الوعى بماوراء المعرفة و علاقته بتشتت الإنتباه وفرط النشاط لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت.

اعداد

موسى عايض العازمى

اشراف

الاستاذ الدكتور / على السيد سليمان

الاستاذ بقسم الارشاد النفسى

معهد الدراسات التربوية

جامعة القاهرة

المقدمة :

لقد تحول اهتمام الباحثين والمربيين على اختلاف انتماءاتهم التربوية والنظرية، نحو مفهوم ماوراء المعرفة الأمر الذي نقل بؤرة اهتماماتهم من مجال التحليلات التربوية لقدرات التلاميذ التعليمية، وبيئاتهم المدرسية أو المنزلية بوصفها كيانات ثابتة؛ إلى الاهتمام بشخصية التلاميذ الذين يستخدمون العمليات والاستراتيجيات المصممة لتحسين نواتج تعلمهم وبيئاتهم التعليمية.

وقد ظهرت دراسات تستخدم برامج قائمة على استراتيجيات وعمليات ماوراء المعرفة تؤدى الى ان يكون المتعلم ايجابيا فى تعلمه للمواد الدراسية المختلفة مما يساعده على التغلب على صعوبات الانتباه لديه. حيث تقوم استراتيجيات أو عمليات ما وراء المعرفة بدور مهم يكفل المتعلم على عاتقه التحكم فى عملية التعلم ، من خلال مراقبة طبيعتها والوعي بها، وتحديد مدى تقدمها نحو الهدف المنشود ، من أجل صناعة قرارات ذكية ، تحول المعلومات والمفاهيم والمبادئ إلى معانى يستخدمها المتعلم فى حل مشكلاته اليومية ، كما ان قصور تلك التعليمات قد تدفع به إلى الانصراف عنها والتشتت بعيداً (Bird ,1990 , 183) .

وقد أثبتت نتائج الكثير من البحوث أنه فى ظل ظروف معينة تبدو فاعلية ما وراء المعرفة فى تحسين التعلم ، فحين نمعن النظر فى تفكيرنا، نصبح على وعى بكيفية ما نعمل ونعدله تعديلاً قصدياً بتحديد الأهداف، ووضع خطة لتحقيقها، والعمل وفقاً للخطة، مما يساعد على السيطرة على أفعلنا ، فالاستبصار بما وراء المعرفة، كأداة للتفكير الجيد مؤداه أن التفكير نفسه تحت سيطرتنا المقصودة ، وحين نسيطر على تفكرنا يمكننا أن نعيد تنظيمه بحيث نتغلب على نواحي القصور التى قد نكتسبها من الطرق التى نفكر بها (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٧ ، ٦٨).

كما أن معرفة المتعلم بخبرات ما وراء المعرفة ووعيه بها وقدرته على إدارتها واستخدامها فى مواقف تعليمية مختلفة تؤدى بشكل أو بآخر إلى التقليل من مشكلات التعلم ويسهم فى الوقت ذاته فى الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف للمعرفة المتحصلة (سميرة عطيه عريان ، ٢٠٠٣ ، ١١٦)

وتهتم ممارسة مهارات ما وراء المعرفة بقدرة الفرد المضطرب انتباهياً على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص ، وبالتالي فهى تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة ، وتسمح لهم بتحمل المسئولية والتحكم فى العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم ، وتسهل البناء النشط للمعرفة ، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا فى عمليات تفكيرهم الخاصة (إحسان عبدالرحيم ، ٢٠٠٣ ، ١٢٠).

وأثبتت نتائج بعض الدراسات أن استخدام بعض العمليات ومنها المراقبة أو الوعي تساعد على تصحيح التصورات الخاطئة لدى التلاميذ عن بعض المفاهيم العلمية (Beeth ,1998 , 343).

فالتدريب على عمليات ما وراء المعرفة يمكن أن يحسن إتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية ، ويشجعهم على تحقيق أهداف التعلم وزيادة كفاءتهم ، وتقليل إمكانية شعورهم بالعجز وجميعها أهداف تربوية مرغوبة يحرص المعلمون على تحقيقها (Cardelle, 1992 , 109).

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى إن أكثر عمليات ما وراء المعرفة استخداما هي (التخطيط- المراقبة- التقويم) بما يؤدى إلى تخفيف مشكلات الانتباه لما يعرض عليهم نظراً لأن ما وراء المعرفة تلعب دوراً مهماً فى التعلم الناجح فمن المهم أن يتم تدريب التلاميذ عليها والعمل على تنمينها حتى تزداد عملية التعلم نمواً وتطوراً فحينما نمكن التلاميذ من التعبير عن تفكيرهم يصبح لديهم وعى به ، ويصبحون قادرون على التوجه الصحيح ويدركون جيداً ما يقومون به.

وكان من المعتقد أن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد يحدث فى مرحلة الطفولة ويختفي عند البلوغ ولكن فى الحقيقة أن الذى يقل وربما يختفى هو النشاط الحركي الزائد Motor hyperactivity أما تشتت الذهن والاندفاعية ومشاكل عدم التركيز فتستمر طوال الحياة ، لذا فالتدخل المبكر من أفضل السبل لمواجهة المشكلة (Chmelyski , 2006 , 10).

ويعزى اضطراب الانتباه لمشكلات سلوكية ومرجعية لقصور فى مدى ونوعية التحصيل الأكاديمى وكذلك ضعف القدرة على التعامل مع الأقران (ابتسام سطيحه ، ١٩٩١: ٥).

أصبحت هناك ضرورة مُلحة لتدريب التلاميذ ذوي ADHD في المرحلة الابتدائية على عمليات ما وراء المعرفة التي من شأنها تحسين أدائهم الدراسي. فتنمية مهارات ما وراء المعرفة تعد أحد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين عملية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال استخدام التلاميذ لتكنيكيات تعليمية، وعمليات التعلم المعرفية والدافعية في مواقف التعلم في سياقات متنوعة فقد لوحظ أن التلاميذ يستخدمون قدراً ما من عمليات ماوراء المعرفة، ولكن عندما يتم تدريبهم على أداتي الاستفهام "لماذا" و "كيف"؛ فإنهم يتعلمون ويظهرون وعياً بالعلاقات والعمليات والنواتج، وعند الضرورة يعدلون استراتيجياتهم، ومن ثم يملكون الدافعية والفاعلية لتحسين مهاراتهم المعرفية وبالتالي فإن قصور عمليات الانتباه مؤشر لقصور ما وراء المعرفة لديهم والعكس صحيح. (Reddy et al., 2011, 45) وظهرت مشكلة البحث من خلال تدنى قدرة التلاميذ التعلم فى استخدام ما وراء المعرفة وما ينتاب الطلاب من تشتت الانتباة **وعلي ذلك فإن البحث الحالى يسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:**

ما علاقة الوعى بمهارات ماوراء المعرفة بتشتت الانتباه لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالكويت؟

ويفرع من هذا السؤال الاسئلة التالية:

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية هذه الدراسة الحالية فيما يلي :

١- الاهمية النظرية:

- أن عمليات ماوراء المعرفة ضرورية للتلميذ حينما يتعلم.

الوعى بعمليات ماوراء المعرفة تمثل بمثابة حلاً للتغلب علي غزارة تلك الكم من المعلومات من خلال فهمها من أجل استيعابها وتقلل حدة تشتت الانتباه.

- تحسين الأداء المعرفي من خلال عمليات ماوراء المعرفة لدي التلاميذ في الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي فذاك هدفاً تربوياً هاماً تسعى إلى تحقيقه كافة الأنظمة التربوية على اختلاف فلسفاتها وتوجهاتها، وهذا الهدف نشأ ونما فى ظل نتائج العديد من الدراسات والبحوث.

- إعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي تشتت الانتباة لتنظيم تعلمهم من خلال الوعى بعمليات ماوراء المعرفة.

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلي:

التحقق من العلاقة بين ماوراء المعرفة وتشتت الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت.

مصطلحات البحث:

ما وراء المعرفة

يشير مفهوم ماوراء المعرفة إلى وعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة ، والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم ، وتوجيه مسار التعلم بصورة ذاتية نحو الهدف المنشود منه للحصول على

نتائج فعالة ومؤثرة.(Fradd & Wilen , 1994 , 6-10) وتتضمن ما وراء المعرفة عمليات هي:

- التخطيط Planning : وتعني أن يكون للفرد هدفاً معيناً يسعى لتحقيقه من خلال وضع خطة واضحة.
- مراقبة الفهم Comprehension Monitoring : وتعني أن يكون لدى الفرد ميكانزم مراجعة الذات لمراقبة تحقيق هدفه.
- التقويم Evaluation : وهي القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم.

تشتت الانتباه:

يتمثل في صعوبة الطفل فى التركيز عند قيامه بنشاط مما يؤدى لعدم إكمال النشاط بنجاح " (الدليل التشخيصي والاحصائى للاضطرابات النفسية والعقلية DSM IV ، ١٩٩٤ : ٧٨)

أو اضطراب سلوكى يظهر في ضعف قدرة الفرد على التركيز لوجود مثير خارجى يثير اهتمامه لفترة ثواني قليلة (أماني زويد ، ٢٠٠٢: ٤٦).

الاطار النظرى

ما وراء المعرفة

يعرف " فلافل " Flavell(١٩٧٦ : ٢٣١) ما وراء المعرفة على أنها معرفة ووعى الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ضبط هذه العمليات وادارتها بنشاط.

وقد صاغ " فلافل " Flavell(١٩٧٦ : ١٣) مفهوم ما وراء المعرفة على أنه يشير الى معرفة الشخص بعملياته المعرفية ومنتجاتها أو أى شخص يرتبط بها مثل تعلم الخصائص الملائمة.

حدد " فلافل" Flavell(١٩٧٦ : ١٤) مفهوم ما وراء المعرفة على أنها المعرفة التى تتخذ من النواحى المعرفية موضوعا لها وتنظمه .

ويعرف " فلافل"Flavell (١٩٧٦ : ١٥) هذا المفهوم بأنه:" معرفه الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية والخصائص المتعلقه بطبيعه المعرفه والمعلومات لديه".

ويرى " جانيه" Gragne (١٩٩٢: ٧١) أن محور الاهتمام فى ما وراء المعرفة هو جعل المتعلم يفكر بنفسه فى حل المشكلات بدلا من مجرد اعطائه اجابات محدودة أو القاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم بحفظها واستظهارها والاهتمام بأفكاره ومداخله فى حل المشكلات من خلال المامه بالصعوبات التى يواجهها فى فهم الموضوعات التى تمثل مشكلة ، انطلاقا من ضرورة تنظيم التعلم بصوت مرتفع بما يناسب حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة . اذن يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شئ عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه للمهمة.

ويذكر "فراد " و " ويلن" ، Frad and Wilen (١٩٩٤ : ١٨) أن مفهوم ما وراء المعرفه يشير الى مراقبه الذات أثناء القراءة عن وعى المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسه، والفنيات المصاحبه للعمليات القرائية ، والرقابه الذاتيه على محاولات التعلم التى يقوم بها المتعلم لتحقيق أهدافه من عمليه القراءة وتوجيه مسار التعلم بصوره ذاتيه نحو الهدف المطلوب من القراءة للحصول على نتائج فعاله ومئثرة .

ويعرف " أونيل" و " أبيدى" ,Oneil and Abedi (١٩٩٦ : ٢٨) ما وراء المعرفه على أنها مراجعه الذات الشعوريه والدورية للتعرف عما اذا كان هدف الفرد قد تحقق أصلا – وعند الضرورة – اختيار تطبيق الاستراتيجيات المختلفه أم لا .

كما يعرف " سوانسون" Swanson (١٩٩٦ : ٣٤) ما وراء المعرفه على أنها تعبير يشير الى وعى الفرد وقدرته على القرابه وتعديل وتنظيم أعماله المعرفية بالنسبه الى التعلم .

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٦ : ٤٠٠- ٤٠١) الى تعريف " بيكر" و " براون " Baker& Brown (١٩٨٤) أن مفهوم ما وراء المعرفه ينطوى على نوعين أو نمطين من الأنشطة المعرفية هما : وعى الفرد بتكوينه أو بنائه المعرفى وطبيعه أو خصائص المعرفة لديه وتنظيم المعرفة.

يفرق أنور الشرقاوي (١٩٩١) بين المعرفة وما وراء المعرفة فمصطلح المعرفة يعني العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد لحين إستدعائه في المواقف المختلفة، في حين أن مصطلح ما وراء المعرفة يعني وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة، فالاستراتيجيات المعرفية هي التي يستخدمها الفرد لتحقيق هدف ما ، بينما إستراتيجيات ما وراء المعرفة هي التي يستخدمها للتأكد من الوصول للهدف مثل سؤال نفسه لتقييم مدى فهمه للنص وهي عادة تسبق أو تعقب العمليات المعرفية، كما أن المعرفة تعني الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم للتعلم بينما ما وراء المعرفة تعني ما يعرفه المتعلم عن إدراكه وقدرته على التحكم بها.

ويعتقد الباحثون بوجود علاقة بين التعلم المعرفي وما وراء المعرفة فالزيادة السريعة في الاهتمام بنظريات التعلم المعرفية أدت إلى زيادة الاهتمام بما وراء المعرفة، وتهتم نظريات التعلم المعرفي بالعمليات المعرفية التي تجري داخل النظام العقلي للفرد، ومن هذه النظريات نظرية أوزوبل للتعلم بالمعنى التي أثرت البحث في مجال التربية، حيث يرى أوزوبل أن التعلم ذا المعنى يحدث بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات وثيقة الصلة بها الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم وهو يختلف عن التعلم بالحفظ الذي يحدث بإدخال المعلومات الجديدة على شكل كيانات مستقلة منعزلة عن النظام المفهومي للمتعلم فيصعب على المتعلم إدراك العلاقات بين تلك المعلومات أو استخدامها في مواقف جديدة. (Ausubel,1968) .

أي أن التعلم ذو المعنى يعني تطوير بنية معرفية منظمة جداً حيث المعلومات منظمة

ومترابطة وممثلة بنماذج متشابكة. وذلك وفق نظرية نوفاك للبنائية الإنسانية Human Constrctivisفقدم نوفاك الأستاذ في جامعة كورنيل نظرية البنائية الإنسانية والتي إرتكز فيها على مبدأ أوزوبل للتعلم ذي المعنى بقولة "إن أكثر عامل يؤثر على التعلم هو ما يعرفه المتعلم نفسه" (Mintzes and Wandersee, 1998, P.47)

وتؤكد نظريته على عملية صنع المعنى وذلك بتكوين إرتباط بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم وتكوين مفاهيم ومعلومات جديدة تماما لأن وجهة النظر هذه ترى استحالة بناء فردين لنفس المعنى عند تقديم نفس المعلومات.

ويرى " أونيل" و" أبيدى" Oneil and Abedi (١٩٩٦ : ٣٢٥) أن عناصر ما وراء المعرفه التى يطبقها الفرد ليصبح لديه مهارات ما وراء المعرفه هى :

أ- مهارة التخطيط Planning Skill.

يعنى التخطيط تحديد خطوات محددة يتبعها الفرد عند قيامه بأداء مهمة معنية أو عمل ما أو عند حله لمشكله تواجهه أو بمعنى أخر يعنى وضع الفرد لتصور مبدئى لانجاز المهمة المكلف بها، ويذكر عدنان العتوم (٢٠٠٤ : ٢٠٧) أن مهاره التخطيط يتمثل فى أن يكون للفرد هدف موجة توجيها ذاتيا أو يتم تحديده له، وأن يكون لديه خطة لتحقيق الهدف ، وتتضمن أن يطرح أسئله مثل ما طبيعة المهمه المحددة له ؟ وما المعلومات والاستراتيجيات النى يحتاج اليها ؟ والوقت المسموح له به ؟

ويشير كوستا (١٩٩٨) الى اهم مكون فة الوعى بالتفكير هو وضع خطة عمل ، ثم الاحتفاظ بها فى العقل، وتوكين خطة عمل قبل السلوك الفعلى يساعد فى متابعه خطوات هذه الخطة فى السلوك بصورة واعية، كما يساعد فى تقييم ما تقوم به من أعمال.

ب- مهارة مراقبة الذات Self-Monitroring Skill .

ويقصد بها التحكم فى الذات، وهو تعنى وعى الفرد بخطوات سير المهمة التى يقوم بها وهى تتطلب الانتباه والوعى المقصود للخطوات والنشاطات والعمليات التى يقوم بها الفرد من أجل تحقيق الهدف من المهمة التى يقوم بها، وتعرفها كوركيل Corkill (١٩٩٦ : ٢٧٦) بأنها تشير الى تعقب الحالة المعرفية للتلميذ وفحص مهاراته ذاتيا أثناء انشغاله فى مهمه التعلم ، يعد نوجيه وتركيز الانتباه والانشغال فى الاختبار الذاتى واستخدام استراتيجيات الاخضاع للاختبار ، أمثلة للمراقبة.

ويذكر كوستا (١٩٨٥ : ٩٤) أن مهاره المراقبه الذاتيه تعد احدى المهارات الهامه عندما يتعامل الفرد مع مشكله غامضه ، حيث تمثل قدرة الفرد على اجراء فحص مباشر ذاتيه للخطوات التى يقوم بها فى اتجاه حل المشكله ، وتتضمن الرقابه مراجعه مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك اذا كان ضروريا.

وتذكر نادية شريف واخرون (٢٠٠٤ : ٢١٠) أن مفهوم المراقبه يشير الى أنها عمليه مركبة متعددة المكونات ، فهى تتضمن الملاحظة والتسجيل للأداء والانتباه المقصود لبعض جوانب سلوك الفرد ، وملاحظة أنماط السلوك المتكرر، ويمكن القول أن عملية المراقبة الذاتية أثناء أداء عمل ما تتضمن خطوتين هما :

١- **الخطوة الأولى:** هى الملاحظة الواعية والقدرة على ملاحظه مدى حدوث السلوك المستهدف المطلوب التحكم فية.

٢- **الخطوة الثانية:** هى التسجيل حيث يقوم الفرد بتسجيل استجابته المستهدفة وتحديد تكرارها أو اختفائها أو ثباتها.

وتساعد عمليه المراقبة الطالب على الوعى بمجالات الضعف أو القصور فى أدائه قبل الانتقال الى مرحله تاليه فى حل الموقف ، فهو يراقب دقة تنفيذه للاستراتيجات ، كما يراقب النتائج التى حققها أو الانجاز الذى وصل اليه فى الموقف، وتتوقف جودة عملية مراقبة النتائج المتحققة على مدى سلامه الطالب فى مرحله التخطيط، وعلى

مستوى مراقبة المتعلم ومثابرته لانجاز المهمة ومدى استفادته من نتائج عمله (التغذية الراجعه) .

ج- الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies .

الطريقه او الأسلوب التى يستخدمها المتعلم ببساطة للوصول الى الحل أو الهدف المطلوب من المتعلم. مثال:

د- مهارة الوعى Awareness Skill .

وعى الشخص بسلوكه المعرفى خلال تنفيذ المهمه التعليميه ، فهى تعنى أن يكون التلميذ على وعى بأنه عمله صحيح أم غير صحيح، وهذه المهاره تتطلب القيام ببعض الاعمال مثل معرفه الفرد للهدف من المهمة ، ووعيه لما تتطلبه من أعمال ومسئوليات، ووعيه للعلاقات التى تربط بين هذه الاعمال بعضها البعض ، ووعيه لما يوظفه من عمليات عقيله لمعالجتها ، ووعيه لما يوجد فى ذاكرته من معرفه وخبرات سابقه تتعلق بالمهمه الراهنه ، ووعيه لمستوى نجاحه فى أداء المهمة المكلف بها،" أونيل" و " أبيدى" Oneil and Abedi (١٩٩٦ : ٣٢٥)

النشاط الزائد

يعرف هذا الاضطراب بأنه حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، يظهر على شكل مجموعة اضطرابات سلوكية تنشأ نتيجة أسباب متعددة نفسية وعضوية معا .فالنشاط الزائد عبارة عن حركات جسمية عشوائية لا إرادية غير مناسبة تظهر نتيجة أسباب عضوية أو نفسية ، وتكون مصحوبة بضعف في التركيز.

وكثيرا ما يرافق اضطراب الانتباه مع النشاط الزائد أو فرط الحركة ، لأن هذا الأخير سبب له كما بينته الدراسات السريرية والتجريبية.

ويمكن تعريفه أيضاً بأنه : اضطراب عصبي سلوكي ناتج عن خلل في بنية ووظائف الدماغ يؤثر على السلوك و الأفكار و العواطف وهو اضطراب يمكن التعامل معه و تخفيف حدة أعراضه بهدف مساعدة الطفل على التعلم و ضبط النفس مما يساهم برفع مستوى ثقته بنفسه وغالباً يتم التعرف على الطفل الذي يعاني من الاضطراب ما بين ٥

إلى ٩ سنوات و تستمر الأعراض عليه في فترة الطفولة و المراهقة , كذلك قد تستمر الأعراض أو بعضها في ٣٠ % الى ٦٠ % من الحالات إلى مرحلة الرشد تشير وزارة الصحة في الولايات المتحدة أن الذكور أكثر عرضة بهذا الاضطراب بأربعة أضعاف من الإناث ؛ وعلى الأقل ثلثا الأطفال الذين عانوا من هذا الاضطراب تستمر أعراضهم حتى سن المراهقة وبعضهم إلى سن البلوغ، وفي هذا الإطار أعدت جريدة" نيويورك تايمز " تقريرا مفصلا قدرت فيه أن ٤.٧ % من الأطفال في أميركا الذين تتراوح أعمارهم ٣- ١٧ سنه بهذا الاضطراب ، وكشفت دراسة أجريت في بريطانيا أن ٧.١ % على الأقل يعانون من هذا الاضطراب أيضاً.

أما في منطقة الخليج العربي، فقد وجدت دراسة أجريت أخيراً في (٨) مدارس بسلطنة عمان شملت (١٥٠٢) طالب أن ٨.٧ % من العينة يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة مصحوب باضطرابات سلوكية.

إن نسبة من (٣٠ إلى ٥٠ %) من التحويلات للعيادات النفسية سببها اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في أمريكا.

مفهوم الانتباه :يعرف الانتباه على أنه "انتقاء" الدلالات أو المثيرات المناسبة و "الاستمرار" في التركيز عليها. ويحدد هذا التعريف متطلبين رئيسين لتحقيق الانتباه ، هما : الانتقاء والاستمرار. إن غياب أحد هذين الشرطين أو كليهما يتسبب عادة في ظهور مشكلة في الانتباه .

تشتت الانتباه :

هو عجز الطالب عن انتقاء المثيرات الملائمة والتركيز عليها ، أو عجزه في الاستمرار في التركيز على المثيرات المرتبطة بعملية التعلم أو بالمهمة الموكلة إليه.

الدراسات السابقة

وتمشيًا مع أهداف الدراسة سيتم عرض كل مجموعة منها علي حده مع التركيز علي أهداف كل دراسة وإجراءاتها الأساسية ونتائجها ، وفي نهاية كل مجموعة سيوضح الباحث السمات المميزة له ، وسيخلص الباحث إلي تعليق عام علي المجموعات كلها وفيما يلي تفصيل ذلك:

دراسة نعمة عبد السلام محمد (٢٠٠٤) .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض سمات الشخصية المرتبطة بما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الجامعية وكذلك الوقوف على الفروق بين الجنسين من طلاب الجامعة في مهارات ما وراء المعرفة وكذلك الوقوف على التخصصات الأكاديمية المختلفة لدى طلاب الجامعة والتوصل إلى معدلات تنبؤية للسمات الشخصية المنبئة بما وراء المعرفة ومهاراتها وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المثابرة والمرونة والثقة بالنفس والحرص وتحمل المسئولية والسيطرة والعلاقات الشخصية بأنها أهم السمات الشخصية المرتبطة بما وراء المعرفة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة فى السمات الشخصية التالية وهى المثابرة والمرونة والثقة بالنفس والحرص والسيطرة والعلاقات الشخصية.

دراسة عفت الطناوي (٢٠٠١)

هدفت الى بيان فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية . وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى كل من التحصيل المعرفي والتفكير الناقد ومهارات عمليات العلم التكاملية.

دراسة ونج وونج (٢٠٠٢)

هدفت الى بيان تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مهارات القراءة كما تتمثل في الفهم القرائي وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوى المستوى فوق المتوسط في ما وراء المعرفة كانوا أفضل من الطلاب ذوى المستوى المتوسط في التفسير وفى الفهم القرائى كما كان الطلاب المتوسطون أفضل من ذوى المستوى المنخفض في التفسير والفهم ، ويرجع ذلك إلى تميز الطلاب الأفضل إلى ما وراء المعرفة .

دراسة سميرة عطية (٢٠٠٣)

هدفت الى بيان فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة فى تدريس الفلسفة على تحصيل الطلاب بالصف الأول الثانوي لمادة الفلسفة وأثر ذلك على اتجاههم نحو التفكير التأملي ٠وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار التحصيلي ، ومقياس الاتجاه نحو التفكير التأملي الفلسفي بين التطبيقين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي .

دراسة سيدة حافظ (٢٠٠٥)

دراسة فاعلية التدريب على بعض مهارات ما وراء المعرفة فى تنمية النضج الاجتماعي والاتجاه نحو التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى متغيرات النضج الاجتماعي ، والاتجاه نحو التعلم الذاتي ، والتحصيل الدراسي لصالح

المجموعة التجريبية ، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على متغيرات الدراسة (النضج الاجتماعي ، والاتجاه نحو التعلم ، والتحصيل الدراسي) لصالح القياس البعدي فى حين أشارت النتائج إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على نفس المتغيرات .

دراسة (Trrter , 1991)

هدفت الدراسة بتقديم نموذج لعلاج اضطرابات النشاط الزائد وصعوبة الانتباه لدى أطفال المدارس الابتدائية. وقد توصلت النتائج إلى أن النموذج النفس–تربوى قد أسهم في علاج اضطراب النشاط الزائد وصعوبة الانتباه لدى الأطفال المدرسة الابتدائية ، كما أسهم النموذج النفس–تربوى في تقديم الخدمات الإرشادية اللازمة للأخصائيين النفسيين في تصميم البرنامج الفعالة لدى الأطفال التى تعانى من الاضطراب النشاط الزائد وصعوبة الانتباه مما يؤدى ذلك إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لدى هؤلاء الأطفال وبالتالى التغلب على مشكلاتهم التعليمية والنفسية كالقلق...وغيرها..

منهج الدراسة :

استخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبي المتمثل في إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك للتعرف على فعاليته كمتغير مستقل على متغيرات البحث التابعة التي التى تقاس باختبار تشتت الانتباة وقد تطلب ذلك ضبط بعض المتغيرات الوسيطة مثل العمر الزمني، والذكاء لعينه الدراسة، كما تم ضبط مستوى أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي من خلال إجراء القياس القبلي للمتغيرات التابعة لجميع أفراد العينة.

متغيرات الدراسة

ويمكن تلخيص متغيرات البحث كما يلى :

المتغيرات المستقلة : ما وراء المعرفة.

المتغيرات التابعة: تشتت الانتباة

عينة الدراسة ووصفها :

وبغية تحقيق أهداف البحث، كان لا بد للباحث من تحديد مجتمع البحث ووصف معالمه، واختيار عينة ممثلة له من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أ – العينة الاستطلاعية :

تم اختيار فصل للصف الخامس الابتدائى وقد استخدم الباحث العينة الاستطلاعية في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

ب – العينة النهائية :

تم اختيار طلاب مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية ومدرسة عبد الكريم السعيد الابتدائية بمحافظة مبارك الكبير بدولة الكويت حيث تم اختيار فصلين من فصول الصف الخامس الابتدائى بطريقة عشوائية وكانت كالتالى :

جدول (١) يوضح عينة البحث

المدرسة	العدد
مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية	٣٠
عبد الكريم السعيد الابتدائية	٣٠

أدوات البحث :

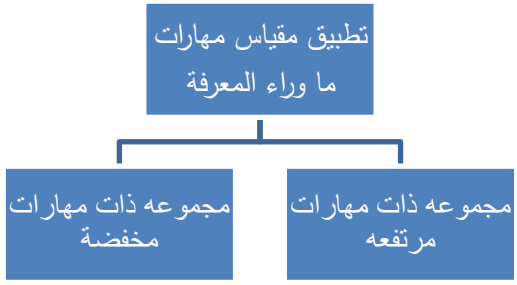
استخدم البحث الأدوات التالية :-

١. مقياس مهارات ما وراء المعرفة .

٢. اختبار تشتت الانتباه.

تصميم البحث:

تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على عينة البحث كما يوضحها الشكل (١)



يعرض الباحث أدوات البحث كالتالى:

مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة

يتكون المقياس من (٣١) عبارة، منها (١٤) عبارة لقياس التخطيط، و(٧) عبارات لقياس المراقبة، و(٩) عبارات لقياس التقويم الذاتي للتعلم، ويختار المفحوص إحدى الاستجابات الآتية: (دائما، أحيانا، نادراً) وتحصل الاستجابة الأولى على ثلاث درجات فاثنتان ، فواحدة، ويوضح جدول (٢) أرقام العبارات والمهارة التي تندرج تحتها :

جدول (٢)

أرقام العبارات التي تمثل الأبعاد الثلاثة لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

المهارة	التخطيط	المراقبة	التقويم
أرقام العبارات	١-١٣	١٤-٢٣	٢٤-٣١

- **الاتساق الداخلي** : يتم حساب معامل الاتساق الداخلي، لمكونات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح أن مقياس ما وراء المعرفة، يتضمن درجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث ارتبطت أبعاده الثلاثة بالدرجة الكلية، بمعاملات اتساق، كلها دالة عند ٠١,

جدول (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

أبعاد المقياس	التخطيط	المراقبة	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	------	٠,٦٤٤**	٠,٧٠٣**	٠,٧٩٩**
المراقبة	------	------	٠,٦٩٥**	٠,٧٦٦**
التقويم	------	------	-------	٠,٧٣٥**
الدرجة الكلية	---	---	---	---

ثبات المقياس:

ثبات ألفا:

- تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha على عينة قدرها ٤٠ طالبة من طالبات الفرقة الثانية بالكلية (من غير عينة الدراسة) ،وقد تم حساب ثبات كل عبارة على حده ، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠.٨٧٩ – ٠.٧٥٣ وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة.

ثبات إعادة التطبيق:

- قام الباحث بتطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة على عينة قوامها (٤٠) طالب ثم أعاد التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني قدره أسبوعين وتم إيجاد قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة للمقياس، وللدرجة الكلية وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون لبعد التخطيط ٠.٦٣٣ وبعد المراقبة ٠.٧٥٨ وبعد التقويم ٠.٦٧٠ والدرجة الكلية ٠.٧٧٧؛ وكانت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس مهارات ما وراء المعرفة جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

مقياس اضطراب الانتباه الزائد وفرط النشاط

اولا : صدق المقياس

أ) صدق المحكمين

تم عرض المقياس على مجموعه من المحكمين بكلية التربية جامعه الكويت حيث تم الاتفاق على محاور المقياس ومناسبتها للبيئة الكويتية فتم عرض فقرات الاختبار على عدد (٥) من المحكمين بكلية التربية ويوضح الجدول (٤) نسب الاتفاق حول عبارات المقياس كما اتفق عليها المحكمين .

جدول (٤)

يوضح اتفاق المحكمين على فقرات المقياس

العبارة	الاتفاق	العبارة	الاتفاق	العبارة	الاتفاق	العبارة	الاتفاق
١	%١٠٠	١١	%١٠٠	٢١	%٨٠	٣١	%١٠٠
٢	%٩٠	١٢	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٣٢	%٩٠
٣	%٩٠	١٣	%٩٠	٢٣	%٩٠	٣٣	%١٠٠
٤	%٩٠	١٤	%٨٠	٢٤	%٩٠	٣٤	%٩٠
٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٢٥	%٨٠	٣٥	%٩٠
٦	%٨٠	١٦	%٩٠	٢٦	%١٠٠		
٧	%٩٠	١٧	%١٠٠	٢٧	%١٠٠		
٨	%١٠٠	١٨	%٩٠	٢٨	%٩٠		
٩	%٩٠	١٩	%٩٠	٢٩	%١٠٠		
١٠	%١٠٠	٢٠	%٩٠	٣٠	%٩٠		

يتضح من الجدول (٤) ان كل العبارات حصلت على اكثر من (٨٠%) نسبة اتفاق .

ب) الصدق العاملى.

قام الباحث بحساب الصدق العاملى للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط الناتجة من درجات العينة الاستطلاعية باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Hoteling وحتى تأخذ العوامل المستخرجة من التحليل العاملى معنى سيكولوجيا تم تدويرها تدويرا متعامدا باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax التى وضعها كايزر Kaiser،

جدول (٥)

يوضح تشبعات المفردات على عوامل مقياس اضطراب الانتباه والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل

		الأول	الثاني	الثالث
32	1	.768		
26	2	.764		
30	3	.707	.374	.393
22	4	.701		
16	5	.684	16	
29	6	.631		
24	7	.598		
14	8	.579	14	
34	9	.391		

12	10	.351	12	.335
35	11	0.314		
21	1		0.880	
7	2		0.865	
8	3		0.855	
5	4		0.788	
17	5		0.726	
18	6		0.704	
2	7		0.670	
33	8		0.642	
31	9		0.511	
15	10		0.470	
10	11		0.323	
9	12		0.311	
28	1			.766
19	2			.741-
11	3			.683-
3	4			0.680
13	5	-.301-		0.640
27	6	.413		0.577
23	7			0.570
4	8			0.490
25	9			0.480

1	10			0.480
6	11			0.458
20	12			.421

وبعد وضع المعايير التحكمية السابقة أجرى التحليل العاملى لبنود المقياس وعددها () عبارة باستخدام برنامج spss بعد تطبيق المقياس على عينة قدرها (٤٠) طالب ، وقد أبقى الباحث العبارات التى بلغت تشبعاتها ٠.٣ وذلك لكل عبارة من عبارات المقياس ،وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس () عبارة، فى ثلاث عوامل موضحة كالتالي :-

١- يوضح الجدول (٦) العامل الأول والعبارات المشبعة عليه ودرجة تشبعها .

جدول (٦)

يوضح العامل الأول لمقياس اضطراب الانتباه وتشعبات العبارات عليه.

م	ترتيب العبارة	العبـارة	التشبع
١	32	يسهل تشتت انتباهه.	.768
٢	26	غير منظم.	.764
٣	30		.707
٤	22	لا ينتر صدور التعليمات.	.701
٥	16	لا يمكنه الانتظار حتى ينهى غيره من دورة.	.684
٦	29	غير منتبه.	.631

٧	24	تركيز ضعيف.	.598
٨	14	يتصرف قبل ان يفكر.	.579
٩	34	يجد صعوبة فى الاستمرار فى مهمه ما.	.391
١٠	12	يتلوى (يحرك جسمه بصورة عصبية).	.351
١١	35		0.314

يتضح من الجدول (٦) أن العامل به (١١) مفردات، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل الجوهرية تراوحت ما بين(٠.٧٦٨-٠.٣٥١) وتدور مفردات هذا العامل حول الاستمرار فى الانتباه ولذا يقترح الباحث تسميت هذا الانتباه.

٢- يوضح الجدول (٧) العامل الثانى والعبارات المشبعة علية ودرجة تشبعها.

جدول (٧)

يوضح البعد الثاني لمقياس اضطراب الانتباه وتشعبات العبارات عليه

م	ترتيب العبارة	العبـارة	التشبع
١	21	يتدخل في شئون الاخرين (فضولي).	0.880
٢	7	الافراط فى الحديث.	0.865
٣	8	لا يتحمل البقاء فى مقعده فترة طويلة	0.855
٤	5	من السهل استثارته.	0.788
٥	17	يجد صعوبة فى انتظار دورة.	0.726
٦	18	التسرع فى الإجابة.	0.704
٧	2	حالة استعداد مستمر للانطلاق.	0.670

٨	33		0.642
٩	31		0.511
١٠	15	ينتقل من نشاط الى اخر قبل اتمام النشاط الاول.	0.470
١١	10	عدم القدرة على اللعب برفق.	0.323
١٢	9		0.311

يتضح من الجدول (٧) أن العامل به (١١) مفردة وجميع تشبعات مفردات هذا العامل الجوهرية تراوحت ما بين(٠.٨٨٠-٠.٣٢٣) وتدور مفردات هذا العامل حول الاندفاع ، ولذا يقترح الباحث تسميت هذا البعد الاندفاعية.

٣- يوضح الجدول (٨) العامل الثالث لمقياس اضطراب الانتباه والعبارات المشبعة علية ودرجة تشبعها.

جدول (٨)

يوضح البعد الثالث لمقياس اضطراب الانتباه وتشعبات العبارات عليه

م	ترتيب العبارة	العبـارة	التشبع
١	28	شارد الزهن.	.766
٢	19		.741
٣	11	كثير الحركة (مضطرب).	.683
٤	3	فرط فى الجري والوثب.	0.680
٥	13		0.640
٦	27	قدرته على التخطيط ضعيفة.	0.577

٧	23		0.570
٨	4	يتململ ويتلوى فى مقعده.	0.490
٩	25	يفشل فى انهاء المهام.	0.480
١٠	1	صوت مرتفع.	0.480
١١	6	ينزع الاشياء بقوة.	0.458
١٢	20	صعوبة اتباع التعليمات.	

يتضح من الجدول (٨) أن العامل به (١٢) مفردة وجميع تشبعات مفردات هذا العامل الجوهرية تراوحت ما بين(٠.٧٦٦-٠.٤٥٨) وتدور مفردات هذا العامل حول كثرة الحركة ، ولذا يقترح الباحث تسميت هذا البعد النشاط الذائد.

جدول (٩)

يوضح أبعاد المقياس بعد التحليل العاملى

البعد	اسم البعد	المجموع
البعد الأول	الانتباه	١١
البعد الثاني	الاندفاعية	١٢
البعد الثالث	النشاط الذائد	١٢
المجموع		٣٥

يتضح من الجدول (٩) ان البعد الاول به ١١ عبارة والبعد الثانى ١٢ عبارات والبعد الثالث به ١٢ عبارة والمجموع الكلى هو ٣٥ عبارة للمقياس.

ثانيا: الثبات

إن الثبات يعطي مؤشر أخر إلى دقة المقياس، إذ يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الدقة والاتساق فيما يزودنا به من بيانات حول المفحوصين. وتحقق الباحث من الثبات لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية عن طريق طريقة الفا – كرونباخ ، التجزئة النصفية ، طريقة اعادة الاختبار وقد بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس اضطراب الانتباه كما يوضحها الجدول (١٠) .

جدول (١٠)

يوضح قيم معامل الثبات عن طريق الفا – كرونباخ ، التجزئة النصفية ، طريقة اعادة الاختبار

الطريقة	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	اعادة التطبيق
معالم الثبات	٠.٨١٤	٠.٧٧٥	٠.٦٤٥

يتضح من الجدول (١٠) ان قيم معامل ثبات مقبوله .

تصحيح المقياس :

يصحح المقياس بطريقة لايكرت باعطاء دائما (٣) احيانا (٢) ابدا (١) وبالتالى تطون الدرجة العليا (١٠٥) والدرجة الدنيا (٣٥).

إجراءات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه يتبع الباحث الإجراءات التالية :

١. الاطلاع علي أدبيات تربوية ونفسية تناولت متغيرات البحث الحالية من خلال البحوث والدراسات السابقة في البيئة العربية أو البيئة الأجنبية ، وأيضاً الإطار النظري من

البحث الحالي بغرض الإفادة فى معرفه العلاقة بين ما وراء المعرفة لتخفيف (تشتت الانتباه) لدي التلاميذ في الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي .

٢. تقنين أدوات البحث الحالي من خلال القيام بالتطبيق الاستطلاعي علي عينة من التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي بالحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي.

٣. تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة " (تشتت الانتباه– ما وراء المعرفة).

٤. مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من قبول أو رفض فروض البحث وتقديم بعض التوصيات والمقترحات .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

سيستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية مستخدما البرنامج الإحصائيSPSS .

اختبار ت t-test

نتائج البحث:

لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة المرتفعه والمجموعة المنخفضة فى مهارات ما وراء المعرفة،

الجدول (١١)

يوضح الفروق بين متوسط درجات المجموعة المرتفعه والمجموعة المنخفضة فى مهارات ما وراء المعرفة على ابعاد فرط النشاط .

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	ت	الدلالة
الإنتباه	المجموعة المرتفعة	16.7500	5.19406	3.425	**
	المجموعة المنخفضة	22.8125	5.90162		
الاندفاعية	المجموعة المرتفعة	20.9167	7.24069	2.588	**
	المجموعة	26.6875	6.36363		

	المنخفضة				
النشاط الذائد	المجموعة المرتفعة	23.8333	5.64660	2.096	**
	المجموعة المنخفضة	27.5000	5.24087		

**دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١١) انه توجد فروق فى بعد الانتباه بين المجموعتين المجموعه المرتفعه والمجموعه المنخفضة فى مهارات ما وراء المعرفة حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لبعد الانتباة (٣.٤٢٥) وهى اكبر من القيمة الجدولية وبالتى توجد فروق بين المجموعتين لصالح لمجموعه المرتفعه فى مهارات ما وراء المعرفة.

وقد أكد فتحي جروان (٢٠٠٢) على الدور الذي تلعبه مهارات ما وراء المعرفة في التعلم من حيث أهميتها في معالجة المعلومات، وبالتالي لا يجوز إهمالها أو الافتراض بأن المتعلم يمكن أن يجيدها بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة محتوى مادة التدريس.

أما على المستوى العالمي فإن التفكير ما وراء المعرفي يعتبر أحد الأعمدة الأساسية في مشروع تسريع النمو العقلي من خلال التربية العلمية (كيس) Cognitive (CASE) Accelaration Through Science Education لتطوير قدرات التلاميذ على التعلم في بريطانيا. وهذا المشروع عبارة عن ٣٠ درساً عنوانها "التفكير في العلوم" "Thinking Science" قدمت خلال سنتين لأعمار التلاميذ من ١١-١٢ سنة. وقد أظهرت الدراسة نتائج إيجابية على المدى البعيد حيث كان تحصيل المشاركين أفضل في مواد مختلفة وبعد سنتين من انتهاء المشروع (Adey and Shyer, 1993).

وفي استراليا شمل مشروع المساعدة على التعلم الفعال (بيل) Project to Enhance Effective Learning (PEEL) بعد ما وراء المعرفة كبعد أساسي في تعليم تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية. ويختلف هذا المشروع عن غيره من المشاريع بأنه لا يشمل

فصلاً معيناً أو وقتاً معيناً ولكن شمل كل الدروس لمعلمي اللغة الإنجليزية والتاريخ والجغرافيا والعلوم والتجارة.

كما تعمل على تعليم الطلاب الجرأة في التعبير عن وجهات نظرهم والرغبة والحماس في مواجهة المشكلات التي تواجههم، وان لا يستسهلوا الطرق القريبة والبسيطة والسطحية لمواجهة هذه المشكلات، حيث أن تعرض الطالب للمشكلات يفرض عليه طرقًا من التفكير لحل هذه المشكلات فالتدريب عمل على زيادة وعي الطالب وإدراكه لأهمية التفكير والاستقصاء لحل المشكلات المختلفة.

حيث أكدت نتائج دراسة والكزيك وهال (Walczyk & Hall (1998 أن الأطفال المندفعين معرفيا يفتقدون مثل هذه المهارات.وعلى ذلك فإن أشمان وكونواي Ashman & Conway (1997:219) قد أكدا على أن المبدأ الأساسي للتعلم المعرفي يتركز فى الحاجة لتعليم المتعلمين كيف يكونون إستراتيجيين Strategic Learners وهذا يعني التعلم عن كيف ومتي تُستخدم إستراتيجيات معينة وعن مدى فاعليتها في مساعدتنا على تنظيم معلوماتنا وهو ما يمكن أن يتم من خلال تعلمهم مهارات الميتامعرفية.

ولقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة دالة موجبة بين بعض مهارات الميتامعرفية وأسلوب الاندفاع –التروي المعرفي Reflective style– Impulsive بصفة خاصة، وهو ما أكدته دراسة مان Mann عام 1973–التي أوردها حمدي الفرماوي (١٩٩٤،١٢٣)– والتي أوضحت وجود علاقة ارتباط دالة موجبة بين صنع القرار Decision Working – كأحد مهارات التنظيم الذاتي – وأسلوب الاندفاع – التروي المعرفي حيث تناولت الفروق بين المندفعين والمتروبين في اتخاذ القرارات وقد طبقت أدوات الدراسة على عينة من الأطفال (6-8 سنوات) باستخدام مهام مختلفة لاتخاذ القرار ولقد كشفت النتائج عن علاقة ارتباط موجبة بين زمن كمون الاستجابة وزمن اتخاذ القرار حيث استغرق المترون زمناً أطول من قرنائهم المندفعين في اتخاذ قراراتهم.

كما أكدت أيضاً دراسة لانج (1978) Lang أن الاندفاع المعرفي لدى الأطفال مرتبط بشدة بسلوكيات الدراسة غير الدقيقة وأيضاً بالعجز في سلوكيات المراقبة Monitoring –كأحد المهارات الميتامعرفية – وأن كان الارتباط قد ظهر أعلى فى المتغير الأول.

كما تدلل براون (461: 1980) Brown على مثل هذا الارتباط الموجب بدراسة بوركوسكي وآخرون Borkwski,et.al عام 1983 ، والتي أوضحت أن الأسلوب المعرفي يعتبر دالة على مستوى وعمق مهارات الميتاذاكرة لدى الأطفال.

وفي نفس الإطار قدم بجوركلاند (274 : 1989) Bjorklund دراسة ستوبر Stober عام 1985 كدليل على مثل هذا الارتباط بين الاندفاع المعرفي ومهارات الميتامعرفية حيث أكدت أن أطفال الثمانى سنوات المتروين يبدو أنهم أكثر وعياً بعملياتهم المعرفية ومتطلبات المهام المعرفية عن قرنائهم المندفعين / كما أن لديهم دراية بأهمية مهارات التخطيط والتقييم الذاتي لاستخدام الإستراتيجيات المعرفية.

كما يذكر إلز ، وسيجلر(1994:419) Ellis & Siegler أن الحوار العقلي الداخلي –الذي يقوم به الفرد والذي يعتبر مهارة أساسية للتنظيم الذاتي – يمكن أن يبطئ عملية حل المشكلات ويجعلها أكثر تروياً مما يقلل خطأ التسرع وعدم التفكير حيث يساعد الطفل على الاحتفاظ بالأهداف في عقله باستمرار ويسهل عملية التخطيط وصياغة الأهداف الفرعية وتبسيط المشكلات الصعبة في أشكال بسيطة أو مشكلات أصغر وأسهل حلاً.

ووتتفق نتائج البحث مع دراسة وليد رضوان (٢٠٠٢) التى بين فيها اثر التدريب على مهارات الميتامعرفية في تعديل أسلوب الاندفاع – التروى المعرفي لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي وبينت نتائج الدراسة أن التدريب على مهارات الميتامعرفية – المتضمنة في النموذج المقترح – ذو فاعلية في تعديل أسلوب الاندفاع – التروي المعرفي

لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ، حيث كان حجم التأثير الذي أحدثه مثل هذا التدريب عالياً جداً.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء اتجاه تعديل السلوك المعرفى الذى يفترض ان الاندفاعية المعرفية تحدث نتيجة لقوة وظائف ما تحت القشرة المخية وسيطرتها فى مقابل ضعف الميتامعرفية

أولاً : توصيات الدراسة :

١- الاهتمام بتدريب طلابنا على مهارات ما وراء المعرفة في سن مبكرة ، حيث تمثل هذه المهارات معلماً داخلياً Inner teacher يعلب نفس دور المعلم الفعلي من ضبط الذات وتحكمه في العمليات العقلية ، وبذلك تتغير النظرة التقليدية للمعلم باعتباره مؤدباً معاقباًفالأطفال إذا تمكنوا من معرفة أنفسهم وخصائصهم المعرفية ، وضبط ذواتهم ، يمكنهم التعلم باستقلالية ، وهو ما سينعكس بعد ذلك في ميادين العمل بعد تخرجهم.

٢- عدم الاكتفاء بهدف إكساب المعلم للمهارات أو الاستراتيجيات المعرفية التي تعتبر أدوات ومفاتيح العلم عوضاً عن الاهتمام بإكسابهم العلم نفسه بالحفظ والاستظهار – بل لا بد من الاهتمام بإكسابهم الوسائل التي تمكنهم من التوظيف الفعال لهذه الأدوات وذلك من خلال إكسابهم مهارات الميتامعرفية.

٣- الاهتمام بتطوير المناهج الحالية بحيث تكون ملائمة لطمر مهارات الميتامعرفية بداخلها والاستفادة من تطبيق هذه المناهج في إعداد وبناء مناهج جديدة تتفق وخصائص التعلم الاستراتيجي بصفة عامة ، وإمكانية تدريب التلاميذ على مهارات واستراتيجيات الميتامعرفية بصفة خاصة.

٤- الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية استخدام مداخل وأساليب التدريب على مهارات الميتامعرفية حتي يتمكنوا من تنميتها لدى تلاميذهم مع الاهتمام بإعداد وتأهيل الطلاب المعلمين بكليات التربية لاستخدام مثل هذه المداخل والفنيات.

٥- الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم الفعال وإلى تدريس المهارات والاستراتيجيات الفاعلة لعملية التعلم، فاكتساب الطالب للمهارة يؤدي إلى تعلم ذات معنى، وبمرور الوقت يصبح المتعلم أكثر استقلالية وأقل اعتماداً على الآخرين.

٦- لاهتمام بالاستراتيجيات بتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة ، لأن تنميتها تتطلب توجيهاً مباشراً في البداية حتى يصبح الطالب قادراً على أداء هذه المهارات بصورة طبيعية دون مساعدة من أحد.

ثانياً : الأبحاث المقترحة :

الدراسة الراهنة ونتائجها تفتح المجال إلى العديد من الأبحاث المقترحة التي يمكن أن تتناول فئات أخرى منها :-

١- إعداد بعض البرامج القائمة على انواع اخرى من التفكير لتعديل اتجاهات الطلاب السلبية في المرحلة الثانوية واستبدالها باتجاهات إيجابية.

٢- إعداد بعض البرامج القائمة على انواع اخرى من التفكير لتوعية الآباء والأمهات في الكشف عن اتجاهات أبناءهم مبكرا.

٣- دراسة العلاقة بين اتجاهات الأبناء وسلوكياتهم السلبية.

٤- دراسة اثر التفاعل بين الاتجاهات المختلفة عند جماعة الأصدقاء .

المراجع :

١. إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣): فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة،العدد (٢٣) ، ص ص١١٧- ١٥٧.

٢. أحمد عثمان صالح طنطاوى ، عفاف محمد محمود عجلان (١٩٩٥): بعض العوامل المزاجية والمعرفية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه لدى الأطفال والمراهقين. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١١) يناير.

٣. أمنية السيد الجندى ومنير موسى صادق (٢٠٠١): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني ا لإعدادي ذوى السعات العقلية المختلفة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس : التربية العلمية للمواطنة الإسكندرية ، ٢٩ يوليو – ١ أغسطس ص ص٣٦٣ – ٤١٢.

٤. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) : قراءات في تعلم التفكير والمنهج ، إصدارات مركز تنمية الإمكانات البشرية، القاهرة : دار النهضة.

٥. جمال مثقال القاسم (٢٠٠٠) " أساسيات صعوبات التعلم " ط١، دار صفاء للطباعة والنشر ، القاهرة .

٦. خالد إبراهيم الفخرانى (١٩٩٤) : التآزر البصرى – الحركى لدى عينة من الأطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد وبدونه ، المؤتمر الدولي الثانى ، مركز الإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ص ص ١٠٩-١٣٠.

٧. سحر احمد الخشرمى (٢٠٠١) : العلاج التربوي لاضطراب الحركة والانتباه عند الأطفال فى مرحلة المدرسة ، ندوة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربى، ٢٠-٢٢ مايو البحرين، ٢٠١-٢٣٢.

٨. عبدالله بن على القاطعى (١٩٩٦) : الدلالات الإكلينيكية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال (الصورة السعودية) : الأطفال ذوى النشاط الحركى وضعيف الانتباه ، العدد الأول – المجلد السادس ،مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، القاهرة ، ص ص ٦٥-٨٠.

٩. مجدى عزيز ابراهيم (٢٠٠٤) استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم ، القاهرة، الانجلو المصرية.

١٠. وليم عبيد (٢٠٠٠) ما وراء المعرفة ، المفهوم والدلالة ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عدد ١ نوفمبر ٢٠٠٠ ص ١-٨.

١١. منى توكل السيد إبراهيم (٢٠١٢) فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة، المؤتمر السنوي) العربي السابع –الدولي الرابع (إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة، في الفترة من 12 –11 أبريل.

1) Alexander, T., Joy, F, & Benson, S. (1993) : The Relationship of Automaticity, Metacognition, and Working Memory in Normal and Learning disabled readers (Learning Disabilities) : Diss. Abst. Inter., 53, (8-A), 343.

2) Antshel, Kevin M.; Nastasi, Robert (2008): Metamemory Development in Preschool Children with ADHD , Journal of Applied Developmental Psychology, v29 n5 p403-411

3) Atkinson, R. L., Atkinson, R. C, Smith, E. E. Bem, D. J. and Hoeksema, S. N. (1996). HELGARD'S Introduction to PSYCHOLOGY. 12th edition. Flourida: Harcourt Brace.

4) Bagwell, L.; Molina,.G.; Kashdan, B.; Pelham, E. & Hoza, B. (2006) : Anxiety and Mood Disorders in Adolescents with Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder , Journal of Emotional and Behavioral Disorders, v14 n3 p178-187.

5) Beeth , M. (1998) : Teaching for Conceptual Using Stauts as A Metacognitive Tool Science Education , Vol 82 , p.p. 343-356.

6) Bird , R. (1990) : Metacognition , Purposeful Enquiry and Conceptual Change, In HEGAITY-Hazel , E. The Student Laboratory and Sciience Curriculum Lodon , Routlege.

7) Bruce, W. (1999) : A metacognitive Programme for improving the word identification and reading comprehension

skills of Upper Primary Poor Readers. Dis. Abst. Inter., 32 (6-B), 190.

8) Bunker, T., Melise, D., & Rankin, C. (1997) : A comparison of the metacognitive knowledge about Reading of fourth Grade Students with and without Learning Disabilities by two methods of Reading Instruction in Inclusion Classrooms. Diss. Abst. Inter., 38 (3-A), 1637.

9) Butler, D. (1997). The Roles of Goal Setting and Self-Monitoring in Students, Self-Regulated Engagement in Tasks, Journal of Learning Disabilities, 28 (2) 170-190.

10) Butler, D. ; Winne, P. (1995). Feedback and self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis, Review of Educational Research, 65 (3) 245-281.

11) Cardelle, C. (1992) : Effects of Teaching Metacognitive Skills to students with Low Mathematics Ability. Teaching and Teaching Education. 8 , p.p. 109-121.

12) Chmelynski , c. (2006) : Play Teaches What Testing Can't Touch: Humanity , Essential Readings Condensed for Quick Review, v72 n3 p10-13.

13) Cross , D.& Paris , G. (1988) : Developmental and Instruction Analysis of Children's Metacognition and Reading

Comprehension. G. of ,Educational psychology , vol.80 , no.2 , p.p.131-142.

14) Crow, Lester D. (1968). Psychology of Human Adjustment. New York: Alfred .A. Knopf.

15) Decker, C. (2000): Metacognition and reading to learn. Online. Internet. 19th April. Available: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed376427.htm

16) El-Emam,yousef.A(2001) : The Effectiveness of an Instructional Program for Promoting Prospective Mathematics Teachers Use of Metacognitive Strategies in Problem Solving , College of Education , University of Tanta , Egypt.