربية** – جامعة طنطا ، العدد (٤٣) .

٦٩. ميرفت محمد كمال ، رباب محمد شتات (٢٠١٧) : فاعلية نموذج تدريسى قائم على التعلم المنظم ذاتياً فى تنمية مهارات التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات الإحصائية وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات السنة التحضيرية ، **المجلة التربوية** (الكويت) ، المجلد (٣١) ، العدد (١٢٣) .

٧٠. نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٦) : أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ، ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده ، **المؤتمر العلمي العاشر** " التربية العلمية – تحديات الحاضر ورؤى المستقبل" ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، في الفترة من ٧/٣١ إلى ٨/١ ، المجلد (٢) .

٧١. ناصر علي محمد (٢٠١٢) : فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L.H) في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب، العدد (٣٢) ، الجزء (١) .

٧٢. نايف عضيب فالح (٢٠١٦) : فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، الجامعة الإسلامية بغزة ، المجلد (٢٤) ، العدد (٢) .

٧٣. نهلة سيف الدين عليش (٢٠١٢) : استخدام فنيات التفكير البصري لتنمية التحصيل ودافعية الإنجاز من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية العامة ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤٢) .

٧٤. نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٨) : أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١١)، العدد (٤) .

٧٥. الهام عبد الحميد فرج (٢٠٠١) : تصور مقترح لتطوير منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة ومعلمي وخبراء مناهج الفلسفة ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (٣) .

٧٦. هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩): أثر تفاعل المقتنيات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧٠) .

٧٧. هبة عبد الله الرشيدي (٢٠١١) : فعالية برنامج (الكورت) لتعليم مهارات التفكير في التحصيل الأكاديمي وتنمية بعض مهارات التعلم ذاتي التنظيم من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية ، **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، العدد (٧٧) – الجزء (١) .

٧٨. هبة فؤاد سيد (٢٠١٧) : فاعلية إستراتيجية PQ4R أفحص، أسأل، أقرأ، تأمل، سمع، راجع في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (٢٠) ، العدد (٤) .

٧٩. وحيد السيد إسماعيل (٢٠٠٨) : فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (١٣١) .

٨٠. وفاء صابر رفاعي (٢٠٠٩): أثر استخدام النماذج العلمية في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم وبعض أبعاد التعلم العميق وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي، **رسالة دكتوراه** ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٨١. ولاء محمد صلاح الدين (٢٠١٣) : فاعلية برنامج قائم على النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفة لتنمية ثقافة الحوار والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويين العرب ، العدد (٣٩) ، الجزء (٤) .

٨٢. يوسف قطامي (٢٠١٣) :**استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، عمان : دار المسيرة للنشر .

ثانيا : المراجع الاجنبية :

83. Ajideh, P. (2003) : Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class, **The Reading Matrix Journal** , Vol. 3 , No. 1.

84. Aktamış,H. & Acar, E. (2010) : Course on Development of Prospective Science Teachers' Self- Regulation Skills, **Procedia Social and Behavioral Sciences Journal** , Vol.2, No.2.

85. Al-Issa, A. (2006) : Schema Theory And L2 Reading Comprehension: Implications For Teaching , **Journal of College Teaching & Learning** , Vol.3,No.7.

86. Aloqaili , A. (2001) : Perceptions of Saudi Arabian Reading Teachers of Selected Concepts Related to Schema Theory, **Ph.D. Dissertation** , Ohio University, U.S.A.

87. Andersson,S.& et..al (2010) : Interdisciplinary Education in Comprehensive School: Can a Deep Understanding Occur? Online Submission, **US-China Education Review Journal**, Vol.7, No. 9 .

88. Bail, F.& et..al (2008): Effect of Self Regulated Learning Course on the Academic and Graduation Rate of College Students in an

Academic Supported Program, **Journal of college reading and learning**, Vol.39 , No.1.

89. Bibi, R.& Arif, M.(2011) : Effect of PQ4R Study Strategy in Scholastic Achievement of Secondary School Students in Punjab (Pakistan), **Language in India Journal** , Vol.11,No.12 .

90. Board, J. (2018) : Learning Theory – Schema Theory , **Available at** : education.stateuniversity.com/pages/2175/Learning-Theory-SCHEMA-THEORY.html.

91. Carson, L. (2012): Developing a Deeper Understanding of Learning Processing During Unguided Complex Learning Tasks: Implications for Language Aadvising, **Studies in Self-Access Learning Journal** ,Vol.3, No.1.

92. Catherine , L.(2012): A Schema ttheory analysis of students' Think Aloud protocols in an STS Biology Context, **Ph.D.Dissertation**,Columbia University, U.S.A.

93. Chin, C. & Brown, D. (2000) : Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches,**Available at**: onlinelibrary.wiley.com/.(SICI).

94. Chou, C. (2000): Schema Theory-based instructional design of synchronous Web based language courses , **Available at** : citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.137.373

95. Coburn, C. (2012) : Prompting Self-Monitoring of Learning in Self-Paced Computer Based Training: the Effect on Self-Regulation and Learning, **Ph.D. Dissertation** , Old Dominion University, Virginia.

96. Davis ,K.(2012) : Analogical Reasoning in a Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation: An Exploration of the Relationships Between Analogical Reasoning, Instrumentality, and Self-Regulation, **Ph.D. Dissertation**, The University of Oklahoma, U.S.A.

97. Davis ,L. & Stanton , S.(2005) : Semantic Feature Analysis as a Functional Therapy Tool, **Journal of contemporary Issues IN communication science and disorders** , Vol.(32) .

98. Dignath, C., & Buttner, G. (2008):Components of Fostering Self-Regulated Learning Among Students. a Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level , **Metacognition & Learning Journal** ,Vol.3 ,No.3 .

99. Eccles, R.(2005) : understanding the parallel programmer using schema theory , **Master's Thesis** , The University of Guelph, Canada.

100. Egan ,P. (2017) : The Relationship Between Student Self-Regulation Strategies and Increased Student Achievement: A Study on How the Explicit Integration of Self-Regulation Strategies Impacts Student Reading Achievement in the Elementary Classroom , **Ph.D. Dissertation**, the University of St. Francis.

101. Entwistle , N. (2003): Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts. "Paper Presented at the ESRC Teaching and Learning Research Programme, First Annual Conference – University of Leicester, **Available at** : www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003220.htm

102. Falconer, C. & . Antonucci , S. (2011) : Use of Semantic Feature Analysis in Group Discourse Treatment for Aphasia: Extension and Expansion , **Aphasiology Journal**, Vol.26,No.1.

103. Fenwick , L. & et...al (2014):Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Pre-Service Teacher Programs Through the Application of Knowledge , **Australian Journal of Teacher Education**, Vol.39,No.1.

104. Friesen, S. & Scott, D. (2013): Inquiry-Based Learning: A Review of the Research Literature , Paper Prepared for the Alberta

Ministry of Education, **Available at** : galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf.

105. Greene, J. A. & Azevedo, R. (2007) : Adolescents' Use of Self-Regulatory Processes and their Relation to Qualitative Mental Model Shifts While Using Hypermedia , **Journal of Educational Computing Research**,Vol.36, No. 2.

106. Hamel,C.& et...al (2015):Improving Students' Understanding and Explanation Skills Through the Use of a Knowledge Building Forum , **McGill Journal of Education** , Vol.50, No.1.

107. Holt, J.(2010) : What is Deep Understanding? , **Available at** : https://bsherry.wordpress.com/2010/02/28/what-is-deep-understanding/

108. Hoops, D.& et..al (2016) : Investigating Postsecondary Self-Regulated Learning Instructional Practices: The Development of the Self-Regulated Learning Observation Protocol, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Vol. 28, No.1.

109. Ibrahim , Z. : (2006) : Schema Theory-Based Computational Approach to Support Children's Conceptual Understanding , **PH. Doctor**, The University of Leeds, England.

110. Ibrahim, Z.& et...al (2005): Evaluation of a Schema-Based Pedagogical Agent to Support Children's Conceptual Understanding, **12th International Conference on Artificial Intelligence in Education AIED05**, Amsterdam, Netherlands, 18-22 July .

111. Jennifer, D. (2002) : Countertransferential Reactions of Therapists as a Function of Dependency and Self-Criticism: A Schema-Theory Perspective , **Ph.D. Dissertation** ,The University of Texas at Austin, U.S.A.

112. Kauffman, D. (2004) : Self-regulated Learning in Web-Based Environments: Instructional Tools Designed to Facilitate Cognitive Strategy Use, Metacognitive Processing, and

Motivational Beliefs, **Journal of Educational Computing Research** , Vol.30 No.1&2.

113. Kramarski, B. & Michalsky, T. (2009) Investigating Pre-Service Teachers' Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 101, No.

114. Labuhn, A & et...al (2010) : Enhancing Students' Self- Regulation and Mathematics Performance: the Influence of Feedback and Self- Evaluative Standards, **Metacognition Learning Journal**, Vol. 5 .

115. Lee, H. (2008): The Effects of Generative Learning Strategy Prompts and Metacognitive Feedback on Learners' Self-Regulation, Generation Process, and Achievement, **Ph.D. Dissertation**, The Pennsylvania State University , U.S.A.

116. Linder, R. (2002) : Self-regulation of Learning and Achievement in College Students, **Contemporary Educational Psychology** ,Vol.25,No.4 .

117. Little, D. & Box, J. (2011) : The Use of a Specific Schema Theory Strategy Semantic Mapping to Facilitate Vocabulary Development and Comprehension for At-Risk Readers, **Reading Improvement Journal** , Vol.48, No.1.

118. Marchis, I.(2011) : Primary School Teachers' Self-Regulated Learning Skills , **Acta Didactica Napocensia** , Vol.4,No.4.

119. Marilena, Z.& Tascılar, L. (2016) :The Relationships Between Self Regulated Learning Skills, Causal Attributions and Academic Success of Trainee Teachers Preparing to Teach Gifted Students, **Educational Research and Reviews Journal**, Vol. 11 (13).

120. Meyer, D. & Turner, J. (2002) : Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation, **Educational Psychologist Journal**, Vol.77, No. 1.

121. Mikroyannidis ,A.& et...al (2014) : Self-regulated Learning in Formal Education: Perceptions, Challenges and Opportunities, **Technology Enhanced Learning Journal**, Vol. 6, No. 2.

122. National Academy of Sciences (2002) : **Learning and Understanding: Improving Advanced Study of Mathematics and Science in U.S. High Schools**, Washington, DC: The National Academies Press.

123. Nota, L., et..al (2004) : Self-regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study, **International Journal of Educational Research**, Vol.41 .

124. Ocak, G.& Yamac, A. (2013) : Examination of the Relationships Between Fifth Graders' Self-Regulated Learning Strategies, Motivational Beliefs, Attitudes, and Achievement, **Educational Sciences Theory and Practices Journal**, Vol. 13.

125. Paideya, V. (2010) : Exploring the Use of Supplemental Instruction: Supporting Deep Understanding Higher Order Thinking in Chemistry, **South African Journal of Higher Education**, Vol. 24, No.5.

126. Pankin , J.(2013) : Schema Theory , **Available at** : web.mit.edu/pankin/www/Schema_Theory_and_Concept_Formation.pdf .

127. Peklaj, C &Ve Pecjak, S. (2002): Differences in Students' Self-Regulated Learning According to Their Achievement and Sex , **Studia Psychology Journal** ,Vol. 44.

128. Perels,F. et...al (2009) : Is it Possible to Improve Mathematical Achievement by Means of Self-Regulation Strategies? Evaluation of an Intervention in Regular Math Classes,

European Journal of Psychology of Education ,Vol. XXIV.

129. Perry, N., et..al (2010) : Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning , **Educational Psychologist Journal**, Vol.37,No.1.

130. Pintrich, R. (2000) : **The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning**, In :Boekaerts, P., et..al : Handbook of Self-Regulation , San Diego, CA: Academic Press.

131. Pintrich, P. & Zusho, A. (2002) : **Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom**, **in** : Smart ,J.&Tierney ,W.(Eds.) :Higher Education: Handbook of Theory and Research , New York: Agathon Press.

132. Platt , K. (2016) : Developing Metacognitive and Self-Regulated Learning Sskills Tthrough Reflective Writing Prompts , **PH. Doctor**, the University of Lowa, Lowa.

133. Purdi, N. (2003): Student Conception of Learning and their Use of Self-Regulated Strategies: across-Cultural Comparison , **Journal of Educational Psychology**, Vol.95,No.1.

134. Quinlan,C.(2012) : A Schema Theory Analysis of Students' Think Aloud Protocols in an STS Biology Context, **Ph.D. Dissertation**, Columbia University, U.S.A.

135. Räisänen,M. et..al(2016) : University Students' Self- and Co-Regulation of Learning and Processes of Understanding: A Person-Oriented Approach , **Learning and Individual Differences Journal** , Vol.47.

136. Richardson, J., et..al (2012) : **Reading to Learn in the Content** Areas (8th Ed), Belmont: Wadworth CENGAGE Learning.

137. Rüütmann, t. & vanaveski, j. (2009): Effective Strategies and Models for Teaching Thinking Skills and Capitalizing Deep Understanding in Engineering Education , **Problems of Education in the 21st Century Journal** , Vol.17.

138. Seymour, K. (2017) : Schema Theory and Reading Comprehension, **Available at** : https://wehavekids.com › Education › Elementary School.

139. Shoaib ,M.,et...al (2016) . Effect of PQ4R Strategy on Slow Learners' Level of Attention in English Subject at Secondary Level, **Journal of Research and Reflections in Education** , Vol.10, No.2 .

140. Shuying An (2013) : Schema Theory in Reading , **Theory and Practice in Language Studies Journal**, Vol. 3, No. 1.

141. Smith, L. & Zygouris-Coe(2006) . Semantic Feature Analysis, **Available at** : micms.org/Semantic%20Feature%20Analysis.pdf

142. Steiner, C. & et..al (2009): Supporting Self-Regulated Personalized Learning Through Competence-Based Knowledge Space Theory, **Policy Futures in Education Journal** , Vol.7, No.6

143. Sternberg ,R (2003) : **Cognitive Psychology** (Third Edition) UK.: Thompson Wadsworth.

144. Sui-Chu, H. (2004): Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students , **Educational Journal**, Vol.32, No.2.

145. Timmermans, J.(2011): Towards a Deeper Understanding of Epistemic Beliefs Development: The Contribution of Threshold Concepts and Implications for Understanding the Ways of Knowing and Being of Experienced Educational Developers , **PH. Doctor**, McGill University, Canada.

146. Toscano, D. (2014) : Schema Theory, **Available at** : https://www.slideshare.net/Dianatl93/schema-theory-39908186

147. Winne, P. & Perry, N. (2000): **Measuring Self-Regulated Learning**, In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) : Handbook of Self-Regulation , Orlando, FL; Academic Press.

148. Zimmerman, B.(1990): Self-regulated Learning and Academic Achievement: an Overview, **Educational Psychologist**, Vol.25, No.1.

149. Zimmerman, B. (2002) : Becoming a Self-regulated Learner: an Overview , **Theory into Practice Journal**, Vol. 41, No.2.

150. Zumbrunn , S. (2010) : Nurturing Young Students' Writing Knowledge, Self-Regulation, Attitudes, and Self-Efficacy: The Effects of Self-Regulated Strategy Development , **Ph.D. Dissertation**, The Graduate College at the University of Nebraska, U.S.A.