المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 5 - الإصدار 56
تأريخ النشر: 20 يونيو 2024 م

أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية للصف الثالث المتوسط

The Effect of Using the Self-regulated Learning Strategy in Teaching the Arabic Language on Developing Creative Reading Skills for the Third Intermediate Grade

إعداد الدكتور/ خليل محمد عبدالله آل عائض

رئيس قسم التعليم المستمر، تعليم عسير، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

Email: km.km55@hotmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة؛ حيث أعد الباحث قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، واستخدم مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبعد تطبيق برنامج لتدريب طلاب الصف الثالث المتوسط على استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا عند تعلمهم لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، تمت دراسة الوحدة المقررة باستخدام الاستراتيجية، وتوصل الباحث إلى قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بتبنّي قائمة مهارات القراءة الإبداعية التي حّددتها الدراسة لطلاب الصف الثالث المتوسط عند تدريس وحدات مقرر لغتي الخالدة، وتدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند تعلم مهارات القراءة الإبداعية، لفاعليتها في تحسين هذه المهارات، ضرورة اهتمام مخططي مناهج اللغة العربية، وواضعيها في وزارة التعليم باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأخذها بعين الاعتبار، عند بناء مناهج اللغة العربية، وضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وضرورة زرع ثقة الطلاب بأنفسهم، وتنمية مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير المنطقي، والإبداعي بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، مهارات القراءة الإبداعية.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 5 - الإصدار 56
تأريخ النشر: 20 يونيو 2024 م

The Effect of Using the Self-regulated Learning Strategy in Teaching the Arabic Language on Developing Creative Reading Skills for the Third Intermediate Grade

Abstract:

This study aimed to identify the effect of using the self-regulated learning strategy in teaching Arabic language on the development of creative reading skills among third-grade intermediate school students. The researcher used the quasi-experimental method to achieve the study's objectives. The researcher prepared a list of creative reading skills and used a scale for self-regulated learning strategies. After implementing a program to train third-grade intermediate school students on using the self-regulated learning strategy when learning to develop creative reading skills، the prescribed unit was studied using the strategy. The researcher reached a list of creative reading skills necessary for third-grade intermediate school students. They also found that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-application of the creative reading skills test in favor of the experimental group. They also found that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group in the pre-application and the experimental group in the post-application of self-regulated learning strategies in favor of the experimental group in the post-application. A number of recommendations and proposals were also made. In light of the findings of the study, the researcher recommends adopting the list of creative reading skills that the study identified for third-year intermediate students when teaching the units of the My Eternal Language course, and training students to use self-regulated learning strategies when learning creative reading skills, due to their effectiveness in improving these skills, which is a necessity. The interest of Arabic language curriculum planners and authors in the Ministry of Education in self-regulated learning strategies and taking them into consideration when building Arabic language curricula, the necessity of organizing training courses for teachers in general, and Arabic language teachers in particular on how to use self-regulated learning strategies, and the necessity of instilling students' confidence. themselves, and developing thinking skills in general, and logical and creative thinking skills in particular.

Keywords: Self-regulated learning strategy، creative reading skills.

المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 5 - الإصدار 56
تأريخ النشر: 20 يونيو 2024 م

1. التمهيد والإحساس بالمشكلة:

الحمد لله الذي شرف لغة العرب، ورفع لها في العالمين مقدارها، واختار نبيه محمدًا العربي خير رسله يتكلم بلسانها، وبعد:

فتكتسب اللغة العربية أهميتها بتجاوزها حدود شعوبها، فقد اصطفاها الله تعالى لتكون لغة كتابه المبين وهدي نبيه الأمين، ولسان العرب والمسلمين، قال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأمِينُ ۝ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ [الشعراء: 192-195]

وللغة العربية منزلة خاصة بين اللغات بيّنها السعدي (2015) بقوله: "ارتبطت اللغة العربية بشعائر الإسلام، وعباداته، وغدت جزءاً أساسياً من لغة المسلم اليومية، وفي حياة الأمة الإسلامية عندما أوجب الإسلام أن تكون إقامة الصلاة، وتلاوة القرآن، وترتيله، ومناسك الحج وسائر الشعائر الدينية باللغة العربية " (ص. 1).

واللغة العربية لغة حية وقوية، عاشت في تطور ونماء، وقد تهيأت لها في العصر الحديث عوامل أسهمت بشكلٍ أو بآخر في تطورها وازدهارها، منها: إنشاء مجامع اللغة العربية، والاهتمام بعقد الندوات والمؤتمرات التي تعني بتعليمها وحل مشكلاتها، كما تم تخصيص أقسام لتعليمها في الجامعات، وكونها اللغة الرسمية، ولغة التعليم في البلدان العربية؛ لذا أصبح تعلمها مطلبًا ضروريًا.

ولأهمية اللغة العربية، فقد أولتها المملكة العربية السعودية قدرًا كبيرًا من العناية والاهتمام، ووفرت كل ما من شأنه الارتقاء بتعليمها وتعلمها، فقد خصت سياسة التعليم بالمملكة اللغة العربية بثلاثة من أهدافها العامة للتعليم تضمنت: تنمية مهارات القراءة، وعادة المطالعة؛ واكتساب القدرة على التعبير في التخاطب والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظم، وتنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها، وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوبًا وفكرًا (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتعد مهارات القراءة من أهم المهارات اللغوية؛ لكونها أساس بناء المهارات اللغوية الأخرى، من: حديث، واستماع، وكتابة؛ لذلك فإن من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها الفرد في مجتمعه هي: القدرة على القراءة (الخليفة، 2004).

حيث تشير الدراسات التربوية إلى أن مفهوم القراءة كان مفهومًا يسيرًا، يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية آلية بسيطة، ونتيجة لحركة التطوير التربوي، والبحوث والدراسات التي أُجريت على هذه المهارة اللغوية، وتعليمها؛ فقد أدى ذلك إلى تغير مفهومها تغيرًا واضحًا، وهذا ما يؤكده علي (2012) بقوله: "وصارت القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تعرف الرموز وتفسيرها واستيعابها، وفهم المعاني والأفكار المختلفة، وإدراك العلاقات والارتباطات بينها، والنقد والتحليل والتقويم للمادة المقروءة، والتذوق والاستنتاج والتنبؤ بالنتائج المحتملة، وإصدار القرارات والأحكام وحل المشكلات، وربط ذلك كله بمختلف المناشط الحيوية" (ص.22).

والقراءة بهذا المفهوم أصبحت وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع طبيعة العصر التي تتطلب من الإنسان المعرفة المتجددة والحديثة، كما تتطلب من القارئ تطوير قدراته العقلية، وأنماط تفكيره، وتنمية رصيده من الخبرات المختلفة (شلبي وموسى،2011).

وقد اتجه تعليم القراءة في الآونة الأخيرة إلى القراءة من أجل التفكير، فارتفعت أهدافها، واتسعت وظائفها؛ مما كان له الأثر في ظهور أنواع من القراءات منها: القراءة الإبداعية، التي تتطلب الغوص واكتشاف ما وراء المعاني؛ لتسهم في رُقي فهم

المتعلمين للمقروء، ووعيهم، وإدراكهم له، وتحويل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم (محمود، 2003).

وأمام ما يشهده العالم من تزايد للمعرفة، وتنوع لمصادرها، وما تشهده من تحديات ومشكلات حقيقية، صار تعليم القراءة الإبداعية ومهاراتها، وتوظيفها في حل المشكلات، والتغلب على التحديات أمرًا ملحًا. فهي ضرورة يحتمها العصر الذي نعيشه بسرعة تغيره، والحاجة إلى إيجاد حلول للمشكلات، والوفاء باحتياجات التنمية، وتكوين جيل من المبدعين يجعل المادة المقروءة مصدرًا للتفكير، ويضيف إليها من تفكيره وإبداعاته أفكارًا متنوعة فريدة (صلاح والمحبوب، 2003).

وعطفًا على ما سبق من بيان لأهمية القراءة، والاتجاه بها نحو الإبداع نجد هذا الاهتمام مدرجا ضمن توصيات عديد من المؤتمرات بضرورة تحمل المدرسة تنشئة جيل يجيد القراءة، وقادر على الإبداع، ومنها المؤتمر الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (2003) المنعقد تحت عنوان: "القراءة وبناء الإنسان" الذي دعا إلى الاهتمام بالقراءة الإبداعية ومهاراتها.

وبالرغم من الجهود المبذولة في هذا الشأن فإن الدراسات التي أُجريت في مجال القراءة الإبداعية، ومنها دراسات كل من (البراوي، 2009؛ الحميد، 2010؛ الخليفي، 2007؛ السلتي، 2005؛ العتيبي، 2011) كشفت جميعها عن وجود ضعف عام في تعليمها يتراوح بين عدم إدراك المعلمين لأهمية القراءة الإبداعية من جهة، ومهاراتها من جهة أخرى، وكذلك ضعف الطلاب في هذه المهارة، وعدم اهتمام المناهج الدراسية بالمحتوى الذي يكفل إثارة تفكير الطلاب، ولعل ضعف مستوى المتعلمين يرجع إلى استخدام طرق تدريس تقليدية تهمل دورهم، يكون محورها الرئيس المعلم، وهو ما جعل جميع التوصيات تتجه إلى المطالبة بتبني استراتيجيات حديثة تقوم على إثارة المتعلم والانطلاق من خبراته لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لديه.

وعطفا على واقع تعليم القراءة الإبداعية، وما يعتريه من انخفاض حاد في الاهتمام بهما في التعليم العام بشكل عام، والمرحلة المتوسطة بشكل خاص؛ بسبب اتباع طرق تقليدية عند تعليمهما؛ ونزولا عند توصيات عدد من الدراسات الداعية إلى استخدام استراتيجيات حديثة في تعلمها، وتعليمها، ومنها: (أبو حجاج، 2001؛ البراوي، 2009؛ جلهوم، 2001؛ الحميد، 2010؛ الخليفي، 2007؛ زيادي، 2012 ؛ سالم، 2005؛ السلتي، 2005؛ السلمي، 2011؛ السمان، 2012؛ السواط، 2013؛ الطنحاني، 2014؛ العبود، 2010؛ العتيبي، 2011؛ عريف، 2015؛ عيسوي، 2008؛ Castello et al, 2009؛ Graham, 2002) عمد الباحث إلى توظيف استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا والمبنية على نشاط المتعلم في تدريس مهارات القراءة الإبداعية.

ومن المعلوم أنه بنهاية القرن العشرين تحول التعلم من النظرية السلوكية؛ التي تنظر إلى عملية التعلم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس يتم تعزيزها عن طريق الممارسة، إلى النظرية المعرفية التي تنظر إلى التعلم كعمليات عقلية داخلية يتم التعبير عنها بقدرة المتعلم على النظر في ما يقدم له من معلومات، ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في المواقف المشابهة (دروزة، 2004).

حيث يعد التعلم المنظم ذاتيا من الخيارات التي يتطلب الوضع القائم استخدامها في سبيل الإصلاح، ومواكبة العصر؛ ويعد الطالب في هذه المرحلة محوراً للتجديد التربوي الذي يتطلع له التعليم السعودي باعتباره إنسانا مستقلا قادرا على التعلم المستمر في أي مرحلة تعليمية (رشوان، 2006).

ويشدد جينسن (Jensen, 2007) على أهمية امتلاك مهارات التعلم الذاتي بقوله: "سيكون الشخص المتعلم الذي تعلم كيفية التعلم ويستمر في التعلم، فإذا أخفقنا في تدريس تلك المهارات لطلابنا فمن سيقوم بإعدادهم للمجتمع العالمي المتغير بسرعة" (ص.91).

ويرى تشانك (Schunk, 2000) أن التعلم المنظم ذاتيا هو نشاطات معرفية موجهة الهدف، يستخدمها المتعلمون، ويعدلونها، كعمليات الترميز، وتكامل المعرفة، والتنظيم، وتذكر المعلومات. ويُعد التعلم المنظم ذاتيا أحد أهم الاستراتيجيات الحديثة لمساعدة الطلاب على الإنجاز؛ حيث كان إنجازهم يقوم على أساس علاقته بمقاييس قدرتهم من خلال العلاقة بكفاءة التدريس. ومن هنا يرى زيمرمان (Zimmerman, 2001) ضرورة مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ لأن التنظيم الذاتي للتعلم يساعدهم على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد هدف رئيساً من الأهداف التربوية.

وتعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نموذجا مرنا، يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، التي تنادي به وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وهذا ما أكده (طعيمة، 2005) بقوله: "إن مواصفات الطالب الذي ينبغي أن تستهدف مناهج اللغة العربية إعداده في مجتمع المعرفة؛ أن يكون لديه القدرة على تحديد أهدافه ووضع استراتيجيات مناسبة لتحقيقها، والقدرة على تحديد ووضع الخطط اللازمة لمعالجة المستجدات، والقدرة على إصدار الأحكام على الأمور، والقدرة على تحقيق الاستقلالية في تحصيل المعرفة" (ص.97).

ومن هنا أصبح التعلم وفق هذا المفهوم أمرًا لا يحدث للطلاب، بل ما يُحدثه الطلاب بتعاملاتهم مع الموقف التعليمي بشكل نشط فعال، ومن المهم معرفة أن التعلم المنظم ذاتيًا مكتسب وليس بالفطرة؛ حيث يمكن تنميته وتدريب المتعلمين عليه، ويؤيد ذلك عبد الحميد (2011) بأن "مهارات التنظيم الذاتي للتعلم ليست سمة شخصية موروثة، وإنما هي مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب والتأمل والتحكم السلوكي" (ص.250).

1.1. مشكلة الدراسة:

شعر الباحث بمشكلة الدراسة من خلال عمله، حيث عمل الباحث معلمًا للغة العربية، ثم وكيلا للشؤون التعليمية بمدرسة متوسطة، ثم مشرفا تربويا؛ كما أشرف الباحث على طلاب كلية التربية أثناء التدريب الميداني ومن خلال ذلك؛ وعند زيارة المعلمين لوحظ ضعف مستوى طلاب الصف الثالث المتوسط في مهارات القراءة الإبداعية، وغلبة الأداء التقليدي في تعليم المهارات المستهدفة.

كما أجرى الباحث مقابلة شخصية مع خمسة عشر معلماً من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المدارس التابعة لبرنامج تطوير المدارس، وخمسة من معلمي اللغة العربية المشرفين فيها؛ كون المدرسة مطبقة للبرنامج، واستغل الباحث الزيارات المتبادلة بين المدارس، وجلسات العمل لمناقشة، مستوى طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات القراءة الإبداعية، واتضح للباحث اتفاق المعلمين على ضعف مستوى الطلاب في هذه المهارات.

وتأتي هذه الدراسة استجابة لعدد من التوصيات الواردة في ثنايا عدد من المؤتمرات، والدراسات؛ حيث أوصى تقرير المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين (2015)، والمنعقد بجامعة الإمارات العربية المتحدة –تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" بضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات المعززة للمبتكرين، وأهمية الاستراتيجيات القائمة على جهد المتعلم، ومنها استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا.

وقد أمكن للباحثين –تأسيساً على كل ما سبق- تحديد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والافتقار إلى مداخل تدريسية حديثة يمكن من خلالها علاج هذا الضعف وتنمية المهارات؛ وحيث تؤيد وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالتعليم العام استراتيجيات التدريس المتمحورة حول جهد المتعلم بالدرجة

الأولى والاستراتيجيات التي تتوزع بين جهد المعلم والمتعلم في آن واحد، ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

2.1. أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟
2) ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

3.1. أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1) تحديد مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط.
2) التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

4.1. أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة في أن نتائجها قد تفيد كلاً من:

1) تسعى الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتزويدهم بمهارات التنظيم الذاتي لتعلمهم مما يساعدهم على اعتمادهم على ذواتهم عند أداء المهام، وتشجيعهم على مهارات التفكير العليا التي تساعدهم في حياته العلمية والعملية.
2) تساعد الدراسة الحالية في تطوير تدريس القراءة الإبداعية بالمرحلة المتوسطة خاصة، وبمراحل التعليم العام بشكل عام، وذلك باستخدام استراتيجية تدريس حديثة، وبما توصلت إليه الدراسة من أدلة ومهارات واختبارات تكون عونا للمعلم عند التدريس.
3) مخططي مناهج اللغة العربية: وذلك بالاستفادة مما توصلت إليه نتائج الدراسة في دعم توجهها ومدى مناسبة الاستراتيجيات والمهارات لطلاب المرحلة المتوسطة.
4) الباحثين وذلك بفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مماثلة تعمل على تطوير تعليم القراءة الإبداعية في مراحل التعليم العام بشكل عام.

5.1. مصطلحات الدراسة:

تتضمن مصطلحات الدراسة التعريفات التالية:

مهارات القراءة الإبداعية Creative Reading Skills:

عرف اللقاني والجمل (2003) المهارة بأنها: "الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا، وعقليًا، مع توفير الوقت، والجهد، التكاليف" (ص. 310).

ويرى الحيلواني (2003) أن القراءة الإبداعية: "ممارسة مهارات القراءة مع الإدراك للمثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجود في هذه المواد القرائية، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل مشكلات يحس بها القارئ، أو أفكار وطرق جديدة للتعبير" (ص. 188).

ويُعرف الباحث مهارات القراءة الإبداعية إجرائياً أنها: ممارسة طالب الصف الثالث المتوسط لنشاط عقلي تجاه النص المقروء عند تعلم مادة لغتي الخالدة يضيف فيه الطالب جديدا لما يقرأ من خلال ربط معلومات النص بخبراته السابقة، مما يمكنه من التعمق في النص المقروء، والإضافة إليه، وتوليد الأفكار والمعاني، واقتراح الحلول والبدائل المتعددة للمشكلة الواحدة، وتوظيفها في مواقف مختلفة، وطرح الأسئلة حول المضمون، والخروج بأفكار غير مألوفة متصلة بالمقروء، من خلال ممارسته لمهارات عقلية عليا، وتقاس هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال اختبار القراءة الإبداعية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

استراتيجية-التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning- Strategy:

عرف الوكيل والمفتي (2007) الاستراتيجية بأنها: "مجموعة متجانسة ومتتابعة من الخطوات يمكن ترجمتها إلى طرق تدريس ومهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم، وطبيعة المقرر الدراسي، والإمكانات المتاحة، وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة" (ص.146).

أما بالنسبة للتعلم المنظم ذاتيا فعرفه ويرث، وليتنر (Wirth & Leutner,2008) بأنه: "امتلاك المتعلم مهارة التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم، والتي تنطوي على اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية، والدافعية، والجوانب السلوكية لعملية التعلم" (ص.103).

كما عرفه بينترش (Pintrich, 2000) بأنه: "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية، ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية، والدافعية، والسلوكية، وتوجههم، وتقيدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة" (ص. 453).

ويتبنى الباحث هذا التعريف نظرًا؛ لأنه يشمل على وصف محدد لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا، ولعملياته المختلفة من مراقبة وتحكم وتنظيم.

وتعرف استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات الذاتية القائمة على نشاط المتعلمين يقوم من خلالها طلاب الصف الثالث المتوسط باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المعرفية، وما وراء المعرفية، والبيئية عند دراسة مهارات القراءة الإبداعية، بهدف التنظيم والتحكم في تعلمهم، وتحقيق أهدافهم.

6.1. حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

1) الوحدة الرابعة (قضايا العمل) المقررة من كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني.
2) عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط بإحدى مدارس منطقة عسير التعليمية.
3) تم تطبيق الدراسة في الفصلين الأول والثاني من العام (1438/1437هـ).

2. أدبيات الدراسة:

المحور الأول: القراءة الإبداعية:

- **مفهوم القراءة الإبداعية:**

تعد القراءة مفتاحًا، تحرص الأمم التي تهدف إلى التقدم والازدهار على جعلها من أولويات اهتمامها؛ كونها من أهم وسائل التعلم الانساني، التي يكتسب المتعلم من خلالها الأفكار والمعارف والمهارات والمعلومات.

ونتيجة للتحولات التي شهدها العصر الحالي تطور مفهوم القراءة؛ ليصبح تركيزه على المستويات العليا من التفكير، مما كان سببًا لظهور نوع جديد من أنواع القراءة، ألا وهو القراءة الإبداعية. ويتضح من مسمى القراءة الإبداعية أنها وليدة الدمج بين مهارات القراءة بوصفها إحدى فنون اللغة، والإبداع بوصفه مهارة عقلية فالقارئ يصل في القراءة الإبداعية إلى أعلى مستوى من مستويات التفكير الإبداعي (الحايك، 2005).

وقد كان لهذا التحول في تعليم القراءة – كما يرى الباحث- أثرا إيجابيا في تركيزها على ما يجري داخل القارئ من عمليات عقلية، متفاعلاً بذلك مع النص القرائي بصورة تجعل من القراءة عملية ذات معنى.

ولقد تصدى للقراءة الإبداعية بالدراسة عديد من الباحثين، وقدموا لها تعريفات كثيرة، تعددت بتعدد وجهات نظرهم فيعرفها ميكولكي (Mickulecky, 2008) بأنها: " عملية تفكير واعية وغير واعية يستخدم فيها القارئ مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة بغرض فهم المعاني والتنبؤ بها، وهي قائمة على استخدام مجموعة من المهارات التي يعتمد عليها القارئ من أجل التفاعل مع النص المكتوب والشعور بمعانيه" (ص. 13).

والقراءة الإبداعية كما يعرفها عبده (2015) هي: " عملية عقلية راقية، تتطلب تفاعل القارئ مع النص المقروء والتعمق فيه، وطرح تساؤلات والبحث عن إجابات لها، وتكوين علاقات جديدة وتوليد أفكار جديدة غير مألوفة، وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات الواردة في النص " (ص. 206).

بينما ترى الشوابكة (2015) بأنها: " مهارة القارئ في الانطلاق من قراءة النص المقروء إلى توليد أفكار تتسم بالجمال ودقة الصياغة وتناسق الأفكار وجدتها، وممارسة مهارات التفكير الإبداعي الأصالة والطلاقة والمرونة والتوسع"(ص. 12).

في حين رأى بصل بأن القراءة الإبداعية عملية عقلية وجدانية تتجاوز فهم قارئ النص المقروء إلى التفاعل معه، والتعمق فيه وربطه بما لديه من خبرات لإيجاد علاقات بين عناصر النص، وتوليد أفكار غير شائعة، وتحليل المشكلات الواردة في النص، والتوصل إلى حلول إبداعية لها، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية. (بصل. 2016)

ومن منظور آخر عرفها إبراهيم (2016) بأنها نمط من أنماط قراءة النص يتصف بالعمق في التفاعل مع النص المقروء، ويمارس من خلالها القارئ مجموعة من الأنشطة القرائية تعبر عن توصله إلى إنتاج أفكار جديدة، أو الربط بين الأفكار بطريقة فريدة، أو التوصل لحلول جديدة لمشكلات تضمنها النص أو خارج النص، وقد ينتج القارئ من خلالها نصا آخر يعبر عن قراءته العميقة للنص وربطه بمجموعة من العوامل المتباينة والمتضامنة والمتفاعلة، مما يسهم في تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وذكر التفاصيل.

وعلى الرغم من أن النظرة الأولية للتعريفات السابقة قد توحي بالاختلاف بينها، إلا أن المتمعن فيها يرى أنها متصلة وشاملة يكمل بعضها بعضا، وسبب اختلافها طبيعة السياق البحثي الذي عرفت فيه.

ويرى الباحث أن القراءة الإبداعية نشاط عقلي يقوم به طالب الصف الثالث المتوسط في مادة لغتي الخالدة تجاه النص المقروء، يضيف فيه الطالب جديدا لما يقرأ من خلال ربط معلومات النص بخبراته السابقة، مما يمكنه من التعمق في النص المقروء، والإضافة إليه، وتوليد الأفكار والمعاني، واقتراح الحلول والبدائل المتعددة للمشكلة الواحدة، وتوظيفها في مواقف مختلفة، وطرح الأسئلة حول المضمون، والخروج بأفكار غير مألوفة متصلة بالمقروء، من خلال ممارسته لمهارات عقلية عليا، وتقاس هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الحالية من خلال اختبار القراءة الإبداعية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

- **أهمية القراءة الإبداعية:**

توجد علاقة ترابطية بين القارئ المبدع وعملية القراءة، حيث يولد القارئ الأفكار والمعاني منطلقا من رؤيته الشخصية، وتفاعله مع الكاتب والنص، فلكل نص معانيه وأفكاره التي تختلف باختلاف القارئ له.

ويرى عيسى (2008) أن التعليم الجيد هو الذي يمكن الطالب من ممارسة مهارات التفكير الإبداعي، وحيث أن القراءة الإبداعية تعد نوعًا من أنواع التفكير الإبداعي، والتي تمثل دوراً في تنمية مهارات المتعلم؛ فإنها تنمي الاستقلال الدراسي، وتكوين آراء شخصية لدى المتعلم، وتزيد من حساسية للمشكلات، وحلها بطرق إبداعية.

وتتمثل أهمية القراءة الإبداعية في أنها تعمل على:

- تنمية شخصية الفرد، وتوسيع لقدراته العقلية وتفكيره. فالأفكار الجديدة التي يكتسبها القارئ ينقدها ويقومها، ويحوّر ويبدل فيها، ويستدعي أفكاره وخبراته السابقة ويمزجها بالأفكار الجديدة المكتوبة، فيشكل المادة المقروءة ويعيد صياغتها، ويولد أفكارًا مبتكرة ويكوّن إنتاجًا جديدًا متكاملاً، فتزداد خبرته التي يوظفها في حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه (الخليلي، 2005).
- غرس الثقة بالنفس لدى المتعلم، وتنمي لديه الطلاقة، والمرونة، وأصالة الفكر، والقدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة، والتوصل إلى علاقات جديدة (شحاته، 2008).
- توفير فرص للمتعلم للتفاعل مع النص تجعله ينظم أفكار ويعيد صياغتها، ويستنبط أفكار جديدة، ويطبقها في مواقف أخرى (إبراهيم، 2010).
- الإسهام في تنمية مستوى التفكير فوق المعرفي لدى المتعلم، فارتفاع مستوى التفكير فوق المعرفي لديه مرتبط بتطور مهارات القراءة الإبداعية (الأحمدي، 2012).
- إثارة تفكير المعلم مما يدفعه للبحث والاستقصاء؛ سعيا للوصول إلى إجابات عن تساؤلاته، تمكنه من القراءة باعتبارها مفتاح المعرفة (عبده، 2015).
- توسيع أفكار القارئ السابقة بطريقة إبداعية مستفيدا من المعلومات الجديدة (الشوابكة، 2015).
- تفاعل المتعلم مع النص المكتوب والتعمق فيه، حيث يتجاوز المتعلم فهم واستيعاب النص إلى التعمق فيه لإيجاد علاقات بين عناصره، وتوليد أفكار غير شائعة، وتحليل المشكلات الواردة فيه، والتوصل إلى حلول إبداعية لها (بصل. 2016).

وفي ضوء ما تجلّى من أهمية كبرى للقراءة الإبداعية، فقد حذر يونس (2005) "من خطورة الاقتصار في تعليم القراءة على مفهومها البسيط؛ لأن ذلك يؤدي إلى مواطن يقدس الكلمة المكتوبة، ولا يستطيع مناقشتها، أو إبداء الرأي فيها، أو الاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه" (ص. 248).

ولكي تحقق القراءة الإبداعية أهدافها المنبثقة من أهميتها تجاه المتعلم فمن الواجب الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المراحل التعليمية، بما في ذلك المرحلة المتوسطة لكونها مرحلة تشكل شخصية المتعلم؛

لذلك وجب تزويده بالمهارات اللازمة للكشف عما تحويه النصوص، وما وراء النصوص من أفكار مطروحة لقبولها أو رفضها.

- **مهارات القراءة الإبداعية:**

لكون الدراسة الحالية تسعى إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب طلاب الصف الثالث المتوسط باعتبار أن تنميتها يعد مطلبا حقيقيا للمنطق التربوي الذي يركز على النشاط العقلي للطالب، وامتدادا لما دعت إليه العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تحديد مهارات القراءة الإبداعية؛ لتنميتها في مختلف المراحل التعليمية، ولعل من أبرزها دراسة كل من (البراوي، 2009؛ الخليفي، 2007؛ زيادي، 2012).

وحيث يرى الباحث أن في تحديد هذه المهارات أهمية كبيرة لكل من المعلم والمتعلم، ولكون المتعلم أصبح عنصراً مشاركاً، وفاعلاً في العملية التعليمية، فإن تحديدها يسهل عليه فهمها، والتعرف على مدلولاتها، ومن ثم التدرب عليها وإتقانها. تأسيسا على ذلك تم تحديد تلك المهارات في ضوء مؤشرات يمكن من خلالها الحكم على مدى اكتساب الطلاب لمهارات القراءة الإبداعية، وسيستند في تحديد تلك المهارات ويستنير ببعض الدراسات منها دراسة كل من: (إبراهيم، 2010؛ الأحمدي، 2012؛ العبود، 2010؛ مدكور، 2008) وتتلخص مهارات القراءة الإبداعية في الآتي:

أولاً: الطلاقة Fluency:

وتتضمن الجانب الكمي للإبداع، وقد عرفتها المالكي (2014) بأنها: " القدرة على توليد أكبر عدد من البدائل، أو المترادفات أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين بسرعة وسهولة وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض المقروء واقتراح نهايات محتملة لنص مقروء" (ص. 603).

ويعرفها عزيز (2005) بأنها: " القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير"ص73.

ويذكر جمل (2008) أنها: " قدرة الفرد على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها" ص56.

وقد أشار الشوابكة (2015) إلى أن الطلاقة تعني "القدرة على انتاج عدد كبير من البدائل والمرادفات أو الأفكار أو المشكلات عند الاستجابة لمثير أو لموضوع معين بسرعة وسهولة ويسر" (ص. 22).

ويرى إبراهيم (2016) أن الطلاقة تعني التدفق والسلاسة في الأفكار والمعاني، وتحديد الاختلاف بينها، وطرح أسئلة ضمنية حول المقروء، واقتراح نهايات محتملة له، واستخلاص قرائن لفظية دالة على غرض النص، وتوسيع فكرة المقروء" (ص. 198).

ومن هنا يستطيع الباحث القول إن معيار تنمية مهارة الطلاقة وتحققها لدى الطلاب يتحدد من خلال المؤشرات التالية:

1. تقديم أكبر عدد ممكن من المعاني لكلمات وردت في النص المقروء.
2. تقديم أكبر عدد ممكن من العناوين للنص المقروء.
3. تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بالفكرة الرئيسة للنص المقروء.

4. إعطاء أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على موقف أو فكرة في النص المقروء.
5. استخلاص أكبر عدد ممكن من الشواهد التي تؤكد فكرة أو رأي في النص المقروء.

ثانيًا: المرونة Flexibility:

يعرفها عزيز (2005) بأنها: "نوع من الأفكار المنجزة غير المكررة في الاستجابة إلى مثير معين" ص173.

ويعرفها زيتون (2006) بأنها: "قدرة الفرد على تغيير تفكيره بتغيير الموقف الذي يمر فيه، بحيث تصدر منه استجابات متعددة لا تنتمي إلى فئة واحدة، أي يسلك الفرد أكثر من مسلك للوصول إلى كافة الأفكار أو الاستجابات المحتملة" ص63.

أما ابراهيم (2016) فيعرفها بأنها" قدرة المتعلم على التنويع في تفكيره في المقروء، وتغيير مساراته للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات القرائية، وقدرته على اقتراح عناوين للمقروء أو جزء منه، وإعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معنى، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء" (ص. 199).

وتبرز أهمية المرونة بأنها تساعد المتعلم على تغيير مواقفه الذهنية والفكرية في حياته، وعلى التكيف والنظر إلى المشكلة من جوانب مختلفة.

ولذا فإن تبني المعلم – كما ترى الحايك (2005) لأسلوب واحد في معالجة المواقف المختلفة يقلل من تنمية مهارة المرونة لدى الطلاب، ويبعدهم من تجريب الجديد، مما يؤدي إلى تنميط تفكيرهم، وتحديد مساراته، فيتبنى الطالب أنماطًا فكرية محددة، يواجه بها المواقف الذهنية المختلفة، بدلاً من أن يكيف أبنيته المعرفية لاستيعاب الأفكار الجديدة وتغييرها، والتلاؤم معها، لاستدخالها لتصبح جزءًا من بنائه المعرفي في مدة قصيرة وبجهد ذهني قليل.

وقد توصل الباحث الى المؤشرات التالية:

1. إبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في النص المقروء.
2. إعطاء بعض الأسباب والأدلة المتنوعة لفكرة أو موقف في النص المقروء.
3. اقتراح بدائل مختلفة لأفكار وأحداث وردت في النص المقروء.

ثالثًا: الأصالة Originality:

عد العديد من التربويين أمثال: جروان (2002)، والعياصرة (2011) مهارة الأصالة من أكثر المهارات ارتباطًا بالإبداع وأنها المحك للحكم على مستوى التلميذ الإبداعي.

وقد عرفها عزيز (2005) بأنها: "القدرة على إعطاء فكرة جديدة وغير عادية وخارجة عن نطاق المألوف أو مخالفة لما هو شائع" ص173.

ويصفها عبد الحميد وآخرون (2005) بأنها: "قدرة الفرد على التفرد بأفكار جديدة هو منشؤها أو مبدعها، بمعنى أنه لم يسبقه أحد إلى هذا الرأي أو الفكرة" ص152.

ولعل العياصرة (2011) يُرجع هذا التفرد والتميز في الأفكار كسمة مميزة لمهارة الأصالة إلى قدرة التلميذ على الإدراك ورؤية المواقف من زوايا مختلفة، وعليه يمكن القول بأن الفكرة الأصيلة هي التي تخرج عن الطابع السطحي والتقليدي في النظرة إلى الحلول؛ لتبحث عن الجديد وغير المألوف، وبالتالي ذات قيمة من حيث النوع والجدة.

ويزيد ابراهيم (2016) بأنها " قدرة المتعلم على التوصل الى أفكار غير شائعة وغير نمطية من خلال صياغة المقروء أو جزء منه بطريقة جديدة، وتوقع نتائج ذلك على واقع معين، واستخراج المعاني الفريدة والجديدة من النصوص، وتوضيح العلاقات بين الفكرة الرئيسة والثانوية" (ص. 199)

ويرى الباحث بأن أهمية الأصالة تتمثل في مساعدتها المتعلم على التمرن الذهني وممارسة عمليات عقلية غير روتينية مستفيدا من المخزون المعرفي واستثارة الجهد العقلي بشكل غير مألوف.

وقد أمكن للباحثين تحديد مؤشرات الأصالة المناسبة فيما يلي:

1. اقتراح حلول غير مألوفة لمشكلة من مشكلات النص المقروء.
2. توليد أفكار جديدة وغير مألوفة لمواقف افتراضية.
3. التنبؤ بأحداث ونتائج غير مألوفة بناء على مقدمات معينة.

رابعًا: التفاصيل Elaborations:

يعرفها جمل (2008) بأنها: "قدرة الفرد وقابليته على تقديم إضافات أو زيادات لفكرة معينة" (ص. 38)

ويتضح من مسمى هذه المهارة أنها تركز وبالدرجة الأولى على الزيادات التي يأتي بها التلميذ بناء على فكرة سابقة لديه، وهذا ما أشار إليه العياصرة (2011) في تعريفه لمهارة التفاصيل إذ يرى أنها: " مساحة الخبرة والوصول إلى تنميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم من خبرات".

وترى بلاكنز (plakans,2009) أن التفاصيل تعني القدرة على اضافة أجزاء وأفكار مختلفة بشكل متقن، وتكون أساساً لبناء المعلومات المتاحة، بحيث يشكل أسلوباً فكرياً يصبح مفصلاً بشكل أكثر، كما أنها تتضمن الوصول الى اعطاء افتراضات تكميلية تؤدي إلى تنمية جديدة للنص القرائي، مما لدى المتعلم من خبرات.

إلى المؤشرات التالية:

1. تقديم تعليلات اضافية لموقف أو فكرة في النص المقروء..
2. اقتراح مزيد من التفاصيل لمحتوى النص المقروء.
3. اقتراح نهايات أخرى لأحداث النص المقروء.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن القراءة الإبداعية تتضمن مجموعة من المهارات العقلية من أهمها: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل. وعليه فإن الإبداع المتعلق بهذه المهارات يستلزم أن يأتي الطلاب بأفكار كثيرة، ومتنوعة، وجديدة، وأكثر تفصيلاً من حيث الإضافات والزيادات.

وقد حدد الكثير من الباحثين مهارات القراءة الإبداعية وفق وجهات نظرهم، وما تتطلبه طبيعة بحوثهم، ويمكن تقسيمهم إلى فئتين:

الفئة الأولى: تناولت مهارات القراءة الإبداعية حيث جعلتها مهارات وصفية دون ربطها بمهارات رئيسة من أبرزهم دراسات كل من: (إبراهيم، 2010؛ البراوي، 2009؛ البكر، 2014؛ شحات، 2013).

الفئة الثانية: تناولت مهارات القراءة الإبداعية بصورة مصنفة تحت قائمة من المهارات هي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) وذلك من خلال مؤشرات سلوكية دالة عليها،

مثل دراسة (السلتي، 2005؛ الخليفي، 2007؛ فتحي، 2009؛ أبوعكر، 2009؛ المالكي،2014؛ أبولبن، 2016؛ ابراهيم، 2016) وهذا التقسيم هو ما تبناه الباحث في الدراسة.

القراءة الإبداعية والتعلم المنظم ذاتيا:

يدعم التعلم المنظم ذاتيا القراءة ومهاراتها، فثمة ارتباطا وثيقا بين القراءة والتعلم المنظم ذاتيا فإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على الاستراتيجيات المعرفية فإن القراءة تعتمد عليها كذلك، وإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة فإن القراءة تعتمد هي الأخرى على هذه الاستراتيجيات (جاد، 2012). هذا وأكدت البحوث والدراسات السابقة ومنها دراسة كل من: (Smith et al, 2008؛ Regent, 2010؛ عبد العظيم، 2012) دور التعلم المنظم في مساعدة المتعلمين على معالجة معلوماتهم، وتنظيمها لتحقيق الفهم، والمقدرة على حل مشكلات تعلمهم للقراءة، كما ينمي مهارات التفكير العليا؛ مما يترتب عليه تنمية مهارات الفهم العليا ومنها مهارات القراءة الإبداعية.

وباستقراء الباحث لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من جهة، والعوامل التي تساعد على تنمية مهارات القراءة الابداعية من جهة أخرى استطاع التوصل إلى التالي:

- ضرورة توفير بيئة صفية مشجعة للقراءة الابداعية، ويكون ذلك بمقدرة المتعلم على ممارسة بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كاستراتيجية الضبط البيئي.

- تزويد الطلاب بالمهام والواجبات المحفزة للقراءة الابداعية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية وطلب العون الأكاديمي وتعلم الأقران والبحث عن المعلومات وكيفية إدارة الوقت والاحتفاظ بالسجلات.

- الاستجابة للقارئ المبدع لإيجاد شعور لديه بأنه قد جاء بشيء جدير بالاهتمام حيث يعتني المعلم بوجود جو عام لتقبل كل الافكار المبدعة واعتبارها ذات قيمة وتدريب المتعلم على مكافأة نفسه حال الإنجاز، ومن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الداعمة لذلك حوار الذات عن الاداء والاتقان ومكافأة الذات والتنظيم والتفصيل والتسميع.

- ويضيف البكر (2014) بعض الأنشطة التي تساعد في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلم ومنها تقديم بعض المشكلات وتكليف المتعلم بوضع حلول مناسبة لها وتكليفه بطرح أفكار جديدة ومتنوعة حول بعض القضايا وتقديم بعض الأسئلة المفتوحة وتدريبهم على التقويم الذاتي.

ويمكن من خلال التأمل في الأنشطة السابقة ملاحظة مناسبة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للوصول إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

كما أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وما تمنحه للطلاب من فرصة لتخطيط وتنظيم الجهد في أثناء القراءة تؤدي الى الابداع القرائي (Overson & Benassi,2011).

المحور الثاني: التعلم المنظم ذاتيا:

نظرًا لما شهده ميدان التعليم والتعلم من تطورات، كان لها أثر في تحول اهتمام الباحثين إلى مبادئ النظرية المعرفية، مما ساهم في التحول إلى الاهتمام بالمتعلم؛ على اعتبار أنه المحور الرئيس في العملية التعليمية، بعد أن كان متلقيا سلبيًا كما ترى النظرية السلوكية.

وقد أسفر هذا الاهتمام من قبل الباحثين كما يذكر شعبان (2009) عن ظهور نمط من التعلم يعتمد على الجهود الذاتية المبذولة من المتعلمين عند تعلمهم، وشاع تسميته بالتعلم المنظم ذاتيًا.

- **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:**

ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من خلال كتابات العالم باندورا التي ضمنها في نظريته للتعلم المعرفي الاجتماعي والتي أوضحت أن التنظيم الذاتي للتعلم يساهم في تعديل السلوك المعرفي لدى الفرد، وأن الأفراد يتعلمون من نمذجة سلوكياتهم، ويتحكمون بأفعالهم ويعدلون بيئاتهم وينظمون تعلمهم من خلال استراتيجيات تنظيميه وإجراءات ذاتية (علي، 2016).

وقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة للتعلّم المنظم ذاتياً، ومن هذه التعريفات:

يعرف بينتريش (Pintrich, 2000) التعلم المنظم ذاتيا على أنه: "عملية بنائية نشطة يقوم خلالها المتعلمون بصياغة أهداف تعلمهم المنشودة ثم يحاولون بعد ذلك مراقبة، وتنظيم، وضبط عملياتهم المعرفية، ودافعيتهم، وسلوكياتهم العملية التطبيقية اعتماداً على توجيه أهدافهم الذاتية من منظور يأخذ في الاعتبار- أيضاً- الخصائص السياقية للبيئة المحيطة" (ص. 453).

ويعرف مونتالفو (Montalvo, 2004) التعلم المنظم ذاتياً بأنه:" نمط من التعلم يكون فيه الطلاب مشاركون بفاعلية في عملية التعلم مستخدمين ثلاث مجالات أساسية هي: ما وراء المعرفة والدافعية والسلوكية، كما أن الطلاب الذي يتعلمون باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يتسمون بارتفاع الأداء، وبسعتهم العقلية المرتفعة، كما أن لديهم القدرة على تحسين درجة تعلمهم وأدائهم سعياً لتحقيق أهداف محددة سلفاً" (ص. 3).

ويذكر (رشوان، 2006) أن التعلم المنظم ذاتياً "عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف" (ص. 6).

ويعرّف فاليرس (Vallieres, 2008) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية مستمرة ومتكاملة يتم من خلالها استخدام التأمل ومهارات ما وراء المعرفة، ويشتمل التعّلم المنظم ذاتياً على ثلاث عمليات متداخلة وهي: التخطيط، المراقبة، التقويم (ص. 29).

أما زيمرمان (zemmerman, 2008) فيعرفه بأنه: "عبارة عن عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات المتعلم العقلية –كالاستعداد اللغوي- إلى مهارة أكاديمية – كالكتابة- وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف واستعراض واختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية" (ص. 166).

ويعرف لينس (Leins, 2011) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: "مجموعة الأفكار العقلية، والمشاعر الوجدانية، والسلوكيات العملية التطبيقية ذات الصبغة الذاتية التي توجه نحو تحقيق، وإنجاز الأهداف المنشودة التي يتم تحديدها سلفاً" (ص. 3).

والتعلم المنظم ذاتيا مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك الذي يسلكه المتعلم بغرض ضبط وتنظيم تعلمه؛ بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهدافه وانجازها (موسى، 2016).

كما عرفه (الحسينان، 2017) بوصفه مفهوما شارحًا على أنه" عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، باعتباره (أي المتعلم) محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة عليه من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئية المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد" (ص. 22).

ومن خلال العرض السابق لمفهوم التعلّم المنظم ذاتياً يتضح التنوع المفاهيمي للتعلّم المنظم ذاتياً، الذي جاء نتيجة لتنوع النظريات، والتوجهات التي تناولت هذا النوع من التعلّم، وأمكن للباحث التوصل إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس سمة شخصية يتميز بها أفراد دون غيرهم، وإنما تكييف لعمليات واستراتيجيات انتقائية مع المهمات التعليمية والمتغيرات البيئية، كما أنه سلسلة من الإجراءات والسلوكيات التي ترتكز على الطريقة التي يستطيع المتعلم من خلالها أن ينشط ذاتيا لدعم وتعديل ممارساته التعليمية.

أهمية التعلم المنظم ذاتيا:

تكمن أهمية التعلم مدى الحياة؛ لمواكبة التطور العلمي المذهل الذي يشهده العصر الحديث، وفي ظل ذلك طرحت العديد من التصورات التي تساعد على التعلم مدى الحياة، ومنها التعلم المنظم ذاتيا، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً، وفعالاً في عملية التعلم (الحسينان، 2010).

وتبرز أهمية التنظيم الذاتي عن غيره من المفاهيم في أنه يركز على الكيفية التي يستطيع الطالب من خلالها أن ينشط ذاتيا، فيدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة (أحمد، 2013).

وأشار السلمي (2011) للأهمية القصوى للتعلّم المنظم ذاتياً في تحسين العملية التعليمية؛ نظراً لإسهامه في زيادة وعي المتعلمين بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية؛ في كافة فروع المعرفة؛ الأمر الذي يجعل تدريبهم على إستراتيجياته ضرورة قصوى، خصوصاً في العصر الحالي، الذي أضحى التغير المستمر سمة بارزة من سماته.

في حين أضافت آل موسى (2016) إلى هذه الأهمية بأنه يحول البيئة التعليمية إلى بيئة مشوقة وحيوية وخالية من الملل؛ حيث يسعى المتعلم إلى تنظيم تعلمه ليستطيع حل مشكلاته التعليمية بطريقة دائمة ومستمرة مستفيدا مما تعلمه من استراتيجيات لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، كما يسهم في تغيير دور المعلم ليصبح موجهًا ومرشدًا

كما يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلّم؛ حيث يوجد تفاعلاً بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط الطلاب سلوكياً ومعرفياً ودافعياً (السمان، 2012).

يتضح مما سبق أن التعلم المنظم ذاتياً يكسب المتعلم ثقة بالنفس وانضباطا ذاتيًا، ودافعية وقدرة على التعلم، مما يجعله نشطا معرفياً ودافعياً وسلوكياً، فيقوم بوضع أهدافه والتخطيط لها واختيار الاستراتيجيات التي تساهم في تحقيق أهدافه مما يؤدي إلى تحمله مسئولية تعلمه والاعتماد على نفسه.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

يعرفها الطيب ومرزوق (2007) بأنها: "مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك الذي يستخدمه الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه، بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعلمه بكفاءة ودقة" (ص. 141).

كما يعرفها اسماعيل (2011) بأنها: "مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بهدف ضبط وتنظيم عمليات تعلمه مما يؤدى إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية" (ص. 31).

وأخيرا عرفته (علي، 2016) بأنه: "اجراءات عملية لتخطيط عمليات التعلم ومراقبتها، وتحفيز زيادة المشاركة الفاعلة باستخدام أساليب متنوعة تثير الإيجابية الذاتية في مواقف تعلمهم كما تيسر اتخاذ قرارات مناسبة وموجهه لتحقيق أهداف التعلم" (ص. 140).

ونظراً لأهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ فقد أجرى الباحثون العديد من الدراسات؛ بغرض تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها المتعلمون المنظمون ذاتياً في شتى مواقفهم الأكاديمية؛ فأجرى زيمرمان وبونز (Zimmerman& Pons, 1986) دراسة توصلا من خلالها إلى عددٍ استراتيجيات التنظيم الذاتي التي يستخدمها المتعلمون لتنظيم تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة، في حين صنف بينتريش (Pintrich, 2000) إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاث استراتيجيات أساسية، وعدد من الاستراتيجيات الفرعية. ويرى الباحث أن دراسة زيمرمان وبونز تمثل أحد أهم دراسات هذا الميدان، ولاتزال هذه الاستراتيجيات مدار اهتمام الباحثين حتى وقتنا الحاضر.

وبغض النظر عن تنوع الاستراتجيات، وعددها وتبني بعض الدراسات لتصنيفها بما يتلاءم مع طبيعتها كدراسات كل من:(أحمد، 2007؛ الجراح،2010؛ الجناحي، 2015؛ رشوان، 2006؛ السلمي، 2011؛ العازمي،2015؛ العمودي، 2015؛ قوقزة، 2015؛ الكلثم، 2015؛ آل موسى، 2016؛ الهيلات، 2015؛ Nwafor, Obodo, Okafor, 2015؛ Tjalla , Sofiah,2015).

وباستقراء ما سبق في هذا الميدان أمكن للباحث التوصل إلى الاستراتيجيات وتقسيمها كالتالي:

أولاً: الاستراتيجيات المعرفية:

وتضم الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة التعليمية الجديدة وربطها بما سبق تعلمه في مواد دراسية سابقة، ووعيهم بما يتم عمله، وهي الاجراءات التي يستخدمها المتعلم لكي يتمكن من الوصول إلى الهدف، فهي تساعد المتعلم على ترميز المواد الجديدة وهيكلة المعارف، ومن أمثلتها: التسميع - التفصيل - التنظيم - البحث عن المعلومات:

ثانياً: الاستراتيجيات الما وراء معرفية:

تعني الإجراءات التي تقود الفرد إلى التمكن من الوعي بتفكيره، وعملياته المعرفية، وكيفية توظيفها، ومراقبتها، وتقويمها، فهي تساعد المتعلم على التخطيط وتنظيم وتصحيح وربما تكوين العمليات المعرفية، ومن أمثلتها: التخطيط - ووضع الأهداف - المراقبة الذاتية.

ثالثاً: استراتيجيات إدارة الموارد (المصادر):

وتضم الأساليب والأنشطة التي يتبعها الطالب في اختيار المعلومات وتحقيق التناسق والتوافق بين المعلومات المتعلمة، وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد وتؤدي إلى التحسن في الأداء، وتساعد المتعلم في التحكم في المواد المتاحة، ومن أمثلتها: الضبط البيئي - طلب العون الأكاديمي -تعلم الأقران - إدارة الوقت - الاحتفاظ بالسجلات -التقويم الذاتي.

رابعاً: استراتيجيات الدافعية:

وتضم التالي: مكافأة الذات - تنشيط الاهتمام - حوار الذات عن الإتقان - حوار الذات عن الأداء.

ومن الدراسات التي تناولت ما تم عرضه من استراتيجيات دراسة السلمي (2011) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول ثانوي، وأجرى السمان (2012) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية من خلال برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما قامت البنا (2013) بإجراء دراسة تهدف إلى تعرف أثر استراتيجية مقترحة في التعلم المنظم ذاتيا على مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، كما قام هيو ودريسكول (Hu, & Driscoll, 2013) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا عن طريق شبكة الانترنت على أداء المتعلمين ودافعيتهم للتعلم، وأجرى الحارثي (2014) دراسة هدفت إلى تقصي فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأجرت السحيباني (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج مقترح لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، أما بصل (2015) فقد قامت بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كما أجرت عبدالمحسن (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأجرت العمودي (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة

أما قوقزة (2015) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعلم المنظم ذاتيا لزيميرمان في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة السوريين اللاجئين، وقد أجرى نوافور واوبودو واوكافور Nwafor, Obodo, Okafor, (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم الأساسية، أما تجالا وسوفييه (Tjalla, Sofiah, 2015) فقد أجريا دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية أساليب التعليم والتعلم المنظم ذاتياً في تعلم الدراسات الاجتماعية، كما أجرى كل من بول وكامبل وبريز وين (Bol, Campbell, Perez, Yen, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المسجلين بدورة الرياضيات بكلية المجتمع، وأخيرا أجرت آل موسى (2016) دراسة هدفت إلى تقصى فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بخميس مشيط.

وأمكن للباحثين من خلال استقراء ما سبق عرضه في التوصل إلى خطوات التعلم المنظم ذاتيا في ثلاث بطاقات يستخدمها المتعلم قبل التعلم، وأثناء التعلم، وبعد التعلم، عند دراسة الوحدة الرابعة من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط.

(جدول (1): المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التعلم).

أولا: مرحلة ما قبل التعلم
• ما أهدافي التي أسعى لتحقيقها من هذه المهمة؟
• هل البيئة مناسبة لبداية المهمة؟
• كيف أقسم وقتي بشكل فعال لتنفيذ المهمة؟

• كيف يمكن أن أكافئ نفسي عند تنفيذ المهمة بشكل صحيح؟
• ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي سوف استخدمها؟
• هل المهمة سهلة؟
• ما هي خلفيتي المعرفية عن المهمة؟

(جدول (2): المرحلة الثانية: مرحلة التعلم).

ثانيا: مرحلة التعلم
• هل مازلت محافظ على أهدافي التي أسعى لتحقيقها من هذه المهمة؟
• هل لازالت البيئة مناسبة لتنفيذ المهمة؟
• هل أنا مسيطر على الوقت؟
• هل أواجه صعوبة عند تنفيذ المهمة؟
• هل احتاج طلب المساعدة؟ ومن من؟
• هل استراتيجيتي مناسبة لتنفيذ المهمة؟
• هل انخفض اهتمامي بتنفيذ المهمة؟ (لابد من تنشيط الاهتمام في حالة الإجابة بنعم)
• هل أنا متقن تنفيذ المهمة وحصلت على معلومات جديدة؟
• هل أنا أحقق أداء جيد للحصول على درجات مرتفعة؟

(جدول (3): المرحلة الثالثة: ما بعد التعلم)

ثالثا: مرحلة ما بعد التعلم
• هل حققت أهدافي من هذه المهمة؟
• هل كانت البيئة مناسبة لتنفيذ المهمة؟
• هل سيطرت على الوقت بدقة؟
• كيف يمكنني التغلب على الصعوبات والأخطاء التي سجلتها في المرات القادمة؟
• هل كان طلب العون مفيدا؟
• هل كانت استراتيجيتي مناسبة لتنفيذ المهمة؟
• في حالة اخفاقي بتحقيق أهدافي، ما أسباب هذا الاخفاق؟

إجراءات التعلم المنظم ذاتيا (دور المعلم، ودور المتعلم):

أسهم التحول الكبير الذي شهدته الدراسات التربوية باتجاه النظريات المعرفية، وما تبع ذلك من اهتمام بعمليات التنظيم الذاتي في إحداث تغيرات في طبيعة الأدوار التي يقوم بها المعلمون والمتعلمون على حد سواء؛ فأضحت عملية التعلم تهتم بالبيئة الداخلية للمتعلم، وتركز على الكيفية التي ينشط بها المتعلمون ذاتياً، بعد أن كانت تركز على تنظيم المثيرات الخارجية (غانم، 2007).

وذكر السواط (2013) أن التعلم المنظم ذاتيا يؤكد على التأسيس الجيد للعلاقة الحتمية بين المعلم والمتعلم، وأن تكون هذه العلاقة مؤسسة على التعاون والتكامل والاحترام المتبادل بينهما، وتنمية الاستقلالية، وتحمل المتعلم لمسئولية تعلمه، وهذا لا يعني ضياع دور المعلم، بقدر ما يعني اختلاف أدواره عن التعلم التقليدي، وقيامه بأدوار جديدة تتفق مع مبادئ التعلم املنظم ذاتيا.

وقد لخص آل فرحان (2015) دور المعلم بقوله: "يمارس المعلم في التعلم المنظم ذاتياً دور مصمم التدريس من حيث أنه يساعد الطلاب على توجيه تعلمهم بأنفسهم، ويساعدهم على صياغة أهدافهم، ومن ثم تحديد الحاجات التي يريدون تحقيقها في نهاية كل موقف تعليمي، فيقوم المعلم بتوفير المواد والأدوات، وتقديم التسهيلات المناسبة لتحقيق ذلك، وتزويد الطلاب بالمصادر التي تظهر الحاجة إليها، والتي تظهرها المواقف التعليمية. ويقوم المعلم عادة بالتعاون مع الطلاب لتحديد مواد التعلم وموضوعه، ويهيئ الفرصة للطلاب للاشتراك وفق تنظيمات صفية لمعالجة الموضوع بطريقة تعاونية" (ص. 42).

في حين بين السواط (2013) دور المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا في عدد من النقاط ولعل من أهمها:

- البناء النشط للمعاني الخاصة بهم، والأهداف، والإستراتيجيات من خلال المعلومات المتاحة في البيئة الخارجية، والمتاحة كذلك في عقولهم –البيئة الداخلية- على حد سواء.
- مراقبة الجوانب المعرفية وضبطها، وتنظيمها، والدافعية والسلوكية لديهم، وكذلك خصائص بيئة الدراسة.
- تنشيط المعرفة السابقة للفهم الصحيح للمهام المطلوبة.
- إعداد خطة عمل للمهام ووضع فرضيات تتسق مع خطة العمل ومع المهام المتوقع الوصول إليها.
- تصور المشكلة وخطة العمل من أجل الوصول إلى حل مناسب لطبيعة مشكلة الكتابة.
- تنفيذ عملية التخطيط بصورة صحيحة.
- التنظيم الذاتي لعملية تنفيذ المهمة.
- الاستدلال الصحيح من المعلومات المتوافرة.
- القدرة على استخدام ما تم تعلمه لحل مشكلات مماثلة.

وتتمثل خطوات التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التالي:

- توضيح الاستراتيجية للطلاب، وتعريفهم بأشكال المهمات التي يمكن استخدامها، وما هي أهمية هذه الاستراتيجية؛ حيث إن المعرفة تدفع الطلاب إلى تعميم هذه الاستراتيجية إلى مواقف جديدة وتطبيقها على مهمات مشابهة.
- تدريب الطلاب على مهمات تعلم متنوعة من المنهج وخارجه.
- جعل الطلاب يقدرون الفائدة المتحصلة من ممارسة هذه الاستراتيجيات من خلال الطلب منهم الحديث عن تقييمهم لمدى الفائدة المتحققة من ممارستهم لهذه الاستراتيجية.
- حفظ الخطوات وتسميعها سواء أكانت هذه الاستراتيجيات ظاهرية أم داخلية.
- ممارسة الطلاب لهذه الاستراتيجيات مع زملائهم.
- نمذجة هذه الاستراتيجيات أمام الطلاب (الغانم، 2007).

وقد وظف الباحث ما سبق في بناء الخطوات الإجرائية للبرنامج التدريبي لطلاب الصف الثالث المتوسط على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند تعلم مهارات القراءة الإبداعية.

التعقيب على أدبيات الدراسة:

من خلال ما تم عرضه سابقا يمكن استخلاص ما يلي:

أ. أوجه الاتفاق:

تتفق الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات السابقة الواردة في أدبيات البحث فيما يلي:

1. استخدام التعلم المنظم ذاتيا واستراتيجياته في تنمية بعض المتغيرات المختلفة كالكتابة الإبداعية، ومهارات التنظيم الذاتي، ومهارات فهم النص المقروء، ومهارات الأداء الكتابي، ومهارات الإبداع، ومهارات التدريس، والفعالية الذاتية، ومفهوم الذات، والاستيعاب القرائي، والتحصيل في مجالات مختلفة كدراسات كل من (السلمي، 2011؛ السمان، 2012؛ البنا، 2013؛ هيو ودريسكول؛ الحارثي، 2014؛ السجيباني، 2014؛ بصل، 2015؛ عبد المحسن، 2015؛ العمودي، 2015؛ قوقزة، 2015؛ آل موسى، 2016).
2. تناول تنمية مهارات القراءة الإبداعية كمتغير تابع باستخدام متغيرات مستقلة أخرى غير التعلم المنظم ذاتياً، كدراسات كل من: (إبراهيم، 2010؛ أبو لبن، 2016؛ الأحمدي، 2012؛ بصل، 2016؛ الحايك، 2005؛ الحميد، 2010؛ الخليفي، 2007؛ زيادي، 2012).
3. استخدام المنهج التجريبي (أو شبه التجريبي) باستخدام القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث التابعة، مثل دراسات كل من: (إبراهيم، 2016؛ أبو لبن، 2016؛ جاد، 2012؛ الجناحي، 2015؛ السلمي، 2011؛ السيد،2015؛ شحات، 2013؛ عبد القادر، 2014؛ آل موسى، 2016).
4. تكونت عينة البحث من طلاب المرحلة المتوسطة، مثل دراسات كل من: (أبو لبن، 2016؛ أحمد، 2013؛ الأحمدي، 2012؛ بصل، 2016؛ البراوي، 2009؛ البكر، 2014؛ البنا، 2013؛ السحيباني، 2014).

ب. أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية عن البحوث والدراسات السابقة الواردة في أدبيات البحث فيما يلي:

1. تناول البحث الحالي تأثير استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات القراءة الإبداعية كمتغير تابع
2. تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية لتعرف أثر البرنامج التدريبي في المساهمة في امتلاك طلاب الصف الثالث المتوسط لهذه الاستراتيجيات.
3. مجتمع البحث وعينته؛ وهم طلاب الصف الثالث المتوسط بتعليم عسير-مكتب التعليم بخميس مشيط.

ت. أوجه الاستفادة من أدبيات الدراسة:

أ- القيام بالدراسة الحالية استجابة لنتائج العديد من الدراسات السابقة والأبحاث؛ التي أوضحّت أهمية التعلم المنظم ذاتياً، وضرورة تطبيقه عند تدريس مهارات اللغة العربية.

ب- ساهمت الدراسات والأبحاث السابقة الواردة في أدبيات الدراسة في بناء محاور الدراسة ودعمها، كما ساهمت في بناء منهج البحث، وتصميمه.

ج- الاستفادة من أدبيات الدراسة في بناء قائمة مهارات القراءة الإبداعية.

د- بناء اختبار مهارات القراءة الإبداعية وإعداد مقياس تقدير درجات التصحيح.

ه- بناء البرنامج التدريبي، وبطاقات التعلم الثلاث التي توصـــل إليها الباحث من خلال الاطلاع على نماذج واســـتراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً الواردة في أدبيات البحث.

ثالثا: فروض الدراسة:

تحاول الدراسة اختبار صحة الفرضين التاليين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

3. منهجية الدراسة

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي في تحقيق أهدافها، فهو المنهج الملائم لتحقيق ذلك؛ حيث قام الباحث بتصميم التجربة باستخدام مجموعتين؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، لمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإبداعية).

2.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بمنطقة عسير التعليمية للعام الدراسي (1437هـ- 1438هـ).

3.3. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط في متوسطة الإيمان التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وقد تمّ اختيار العينة بطريقة قصدية لعدة اعتبارات:

- كون المدرسة من المدارس التابعة لمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير". مما يسهل عملية تطبيق البرنامج لوجود ترتيبات لتطبيق البرامج التدريبية أثناء اليوم الدراسي.
- يتوافر في المدرسة الإمكانات والأدوات والتجهيزات اللازمة لإجراء التجربة.
- كون الباحث يعمل بخميس مشيط مما يسهل متابعة التجربة.

حيث تم اختيار الفصل الثالث المتوسط (ج)، والفصل الثالث المتوسط (أ) اختياراً عشوائياً من ضمن (4) فصول يمثلون طلاب الصف الثالث المتوسط، وبلغ عدد الطلاب في الفصلين (55) طالبا، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين عن طريق إجراء القرعة، فصار الفصل (ج) يمثّل المجموعة التجريبية بواقع (27) طالبا، والفصل (أ) يمثّل المجموعة الضابطة بواقع (28) طالبا، وتم استبعاد (3) طلاب للأسباب التالية:

أ- غياب طالب عن الاختبار القبلي من المجموعة الضابطة.

ب- من بلغت نسبة غيابه 20% عن البرنامج التدريبي من طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك تصبح المجموعة التجريبية (25) طالبا، والمجموعة الضابطة (27) طالبا.

4.3. مواد الدراسة:

تضمنت الدراسة برنامجا لتدريب طلاب الصف الثالث المتوسط على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي حددها رشوان (2006) لتنمية مهارات القراءة الإبداعية.

وقد قسم الباحث البرنامج كما يلي: اسم البرنامج، الهدف العام للبرنامج، الأهداف السلوكية للبرنامج، المستهدفون من البرنامج، المنفذ، مدة البرنامج، الأنشطة والأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج، الوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج، التعريف ببعض المصطلحات الواردة في هذا الدليل، وأخيرا جلسات التدريب

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج قام الباحث بعرضه على عدد من المحكمين، كما تم عرضه على إدارة التطوير المهني التعليمي بتعليم عسير، ليكون البرنامج بالصيغة النهائية.

5.3. أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار قياس مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط (إعداد الباحث).
- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

بناء أدوات البحث:

لتحقيق ما يهدف إليه البحث، تم إعداد الأدوات البحثية التالية:

أ- اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

بعد اعتماد الباحث قائمة مهارات القراءة الإبداعية، والمؤشرات الدالة عليها في صورتها النهائية، قام بإعداد اختبار يقيس مدى توافر هذه المهارات المتمثلة في: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) لدى طلاب الصف الثالث المتوسط قبل البدء في البرنامج، وبدء التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

خطوات بناء اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

1- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى التحقق من مدى امتلاك طلاب الصف الثالث المتوسط لمهارات القراءة الإبداعية وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل).

2- مصادر إعداد الاختبار:

اعتمد الباحث في إعداده للاختبار على كل مما يلي:

- قائمة مهارات القراءة الإبداعية، والمؤشرات الدالة عليها، والتي حصلت على نسبة 80% من اتفاق المحكمين.

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات القراءة الإبداعية، وقدمت اختبارات لقياس مدى التمكن من تنميتها لدى الفئة المستهدفة، ومن هذه الدراسات: دراسات كل من: (إبراهيم، 2016؛ البراوي ،2009؛ زيادي، 2012).
- آراء الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمهتمين بالإبداع.

3- مكونات الاختبار:

تكوّن الاختبار من نصين قرائيين حرص الباحث عند اختياره لهما ملامستهما جوانب تربوية، واجتماعية تمس واقع الطلاب في هذه المرحلة، مما يمكنه من التعامل برغبة، وقد تم اختيار هذين النصين من خارج منهج لغتي الخالدة المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، استنادًا إلى بعض الدراسات التي أخذت بهذا الأسلوب، إضافة إلى التأثر الذي قد يحصل للطلاب عند اختيار موضوعات مقررة عليهم، يطبق من خلالها الاختبار، والتي قد تكون مشابهة للموضوعات التي تمت دراستها؛ حيث تلا هذين النصين عددًا من الأسئلة صيغت من نوع أسئلة المقال لمناسبته للتحقق من الهدف الذي وضع من أجله.

4- مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار في ضوء المؤشرات لكل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية الأربع، وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) بواقع سؤالين لكل مؤشر، حيث بلغ عدد الأسئلة (28) سؤالاً موزعة على المهارات الأربع للقراءة الإبداعية، ومراعيةً عدد المؤشرات الدالة على كل مهارة، والجدول التالي يبين مواصفات الاختبار في تمثيل كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية المستهدفة بالتنمية.

جدول رقم (4): جدول مواصفات اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

المهارة	أرقام المفردات التي تقيسها	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة
الطلاقة	1، 2، 3، 4، 5، 15، 16، 17، 18، 19	10	%35.71
المرونة	6، 7، 8 20، 21، 22	6	%21.42
الأصالة	9، 10، 11، 23، 24، 25	6	%21.42
التفاصيل	12، 13، 14، 26، 27، 28	6	%21.42
الاختبار ككل		**28**	**%100**

وبعد الانتهاء من إعداد مفردات الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، ومعلمي اللغة العربية، والمشرفين التربويين.

- تطبيق الاختبار استطلاعيًّا:

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على مفردات اختباري القراءة الإبداعية تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وكان الهدف من الاختبار الاستطلاعي التعرف على مدى وضوح تعليمات وحساب صدق وثبات الاختبار.

وقد قام الباحث بإجراء هذا الاختبار الاستطلاعي يوم الأربعاء الموافق 1438/3/19هـ على العينة الاستطلاعية، والتي تم اختيارها من خارج عينة الدراسة الحالية، وبلغ عدد أفرادها (23) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة متوسطة كود، وقد أظهرت نتائج التطبيق ما يلي:

أ- مدى وضوح تعليمات الاختبار:

جاءت تعليمات الاختبار على درجة كبيرة من الوضوح، وتجلَّى ذلك في عدم ورود أي استفسارات، أو أسئلة تجاه هذه التعليمات من قبل الطلاب، لذا لم تكن هناك حاجة لإجراء أية تعديلات عليها من قبل الباحث.

ب- صدق الاختبار:

قام الباحث من التحقق من صدق الاختبار من خلال الآتي:

* الصدق الظاهري:

قام الباحث بضبط هذا النوع من الصدق من خلال عرضه-كما سبق الذكر- على (23) محكمًا؛ للتأكد من مدى مناسبته للغرض الذي وضع من أجله، ومن ثم تعديله في ضوء ما أسفرت عنه ملاحظاتهم، وآراؤهم.

*صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معامل صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات كل مؤشر من مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية للاختبار، وتوصل الباحث للنتائج التالية:

جدول (5): الاتساق الداخلي لإرتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه - اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

البعد	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
الطلاقة	ف1	**0.53	ف2	**0.69	ف3	**0.65
	ف4	**0.83	ف5	*0.49		
المرونة	ف1	**0.63	ف2	**0.79	ف3	**0.76
الأصالة	ف1	**0.78	ف2	**0.82	ف3	**0.78
التفاصيل	ف1	**0.90	ف2	**0.84	ف3	**0.84

(**) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) (*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى(0.05)

يتضح من الجدول السابق المؤشرات الإحصائية لإرتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات اختبار مهارات القراءة الإبداعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ويلاحظ أنها دالة إحصائياً بين (0.01)(**) و (0.05)(*) ويخلص الباحث من هذه النتيجة إلى أن مفردات اختبار مهارات القراءة الإبداعية متسقة.

جدول (6): الاتساق الداخلي لارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	ف1	**0.71	ف2	**0.58	ف3	**0.68
	ف4	0.39	ف5	**0.64	ف6	**0.64
	ف7	*0.45	ف8	**0.70	ف9	0.22

	ف10	**0.61	ف11	**0.63	ف12	0.42
	ف13	**0.60	ف14	**0.60	ف15	**0.78
	ف16	**0.58	ف17	*0.53	ف18	**0.61
	ف19	*0.53	ف20	*0.56	ف21	0.37
	ف22	**0.69				

(**) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.01) (*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من مؤشرات الجدول السابق أن مؤشرات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لقائمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً معظمها دالة إحصائياً بين مستوى (0.01)(**) ومستوى (0.05)(*)، وأما البعض الآخر من الفقرات فهي ذات مؤشرات ارتباط موجب ولكنها ليست دالة إحصائياً وبما أنها موجبة الارتباط فالمستحسن عدم حذفها. وبناءً على هذه النتائج يخلص الباحث إلى أن فقرات قائمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً متسقة.

ب- الثبات والصدق الذاتي للاختبار:

يعد الثبات والصدق الذاتي من الصفات الأساسية التي يجب أن تتوفر في أي اختبار قبل الشروع في تطبيقه. والثبات يوضح مدى اتساق وانسجام واستمرارية الاختبار عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة. وللتأكد من ثبات وصدق اختبار مهارات القراءة الإبداعية عمد الباحث إلى أخذ عينة استطلاعية اشتملت على (23) وتوصل إلى:

جدول (7): مؤشرات الثبات والصدق الذاتي لفقرات اختبار مهارات القراءة الإبداعية).

م	مضمون المحور	عدد الفقرات	الثبات	الصدق الذاتي
1	الطلاقة	5	0.63	0.79
2	المرونة	3	0.55	0.74
3	الأصالة	3	0.71	0.84
4	التفاصيل	3	0.86	0.93
	الدرجة الكلية	**14**	**0.88**	**0.94**

وبناءً على ذلك تم حساب مؤشرات ألفا كرونباخ كما يتضح من الجدول السابق، حيث تشير نتائج ثبات ألفا كرونباخ على نطاق أبعاد مهارات القراءة الابداعية أنها تتراوح في أدنى قيمها عند محور المرونة بحدود(0.55) وأن أعلى مؤشر ثبات على نطاق بعد التفاصيل بحدود (0.86)، بينما نجد أن مؤشرات ثبات الدرجة الكلية لفقرات المحاور مجتمعة تبلغ(0.88)، وأن مؤشرات الصدق الذاتي لمؤشرات ألفا كرونباخ المقابلة تتراوح بين(0.74 إلى 0.93) وعلى نطاق الدرجة الكلية بلغ الصدق الذاتي(0.94)، وبما أن جميع مؤشرات الثبات(< 0.50)، فإن الباحث يخلصان إلى ثبات وصدق اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (8): مؤشرات الثبات والصدق الذاتي لفقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

م	مضمون المقياس	عدد الفقرات	الثبات	الصدق الذاتي
1	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	24	0.91	0.95

وللتحقق من ثبات قائمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لجأ الباحث إلى حساب مؤشرات ألفا كرونباخ حيث تشير نتائج الجدول السابق أن مؤشرات الثبات العام لقائمة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمكونة من (24) فقرة يبلغ (0.91) مع صدق ذاتي يبلغ (0.95) وهي مؤشرات ثبات وصدق ذاتي تؤكد على قوة ثبات ووضوح واستقرار مضمون فقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

جدول (9): مؤشرات ثبات التجزئة النصفية لألفا كرونباخ لفقرات اختبار مهارات القراءة الإبداعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

م	مضمون القائمة	التجزئة النصفية للفقرات	ألفا كرونباخ	معامل سيبرمان براون
1	مهارات القراءة الإبداعية	7	0.73	0.84
		7	0.86	
3	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً	12	0.85	0.79
		12	0.86	

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، حيث يوضح الجدول(6) مؤشرات ثبات التجزئة النصفية لمهارات القراءة الإبداعية بأن ألفا كرونباخ تتراوح على نطاق المقياسين بين(0.72 إلى 0.86) وأن معامل سيبرمان لتصحيح الطول بين الجزأين يساوي(0.84)، وعلى نطاق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فإن ألفا كرونباخ للنصفين تتراوح بين (0.85 إلى 0.86) مع معامل سيبرمان لتصحيح الطول يساوي (0.79) وهي جميعها أيضاً مؤشرات ثبات تؤكد على أن قائمة الدراسة تتصف بالثبات والوضوح لدى عينة الدراسة المستطلعة.

5- تقدير درجات اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

وقد تم تقدير الدرجات كالتالي:

جدول (10): تقدير درجات اختبار القراءة الإبداعية.

الدرجة	التقدير
من 1 – 1.74	**ضعيف**
من 1.75 -2.49	**متوسط**
من 2.50 -3.24	**جيد**
من 3.25 -4	**مميز**

ج- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

رغبة من الباحث في الكشف عن امتلاك طلاب الصف الثالث المتوسط لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قبل البدء في البرنامج التدريبي، ومدى التأثر الحاصل بعده، ودراسة الوحدة المقررة بهذه الاستراتيجيات وبعد اطلاعه على الدراسات السابقة، رأيا مناسبة استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد زمرمان ومارتينزبونز(1986)، وتعريب (خليفة، 2006) لإعطاء مؤشر عن امتلاك الطلاب لهذه الاستراتيجيات، وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، للتعرف على مدى مناسبته لطلاب الصف الثالث المتوسط، ومناسبته لما وضع من أجله وتم اعتماد تطبيقيه كأداة من أدوات الدراسة

6.3. تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- مراجعة أدبيات الدراسة ذات الصلة بالقراءة الإبداعية، للوصول إلى قائمة مبدئية بالمهارات اللازمة للصف الثالث المتوسط.

2- عرض هذه القائمة على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس لتحكيمها.

3- إعداد برنامجا تدريبيا لطلاب الصف الثالث المتوسط على كيفية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا عند دراسة الوحدة الرابعة (قضايا العمل) لتنمية مهارات القراءة الإبداعية.

4- إعداد اختبارًا في القراءة الإبداعية، يهدف إلى قياس مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، والتحقق من الصدق والثبات للاختبار قبل التطبيق.

5- اختيار مجموعتين من متوسطة الإيمان بخميس مشيط التابعة لتعليم عسير إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، والتحقق من تكافؤ المجموعتين.

6- عمل اختبار قبلي للمجموعتين التجربية والضابطة، وتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتم ذلك بتاريخ 3/29-1438/4/3هـ، وبعد تطبيق الاختبار قبليًّا على طلاب المجموعتين (التجريبية، والضابطة) عولجت النتائج إحصائيًّا، وفق ما جاء بالجدول التالي:

جدول (11): اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الطلاقة	تجريبية قبلي	25	8.84	2.703	0.016	0.987
	ضابطة قبلي	27	8.85	2.656		
المرونة	تجريبية قبلي	25	5.48	2.023	0.065	0.949
	ضابطة قبلي	27	5.44	1.948		
الأصالة	تجريبية قبلي	25	4.44	2.043	0.263	0.794
	ضابطة قبلي	27	4.3	1.898		
التفاصيل	تجريبية قبلي	25	3.56	1.685	0.231	0.818
	ضابطة قبلي	27	3.67	1.641		

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاختبار(ت) من الجدول السابق أن جميع مستويات الدلالة تتراوح بين (0.794 إلى 0.987) > 0.05، فإن الباحث يخلص إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على نطاق اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

7- تلى ذلك تطبيق البرنامج التدريبي بحضور معلم المادة، وقد تم التدريب على مرحلتين المرحلة الأولى في الفترة من 4-1438/4/12ه وبعدها المرحلة الثانية مع بداية الفصل الثاني في الفترة من8-1438/5/12ه وكان الهدف ن ذلك تنشيط الطلاب وتذكيرهم بكيفية بداية تعلمهم للوحدة الرابعة (قضايا العمل) من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط ومن ثم بداية طلاب المجموعة التجريبية بدراسة الوحدة المقررة مستفيدين من بطاقات التعلم قبل وبعد وأثناء التعلم القائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتي توصل إليها الباحث، وقد بدأ الباحث مع المجموعة التجريبية الأسبوع الأول لحل جميع الإشكاليات أثناء البداية في التطبيق، وكان ذلك بمعاونة معلم المادة، حيث بين للمعلم أن دوره موجه وميسر. وتدريس المجموعة الأخرى بالطريقة المعتادة، وكانت البداية بتاريخ 1438/6/17-5/15ه ـوبعد الانتهاء من تدريس الوحدة للمجموعتين بنفس التوقيت بداية ونهاية تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على المجموعة التجريبية بتاريخ 1438/6/20هـ.

8- عمل التحليل الإحصائي لمقارنة مستوى الطلاب في القراءة الإبداعية، والتوصل إلى نتائج الدراسة ومناقشتها ووضع التوصيات اللازمة في ضوء هذه النتائج.

7.3. الأساليب الإحصائية:

في ضوء طبيعة البحث، استخدم الباحث بعض الطرق والأساليب الإحصائية المعتمدة على حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) وفيما يلي ملخص لهذه الطرق والأساليب: التكرارات والنسب المئوية - معادلة كوبر - الانحرافات المعيارية – المتوسطات - ت (لمجموعتين مستقلة، ومرتبطة) - ألفا كرونباخ - معامل سيبرمان براون لتصحيح الطول بين الجزئيين. - معامل الارتباط بيرسون - حساب حجم الأثر.

4. نتائج الدراسة:

من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسير نتائجها في ضوء أدبيات الدراسة كانت نتائجها كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نصه: ما مهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟

توصل الباحث إلى إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، تشتمل على أربع مهارات رئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، وعدد من المؤشرات الدالة على كل مهارة بلغ مجموعها (14) مؤشرا بعد عرضها على عددٍ من المحكمين بلغ مجموعهم (23) محكماً من المختصين.

وقد مر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار القراءة الإبداعية.

2- مصادر بناء القائمة:

تم بناء القائمة من خلال الاطلاع على المراجع التالية:

(أبولبن، 2016؛ إبراهيم، 2016؛ البراوي، 2009؛ الحايك، 2005؛ الخليفي، 2007؛ المالكي، 2014؛ مدكور، 2008).

3- مكونات القائمة:

تكونت القائمة من أربع مهارات تمثل مهارات القراءة الإبداعية الرئيسة، وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، وينسدل تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المؤشرات الدالة عليها، وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على 17 مؤشرًا سلوكيًّا للقراءة الإبداعية، أُدرج كل مؤشر منها تحت المهارة الرئيسة التي ينتمي إليها.

4- صدق القائمة:

اعتمد الباحث في التحقق من صدق قائمة مهارات القراءة الإبداعية على صدق المحتوى أولاً، وذلك بمراجعة الأدبيات والدراسات عند إعداد القائمة، ومن ثم عرضت القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، والمهتمين بالإبداع، وبعض معلمي اللغة العربية؛ وذلك للاستئناس بآرائهم، وملاحظاتهم حول مدى مناسبة المؤشر للمهارة الرئيسة، ومناسبة المؤشرات لطلاب الصف الثالث المتوسط، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، وحذف، أو إضافة، أو تعديل ما يرونه مناسبًا.

وبعد ذلك تم جمع آراء المحكمين؛ حيث تم الإبقاء على المؤشرات التي حصلت على نسبة 80%، وعُدت مؤشرات مناسبة للمهارات التي تندرج تحتها، ومناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط. وبذلك يكون البحاث قد أجاب عن السؤال الأول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

وضع الباحث الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

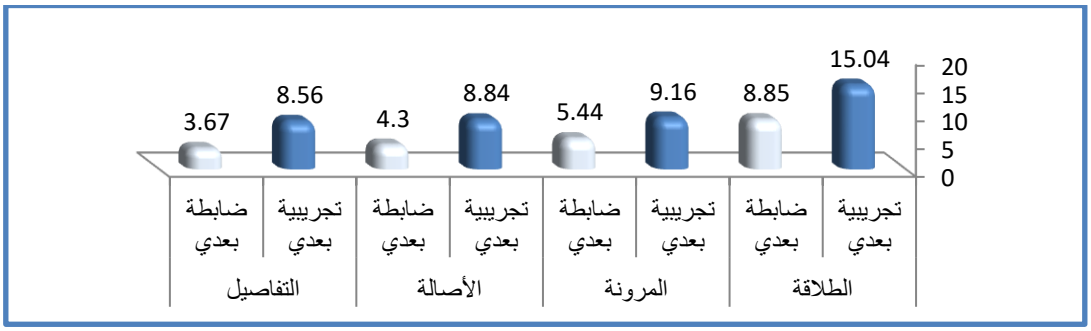
وللتحقق من نتائج الفرض الأول لجأ الباحث إلى استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة والنتائج يتضمنها الجدول (12) والرسم البياني شكل (1) التالي:

جدول (12): اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطيا المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	الفروق
الطلاقة	تجريبية بعدي	25	15.04	1.172	10.72	0.000	6.19
	ضابطة بعدي	27	8.85	2.656			
المرونة	تجريبية بعدي	25	9.16	0.473	9.28	0.000	3.72
	ضابطة بعدي	27	5.44	1.948			

الأصالة	تجريبية بعدي	25	8.84	0.554	11.52	0.000	4.54
	ضابطة بعدي	27	4.3	1.898			
التفاصيل	تجريبية بعدي	25	8.56	1.083	12.58	0.000	4.89
	ضابطة بعدي	27	3.67	1.641			

درجة الحرية= (25+27 – 2 = 50)



شكل (1): دلالة الفروق بيانياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.

يتضح من المؤشرات الإحصائية لاختبار(ت) للعينات المستقلة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي بالجدول السابق، والرسم البياني النتائج التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على نطاق بعد الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية بناءً على قيمة (ت) والتي تساوي (10.72) لدرجة حرية (50) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن الفروق بين متوسطي درجات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يبلغ (6.188).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على نطاق بعد المرونة لصالح المجموعة التجريبية بناءً على قيمة (ت) والتي تساوي (9.28) لدرجة حرية (50) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن الفروق بين متوسطي درجات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يبلغ (3.72).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على نطاق بعد الأصالة لصالح المجموعة التجريبية بناءً على قيمة (ت) والتي تساوي (11.52) لدرجة حرية (50) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن الفروق بين متوسطي درجات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يبلغ (4.54).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية على نطاق بعد التفاصيل لصالح المجموعة التجريبية بناءً على قيمة (ت) والتي تساوي (12.58) لدرجة حرية (50) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن الفروق بين متوسطي درجات التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي يبلغ (4.89).

- **حجم الأثر η^2**

لتقدير حجم أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات القراءة الابداعية لجأ الباحث إلى حساب مربع (η^2) من خلال المعادلة التالية:

$$\eta 2 = t^2 \div (t^2 + df)$$

وبتعويض قيم (ت) المتحصل عليها من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية نحصل على حجم الأثر كالتالي:

جدول (13): حجم الأثر بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية).

المحور	المجموعة	المتوسط	ت	درجة الحرية	حجم الاثر η^2	النتيجة
الطلاقة	تجريبية بعدي	15.04	10.72	50	0.15 <0.70	كبير
	ضابطة بعدي	8.85				
المرونة	تجريبية بعدي	9.16	9.28	50	0.15 <0.63	كبير
	ضابطة بعدي	5.44				
الأصالة	تجريبية بعدي	8.84	11.52	50	0.15 <0.73	كبير
	ضابطة بعدي	4.3				
التفاصيل	تجريبية بعدي	8.56	12.58	50	0.15 <0.76	كبير
	ضابطة بعدي	3.67				

1. يوجد حجم تأثير كبير على نطاق بعد الطلاقة بناءً على القيمة المتحصل عليها والتي تساوي (0.70) وهي أكبر من (0.15)، حيث ذكر كوهين (Cohen 1977) أن التأثير الذي يفسر (من 15% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغير التابع يعد تأثيراً مرتفعاً (أبو حطب، صادق، 1996).
2. يوجد حجم تأثير كبير على نطاق بعد المرونة بناءً على القيمة المتحصل عليها والتي تساوي (0.63) وهي أكبر من (0.15).
3. يوجد حجم تأثير كبير على نطاق بعد الأصالة بناءً على القيمة المتحصل عليها والتي تساوي (0.73) وهي أكبر من (0.15)
4. يوجد حجم تأثير كبير على نطاق بعد التفاصيل بناءً على القيمة المتحصل عليها والتي تساوي (0.76) وهي أكبر من (0.15).

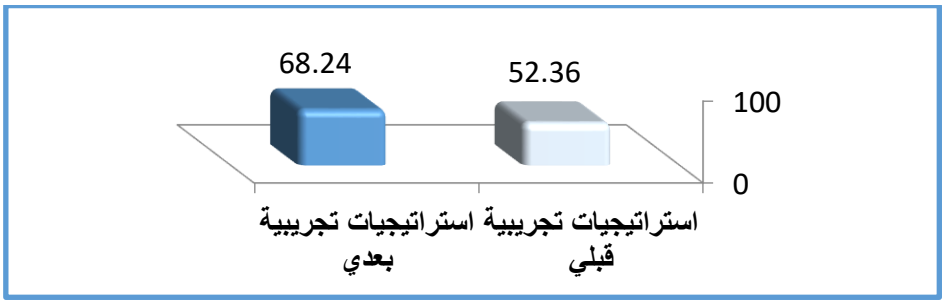
النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. وللتحقق من نتائج الفرض لجأ الباحث إلى استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة والنتائج يتضمنها الجدول التالي:

جدول (14): اختبار(ت) للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الاختبار	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	الفروق
استراتيجيات تجريبية قبلي	52.36	25	9.729	9.28	0.000	15.88
استراتيجيات تجريبية بعدي	68.24	25	3.395			

(درجة الحرية = (25-1 = 24)



شكل (2): دلالة الفروق بيانياً بين المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي ل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً)

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول (14)، والشكل البياني (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي بناءً على قيمة (ت) والتي تساوي (9.28) لدرجة حرية (24) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وأن الفروق بين متوسطي درجات التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي يبلغ (15.88).

جدول (15): حجم الأثر بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الاختبار	المتوسط	العدد	ت	حجم الاثر η^2	النتيجة
استراتيجيات تجريبية قبلي	52.36	25	9.28	0.15 <0.78	كبير
استراتيجيات تجريبية بعدي	68.24	25			

يتضح من النتائج المتضمنة بالجدول (15) وبما أن حجم الأثر لإيتا = 0.78، وهو أكبر من الحد الأدنى لحجم الأثر والذي حدده كوهين بـ (0.15) مما يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

5. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث أدى إلى ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، مقارنة بمستوى نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير النتائج التي تّم التوصّل لها، ومناقشتها على النحو التالي:

1- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول توصل الباحث إلى إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، تشتمل على أربع مهارات رئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، وعدد من المؤشرات الدالة على كل مهارة بلغ مجموعها (14) مؤشرا، وتتفق هذه القائمة مع عددٍ من القوائم التي تم استعراضها في الأدب البحثي، والتي كانت منطلقا أساسا لبناء القائمة، مثل قائمة كل من: (السلتي، 2005؛ الخليفي، 2007؛ فتحي، 2009؛ أبوعكر، 2009؛ المالكي،2014؛ أبولبن، 2016؛ ابراهيم، 2016).

2- أظهرت نتائج اختبار الفرض الأول، والثاني للإجابة عن السؤال الثالث، من أسئلة البحث في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، لصالح المجموعة التجريبية، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي؛ ويعزى هذا التفوق إلى ممارستهم، وتدريبهم من خلال استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا التي أثبتت أثرها، وتتفق هذه النتيجة نتائج الدراسات التي تؤكد وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين المهارات المختلفة، كمهارات الفهم القرائي في دراسة أحمد (2013)، ومهارات الأداء الكتابي في دراسة بصل (2015)، ومهارات التنظيم الذاتي في دراسة البنا (2013)، ومهارات القراءة الاستيعابية في دراسة جاد (2012)، ومهارات الكتابة والرياضيات في دراسة حجازي (2009)، ومهارات فهم النص المقروء في دراسة السحيباني (2014)، ومهارات الكتابة الإبداعية في دراسة السلمي (2011)، ومهارات الكتابة الإقناعية في دراسة السمان (2012)، ومهارات الإبداع في دراسة عبد المحسن (2015)، ومهارات التدريس في دراسة العمودي (2015)؛ حيث أثبتت هذه الدراسات أن (المتغير المستقل) المتمثل في إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية في اكتساب المهارة اللغوية المستهدفة بالتنمية.

ويُرجع الباحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة إلى عدة أمور يبرزها في الآتي:

- إن استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا جعل من المتعلم مركزًا ومحورًا للعملية التعليمية، مما عزز ثقته بنفسه في هذه المرحلة المهمة من عمره.
- معرفة المتعلمين بفلسفة استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وتقديمها على شكل بطاقات يمارسها المتعلمين قبل، وأثناء، وبعد تعلمهم ومعرفتهم بمهارات القراءة الإبداعية، مما ساعد على إكسابهم لهذه المهارات.
- معالجة استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا للموضوعات القرائية، والكتابية المقدمة للمتعلمين عن طريق البرنامج التدريبي بطريقة مثيرة، وشائقة، ومناسبة لحاجاتهم وميولهم في هذه المرحلة، ساعد على إقبال الطلاب على المشاركة والتفاعل، مما أسهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لديهم.
- دور المعلم كموجه ومرشد ومعزز في استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، وإدارته لجلساتها في مناخ من الحرية والتسامح والتشجيع، أسهم في زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، وكان له الأثر في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.
- يساعد التعلم المنظم ذاتياً على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كونه يدعم كل متعلم على حدة، ويعينه على اكتشاف مواطن الخلل في تعلمه، ومن ثم يحاول إصلاحها.

- يبتعد التعلم المنظم ذاتياً بالمعلم والمتعلم عن الطرق السلبية ويهيئ للمتعلم المشاركة الفعالة في التعلم، ويمكنه من ضبط هذه العملية ضبطاً تاماً.
- تزويد الطلاب بالمهام والواجبات المحفزة للقراءة الابداعية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل التخطيط ووضع الأهداف والمراقبة الذاتية وطلب العون الأكاديمي وتعلم الأقران والبحث عن المعلومات وكيفية إدارة الوقت والاحتفاظ بالسجلات.
- الاستجابة للقارئ المبدع لإيجاد شعور لديه بأنه قد جاء بشيء جدير بالاهتمام حيث يعتني المعلم بوجود جو عام لتقبل كل الافكار المبدعة واعتبارها ذات قيمة وتدريب المتعلم على مكافأة نفسه حال الإنجاز، ومن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الداعمة لذلك حوار الذات عن الاداء والاتقان ومكافأة الذات والتنظيم والتفصيل والتسميع.
- ضرورة توفير بيئة صفية مشجعة للقراءة الابداعية، ويكون ذلك بمقدرة المتعلم على ممارسة بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كاستراتيجية الضبط البيئي.
- يدعم التعلم المنظم ذاتيا القراءة ومهاراتها، فثمة ارتباطا وثيقا بين القراءة والتعلم المنظم ذاتيا فإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على الاستراتيجيات المعرفية فإن القراءة تعتمد عليها كذلك، وإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على استراتيجيات ما وراء المعرفة فإن القراءة تعتمد هي الأخرى على هذه الاستراتيجيات.

6. ملخص نتائج الدراسة:

من خلال تحليل بيانات الدراسة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1- إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، تشتمل على أربع مهارات رئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، وعدد من المؤشرات الدالة على كل مهارة رئيسة بلغ مجموعها (14) مؤشرا.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والتجريبية في التطبيق البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

7. توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1- تبنّي قائمة مهارات القراءة الإبداعية التي حّددتها الدراسة لطلاب الصف الثالث المتوسط عند تدريس وحدات مقرر لغتي الخالدة.

2- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند تعلم مهارات القراءة الإبداعية، لفاعليتها في تحسين هذه المهارات.

3- ضرورة اهتمام مخططي مناهج اللغة العربية، وواضعيها في وزارة التعليم باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأخذها بعين الاعتبار، عند بناء مناهج اللغة العربية.

4- ضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

5- ضرورة زرع ثقة الطلاب بأنفسهم، وتنمية مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير المنطقي، والإبداعي بشكل خاص، وتعريفهم بمهارات القراءة الإبداعية بشكل مباشر.

8. مقترحات الدراسة:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، وفي ضوء التوصيات السابقة، فإن الباحث يقترح إجراء البحوث الآتية:

1- بحث مستوى تمكّن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مراحل التعليم المختلفة.

2- أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تدريس اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية.

3- بحث مدى امتلاك طلاب المراحل المختلفة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، واتجاههم نحوها.

9. المراجع:

1.9. المراجع العربية

القرآن الكريم، (سورة الشعراء، الآيات 192- 195).

إبراهيم، سيد رجب (2010). *برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

إبراهيم، محمد عويس (2016). فاعلية استراتيجية القراءة العميقة المقترحة على ضوء نموذج بيرسون وتيرني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة القراءة والمعرفة-مصر*،171، 181-215.

أبو حجاج، أحمد زينهم (2001). علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 8، 23-86.

أبو حطب، فؤاد، وصادق آمال (1996). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو عكر، محمد نايف (2009). أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس خان يونس. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، غزة الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم المناهج وأساليب التدريس.

أبو لبن، وجيه المرسي (2016). فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على التفكير الجانبي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة-مصر*، 176، 21-70.

أحمد، أحمد محمد أبوالخير (2013). أثر برنامج قائم على مهارات التنظيم الذاتي في تنمية المهارات الحياتية وعادات الاستذكار لدى طلاب المدرسة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية* - مصر، إبريل، 21، (2)، 469 – 506.

أحمد، سناء محمد حسن. (2013م). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة-مصر*. 141، 109-144.

الأحمدي، مريم محمد عايد (2012). فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 32، 120-152.

إسماعيل، سهير السعيد جمعة (2011). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 117، 27-56.

البراوي، إيمان عبد الله (2009). *فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

بصل، سلوى حسن (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 166، 73-166.

بصل، سلوى حسن (2016). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة-مصر، 173، 79-136.

البكر، فهد عبد الكريم (2014). تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 31، 13-56.

البنا، مكة عبد المنعم (2013). استراتيجية مقترحة في التعلم المنظم ذاتياً على مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 16، 112- 178.

جاد، محمد لطفي محمد (2012). استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، 131، 115-150.

الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، 333- 348.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2002م). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جلهوم، عدلي عزازي (2001). فاعلية استخدام المدخل التكاملي في تدريس منهجي اللغة العربية والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة* – دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة، مصر،10، 335 – 385.

الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (2003). القراءة وبناء الإنسان. *مجلة القراءة والمعرفة*. جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 57-58.

جمل، محمد جهاد (2008). *تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية*. ط2، العين: دار الكتاب الجامعي.

الجناحي، ميمونة سليمان (2015). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، بريدة.

جينسن، إيريك (2007). *التعلم المبني على الدماغ*. ترجمة: مكتبة جرير.

الحارثي، صبحي بن سعيد (2014). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، (25) 98، 1، 47.

الحايك، آمنة خالد (2005). *بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، الأردن.

حجازي، أحمد إبراهيم (2009). *فعالية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في ضوء الأسلوب المعرفي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

الحسينان، إبراهيم بن عبد الله (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الحسنان، إبراهيم بن عبد الله (2017). *التعلم المنظم ذاتيا: المفهوم والتصورات النظرية*. الرياض: كتاب المجلة العربية483.

الحميد، حسن أحمد (2010). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

الحيلواني، ياسر (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليفة، جيهان قرني (2006). *علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بفعالية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

الخليفة، حسن جعفر (2004). *فصول في تدريس اللغة العربية*. ط4، الرياض: مكتبة الرشد.

الخليفي، علياء مبارك (2007). *أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاههن نحو القراءة بدولة قطر*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية، الأردن.

الخليلي، أمل (2005). *تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر.

دروزة، أفنان (2004). *أساسيات في علم النفس التربوي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رشوان، ربيع أحمد (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز –نماذج ودراسات معاصرة-*. القاهرة: عالم الكتب.

زيادي، محمد علي (2012). *فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن حسين (2006). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. ط2، القاهرة: عالم الكتب.

السحيباني، إيمان عبد العزيز (2014). *برنامج مقترح لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السعدي، اسحاق عبد الله (2015). اللغة التحديات والفرص. *ورقة مقدمة للمؤتمر الرابع للغة العربية*- التحديات التي تواجه اللغة العربية. دبي، الإمارات العربية المتحدة، في الفترة من 6-10مايو 2015.

السلتي، فراس محمود (2005). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاههم نحوها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان، عمان.

السلمي، فواز صالح (2011). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

السمان، مروان أحمد (2012). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر*، 133، 22-64.

السواط، حمد حمود (2013). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

السيد، محمود مصطفى (2015). فاعلية منهج إثرائي منظومي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة-مصر*، 170، 153-178.

شحات، داليا يوسف محمد (2013). *فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شحاته، حسن (2008). *إستراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وصناعة العقل العربي*. القاهرة: الدار المصرية للبنانية.

شلبي، مصطفى رسلان; موسى، محمد محمود (2011). *مهارات الاتصال باللغة العربية*. ط3، دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

الشوابكة، عروب خلف (2015). *أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

صلاح، سمير يونس; المحبوب، فهد شافي (2003). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر، 26، 191-221.

طعيمة، رشدي أحمد (2005). مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة. *المؤتمر العلمي السابع- مناهج التعليم والمستويات المعيارية*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس: دار الضيافة، الجزء الأول في الفترة من 26-يوليو.

الطيب، عصام؛ وراشد، مرزوق (2007). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا،21، (1)، 127-280.

الظنحاني، محمد عبيد (2014). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بدولة الإمارات العربية المتحدة. *المجلة الدولية للأبحاث بالإمارات*، 35، 224-254.

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (2011). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 184، 146-194.

عبد العظيم، ريم أحمد (2012). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفقه القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، 31، 11-62.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (2014). برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 15، 21-83.

عبد المحسن، ولاء عاطف (2015). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، (18) 8، 235-263.

العازمي، عائشة ديحان (2015). فعالية برنامج لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على مهارات الفهم القرائي الفوري والمؤجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية- الكويت*، (30)، 117، 397-435.

عبده، عصام محمد (2015). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات الاستقصاء في تنمية التنور القرائي ومهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

العبود، إبراهيم صالح (2010). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية للمرحلة المتوسطة في ضوء مدخل التدريس للإبداع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، بدرية نافل (2011). *تقويم مهارات القراءة الإبداعية لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عريف، هنية (2015). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة. *مجلة الأثر، الجزائر*، جامعة قاصدي مرباح، 362 – 371.

عزيز، مجدي (2005). *التدريس الإبداعي وتعليم التفكير*. القاهرة: عالم مكتبة العبيكان.

علي، زينب بدر عبد الوهاب (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية مصر*، 77، 117-164.

علي، كمال زعفر (2012). *القراءة والمحادثة في ضوء منهج متكامل*. ط3، الدمام: مكتبة المتنبي.

العمودي، هالة سعيد (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبة المعلمة تخصص العلوم بكلية التربية بجامعة أم القرى، *مجلة التربية العلمية*، مصر، (18) 4، 19-51.

العياصرة، وليد رفيق (2011). *إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيسى، عمرو (2008). *تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجيتي القراءة التبادلية والقراءة التفاعلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عيسوي، حافظ حنفي شعبان (2008). فاعلية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، 10، 197-224.

غانم، ناصر خميس (2007). *أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

فتحي، محمد أحمد (2010). *فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. *رسالة ماجستير غير منشور*، كلية التربية، جامعة بنها.

آل فرحان، إبراهيم أحمد (2015). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم على تنمية عادات العقل، ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قوقزة، علي أحمد (2015). *أثر برنامج تدريبي مستند إلى التعلم المنظم ذاتيا لزيميرمان في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة السوريين اللاجئين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الكلثم، حمد مرضي (2015). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر 26، (103)، 1-44.

اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد (2003). *معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: دار عالم الكتب.

المالكي، زكية صالح (2014). مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية تقويمية. مجلة التربية، جامعة الأزهر-مصر، 157، (1)، 595-622.

محمود، عبد الرزاق مختار (2003). أثر أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 151-174.

مدكور، حسن السيد (2008). *فاعلية استخدام التدريس التبادلي والعصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، مصر.

المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين (2015). *نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين*. جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة.

آل موسى، ريحانة مسفر حسين (2016). *فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بخميس مشيط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها.

موسى، عقيلي محمد (2016). برنامج مقترحة في اللغة العربية قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية ورفع كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. 177، 49-113.

الوكيل، حلمي أحمد ; المفتي، محمد أمين (2007). *أسس بناء المناهج وتنظيمها*. ط2، الأردن: دار المسيرة.

الهيلات، مصطفى قسيم (2015). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم (2006). *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة*. الرياض، المملكة العربية السعودية، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

يونس، فتحي علي (2005). *إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. ط3، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

2.9. المراجع الأجنبية:

Bol, L.; Campbell, D.; Perez, T.; Yen, C. (2016). The Effects of Self-Regulated Learning Training on Community College Students' Metacognition and Achievement in Developmental Math Courses, *Community College Journal of Research and Practice*, (40) 6, 480-495.

Castello, M; Inesta, A. & Monereo, C. (2009). Toward Self-Regulated Academic Writing An Exploratory Study with Graduate Students in a Sustained Learning Environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psycholgy,.7 (3*), 1107–1130.

Graham, Jacqulyn Grace. (2002). *Sex differences in persuasive writing of university students enrolled in introductory composition*. Unpublished Dissertation, PH.D, University of Maryland, College Park.

Hu, H.; &Driscoll, M. P. (2013). Self-Regulation in e-Learning Environments: A Remedy for Community College, *Educational Technology & Society*, 16 (4), 171–184.

Leins, J.E. (2011). Self-regulated strategy instruction with the self-regulation micro-analytic assessment and attribution training in high school students with learning disabilities. *MA thesis*, George Mason University, Fairfax-VA.

Montalvo, F. T.& Torres, M. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.

Nwafor, E.; Obodo, C.; Okafor, G. (2015). Effect of Self Regulated Learning Approach on Junior Secondary School Students' Achievement in Basic Science, *Journal of Education and Practice*, (6) 5, 45-52.

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning in Boekaerts, M., Pintrich, P.R.& Zeidner, M. (EDS), *Handbook of Self-Regulation*, 451-502.

Regent, P. (2010). Self-Regulated Learning with Reading. *Psinoloska Obzoria Horizons of Psychlogy*, 19(2).

Schunk, (2000) *Learning Theories: An Education Perspective*. Third. N. J: Prentice Hall,

Smith, L. et al. (2008). From Reading Readiness to Reading Competence. The Role of Self-Regulation in At-Risk Children, *Scientific Studies of Reading*, 12.

Tjalla, A.; Sofiah, E. (2015). Effect of Methods of Learning and Self Regulated Learning toward Outcomes of Learning Social Studies, *Journal of Education and Practice*, (6) 23, 15-20.

Vallieres, K. (2008). *Adult Learning in Web-based Faculty Professional Development: The Role of Self-Regulation and Interaction. Doctoral dissertation*, University of Connecticut

Zimmerman, B.; & Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 4, 614-628.

Zimmerman, B. J. (2001) Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B.J. Zimmerman & D.H Schunk (Eds), *Self-regulated Learning and Academic Achievement Theoretical Perspectives* 1-37. Edition. Mahwah, NJ: Erlba.um.

Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. *American Educational Research Journal*. 45(1). 166-184.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v5.56.12