فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف

إعداد

د/ماجد محمد عثمان عيسى

أستاذ مساعد (مشارك) علم النفس التعليمي

كلية التربية للبنين بأسيوط – جامعة الأزهر

وكلية الآداب – جامعة الطائف

(١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م)

ملخص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف، وتكونت عينة البحث من (٣٥) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية بمحافظة الطائف، تم تقسيم العينة إلى (١٨) تلميذًا في المجموعة التجريبية، (١٧) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وحصل تلاميذ المجموعة التجريبية على (٢٣) جلسة (٥ إعلامية – ١٨ تنفيذية) على استراتيجية تنال القمر بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا وبعد انتهاء الجلسات التدريبية طُبق مقياسي التعلم العميق وتنظيم الذات (قياس بعدي) وكذلك بعد مرور شهر (قياس تتبعي)، ولمعالجة النتائج تم استخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون ، وتوصلت نتائج البحث إلى تحسن التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال القياس البعدي عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للتدريب خلال القياس التتبعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي، وتم تفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى ونتائج الدراسات السابقة .

Title: The Effectiveness of The Training on (P.O.S.S.E) strategy in deep learning and self-regulation of pupils in the fifth grade primary in Taif Governorate .

Abstract :

The study aimed to investigate the effectiveness of Training on Predict,Organize,Search,Summarize and Evaluate (P.O.S.S.E.) strategy in deep learning and self- regulation among the pupils of the fifth grade in Taif governorate. The sample consisted of (35) pupils who were selected from the fifth grade in Obada Bin Al Samet primary school. The sample was divided randomly into two groups. The first one was the experimental group which encompassed (18) pupils. The second was the control group that included (17) pupils. The experimental group received (23) sessions (5 informatics - 18 executive) where the experimental group was given three sessions per a week. Then, at the end of the training sessions, the experimental and control groups was given the deep learning and self-regulation scales as posttests to identify the differences. Following-up test within a month was measured for the group. To statistically analyze the date, Mann–Whitney U test as well as Wilcoxon signed-rank test were used. The results revealed that there were statistically significant differences in the mean ranks between the experimental group and the control group in the posttests on both deep learning and self-regulation scales in favor of the experimental group, and continuity of the positive impact of training during following up test in experimental group students after a month of posttests .The results were interpreted by the theoretical framework and the results of previous studies.

Key words: (P.O.S.S.E.) strategy- Deep Learning - Self- regulation .

مقدمة :

تعد القراءة من أهم المهارات العقلية المتعلمة لما تؤديه من دور فعال في تحقيق النجاح والمتعة العقلية، فهى تهدف إلى الاستنتاج والتفاعل والتواصل، وتقاس فاعليتها بمدى ما يفهمه ويستوعبه القارئ ومستوى تفكيره العميق والربط بين أجزاء النص المقروء.

وقد أشارت العديد من البحوث إلى توافر استراتيجيات تساعد في زيادة الفهم والاستيعاب القرائي، ومنها ما يطلق عليه استراتيجية تنال القمر (P.O.S.S.E.)، حيث ترجع نشأتها إلى بداية التسعينيات من القرن الماضي للباحثينEnglert and Mariage ، ويرى Andrian (2018,44) أن استراتيجية تنال القمر تعني أن الطلاب يتنبأوا أولاً بأفكار النص إستنادًا إلى المعرفة السابقة عن الموضوع، ثم تنظيم أفكار النص، ثم البحث في بنية النص، ثم تلخيص الأفكار الرئيسة للنص بأسلوبهم الخاص،أخيرا تقييم فهمهم.

ويذكر كل من (الحارثي ،٢٠٠٧;Arianti and Tiarina ,2014) أن استراتيجية تنال القمر تعد من الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لاكتساب مهارات ما وراء المعرفة، وتهدف إلى مساعدة الطلاب على التخطيط والتحكم والمراقبة وتقويم الذات، وتشجعهم على تنظيم معارفهم وهياكلهم المعرفية الحالية، ثم تلخيص وتوضيح الروابط بين ما كانوا يعرفونه بالفعل وما تعلموه.

ويضيف الصيداوي (٢٠١٥، ٤) أنها استراتيجية تساعد القارئ على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص المسموع أو المقروء، وتعلم كيفية القراءة، وذلك لتحقيق أهداف معينة وإكتساب عادة القراءة الذاتية المستقلة، مما يوصل للفهم القرائي المنشود.

ويرى كل من (Darmayenti and Kustati,2017 ; Swasti,2018) أن المناقشات الجماعية التي تتم في إطار استراتيجية تنال القمر تحسّن التفاعل وتبادل الأفكار بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض، مما يجعل الطلاب أكثر حماسًا خلال القراءة، وتعمل على تفعيل معرفة الطالب المسبقة حول الموضوع وربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص.

ويشير كل من (Phillips and Graeff,2014; Huang, Ge and Law ,2017) أنه إذا كان القارئ يحاول الربط بين ما يقرأ وبين المعلومات المخزنة في ذاكراته، ومعرفة جوهر الموضوع المقروء، ويقبل على النص بشكل ناقد، ويهتم بالكيف لا بالكم، وبالإبداع الفكري بدلًا من الإستظهار والنمطية، فذلك إشارة إلى أن القارئ يتبع التعلم العميق Deep Learning خلال القراءة ، أما إذا كان ينظر للمعلومات نظرة سطحية سريعة دون التفكير في المكونات والأسباب، وينصب اهتمامه على الحفظ الصم فقط دون الفهم، ولا يحاول إستخدام عقله إلا في تخزين وترديد المعلومات فإن هذا القارئ يتبع التعلم السطحي Surface Learning .

ويذكر Ramsden(2003,89) أن الطلاب ذوي أسلوب التعلم العميق يكون لديهم فهمًا أفضل، ويحققون نتائج أعلى وأكثر جودة، أما الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي، فإنهم يتعاملون مع الموضوع بعدم الأهمية، ويحققون نتائج أقل من أقرانهم ذوي أسلوب التعلم العميق.

ويرى كل من Cilliers, Schuwirth, Adendorff, Herman and van der Vleuten (2010,695) أن المتعلم الذي يتبع الأسلوب العميق يهتم بدمج المعرفة المكتسبة حديثًا مع المعرفة

الموجود مسبقًا بطريقة أفضل، مما يجعله يفهم الموضوع بصورة جيدة، ويقوم بالترميز وفك الشفرة بعمق كبير ويرتبط مع مهارات التفكير العليا، أما المتعلم السطحي فيركز فقط على أجزاء من الموضوع التي يعتقد أنها قد تأتي في الاختبار، وكذلك على بعض الحقائق المحددة والمهمة للموضوع والتي قد لا تكون مرتبطة بمفهوم الموضوع .

ويضيف كل من Baeten, Kyndt, Struyven and Dochy(2010,243) أن أسلوب التعلم العميق ينمي لدى القراء مشاعر إيجابية قوية مثل الأمل والفخر والثقة بالنفس، أما في أسلوب التعلم السطحي فيجعل لدى القراء مشاعر سلبية قوية مثل الغضب والملل والقلق وعدم الثقة بالنفس .

وعلى جانب آخر فيذكر Thiede and Anderson (2003,129) أن القارئ يحتاج إلى تنظيم الذات Self-Regulation خلال القراءة من أجل مراقبة فهمه، وإعادة قراءة الأجزاء التي لم يتم فهمها ليصل إلى درجة الإتقان.

ويشير كل من (Schunk and Ertmer ,2000; Fasikhah and Fatimah ,2013) إلى أن التنظيم الذاتي ينطوي على أفكار ومشاعر وأفعال متولدة ذاتيًا يتم التخطيط لها وتكييفها دوريًا لتحقيق الأهداف الشخصية التي يسعى إليها المتعلم، وأن التدخل بتنمية تنظيم الذات يؤدي إلى تحقيق إنجاز أكاديمي أفضل.

ويذكر كل من (شعبان ،٢٠١٣؛ الجمال وخليفة،٢٠١٤) أن تنظيم الذات يعد آلية أو ميكانزيم ينمي لدى المتعلم مجموعة من العادات والمهارات، التي تؤثر بالإيجاب في التعامل مع المواقف المختلفة، وتساعد هذه الميكانزيمات في التنظيم والتخطيط والتوافق لتحقيق الأهداف ومن ثم تطوير بيئته الذاتية، وإدارة وتنظيم أحاسيس وانفعالات الفرد للتمكن من فهم المواقف المختلفة والتفاعل معها بشكل مناسب وبطريقة إيجابية ومؤثرة في تحقيق النتائج التي يرغبها.

والسبب في هذه النظرة يظهره كل من Mehta and Singh (2018,151) وهو أن التنظيم الذاتي يُمكّن الأشخاص من وضع الخطط، والاختيار من البدائل، والتحكم في الدوافع، ويمنع الأفكار غير المرغوب فيها، وتنظيم السلوك.

مما سبق يتضح أن التعلم العميق والتنظيم الذاتي ضروريان للاستيعاب القرائي، وأن التدريب على استراتيجية تنال القمر ربما يوفر بعض الآليات لتنمية كل منهما، وهو ما سيتم التحقق منه في البحث الحالي.

مشكلة البحث:

وجد الباحث خلال زياراته الميدانية لمدارس إدارة التعليم بمحافظة الطائف أن هناك شكاوي من بعض المعلمين تتمثل في إهتمام التلاميذ بحفظ الحقائق والمعلومات التي سترد في الاختبارات فقط، ويتقبلون الأفكار دون فهم معناها ويحاولون إكتساب المعلومات دون التفكير في كيفية استخدامها في البيئة الواقعية، ولا يحاولون ربط المعلومات والخبرات الجديدة بالمعلومات التي اكتسبوها من قبل، وأن فئة أخرى من التلاميذ تفتقر إلى التنظيم ولا يحددون لأنفسهم أهداف، ولديهم صعوبات في اختيار استراتيجيات فعالة أو مراقبة إنجازهم بدقة ولا يستطيعون إدارة الوقت بفعالية، ولا يتفادون العقبات التي تعرقل تعلمهم ولا يتغلبون عليها .

وبالبحث في الأطر النظرية ونتائج البحوث السابقة وُجد أن الفئة الأولى هم تلاميذ يتبعون "أسلوب التعلم السطحي" ، وأن الفئة الثانية هم تلاميذ يفتقرون إلى تنظيم الذات، وأن هناك العديد من البحوث وجدت أن التعلم السطحي يرتبط سلبيًا بالعديد من المتغيرات مثل انخفاض التحصيل الدراسي مثل بحث Drew and Watkins (1998) ، وحل المشكلات مثل بحث كل من Byrne, Flood and Willis (2002) ، والذكاء المتبلور مثل بحث Diseth (2002) ، والرضا عن التعلم مثل بحث كل من Nelson-Laird, Shoup, Kuh and Schwartz (2008) ، وكذلك توصل بحث Diseth(2007) إلى أن الطلاب ذوي التعلم السطحي ينظرون إلى جودة التعلم بأنها سيئة، مما يؤدي إلى إنخفاض دافع الإنجاز لديهم، وتوصل بحث كل من Edmunds and Richardson (2009) إلى أن الطلاب ذوي أسلوب التعلم السطحي يعانون من انخفاض مستوى المهارات المعرفية والرياضية والاجتماعية .

وكذلك توصلت العديد من البحوث إلى أن تنظيم الذات يرتبط بعلاقة ارتباطية عكسية مع قلق الاختبار كما في بحث محمود(٢٠١٢)، وعلاقة طردية مع الدافع للإنجاز وفعالية الذات والتحصيل الدراسي كما في بحث المناحي(٢٠١٣)، وجودة الحياة الأكاديمية كما في بحث عابدين (٢٠١٦).

وقد حاولت العديد من البحوث تنمية أسلوب التعلم العميق لدى المفحوصين بالتدريب على العديد من الاستراتيجيات مثل بحث كل من Moreno and Mayer (2000) الذي دعم الطلاب بتفسيرات وتعليمات التعلم بطريقة واضحة، واستخدم كل من Trigwell and Prosser(2003) أسلوب المشاركة النشطة في العمليات المعرفية المعقدة، وإتبع Phan (2011) التدريب على التفكير النقدي، واستخدم كل من Phillips and Graeff (2014) أسلوب تحفيز الطلاب.

وحاولت بحوث أخرى تحسين تنظيم الذات باستخدام العديد من الاستراتيجيات والبرامج مثل بحث كل من القمش والعضايلة والتركي (٢٠٠٨) الذي استخدم برنامج تعليمي قائم على التنظيم الذاتي، وبحث إبراهيم (٢٠١١) الذي استخدم برنامج إثرائي، وبحث الجمال وخليفة (٢٠١٤) الذي استخدم تحسين الحل الابداعي، وبحث مصطفى (٢٠١٥) الذي استخدم اللعب الظاهري ، وبحث الغامدي (٢٠١٦) الذي استخدم استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا المتمركز حول المشكلة، وبحث عطية (٢٠١٧) الذي استخدم برنامج معرفي سلوكي، وبحث أحمد (٢٠١٧) الذي استخدم استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً.

ووجد الباحث أن هناك العديد من البحوث بحثت أثر التدريب على استراتيجية تنال القمر في بعض المتغيرات مثل استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد كما في بحث الربيحات (٢٠٠٩)، والكتابة الوصفية ورسم الخرائط المفاهيمية للمقروء كما في بحث البنيان (٢٠١٤)، ومهارات القراءة الاستيعابية كما في بحث كل من Ward-Lonergan and Duthie (2016) ، ومهارات التفكير القرائي كما في بحث الصيداوي (٢٠١٥) وبحث Jameel (2017)، والاستيعاب القرائي وماوراء الاستيعاب القرائي كما في بحث الهياجنة والتل (٢٠١٧).

ولكن على الرغم من أهمية استراتيجية تنال القمر واستخدامها في تحسين العديد من الجوانب المعرفية لدى الطلاب وكذلك استخدام العديد من الاستراتيجيات المختلفة في تنمية التعلم العميق

وتنظيم الذات، إلا أنه -على حد علم الباحث – لا توجد بحوث عربية فضلًا عن قلة البحوث الاجنبية التي تناولت فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في أسلوب التعلم العميق أو تنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف، مما دعا إلى تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التعلم العميق؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم العميق؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف، وإستمرار أثر التدريب خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من القياس البعدي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يقدم البحث الحالي تأصيلًا نظريًا لدور التدريب على استراتيجية تنال القمر في كل من التعلم العميق وتنظيم الذات.
- ندرة البحوث العربية والأجنبية – في حدود ما أطلع عليه الباحث – التي إهتمت بالتدريب على استراتيجية تنال القمر في التعلم العميق وتنظيم الذات.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي كل من:

- التلاميذ: التحول من إتباع أسلوب التعلم السطحي إلى أسلوب التعلم العميق، ويصبحوا أكثر تنظيمًا للذات، مما يحقق فائدة لهم في تحسين مستواهم التحصيلي ويمكنهم من الاستفادة مما يتعلمون في المواقف الحياتية.

- المعلمون: في تعديل وتوظيف طرق تدريسهم للتلاميذ بإتباع استراتيجية تنال القمر، والتي تحول التلاميذ إلى أفراد مستفيدين ومستقلين في تعلمهم، بدلًا من الاعتماد التام على المعلم.
- متخذي القرار في المجال التعليمي: من خلال تخطيط وصياغة برامج تدريبية للمعلمين حول استخدام استراتيجية تنال القمر في التدريس، وكيفية التعامل مع التلاميذ في كل من المستويين العميق والسطحي ومنخفضي تنظيم الذات.

مصطلحات البحث:

اعتمد الباحث على المصطلحات الإجرائية التالية:

-استراتيجية تنال القمر: P.O.S.S.E. Strategy

(Predict, Organize, Search, Summarize, Evaluate)

هي مجموعة من الإجراءات التي تجعل التلاميذ أكثر تفاعلًا لاستيعاب النص المقروء واسترجاعه واستخراج أفكاره الرئيسة وإيجاد العلاقة بينها من خلال التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقييم لاكتساب عادات القراءة الذاتية المستقلة.

-التعلم العميق: Deep Learning

هو ذلك التعلم الذي يهتم بالأفكار والمعلومات والبحث عن المعنى والربط بين الأفكار والمعلومات الجديدة والمتعلمة سابقا وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للاختبار وتحديد هدف للاستذكار. ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التعلم العميق (إعداد / الباحث)

- تنظيم الذات: Self-Regulation

هو توليد ذاتي واعي مقصود للأفكار والإجراءات المتمثلة في تخطيط ووضع الأهداف ومراقبة الذات والسعي للتغيير منها وتقييم السلوك والبحث عن أفضل الخيارات لتحقيق الأهداف وتعزيز المثيرات وتقييم الذات. ويتحدد إجرائيًا في البحث الحالي من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس تنظيم الذات (إعداد / الباحث)

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي في:

- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.
- الحدود البشرية: تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الطائف.
- الحدود الموضوعية: موضوعات استراتيجية تنال القمر والتعلم العميق وتنظيم الذات.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولًا: استراتيجية تنال القمر:

يرى كل من الهياجنة والتل (٢٠١٧، ٤٤٦) أن اسم استراتيجية تنال القمر يرجع إلى الأحرف الأولى من خطواتها وهى (P) مأخوذة من كلمة Predict وتعني تنبأ ، (O) مأخوذة من كلمة

Organize وتعني نظم، (S) مأخوذة من كلمة Search وتعني إبحث، (S) مأخوذة من كلمة Summarize وتعني لخص، (E) مأخوذة من كلمة Estimate وتعني قيم، وتم نقل الاستراتيجية إلى العربية بمسمى (تنال القمر) حسب الأحرف الأولى من خطواتها هى (ت) تنبأ ، (ن) نظم ، (إ) إبحث ، (ل) لخص ، (ق) قيم .

ويذكر كل من Boyle and Scanlon (2010,210) أن استراتيجية تنال القمر تساعد المتعلمين على فهم المكونات الرئيسة للنص التفسيري. ويضيف كل من Maha and Sibarani (2013,1) أن هذه الاستراتيجية توجه المتعلمين قبل وأثناء وبعد القراءة إلى أنشطة تسهم في عملية الفهم من خلال تفعيل المعرفة السابقة لديهم وربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص.

ويرى الباحث الحالي أن استراتيجية تنال القمر هى استراتيجية للفهم القرائي تشتمل على ممارسات القراءة الفعالة التي يستخدمها القراء المهرة بصورة تلقائية مثل التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقييم لفهم النصوص وتنظيم معرفتهم الحالية وربطها بالمعرفة السابقة.

خطوات استراتيجية تنال القمر:

يرى كل من (Ward-Lonergan ,2010 ؛ المخزومي والبطاينة، ٢٠١٢) أن استراتيجية تنال القمر هى مجموعة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الطالب بتوجيه من المعلم لاستيعاب النص المقروء، وتتمثل خطواتها فيما يلي:

- تنبأ: إجراء مسح لعنوان النص والجمل الرئيسة والصور وما شابه ذلك للتنبؤ بالأفكار التي سترد فيه، وقيام الطلبة بتدوين الأفكار التي توحي بها.
- نظم: قيام الطلبة بسرد الأفكار التي تم التنبؤ بها في صورة فئات وكتابتها على شكل خارطة معرفية.
- إبحث: قيام الطلبة بالقراءة والبحث عن تنبؤاتهم ومقارنتها مع الأفكار الموجودة في النص المقروء.
- لخص: قيام الطلبة بتقديم ملخص شفوي للنص يتضمن الفكرة الرئيسة، والأفكار الداعمة، وأهم التفاصيل، وطرح أسئلة إضافية.
- قيم: قيام الطلاب بتحديد الثغرات في الفهم، ومقارنة ما تم قراءته مع التنبؤات التي قدمها قبل القراءة، ومقارنة خرائطهم المعرفية التي عُملت قبل القراءة النص بالخرائط المعرفية التي عُملت بعد قراءة النص والمتضمنة لأفكار الكاتب.

ويرى الباحث الحالي أن خطوات استراتيجية تنال القمر بسيطة ويسهل تطبيقها، وتساعد القارئ على الإرتقاء بمستوى الاستيعاب القرائي والوصول إلى الأفكار الرئيسة في النص وتلخيصها والنقد وإصدار الأحكام، وتجعل القارئ فاعلًا واستراتيجيًا أثناء التعلم ويقل إعتماده على المعلم.

أهمية التدريب على استراتيجية تنال القمر:

يذكر كل من (Myles, Swanson and Holverstott ,2007 ؛ عطية،٢٠٠٨؛ الربيحات ٢٠٠٩ ؛ الصيداوي ،٢٠١٥ ؛ العيد ،٢٠١٦) أن استراتيجية تنال القمر تساعد القراء على:

- فهم النص بشكل أفضل والتحفيز للقيام بأنشطة القراءة.
- إيجاد الأفكار الرئيسة في النص التفسيري، والوصول إلى فهمًا أفضل لعناصر النص القرائي، والتركيز على العلاقات القائمة بين كل من المفاهيم والأفكار الرئيسة، والتفاعل بنحو كبير مع النص القرائي، وبناء المعرفة السابقة.
- تحفيز عمليات التفكير العليا، وهي متطلب لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وتجعل المتعلم أكثر قدرة في التعامل مع النصوص القرائية واستيعابها.
- الفاعلية والنشاط داخل الفصل الدراسي، وتقوية القدرة على الاستيعاب وإعمال القدرات العقلية، والاستقلالية في القراءة، والبحث عن الأفكار وتوليد الثقة بالنفس.
- إثارة القدرة على النقد والحكم من خلال تنمية القدرة العقلية، وزيادة القدرة الذاتية في بناء المعرفة الذاتية، والاعتماد على الذات الذي يزيد من الثقة بالنفس وتعزيز القدرة على إصدار الأحكام على الحلول التي يطرحها الكاتب في التعامل مع المشكلة.

ومن هنا يُلاحظ أن استراتيجية تنال القمر تتميز بأنها تنظم مسار العقل خلال البحث عن أفكار الموضوع وتجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشطًا وفعالًا في الاعتماد على نفسه في فهم النص المقروء، وتشد انتباهه نحو التعلم وتتغلب على الخجل والخوف وتثير جو التنافس بين الطلاب.

وكذلك ظهرت أهمية استراتيجية تنال القمر من خلال تحسينها لبعض المتغيرات التابعة، فمثلًا سعى بحث الربيحات (٢٠٠٩) للتدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (١٢٠) طالبًا وطالبة بالصف التاسع الأساسي في المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى تحسين استيعاب النصوص الأدبية والتفكير الناقد.

وهدف بحث كل من العيساوي والساعدي (٢٠١٢) إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٦١) تلميذاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٠) تلميذًا، وضابطة (٣١) تلميذًا، وتوصلت النتائج إلى تحسين مهارات القراءة الجهرية والتي تتمثل في سرعة القراءة وصحة القراءة وفهم المقروء.

واستهدف بحث سلمان (٢٠١٦) التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٥٦) طالبة بالصف الرابع الثانوي العلمي، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسين مهارات ماوراء المعرفة.

وسعى بحث العيد (٢٠١٦) إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٦٠) طالبة بالصف الأول المتوسط، تم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسين الاستيعاب القرائي.

وهدف بحث كل من الهياجنة والتل (٢٠١٧) إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٩٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الاساسي، وتم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات بالتساوي، ودرست الاولى باستراتيجية التساؤل الذاتي والثانية باستراتيجية تنال القمر، والثالثة ضابطة درست بالطريقة العادية، وتوصلت النتائج إلى تحسين الاستيعاب القرائي وماوراء

الاستيعاب القرائي، وتفوق طالبات مجموعة استراتيجية تنال القمر على طالبات استراتيجية التساؤل الذاتي.

واستهدف بحث كل من Darmayenti and Kustati (2017) التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٦٠) طالبًا بكلية الآداب بسومطرة، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسين الفهم القرائي.

وسعى بحث Setyowati (2017) إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٥٢) طالبًا بالصف الثامن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وتوصلت النتائج إلى تحسين الفهم القرائي.

استهدف بحث Jameel (2017) التدريب على استراتيجية تنال القمر لعينة مكونة من (٦٩) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الأنبار، وتوصلت النتائج إلى تحسين الفهم القرائي.

يلاحظ من خلال استعراض البحوث السابقة أن جميعها اهتمت بالاستعانة باستراتيجية تنال القمر في تحسين الفهم القرائي والاستيعاب والقراءة الجهرية ماعدا بحث الربيحات (٢٠٠٩) لتحسين التفكير الناقد، وبحث سلمان (٢٠١٦) لتحسين في ماوراء المعرفة، وأن ما يميز البحث الحالي عن تلك البحوث أنه استعان باستراتيجية تنال القمر للتحقق من فعالية التدريب عليها في تحسين كل من التعلم العميق وتنظيم الذات.

ثانيًا: التعلم العميق:

يرى كل من (Brownlee, 2001 ؛ العتيبي ، ٢٠١٥ ؛ محمد ، ٢٠١٧) أن الأطر النظرية عرضت العديد من النماذج لأساليب التعلم منها أنموذج (Marton and Saljo,1976) والذي صنف أساليب التعلم إلى السطحي والعميق ، وأنموذج (Entwistle ,1981) والذي صنفها إلى السطحي والعميق والاستراتيجي ، وأنموذج (Kolb,1984) والذي صنفها إلى التقاربي والتباعدي والاستيعابي والتكيفي ، وأنموذج (Biggs,1987) والذي صنفها إلى السطحي والعميق والتحصيلي، وسوف ينصب الاهتمام في البحث الحالي على أسلوب التعلم العميق نظرًا لتناوله ضمن متغيراته.

ويذكر Warburton(2003,44) أن التعلم العميق هو بناء المعنى وفهم المقررات الدراسية والخبرات من خلال ربطها بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية. ويشير كل من Havard and Olinzock (2005,125) إلى أن التعلم العميق يحدث عندما يشارك المتعلم بنشاط في عملية التعلم، وأن ذلك يتيح له فرصة بناء المعنى، وربط مفاهيم المقرر بالخبرة الشخصية والاستفادة من مهارات حل المشكلات. ويذكر محمد (٢٠٠٧، ٣١) أن إهتمام الطلاب ذوي التعلم العميق أثناء القراءة ينصب على المحتوى ومعناه ودلالته وهدف الكاتب من النص، ودراسة العلاقة بين الأفكار التي يعرضها النص، ثم مناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط بين المعلومات الواردة في النص والمعلومات السابقة. ويرى كل من البعلي وصالح (٢٠١١، ١٤١) أن التعلم العميق هو نمط تعلم يتضمن تحليل القارئ للأفكار الجديدة وربطها بما لديه في البنية المعرفية واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في عمليات التفكير؛ الأمر الذي يؤدي إلى الفهم الحقيقي لما تعلمه، وتحسن قدرته على طرح الأسئلة ذات المستويات العليا، وتوليد الأفكار الجديدة، والتفسير المنطقي للظواهر المختلفة.

ويضيف إسماعيل (٢٠١٧، ١) أن التعلم العميق يركز على تحقيق الهدف والفهم، وربط المعارف والخبرات السابقة بالجديدة، والرؤية الكلية للموضوعات والخبرات وارتباطها بالواقع.

ويرى الباحث أن التعلم العميق يتضمن التحليل النقدي للأفكار الجديدة، وربطها بالمفاهيم والمبادئ المعروفة بالفعل، ويؤدي ذلك إلى فهم المفاهيم والاحتفاظ بها على المدى البعيد بحيث يمكن استخدامها لحل المشكلات في مواقف غير مألوفة؛ لذا فالتعلم العميق يعزز الفهم والتطبيق في الحياة.

خصائص الطلاب ذوي التعلم العميق:

توجد العديد من الخصائص التي تميز الطلاب ذوي التعلم العميق، حيث أشار كل من (Fry, Ketteridge and Marshall ,2003 ; Trigwell, Prosser and Ginns, 2005 ; Nelson-Laird et al.,2008) إلى أنهم يحاولون ربط الأفكار معا لفهم النظريات والمفاهيم الأساسية للتوصل إلى معنى للمادة العلمية المتاحة لديهم، ويهتمون بفهم ما يدرسون، ولديهم مشاركة أفضل خلال التعلم والرضا عما يتعلمون، والتحول من السلبية أثناء التعلم إلى الإيجابية في التعامل مع المهام الواقعية في الحياة .

ويرى الباحث أن الطلاب ذوي التعلم العميق يتصفون بقدرتهم على استخدام المهارات المعرفية العليا مثل القدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات والتفكير فوق المعرفي لبناء الفهم والتفكير النقدي للأفكار الجديدة وربطها بالمعلومات السابق تعلمها.

- العوامل التي تشجع الطلاب على إتباع التعلم العميق:

حدد كل من (Biggs,1989; Biggs and Tang,2007) عدة عناصر تعزز إتباع التعلم العميق مثل رغبة المتعلم في اتقان الموضوع المدروس، وتوافر الدافعية الداخلية لديه، والاتجاه الايجابي نحو الموضوع المدروس، والمشاركة مع الزملاء، وأن تكون المادة المتعلمة الجديدة ذات معنى، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة مسبقًا في الذاكرة.

وقد أظهرت نتائج البحوث السابقة أن التدريب على بعض الاستراتيجيات يحسن من التعلم العميق، فمثلًا هدف بحث كل من Ross and Tuovinen (2001) للتعليم باستخدام الوسائط المتعددة لعينة مكونة من (٣٥) طالبًا جامعيًا من دارسي التمريض، وكلف الطلاب بتكوين مجموعات تعاونية لوضع تفسير وعمل تعقيب عن محتوى التدريب، وتوصلت النتائج إلى تعزيز التعلم العميق بدلًا من التعلم السطحي.

وسعى بحث كل من البعلي وصالح (٢٠١١) إلى التدريب على استراتيجية مقترحة في الكيمياء لعينة مكونة من (١٢٢) طالبًا بالصف الأول الثانوي تم تقسيمهم إلى (٥٩) طالبًا بالمجموعة التجريبية، (٦٣) طالبًا بالمجموعة الضابطة، وتوصلت النتائج إلى تنمية التعلم العميق والتحصيل.

واستهدف بحث كل من Lynch,Seery and McNamara (2012) التدريب على التقييم الذاتي وتقييم الأقران لعينة مكونة من (٤٧) طالبًا من طلاب كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى تعزيز التعلم العميق.

وسعى بحث العتابي (٢٠١٤) إلى التدخل الإرشادي المعرفي لعينة مكونة من (١٢) طالبًا وطالبة بجامعة المثنى، وتم تقييم التدخل الإرشادي أثناء وبعد الانتهاء من التطبيق، وتوصلت النتائج إلى تحسن التعلم العميق.

وهدف بحث عياد (٢٠١٥) التدريب على مدونة تعليمية لعينة مكونة من (٨٥) طالبة بجامعة الأقصى، وتم تقسيمهن بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسن التحصيل المعرفي ولكن لم يؤدي التدريب إلى تنمية أسلوب التعلم العميق لديهن.

ويرى الباحث أن هناك عوامل أخرى تشجع المتعلمين على التعلم العميق مثل وجود خلفية معرفية كافية عن الموضوع المدروس، وضرورة توافر التطبيق للمفاهيم التي يتم تعلمها، والتغذية الراجعة الفورية للمتعلمين، والمجال للمتعلمين للتفكير الناقد، واستخدام أساليب متنوعة للتقويم.

ثالثًا: تنظيم الذات:

يشير كل من Zimmerman and Schunk (2008,1) إلى أن تنظيم الذات هو وضع أهداف محددة واستخدام استراتيجيات مفيدة مثل التنظيم والتغيير من هيئة إلى أخرى والتكرار اللفظي وإظهار مستويات عالية من فعالية الذات ومراقبة الذات والتعبير الذاتي عن نتائج الأداء. ويرى كل من زيدان وعبد الرازق (٢٠٠٩، ٥٨٣) أن التنظيم الذاتي هو العملية البنائية النشطة التي تتمثل في قيام المتعلم بوضع أهداف لتعلمه ومحاولة مراقبة معرفته ودافعيته وسلوكه وتنظيمها والتحكم فيها موجهًا بأهدافه ومقيدًا بالخصائص البيئية. ويشير المنشاوي (٢٠١٣، ١٩) إلى أن التنظيم الذاتي هو نظام دافعي ديناميكي من أجل تحقيق الأهداف، ووضع الاستراتيجيات ومتابعة الخطط وتنقيح الأهداف التي تؤدي إلى تحقيق أهداف الفرد. ويذكر كل من صالح وعبد الخالق وأبوزيد (٢٠١٦، ٣٨٩) أن تنظيم الذات هو استخدام الطرق والوسائل التي تساعد الفرد على الاستفادة من قدراته وإمكانياته ووقته لتحقيق التوازن بين رغباته وواجباته وصولًا لتحقيق أهدافه باستخدام تفكيره بشكل فعال.

ويرى الباحث أن تنظيم الذات هو مراقبة الفرد لسلوكه وانفعالاته وأفكاره الخاصة وتغييرها وتعزيزها وتقويمها وفقًا لمتطلبات الموقف خلال التوجيه نحو هدف باستخدام بعض الاستراتيجيات، ومراقبة وتقييم نفسه أثناء وبعد الأداء.

مهارات تنظيم الذات:

تظهر أهمية التنظيم الذاتي في أنه يفيد الطلاب في تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم، وتوجيه وتعديل سلوكهم لتسهيل اكتسابهم للمعلومات، وفهم المعلومات الجديدة ، لذا فيرى كل من (Azevedo and Cromley, 2004; Carter,Lane,Crnobori,Bruhn and Oakes, 2011; ٢٠١٦, زيادة) أن مهارات تنظيم الذات تتمثل في تحديد الأهداف، والتخطيط، والحديث الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتسجيل الذاتي، والتحكم في الإدراك والدافعية والسلوك، وضبط المثيرات الخارجية، والتعزيز الذاتي، والتقييم الذاتي.

ويرى الباحث أن مهارات تنظيم الذات يمكن تعلمها، وهي ضرورية لعملية التعلم، وتساعد الطلاب على إتقان الفهم القرائي من خلال مراقبة أدائهم وتقييم ذواتهم، مما قد يساهم في تحسين مستواهم الأكاديمي.

مؤشرات تنظيم الذات:

يرى كل من Schunk and Ertmer (2000,631) أن تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب يتم من خلال تعليمهم كيفية تحديد الأهداف، واستخدام الاستراتيجيات الفعالة، ورصد التقدم المحرز، وتنظيم دراستهم، وإنشاء بيئة عمل منتجة وغيرها، وقد أظهرت التدخلات مؤشرات إيجابية، وتم نقل الأثر خارج سياق التدريب، وتعميم النتيجة مع مرور الوقت.

ويشير كل من Betkowska-Korpała and Olszewska (2016,63) إلى أن مؤشرات التنظيم الذاتي تتمثل في:

- التحفيز الذاتي: تتوافر لدى الفرد دوافع إيجابية للمشاركة في المهام رغم وجود العقبات.
- التنشيط الذاتي: تكيف الفرد مع الظروف المحيطة.
- تقرير المصير: تحديد الفرد للأهداف التي تتسق مع الاحتياجات والقيم والاتجاهات.

ويرى الباحث أن هناك مؤشرات أخرى لتنظيم الذات هى مراقبة المتعلم لأدائه والتقييم الذاتي المستمر، والتخطيط الدائم للتعلم، وإدارة وقته بصورة جيدة، وطلب المساعدة من الآخرين عند الضرورة.

خصائص المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي الجيد:

يرى كل من (Lynch and Dembo, 2004 ; Eccles and Wigfield, 2002 ; الجمال وخليفة، ٢٠١٤ ; Howell and Watson, 2007 ; Rothbart, Sheese and Ponser, 2007, Jdaitawi, 2015) أن المتعلمين ذوي تنظيم الذات الجيد يتصفون بأنهم أكثر استقلالًا في الدراسة، ويضعون أهدافًا تعليمية خاصة بالمهام ويستخدمون استراتيجيات مناسبة لبلوغ تلك الأهداف ويراقبون ويقيمون تقدمهم، ويحفزون أنفسهم، ويطلبون المساعدة عند الضرورة، ويمكنهم التحكم في الانتباه، ومنع بعض السلوكيات، والمراقبة الذاتية، والتفسير، واتخاذ القرارات وفق البيئة المحيطة، ويستخدمون استراتيجيات فعالة توفر الوقت والجهد، ولديهم مهارات تؤدي إلى النجاح في التعلم وفي الحياة، ولديهم دافعية للتعلم بمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والتعبير عن الذات بشكل لائق، والقدرة على اتخاذ القرار، ولديهم وعي بفائدة الطاقة الكامنة لعمليات تنظيم الذات في تعزيز الأداء الأكاديمي، والتوجيه الذاتي لأنفسهم في عمل التغذية الراجعة خلال التعلم.

ويرى الباحث أن الطلاب المنظمون ذاتيًا يكون لديهم قدرة أفضل على وضع الأهداف واختيار أفضل الخطط والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، ولديهم مرونة في تعديل عملياتهم إذا تطلب الأمر، ويطلبون المساعدة من الآخرين في عملية التعلم، ويحاولون تحقيق الهدف بأي وسيلة.

العوامل المؤثرة في تنظيم الذات:

أتفق الباحثون على أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تنظيم الذات، فيرى كل من: (Schunk ,1998; Strage ,1998; Brown, Miller, and Lewandowski ,1999;

Noble, Norman, and Farah ,2005) أن هناك عوامل تؤدي إلى تحسين تنظيم الذات مثل إستخدام الاستراتيجيات الفعالة كاستراتيجية النمذجة، وعوامل أخرى تؤدي إلى خفض مستوى تنظيم الذات مثل تفكك الأسرة، والمشكلات الاسرية، وتعاطي المخدرات، وإنخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة .

وقد أظهرت نتائج البحوث السابقة أن التدريب على بعض الاستراتيجيات أو البرامج يحسن من تنظيم الذات، فمثلًا هدف بحث تركي (٢٠٠٤) إلى التدريب على برنامج سلوكي معرفي لعينة مكونة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسن مهارات تنظيم الذات.

وسعى بحث نمر (٢٠٠٧) إلى التعليم باستخدام الوسائط فائقة التشعب كوسيلة تعلم فردية لعينة مكونة من (٧٦) تلميذًا وتلميذة (٣٨ ذكرًا، ٣٨ أنثى)، تم تقسيمهم بالتساوي إلى تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسين تنظيم الذات.

واستهدف بحث القمش وآخرين (٢٠٠٨) التدريب على العمليات المعرفية الوسيطة والسلوك اللاحق باعتبارها عمليات تتحكم بالسلوك لعينة مكونة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة بالصف السادس من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسن تنظيم الذات.

وهدف بحث إبراهيم (٢٠١١) إلى التدريب على برنامج إثرائي لعينة مكونة من (٤٠) تلميذًا وتلميذة ذوي تحصيل منخفض بالمرحلة الابتدائية، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسن مستوى تنظيم الذات.

وإستهدف بحث الجمال وخليفة (٢٠١٤) التدريب على برنامج تحسين الحل الإبداعي لعينة مكونة من (١٤) طفلًا ذوي صعوبات تنظيم الذات في مرحلة الروضة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم القياس البعدي والقياس التتبعي، وتوصلت النتائج إلى تحسن تنظيم الذات في القياس البعدي واستمرار هذا التحسن في القياس التتبعي.

وسعى بحث الغامدي (٢٠١٦) إلى التدريب على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتيا لعينة مكونة من (٦٠) طالبًا بالصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسن التحصيل الدراسي وتنظيم الذات.

وهدف بحث عطية (٢٠١٧) إلى التدريب على برنامج معرفي سلوكي للتدريب على مراقبة الذات وتقييم الذات والتعزيز الذاتي والتحكم الذاتي والحديث الذاتي الايجابي ومهارة تحديد المشكلة وتوكيد الذات وضبط المثيرات لعينة مكونة من (٤٠) تلميذًا متفوقًا ذا صعوبات تعلم، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت النتائج إلى تحسن مهارة تنظيم الذات.

واستهدف بحث أحمد (٢٠١٧) التدريب على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لعينة مكونة من (٤٥) طالبة بالصف الثاني الإعدادي، وتوصلت النتائج إلى تحسن مهارات تنظيم الذات.

ويرى الباحث أن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على تنظيم الذات وهي توافر القدرة لدى المتعلم على اتخاذ القرار المناسب وفي الوقت المناسب والتغلب على دوافعه الذاتية، وأن يكون تنظيم الذات نابعًا من داخل المتعلم بهدف إرضاء الذات وإرضاء المتطلبات الاجتماعية.

تعقيب عام:

- اتفقت الأطر النظرية على أن استراتيجية تنال القمر تتكون من خمس خطوات هى التنبؤ والتنظيم والبحث والتلخيص والتقييم، وأنها تساعد على فهم واستيعاب النصوص وتحفيز عمليات التفكير العليا خلال القراءة.
- أن التعلم العميق يحدث عندما يشارك المتعلم بنشاط خلال التعلم، ويتعلم من أجل الفهم وعدم الاعتماد على الحفظ، ويحلل أفكار النص المقروء ويربطها بالمعلومات السابقة لديه، ويهتم بالكيف لا بالكم، ولا يعتبر الاختبارات هى هدفه النهائي، ولا يتقبل المعلومات بدون تفكير ناقد لها، ولديه دافعية داخلية للتعلم.
- أن تنظيم الذات يتضمن سعى الفرد إلى ضبط وإحداث تغييرات في السلوك والبيئة المحيطة وإدارة الوقت من خلال التخطيط ووضع أهداف محددة واستخدام استراتيجيات مفيدة وملاحظة ومراقبة وتقييم وتعزيز الذات، وإعادة وتنسيق المادة المتعلمة إلى صيغ أخرى من أجل الفهم والاستيعاب وتحقيق الهدف الذي يسعى إليه.
- بالنسبة للعينات التي تناولتها البحوث السابقة تم ملاحظة اختلاف المراحل الدراسية التي تناولتها البحوث، حيث تناولت بعض البحوث مرحلة رياض الاطفال مثل دراسة الجمال وخليفة (٢٠١٤)، وتناولت بحوث أخرى المرحلة الابتدائية مثل بحوث كل من الربيحات (٢٠٠٩)، والعيساوي والساعدي (٢٠١٢)، وتركي (٢٠٠٤)، والقمش وآخرون (٢٠٠٨)، وإبراهيم (٢٠١١)، وعطية (٢٠١٧) ، وتناولت بحوث أخرى المرحلة الاعدادية مثل بحوث كل من العيد (٢٠١٦)،Setyowati (2017) ، ونمر (٢٠٠٧)، وأحمد (٢٠١٧)، وبحوث أخرى تناولت المرحلة الثانوية مثل بحوث كل من سلمان (٢٠١٦)، والهياجنة والتل(٢٠١٧)، والبعلي وصالح (٢٠١١)، والغامدي (٢٠١٦)، وبحوث أخرى تناولت المرحلة الجامعية مثل Ross and Tuovinen (2001) ; Lynch,Seery and McNamara (2012) ، العتابي(٢٠١٤)، عياد (٢٠١٥) Darmayenti and Kustati(2017) ; Jameel(2017) واستفاد الباحث الحالي من تلك البحوث في تحديد عدد أفراد العينة الأساسية والمرحلة الدراسية التي يتم فيها التدريب وهى المرحلة الابتدائية.
- بالنسبة لنتائج البحوث السابقة التي تناولت التدريب على استراتيجية تنال القمر، فقد توصلت إلى أن التدريب على استراتيجية تنال القمر أدى إلى تحسين المتغيرات التابعة مثل بحث الربيحات (٢٠٠٩) إلى تحسين استيعاب النصوص الادبية والتفكير الناقد، وبحث العيساوي والساعدي (٢٠١٢) إلى تحسين القراءة الجهرية، وبحث سلمان (٢٠١٦) إلى تحسين مهارات ماوراء المعرفة، وبحث العيد (٢٠١٦) إلى تحسين الاستيعاب القرائي،

وبحث الهياجنة والتل (٢٠١٧) إلى تحسين الاستيعاب القرائي وماوراء الاستيعاب القرائي، وبحوث (Darmayenti and Kustati ,2017 ; Setyowati, 2017 ; Jameel ,2017) إلى تحسين الفهم القرائي.

- بالنسبة لنتائج البحوث السابقة التي تناولت التعلم العميق، فقد أختلفت النتائج، حيث توصلت دراسات Ross and Tuovinen (2001) ، البعلي وصالح (٢٠١١)، Lynch et al. (2012) ،العتابي (٢٠١٤) إلى أنه يمكن تنمية التعلم العميق ، في حين توصل بحث عياد (٢٠١٥) إلى أن استخدام المدونة التعليمية لم يكن ذا فاعلية في تنمية أسلوب التعلم العميق.
- بالنسبة لنتائج البحوث السابقة التي تناولت تنظيم الذات، فقد أتفقت البحوث التي تم عرضها مثل بحوث تركي (٢٠٠٤)، نمر (٢٠٠٧) ، والقمش وآخرون (٢٠٠٨)، وإبراهيم (٢٠١١)، والجمال وخليفة (٢٠١٤)، والغامدي (٢٠١٦) ، وعطية (٢٠١٧)، وأحمد (٢٠١٧) على أن التدريب على المتغيرات المستقلة أدى إلى تحسين تنظيم الذات.
- استفاد الباحث من استعراض الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة في صياغة فروض البحث الحالي وتفسير النتائج.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التعلم العميق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم العميق.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإدارة التعليم بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ ، وعددهم (٨١٢٦) تلميذًا وتلميذة.

العينة الاستطلاعية:

تم استخدام هذه العينة بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي، وبلغ قوامها(٢٥) تلميذًا من تلاميذ مدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية بإدارة الطائف التعليمية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، حيث بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٢٦,١) شهرًا، بانحراف معياري (٢,٠٣) شهرًا.

العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (٣٥) تلميذًا من تلاميذ مدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية بإدارة الطائف التعليمية متوسط أعمارهم الزمنية (١٢٥,٧) شهرًا بانحراف معياري (٢,٢) شهرًا فى الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤٠/١٤٣٩هـ ، حيث تم اختيار التلاميذ الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأدني في كل من مقياسي التعلم العميق وتنظيم الذات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (١٨) تلميذًا، والأخرى ضابطة (١٧) تلميذًا، وتم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، والمتمثلة في:

- **الجنس**: تم تثبيت متغير الجنس باختيار جميع أفراد العينة من الذكور.
- **القائم بالتجربة**: قام الباحث بنفسه بإجراء التجربة الحالية على جميع أفراد المجموعة التجريبية.
- **المثيرات المستخدمة**: حرص الباحث على تثبيت محتوى الجلسات التي تم التدريب عليها خلال الجلسات التدريبية بين تلاميذ المجموعة التجريبية حتى لا تتأثر نتائج البحث.

وذلك حتى لايكون لاختلاف نوع الجنس أو القائم بالتجربة أو المثيرات المستخدمة أثر على نتائج البحث.

كما تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل الجلسات التدريبية من خلال الأسلوب الإحصائي اللابارامتري " اختبار مان وتني " للمقارنة بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى العمر الزمنى والأداء على مقياسي التعلم العميق، وتنظيم الذات؛ حتى يمكن الحكم على أي فروق تظهر بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التدريب على استراتيجية تنال القمر أنها ترجع إلى التدريب وليس لأي متغير آخر، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات العمر الزمنى والتعلم العميق وتنظيم الذات قبل التدريب

متغيرات البحث		المجموعة التجريبية ن = ١٨			المجموعة الضابطة ن = ١٧			U	Z	الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع الرتب			
العمر الزمني		١٢٥.٢	٢.٣	١٦.٤	١٢٦.٢	٢.١	٢٩٥.٥	١٢٤.٥	٠.٩٥	غير دالة
التعلم العميق	الاعتماد على الفهم	٧.١٦	٠.٧٨	١٦.٥	٧.٤٧	١.٠٦	٢٨٩.٠	١٢٧.٠	٠.٩٠	غير دالة
	البحث عن المعنى	٨.١٦	٠.٩٨	١٩.٦	٧.٧٦	٠.٨٣	٣٥٤.٥	١٢٢.٥	١.٠٦	غير دالة
	الربط بين العلاقات والأدلة والبراهين	٧.٨٨	٠.٧٥	١٧.٧	٧.٩٤	٠.٨٢	٣١٩.٠	١٤٨.٠	٠.١٧	غير دالة
	إدارة الوقت	١٠.٥	١.١٩	١٥.٦	١١.١	١.٠١	٢٨١.٠	١١٠.٠	١.٤٧	غير دالة
	الاستعداد الجيد للاختبارات	٨.٢٢	٠.٧٣	١٩.٣	٨.٠٠	٠.٧٩	٣٤٨.٠	١٢٩.٠	٠.٨٤	غير دالة
	تحديد هدف الاستذكار	٨.٠٠	٠.٨٤	١٩.٠	٧.٨٢	٠.٦٢	٣٤٢.٠	١٣٥.٠	٠.٦٤	غير دالة
	الدرجة الكلية	٥٠.٠	٢.٧	١٧.٨	٥٠.١	٢.٤٠	٣٢١.٠	١٥٠.٠	٠.١٠	غير دالة
تنظيم الذات	التخطيط ووضع الأهداف	١٢.٠٥	١.٣	١٨.٩	١١.٧	١.٤	٣٤٠.٥	١٣٦.٥	٠.٥٥	غير دالة
	مراقبة الذات	١٤.٦	٠.٧٦	١٩.٦	١٤.٠٥	١.٠٥	٣٥٣.٥	١٢٣.٥	١.٠٣	غير دالة
	تعزيز الذات	١١.٢	١.٢	١٦.٧	١١.٥	١.١	٣٠١.٥	١٣٠.٥	٠.٧٦	غير دالة
	ضبط المثيرات	٩.٥	١.٥	١٥.٨	١٠.٢٣	١.٧	٢٨٤.٥	١١٣.٥	١.٣٣	غير دالة
	تقييم الذات	٩.٥٥	١.٤٢	١٨.١	٩.٤١	١.٥	٣٢٧.٠	١٥٠.٠	٠.١٠	غير دالة
	الدرجة الكلية	٥٧.٠	٢.٩	١٨.١	٥٧.٠٥	٢.٨	٣٢٦.٠	١٥١.٠	٠.٠٦	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على المتغيرات المتمثلة في العمر الزمني والتعلم العميق وتنظيم الذات قبل بدء التجربة، مما يعنى أن هناك تكافؤًا مناسبًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات البحث:

(١) مقياس التعلم العميق (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد مستوى التعلم العميق المتمثل في الاعتماد على الفهم والبحث عن المعنى والربط بين العلاقات والأدلة والبراهين وإدارة الوقت والاستعداد الجيد للاختبارات وتحديد أهداف الاستذكار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

بناء المقياس: لإعداد المقياس الحالي تم الإطلاع على بعض المقاييس والاستبيانات العربية والأجنبية التي تناولت أسلوب التعلم العميق مثل استبيان أساليب التعلم إعداد Entwistle and Tait (1995) ، ومقياس أساليب التعلم إعداد / عبده (٢٠١٠)، ومقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق إعداد/ بخيت (٢٠١٣)، واستبانة R-SPQ-2F إعداد /Biggs ترجمة العتابي (٢٠١٤)، ومقياس أسلوبي التعلم (السطحي/العميق) إعداد /Biggs ترجمة مظلوم (٢٠١٦).

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات التلاميذ خلال استخدامهم لأسلوب التعلم العميق موزعة على الأبعاد التي تتمثل في "الاعتماد على الفهم" ويضم العبارات من (١-٦)، و"البحث عن المعنى" ويضم العبارات من (٧-١٣)، و"الربط بين العلاقات والأدلة والبراهين" ويضم العبارات من (١٤-٢٠)، و"إدارة الوقت" ويضم العبارات من (٢١-٢٨)، و"الاستعداد الجيد للاختبارات" ويضم العبارات من (٢٩- ٣٥)، و"تحديد هدف الاستذكار" ويضم العبارات من (٣٦- ٤٢)، علمًا بأن جميع عبارات المقياس موجبة ماعدا العبارات ١، ٢، ٣، ٤، ١٠، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٣٥ ، ٣٦، ٣٩ فهي سالبة.

تقدير الدرجات: أمام كل عبارة يوجد ثلاث استجابات (دائمًا-أحيانًا -أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣-٢-١) على الترتيب للعبارات الموجبة، (١-٢-٣) للعبارات السالبة عن كل عبارة من عبارات المقياس، وتكون النهاية العظمى للمقياس هي (١٢٦) درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على إتباع المتعلم لاسلوب التعلم العميق، والدرجة المنخفضة تدل على إتباع المتعلم لأسلوب التعلم السطحي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ – **صدق المحك الخارجي**: تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٢٥) تلميذًا في مقياس أساليب التعلم- المقنن على البيئة السعودية - إعداد / عبده (٢٠١٠) ودرجاتهم فى مقياس التعلم العميق - إعداد/ الباحث الحالي، وقد وجد أنها تمثل (٠,٧١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على أن المقياس له درجة صدق مناسبة.

ب - **صدق التكوين الفرضي** : أشارت الأطر النظرية ونتائج العديد من البحوث السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – إلى أن هناك إرتباط عكسي بين أسلوب التعلم العميق وقلق الاختبار كما في بحث جديد (٢٠١٠)، ودفع ذلك الباحث الحالي إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٢٥) في مقياس التعلم العميق - إعداد/ الباحث الحالي ودرجاتهم في مقياس قلق الاختبار – المقنن على البيئة السعودية – إعداد عيسى (٢٠١٦)، ووجد أنه (-٠,٦٩) وهى قيمة دالة وسالبة عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على أن مقياس التعلم العميق له درجة صدق مناسبة.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع وكذلك بطريقة ألفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية (ن =٢٥) ، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار هى (٠,٦١ ، ٠,٦٩ ، ٠,٦٥ ، ٠,٧١ ، ٠,٦٨ ، ٠,٧٢ ، ٠,٧٤)

لأبعاد المقياس المتمثلة في "الاعتماد على الفهم" ، و"البحث عن المعنى" ، و"الربط بين العلاقات والأدلة والبراهين"، و"إدارة الوقت" ، و"الاستعداد الجيد للاختبارات"، و"تحديد هدف الاستذكار"، والدرجة الكلية على الترتيب ، وكانت قيمة معامل الثبات في طريقة ألفاكرونباخ (٠,٧٠١ ، ٠,٦٣٤ ، ٠,٦١٨ ، ٠,٦٩٠ ، ٠,٧١٣ ، ٠,٧٢١ ، ٠,٧٤٩) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب، وهى قيم ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يدعو إلى الثقة فى نتائج البحث الحالي.

(٢) مقياس تنظيم الذات (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: تحديد مستوى تنظيم الذات المتمثل في التخطيط ووضع الأهداف ومراقبة وتعزيز وتقييم الذات وضبط المثيرات المؤثرة في أداء التلميذ في الصف الخامس الابتدائي خلال التعلم.

بناء المقياس: لإعداد المقياس الحالي تم الإطلاع على بعض المقاييس والاستبيانات التي تناولت تنظيم الذات مثل مقياس تنظيم الذات إعداد Kendall and Wilcox تعريب تركي (٢٠٠٤)، مقياس تنظيم الذات إعداد مربان (٢٠١٠)، مقياس تنظيم الذات إعداد زيادة (٢٠١٦)، استبيان تنظيم الذات إعداد Fortunato,Hecht and Tittle ترجمة وتعريب الحيدري (٢٠١٦).

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٦) عبارة في صورة تقريرية تصف سلوكيات التلاميذ خلال تنظيم الذات، موزعة على خمسة أبعاد تتمثل في "التخطيط ووضع الأهداف" ويضم العبارات من (١-٩)، و"مراقبة الذات" ويضم العبارات من (١٠-٢١)، و"تعزيز الذات" ويضم العبارات من (٢٢-٣٠)، و"ضبط المثيرات" ويضم العبارات من (٣١-٣٩)، و"تقييم الذات" ويضم العبارات من (٤٠- ٤٦)، علمًا بأن جميع عبارات المقياس موجبة ماعدا العبارات ٨، ٩ ، ١٨ فهي سالبة.

تقدير الدرجات: أمام كل عبارة يوجد ثلاث استجابات (دائمًا-أحيانًا -أبدًا)، وتقدر بالدرجات (٣-٢-١) على الترتيب للعبارات الموجبة، (١-٢-٣) للعبارات السالبة عن كل عبارة من عبارات المقياس، وتكون النهاية العظمى للمقياس هي (١٣٨) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على إرتفاع مستوى تنظيم الذات لدى المتعلم، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

أ – **صدق المحك الخارجي**: تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٢٥) تلميذًا في مقياس تنظيم الذات - إعداد Kendall and Wilcox تعريب تركي (٢٠٠٤) – والمقنن على البيئة السعودية في عطية (٢٠١٧) ودرجاتهم فى مقياس تنظيم الذات - إعداد/ الباحث الحالي، وقد وجد أنها تمثل (٠,٧٨) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على أن المقياس له درجة صدق مناسبة.

ب - **صدق التكوين الفرضي** : أشارت الأطر النظرية ونتائج العديد من البحوث السابقة – في حدود ما اطلع عليه الباحث – إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الذات وفاعلية الذات كما في

بحث عبد الله (٢٠١٦) ودفع ذلك الباحث إلى التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ العينة الاستطلاعية (ن=٢٥) في مقياس تنظيم الذات- إعداد/ الباحث الحالي ودرجاتهم في مقياس فاعلية الذات – المقنن على البيئة السعودية - إعداد/ الزهراني (٢٠١٧) ، ووجد أنه (٠,٦٩) وهى قيمة دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على أن المقياس له درجة صدق مناسبة.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع وكذلك بطريقة ألفاكرونباخ على العينة الاستطلاعية (ن =٢٥)، حيث وُجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار هى (٠,٧٣، ٠,٧٦ ، ٠,٧١ ، ٠,٧١ ،٠,٦٨، ٠,٧٨) لأبعاد المقياس المتمثلة في التخطيط ووضع الأهداف، مراقبة الذات، تعزيز الذات، ضبط المثيرات، تقييم الذات، والدرجة الكلية على الترتيب، وكانت قيمة معامل الثبات في طريقة ألفاكرونباخ (٠,٦٤٤ ، ٠,٦٢٩ ، ٠,٦٨٥ ، ٠,٦٦٢ ، ٠,٦٢٧ ، ٠,٧٥٢) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب ، وهى قيم ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، مما يدعو إلى الثقة فى نتائج البحث الحالي.

(٣) استراتيجية تنال القمر – إعداد الباحث

الهدف العام للتدريب: تحسين التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال التدريب على استراتيجية تنال القمر.

الأهداف الفرعية للتدريب: أن يقوم التلميذ بعد إنتهاء التدريب بما يلي:

- التنبؤ قبل قراءة النص.
- تنظيم أفكاره قبل قراءة النص.
- البحث عن المعلومات التي تنبأ بها أثناء قراءة النص.
- تلخيص معلومات النص.
- تقييم ما قام به.

الخلفية النظرية للتدريب: في إطار تحديد خطوات التدريب على استراتيجية تنال القمر، تم الاطلاع على العديد من البحوث مثل الربيحات (٢٠٠٩)، العيساوي والساعدي (٢٠١٢)، الهياجنة والتل (٢٠١٧)، وُجد أن هناك اتفاق على أن استراتيجية تنال القمر لها خمس خطوات تتم على ثلاث مراحل قبل وأثناء وبعد القراءة، حيث:

- **مرحلة ما قبل القراءة:**

١-**التنبؤ (تنبأ):** يكلف التلاميذ بقراءة عنوان النص والإطلاع على الصور والجمل الرئيسة، وتنشيط المعرفة السابقة، والعصف الذهني لأهم الأفكار التي يتوقع حدوثها في النص، وتدون الأفكار التي تم توقعها عن النص.

٢-**التنظيم (نظم):** مناقشة التلاميذ حول الأفكار التي توصلوا إليها من خلال العصف الذهني، ويكلفوا بتنظيم المعرفة السابقة والأفكار في صورة خريطة معرفية.

- **مرحلة أثناء القراءة:**

٣-**البحث (إبحث):** يطلب الباحث من التلاميذ قراءة النص قراءة سليمة بصوت واضح، والبحث عن الأفكار الرئيسة التي يتضمنها النص، ويثير الباحث نقاشًا حول التنبؤات التي تمت قبل القراءة ودونها التلاميذ، وبيان مدى اتفاق التنبؤات والأفكار الموجودة في النص.

٤-**التلخيص (لخص):** يطلب الباحث من التلاميذ عمل ملخص للنص وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية التي وردت في النص وكتابتها في شكل خريطة معرفية.

- **مرحلة ما بعد القراءة:**

٥-**التقييم (قيم):** مقارنة الخرائط المعرفية الأولى التي أعدت قبل القراءة في مرحلة التنظيم بالخرائط التي أعدت بعد قراءة النص في مرحلة التلخيص، وتحديد الأجزاء غير المفهومة، ومقارنة التنبؤات التي تمت قبل النص مع محتوى النص المقروء.

جلسات التدريب:

يتكون التدريب من نوعين من الجلسات هما:

(١) الجلسات التدريبية الإعلامية:

سعى الباحث من خلال الجلسات التدريبية الإعلامية إلى إمداد تلاميذ المجموعة التجريبية بمعلومات عن متغيرات البحث (استراتيجية تنال القمر – التعلم العميق – تنظيم الذات) ، وكذلك عن "خرائط المفاهيم" نظرًا لادراجها ضمن خطوات استراتيجية تنال القمر، وذلك بهدف تهيئتهم للتدريب، وتتمثل الجلسات التدريبية الإعلامية في خمس جلسات استغرق تنفيذها أسبوعين تقريبًا.

(٢) الجلسات التدريبية التنفيذية:

سعى الباحث الحالي من خلال الجلسات التدريبية التنفيذية إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر وتطبيق ما تم تعلمه خلال الجلسات التدريبية الإعلامية للوصول إلي هدف التدريب وهو تنمية التعلم العميق وتنظيم الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية، وتمت الجلسات التدريبية التنفيذية على مدار (١٨) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، واستغرق تنفيذها ستة أسابيع.

- الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

المحاضرة والمناقشة – التعزيز اللفظي -العصف الذهني.

وصف محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

قدم الباحث خمس جلسات إعلامية عن متغيرات البحث منها ثلاث جلسات عن استراتيجية تنال القمر والتعلم العميق وتنظيم الذات، وجلستين عن تصميم خرائط المفاهيم، و(١٨) جلسة تنفيذية للتدريب على استراتيجية تنال القمر، ويوضح الجدول (٢) ملخصًا لتلك الجلسات:

جدول (٢) ملخص جلسات التدريب على استراتيجية تنال القمر

رقم الجلسة	عدد الجلسات	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف من الجلسات
١	٥ اعلامية	استراتيجية تنال القمر	٣٥ دقيقة	المحاضرة والمناقشة + التعزيز اللفظي + العصف الذهني	أن يصبح التلميذ قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يذكر مفهوم استراتيجية تنال القمر. - يوضح مراحل استراتيجية تنال القمر. - يحدد مميزات استراتيجية تنال القمر.
٢		التعلم العميق	٣٥ دقيقة		أن يصبح التلميذ قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يذكر مفهوم التعلم العميق. - يوضح صفات التلاميذ ذوي التعلم العميق.
٣		تنظيم الذات	٣٥ دقيقة		أن يصبح التلميذ قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يذكر مفهوم تنظيم الذات. - يحدد مهارات تنظيم الذات. - يشرح العوامل المؤثرة في تنظيم الذات. - يذكر صفات التلاميذ ذوي التنظيم الذاتي الجيد.
٤		خرائط المفاهيم	٣٥ دقيقة		أن يصبح التلميذ قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يذكر معنى خرائط المفاهيم. - يحدد أنواع خرائط المفاهيم. - يشرح مراحل عمل خرائط المفاهيم. - يوضح كيفية تقويم خرائط المفاهيم.
٥		التدريب على خرائط المفاهيم	٤٥ دقيقة		أن يصبح التلميذ قادرًا بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) على أن: - يعد خرائط المفاهيم.
١ إلى ١٨	١٨ تنفيذية	التدريب على استراتيجية تنال القمر	٦٠ دقيقة		أن يطبق التلميذ الخطوات الأساسية لاستراتيجية تنال القمر بنسبة إتقان لا تقل عن (٨٥%) وأن يصبح قادرًا على: - أن يتنبأ بالأفكار التي سترد في النص. - أن ينظم الأفكار التي تنبأ بها في صورة فئات أو خارطة معرفية. - أن يبحث في النص عما تنبأ به. - أن يلخص الفكرة الرئيسة للنص والأفكار الداعمة وأهم التفاصيل في صورة خارطة معرفية. - أن يقيم الثغرات في الفهم ويقارن ما تنبأ به مع ما قرأ ويقارن خريطته المعرفية قبل القراءة مع الخريطة المعرفية بعد القراءة.

ـ التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:

تم عرض جلسات التدريب على استراتيجية تنال القمر على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها، وبعد تجميع آراء ومقترحات المحكمين، وتعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم، ثم عرضها عليهم مرة أخرى وأفاد جميع المحكمين بصلاحية جلسات التدريب على استراتيجية تنال القمر للتطبيق على عينة البحث الحالي.

ـ الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق الجلسات الاعلامية والتدريبية:

استغرق تطبيق الجلسات "الاعلامية" و"التدريبية التنفيذية" فترة زمنية مدتها ثمانية أسابيع، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيًا لعينة مكونة من (١٨) تلميذًا بالمجموعة التجريبية من مدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية بإدارة الطائف التعليمية، وتم التدريب بإحدى القاعات الدراسية بالمدرسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.

إجراءات البحث:

١ـالحصول على موافقة إدارة الطائف التعليمية لتطبيق إجراءات البحث على تلاميذ الصف الخامس بمدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية.

٢-عقد مقابلات مع التلاميذ لتوضيح غرض البحث لهم وترغيبهم للمشاركة في التدريب.

٣-تم تطبيق مقياسي التعلم العميق وتنظيم الذات من إعداد الباحث على التلاميذ، وتم استخلاص التلاميذ الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأدنى في كل من المقياسين.

٤-تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم إجراء التكافؤ بينهما في العمر الزمني والتعلم العميق وتنظيم الذات.

٥-تم تدريب المجموعة التجريبية على استراتيجية تنال القمر لمدة ثمانية أسابيع.

٦-تم تطبيق مقياسي التعلم العميق وتنظيم الذات (القياس البعدي) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧-بعد مرور أربعة أسابيع تم تطبيق مقياسي التعلم العميق وتنظيم الذات (القياس التتبعي) على تلاميذ المجموعة التجريبية فقط.

٨-تم إجراء التحليل الإحصائي للنتائج باستخدام برنامج SPSS.

٩-تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في مان وتني – ويلكوكسون -المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل الارتباط بيرسون.

نتائج البحث وتفسيرها:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التعلم العميق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التعلم العميق، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول (٣) قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التعلم العميق

البعد	المجموعه	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمه Z	الدلاله	حجم التاثير
الاعتماد على الفهم	التجريبية	١٨	١٤.٠	٠.٩٩	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.١٣	غير دالة	٠.٨٧
	الضابطة	١٧	٨.٢٩	٠.٩١	٩.٠٠	١٥٣.٠				
البحث عن المعنى	التجريبية	١٨	١٤.٢	٠.٧٥	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.١٤	غير دالة	٠.٨٧
	الضابطة	١٧	٨.٥	١.٠٠	٩.٠٠	١٥٣.٠				
الربط بين العلاقات والادله والبراهين	التجريبية	١٨	١٥.١	٠.٩٨	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.١٥	غير دالة	٠.٨٧
	الضابطة	١٧	٨.٤٧	٠.٥١	٩.٠٠	١٥٣.٠				
إداره الوقت	التجريبية	١٨	١٥.١	٠.٩٢	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.١٨	غير دالة	٠.٨٨
	الضابطة	١٧	٩.٢٩	٠.٧٧	٩.٠٠	١٥٣.٠				
الاستعداد الجيد للاختبارات	التجريبية	١٨	١٤.٣	٠.٨٤	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.١٨	غير دالة	٠.٨٨
	الضابطة	١٧	٨.٣٥	٠.٤٩	٩.٠٠	١٥٣.٠				
تحديد هدف الاستذكار	التجريبية	١٨	١٧.٠	١.٣٤	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.١٣	غير دالة	٠.٨٧
	الضابطة	١٧	٧.٨٢	٠.٦٣	٩.٠٠	١٥٣.٠				
الدرجه الكليه	التجريبية	١٨	٩٠.١	٣.٠٨	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.٠٧	غير دالة	٠.٨٥
	الضابطة	١٧	٥٠.٧	١.٢٥	٩.٠٠	١٥٣.٠				

يتضح من الجدول (٣) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد التعلم العميق (الاعتماد على الفهم - البحث عن المعنى - الربط بين العلاقات والأدلة والبراهين - إدارة الوقت - الاستعداد الجيد للاختبارات- تحديد هدف الاستذكار) والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠,٨٥)، (٠,٨٨) مما يعني أن من (٨٥%) إلى (٨٨ %) من تباين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتعلم العميق يعود لأثر التدريب على استراتيجية تنال القمر وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق هذه النتيجة على الرغم من إختلاف المتغيرات المستقلة مع بحث كل من Ross and Tuovinen (2001) الذي توصل إلى أن التعليم باستخدام الوسائط المتعددة أدى إلى تحسين التعلم العميق ، وبحث كل من البعلي وصالح (٢٠١١) الذي توصل إلى أن التدريب على الاستراتيجية المقترحة القائمة على خرائط التفكير أدى إلى تنمية أبعاد التعلم العميق، وبحث Lynch et al. (2012) الذي توصل إلى أن التدريب على التقييم الذاتي وتقييم الأقران أدى إلى تحسن التعلم العميق، وبحث العتابي (٢٠١٤) الذي توصل إلى أن التدخل الارشادي المعرفي أدى إلى تحسن التعلم العميق، .

وتختلف هذه النتيجة ما توصل إليه عياد (٢٠١٥) وهو أن التدريب على استخدام المدونة التعليمية لم يؤدي إلى تنمية التعلم العميق.

ويُرجع الباحث تحسن مستوى التعلم العميق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة خلال القياس البعدي إلى أن التدريب على استراتيجية تنال القمر ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية على استخدام مهارات معرفية عليا مثل القدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات والتفكير الناقد في المعلومات الجديدة المتضمنة في النصوص القرائية، وربطها بمعارف موجودة مسبقة في ذاكرته، والبحث عن كيفية تطبيق ما تم قراءته في الحياة الواقعية، وهو بذلك تحول من أسلوب التعلم السطحي الذي يحفظ فقط استعدادًا للاختبارات ويتقبل المعلومات بدون نقد، ويحفظ معلومات منفصلة وغير مرتبطة، ولا يسعى للاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة إلى متعلم يتبع أسلوب التعلم العميق الذي يكون مستقل ويعلم نفسه بنفسه، ويعتمد على التحفيز الذاتي، ويعرف أنه يتعلم من أجل التعلم وليس من أجل النجاح في الاختبارات المدرسية، وهو ما أتضح خلال أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول (٤) قيمة (U) لمتوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات

البعد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
التخطيط ووضع الأهداف	التجريبية	١٨	١٦.٦	١.٥	٢٦.٣	٤٧٥.٠	٢.٠٠	٥.٠٠	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	١٧	١١.٧	١.٤	٩.١٢	١٥٥.٠				
مراقبة الذات	التجريبية	١٨	١٧.٨	١.٠٩	٢٦.٣	٤٧٤.٠	٣.٠٠	٤.٩٩	دالة	٠.٨٥
	الضابطة	١٧	١٤.٠	١.٦	٩.١٨	١٥٦.٠				
تعزيز الذات	التجريبية	١٨	١٧.٦	١.٣	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.٠٩	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	١٧	١١.٤	١.٠٦	٩.٠٠	١٥٣.٠				
ضبط المثيرات	التجريبية	١٨	١٥.٦	١.٤	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.٠٨	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	١٧	١٠.٤	١.٥	٩.٠٠	١٥٣.٠				
تقييم الذات	التجريبية	١٨	١٤.٥	١.٠٩	٢٦.٤	٤٧٦.٥	٠.٥٠	٥.٠٨	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	١٧	٨.٨٢	١.٦	٩.٠٣	١٥٣.٥				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٨	٨٢.١	٣.٢	٢٦.٥	٤٧٧.٠	٠.٠٠	٥.٠٦	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	١٧	٥٦.٥	٣.١	٩.٠٠	١٥٣.٠				

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أبعاد تنظيم الذات (التخطيط ووضع الأهداف –مراقبة الذات- تعزيز الذات– ضبط المثيرات - تقييم الذات) والدرجة الكلية لدى تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠,٨٥)، (٠,٨٦) ، مما يعني أن من (٨٥%) إلى (٨٦ %) من تباين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لتنظيم الذات يعود لأثر التدريب على استراتيجية تنال القمر وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق هذه النتيجة على الرغم من اختلاف المتغيرات المستقلة مع ما توصل إليه بحث نمر (٢٠٠٧) وهو أن التعليم باستخدام الوسائط فائقة التشعب كوسيلة تعلم فردية أدى إلى تحسين تنظيم

الذات ، وبحث القمش وآخرون (٢٠٠٨) الذي توصل إلى أن التدريب على العمليات المعرفية الوسيطة والسلوك اللاحق أدى إلى تحسن تنظيم الذات، وبحث إبراهيم (٢٠١١) الذي توصل إلى أن تدريب التلاميذ منخفضي التحصيل على البرنامج الاثرائي أدى إلى تحسين تنظيم الذات ، وبحث الغامدي (٢٠١٦) الذي توصل إلى أن التدريب على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتيًا أدى إلى تحسين تنظيم الذات، وبحث عطية (٢٠١٧) الذي توصل إلى أن التدريب على برنامج معرفي سلوكي أدى إلى تحسين تنظيم الذات، وبحث أحمد (٢٠١٧) الذي توصل إلى أن التدريب على استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا أدى إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

ويُرجع الباحث تحسن تنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عند المقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة إلى أن التدريب على استراتيجية تنال القمر الذي حصل عليه تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث اشتمل التدريب على توجيه التلاميذ إلى إتباع ممارسات القراءة والتعلم التي يستخدمها القارئ الفعال خلال القراءة ، وهي "التنبؤ" ، و"التنظيم" ، و"البحث" ، و"التلخيص"، و"التقييم"، والتي حولت التلميذ إلى قارئ نشط وفعال، ويبحث عن استراتيجيات مختلفة ليحقق أهدافه وخططه التي وضعها بصورة مسبقة، والتي تحفزه لممارسة الجهود الضرورية لمواجهة متطلبات المهمة، وهو بذلك أصبح يتابع سلوكه وتصرفاته وواعيًا لحقيقة ما يفعله، ويقارن سلوكه الحالي مع معايير شخصية وأخرى خارجية، ويعزز ذاته في حالة القراءة والفهم والاستيعاب بصورة صحيحة، ويقيمها ويحدث تغيير في عناصر البيئة التي تؤثر سلبًا على فهمه القرائي، وذلك أعطاه دورًا فاعلًا يحثه على التأمل وتنظيم التفكير والأهداف وتحديد الحقائق وترتيب الاحداث، وجعله أكثر مراقبة وضبط وتعزيز للذات ، وحريص على إتباع التعليمات والالتزام بها، وهو ما أتضح في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات.

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم العميق".

وللتحقق من هذا صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهم في القياس التتبعي لمقياس التعلم العميق، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم العميق

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الاعتماد على الفهم	الرتب السالبة	٤	٦.٨٨	٢٧.٥٠	٠.٥٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٥.٥٠	٣٨.٥٠		
	الرتب المتساوية	٧				
	المجموع	١٨				
البحث عن المعنى	الرتب السالبة	٣	٨.٠٠	٢٤.٠٠	١.٢١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٩	٦.٠٠	٥٤.٠٠		
	الرتب المتساوية	٦				
	المجموع	١٨				
الربط بين العلاقات والأدلة والبراهين	الرتب السالبة	٥	٥.٥٠	٢٧.٥٠	٠.٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥.٥٠	٢٧.٥٠		
	الرتب المتساوية	٨				
	المجموع	١٨				
إدارة الوقت	الرتب السالبة	٧	٤.٧٩	٣٣.٥٠	٠.٦٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٧.١٧	٢١.٥٠		
	الرتب المتساوية	٨				
	المجموع	١٨				
الاستعداد الجيد للاختبارات	الرتب السالبة	٧	٦.٧٩	٤٧.٥٠	٠.١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٧.٢٥	٤٣.٥٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٨				
تحديد هدف الاستذكار	الرتب السالبة	٣	٥.٥٠	١٦.٥٠	١.٢٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٥.٥٠	٣٨.٥٠		
	الرتب المتساوية	٨				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٧.١٢	٢٨.٥٠	١.٢٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٩	٦.٩٤	٦٢.٥٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٨				

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التعلم العميق بالنسبة للدرجة الكلية والابعاد المتمثلة في (الاعتماد على الفهم-البحث عن المعنى-الربط بين العلاقات والأدلة والبراهين-إدارة الوقت-الاستعداد الجيد للاختبارات-تحديد هدف الاستذكار)، مما يدل على استمرار فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في تحسين التعلم العميق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق هذا على الرغم من اختلاف المتغير المستقل والعينة مع بحث كل من Reinfried, Aeschbacher and Rottermann (2012) الذي توصل إلى أن إشراك المتعلمين في الأنشطة المعرفية أدى إلى استمرارية تحسين التعلم العميق خلال القياس التتبعي.

ويُرجع الباحث استمرار تحسن التعلم العميق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر الذي جعل التلميذ يبحث عن أفكار النص بنفسه وينظم مسار تفكيره خلال القراءة ويلخص ويقييم مستوى فهمه القرائي، ولا يقبل الأفكار بدون فحص ناقد، ويحاول استقصاء الأسباب المقبولة والأفكار المنطقية التي تقف خلف معلومات النص، وهو بذلك أصبح متعلم مستقل يقرأ ليتعلم، وإيجابي ونشط ويعتمد على نفسه في معالجة النص القرائي، بدلًا من القراءة وتقبل الأفكار دون فهم معناها والحفظ الصم من أجل الاستعداد للاختبارات، ولعل شعور التلميذ أنه يقرأ من أجل الفهم والاستفادة والاستعانة بما يفهم للتطبيق في مجالات الحياة دفعه إلى استمرار استخدام خطوات استراتيجية تنال القمر في المهام القرائية التي يكلف بها ، مما جعله يتحول من أسلوب التعلم السطحي إلى أسلوب التعلم العميق، وهو ما أتضح خلال القياس التتبعي.

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة، ورتب درجاتهم في القياس التتبعي لمقياس تنظيم الذات، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التخطيط ووضع الأهداف	الرتب السالبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠	٠,٦٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠		
	الرتب المتساوية	٨				
	المجموع	١٨				
مراقبة الذات	الرتب السالبة	٧	٦,٠٠	٤٢,٠٠	٠,٩٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٦,٠٠	٢٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٧				
	المجموع	١٨				
تعزيز الذات	الرتب السالبة	٤	٧,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٠٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠		
	الرتب المتساوية	٨				
	المجموع	١٨				
ضبط المثيرات	الرتب السالبة	٤	٥,٦٢	٢٢,٥٠	٠,٦٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٣٨	١٣,٥٠		
	الرتب المتساوية	١٠				
	المجموع	١٨				
تقييم الذات	الرتب السالبة	٩	٧,٠٦	٦٣,٥٠	١,٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٦,٨٨	٢٧,٥٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١٨				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١٠	٨,٣٥	٨٣,٥٠	١,٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٧,٣٠	٣٦,٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	١٨				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات بالنسبة للدرجة الكلية والابعاد المتمثلة في (التخطيط ووضع الأهداف – تعزيز الذات – مراقبة الذات – ضبط المثيرات -تقييم

الذات)، مما يدل على استمرار فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في تحسين تنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة على الرغم من اختلاف المتغير المستقل والعينة مع بحث كل من الجمال وخليفة (٢٠١٤) الذي توصل إلى أن تدريب أطفال الروضة على برنامج تحسين الحل الابداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية أدى إلى استمرار تحسين تنظيم الذات في القياس التتبعي، وبحث كل من Rupprecht, Paulus and Walach (2017) الذي توصل إلى أن تدريب المعلمين على اليقظة الذهنية للحد من الإجهاد أدى إلى استمرار تحسين تنظيم الذات في القياس التتبعي.

ويُرجع الباحث استمرار تحسن تنظيم الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية خلال القياس التتبعي إلى التدريب على استراتيجية تنال القمر والذي إعتمد على وضع مسؤولية التعلم والفهم على عاتق التلميذ ، وجعله نشطًا خلال التعلم ، وأصبح يشعر أنه محور العملية التعليمية، فيقوم بوضع أهداف ويخطط من أجل القراءة والفهم، ويستخدم الملاحظة والمراقبة الذاتية في مراقبة انتباهه وتركيزه وسلوكياته الذهنية والأدائية خلال القراءة، ويعززها، ويتحكم في العوامل التي تؤثر في فهمه وإدراكه، تقييم الذات للفهم والاستيعاب على أنه جيد ويستحق التعزيز فيعممه في مواقف أخرى تتطلب استخدامه، أو غير جيد فيستحق الاستبعاد وعدم التكرار، ولعل كل ذلك جعل التلميذ يحرز تقدمًا جيدًا وبشكل يتناسب مع توقعاته أدى إلى تحسين كفاءته الذاتية ، والاحتفاظ بهذه المهارات التي تدرب عليها في استراتيجية تنال القمر، وأصبح ينظم العوامل الشخصية والبيئية التي تؤثر على القراءة والفهم وشكلت مكونًا أساسيًا من بنيته المعرفية حتى بعد إنتهاء فترة التدريب، وهو ما أتضح خلال القياس التتبعي لمقياس تنظيم الذات.

التوصيات:

١-عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية عن استراتيجية تنال القمر والتعلم العميق وتنظيم الذات وتدريبهم على كيفية استخدام تلك المتغيرات خلال تعليم التلاميذ.

٢-الاهتمام بتضمين الكتب المقررة في المرحلة الابتدائية بنصوص هادفة وأنشطة تنمي التعلم العميق وتنظيم الذات.

٣-الاهتمام بتنمية التعلم العميق وتنظيم الذات منذ التحاق الأطفال بمرحلة رياض الأطفال، ليكتسبوا مهارات تفيدهم خلال مراحل التعليم التالية.

٤-تدريس مقررات لطلاب كليات التربية تهدف إلى توضيح كيفية تنمية التعلم العميق وتنظيم الذات واستخدام استراتيجية تنال القمر ليتقنوا كيفية استخدامها في التدريس بعد التخرج.

٥- تنظيم ندوات وحملات توعية لأولياء الأمور لتوضيح أهمية التعلم العميق وتنظيم الذات، وتوعيتهم بكيفية تنميتهما في مراحل مبكرة من حياة الأطفال.

البحوث المقترحة:

١. فعالية التدريب على استراتيجية تنال القمر في مهارات ماوراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. أثر التدريب على استراتيجية تنال القمر في مهارات القراءة الناقدة والتذوق الادبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. فاعلية تدريب معلمي مراحل التعليم قبل الجامعي على استراتيجية تنال القمر في التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٤. فاعلية التدريب على الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في التعلم العميق وتنظيم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع:

- إبراهيم، جيهان محمد (٢٠١١). *أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المنخفض بالمدرسة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- أحمد، شيماء أحمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الاعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٠(١)، ٢٥١-٢٩٥.
- إسماعيل، حمدان محمد (٢٠١٧). أثر أنشطة إثرائية في الكيمياء قائمة على مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في تنمية الوعي بالمهن العلمية والميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية ذوي استراتيجيات التعلم العميق. *مجلة التربية العلمية – مصر*، ٢٠(٢)، ١-٥٦.
- بخيت، محمد أحمد (٢٠١٣). أساليب التعليم السطحي والعميق وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي ودافعية الإتقان. *مجلة التربية بجامعة الازهر*، ١٥٣(٢)، ٢٤٥- ٢٩١.
- البعلي، إبراهيم عبدالعزيز وصالح، مدحت محمد (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية بعض أبعاد التعلم العميق والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس – مصر*، ١٧٦، ١٤١- ١٨٨.
- البنيان، محمد عيسى (٢٠١٤). *أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية تنال القمر في تحسين الكتابة الوصفية ورسم الخرائط المفاهيمية للمقروء لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن.
- تركي، جهاد عبد ربه (٢٠٠٤) . *فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الاطفال من ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان.
- جديد، لبنى محمد (٢٠١٠). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي : دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٦، ٩٣-١٢٣.

- الجمال، رضا مسعد وخليفة، وليد السيد (٢٠١٤). فعالية برنامج في تحسين الحل الابداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات. *مجلة الطفولة والتربية- مصر*، ٢٠(١) ، ٢٨٩-٤٠٠.
- الحارثي، سارة مصلح (٢٠٠٧) . *الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية بالأقسام العلمية والأدبية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات ، جامعة الأميرة نورة .
- الحيدري، محمد سليمان (٢٠١٦).القيمة التنبؤية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود*، ٣٨، ١٣- ٧٢ .
- الربيحات، غازي محمد (٢٠٠٩). *أثر التدريس وفقا لاستراتيجية تنال القمر في استيعاب النص الأدبي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الاردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الزهراني، جابر عيظة (٢٠١٧).*أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم التوليدي في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.
- زيادة، عبد القادر سليم (٢٠١٦). *تنظيم الذات وعلاقته بتوجيهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة .
- زيدان، حنان السيد وعبد الرازق، محمد مصطفى (٢٠٠٩). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من طلاب الجامعة . *دراسات عربية في علم النفس - السعودية*، ٨(٣) ، ٥٨٣-٦٣٥.
- سلمان، ايناس جهاد (٢٠١٦) . أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة أم القرى*، ٥١، ٣٠٠- ٣٢١.
- شعبان، عرفات صلاح (٢٠١٣). تنظيم الذات كمنبىء بأساليب اتخاذ القرار لدى المديرين. *دراسات نفسية – مصر*، ٢٣(٤) ، ٣٧٧- ٤١٦.
- صالح، طه محمد وعبد الخالق، شادية أحمد وأبو زيد ، نبيلة أمين (٢٠١٦) . التدريب على تنظيم الذات كمعدل للاضطرابات السلوكية لدى المراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية – مصر*، ١٧(١)، ٣٨٩- ٤٠٢.
- الصيداوي، خالد ياسين (٢٠١٥) . *أثر استخدام استراتيجية "تنال القمر" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

- عابدين، حسن سعد (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية – مصر*، ٢٦(٦) ، ١٥٣- ٢٣٤.
- عبد الله، بكر محمد (٢٠١٦).نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية. *مجلة العلوم التربوية – جامعة الامام*،٥، ٢٠٣-٢٨٦.
- عبده ، ياسر بيومي (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات الإبداع الجاد فى تدريس العلوم على تنمية مهاراته وأساليب التعلم والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.*مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية – السعودية*، ٥(٢)، ٢١٧-٢٥٨.
- العتابي ، عماد عبد حمزة (٢٠١٤) . أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وفاعلية تدخل إرشادي معرفي لتنمية تفضيل أسلوب التعلم العميق. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة – العراق*، ٩(٣٠) ، ٥٨٥- ٦٤٤.
- العتيبي ، خالد ناهس (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، ١١(٣)، ٢٥٥- ٢٦٨.
- عطية، خالد أحمد (٢٠١٧) . فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.*مجلة الارشاد النفسى* –مصر، ٥٠، ٤٠٧- ٤٣٤.
- عطية، محسن علي(٢٠٠٨). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عياد ، فؤاد إسماعيل (٢٠١٥) . فاعلية مدونة تعليمية لمساق تقنيات التدريس في تنمية التحصيل المعرفي وأسلوب التعلم العميق ودرجة قبول المدونة لدى طالبات جامعة الأقصى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين* ، ١٦(٣) ، ٥١٧- ٥٦٣.
- العيد، الخامسة صالح (٢٠١٦). أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية* ، ٧٨، ٢٠٤- ٢٢٠.
- العيساوي، رهيف ناصر والساعدي ، أحمد جاسب (٢٠١٢) . استراتيجية تنال القمر وأثرها في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية. *العلوم التربوية والنفسية –العراق*، ٩٤، ٢٠٧-٢٦٢.
- عيسى، يسري أحمد (٢٠١٦). فعالية التدريب على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، ١٦، ٤٠٣-٣٥٧.

- الغامدي، يوسف سعيد (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل والتنظيم الذاتي بمادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٢٧(١٠٨)، ٩٩-١٣٧.
- القمش، مصطفى نوري والعضايلة، عدنان عبد السلام والتركي، جهاد عبد ربه(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الاردن. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية - فلسطين*، ٢٢(١)، ١٦٧-١٩٨.
- محمد، إبراهيم محمد (٢٠٠٧). *كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء أنموذج بيجز الثلاثي لدي عينة من طالب كلية التربية بالمنيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد، شحته عبد المولى (٢٠١٧). الاستراتيجيات الوجدانية في عمليات التعلم في ضوء أسلوبي التعلم (العميق/ السطحي) لدى طلاب الجامعة. *رسالة التربية وعلم النفس – السعودية*، ٥٧، ١٠٣-١٣٣.
- محمود، عبد النعيم عرفة(٢٠١٢). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في علم النفس -السعودية* ،٢٩(٣)، ٨٥-١١٤.
- المخزومي، ناصر محمود والبطاينة، زياد أحمد (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية تنال القمر فى تحسين الاستيعاب القرائى والتعبير الكتابى لدى طلبة المرحلة الاساسية بالأردن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية*، ٢٦(٢)، ٥٩-٨٠.
- مربان، تبال ناصر (٢٠١٠). *نمذجة التفكير الابداعي بدلالة متغيرات تنظيم الذات والمسايرة والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- مصطفى، دعاء محمد (٢٠١٥). أثر التدريب على اللعب التظاهري في نمو التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة والتربية – الإسكندرية*، ٧(٢٣)، ٢٣٥-٣٢٢.
- مظلوم، مها هادي (٢٠١٦). *أسلوبي التعلم (السطحي – العميق) لبيجر وعلاقتهما بحب الاستطلاع المعرفي لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الإسلامية*.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.
- المناحي، عبد الله عبد العزيز (٢٠١٣). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة شقراء – السعودية*، ١، ٧٥-١١٣.
- المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٣). التوجه نحو المستقبل لدى ذوي المستويات المختلفة في التنظيم الذاتي والأمل عند الطلاب المعلمين. *مجلة الدراسات التربوية والانسانية بكلية التربية بجامعة دمنهور*، ٥ (٤)، الجزء (١)، ١٩-٩٢.

- نمر، محمد السيد (٢٠٠٧). *أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الهياجنة، صوفيا فيصل والتل، شادية أحمد (٢٠١٧). فاعلية استراتيجيتي " التساؤل الذاتي وتنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي . *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية – فلسطين* ، ٢٥(٤) ، ٤٤٦- ٤٧١.
- Andrian, D. (2018). The effectiveness of motivation through posse strategy on improving the EFL learners' reading comprehension skills. *Journal Ilmiah Humanika*. 1(1),44-57.
- Arianti, G., & Tiarina, Y. (2014). Teaching reading analytical exposition text to senior high school students by using posse (predict, organize, search, summarize, evaluate) strategy. *Journal of English Language Teaching*, 3(1), 195–201.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96, 523–535.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K.,& Dochy, F.(2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5,243–260.
- Betkowska-Korpała, B.,& Olszewska, K. (2016). Self-regulation in the process of recovery from alcohol addiction according to Julius Kuhl's theory. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 4, 63–72.
- Biggs, J. (1989) Approaches to the enrichment of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. 3 rd ed. McGraw Hill: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boyle, J.,& Scanlon,D.(2010). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Brown, J., Miller, W. & Lawendowski, L. (1999).The self-regulation questionnaire. In L. Vande-Creek & T. L. Jackson (Eds.),

Innovations in clinical practice: A source book (pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

- Brownlee, J.(2001). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, pp. 1-17.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). The relationship between learning approaches and learning outcomes: A study of irish accounting students. *Accounting Education*, 11, 27- 42.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Crnobori, M., Bruhn, A. L., & Oakes, W. P. (2011). Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. *Behavioral Disorders*, 36, 100–116.
- Cilliers, F., Schuwirth, L., Adendorff, H., Herman, N.,& van der Vleuten, C.(2010). The mechanism of impact of summative assessment on medical students' learning. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5),695-715.
- Darmayenti, D. & Kustati, M. (2017). Enhancing islamic students' reading comprehension through predict organize search summarize evaluate strategy. *Al-Ta'lim Journal*, 24(1), 1-8.
- Diseth, Å. (2002). The relationship between intelligence approaches to learning and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 219-230.
- Diseth, Å. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32, 373-388.
- Drew, P. Y., & Watkins, D.(1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modelling investigation with hong kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 173-188.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.

- Edmunds, R. & Richardson, J. (2009).Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in UK higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 295-309.
- Entwistle , N. J., & Tait, H. (1995). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Fasikhah, S. S., & Fatimah, S. (2013). Self-regulated learning (srl) dalam meningkatkan prestasi akademik pada mahasiswa. *Journal Ilmiah Psikologi Terapan*, 1(1), 145–155.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic learning*. London: Routledge Falmer.
- Havard, B., Du, J.,& Olinzock, A. (2005). Deep learning: The knowledge, methods, and cognitive process in instructor-led online discussion. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 125-135
- Howell, A.J., & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167- 178.
- Huang, K., Ge, X., & Law, V. (2017). Deep and surface processing of instructor's feedback in an online course. *Educational Technology & Society*, 20 (4), 247–260.
- Jameel, A. (2017).The effectiveness of P.O.S.S.E strategy on improving reading comprehension of the EFL University Students. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 2(4),123-133.
- Jdaitawi, M. (2015). Social connectedness, academic, non-academic behaviors related to self-regulation among university students in Saudi Arabia. *International Education Studies*, 8(2), 84-100.
- Lynch, R., & Dembo , M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2) , 1-16.

- Lynch, R., Seery,N.,& McNamara, P.M., (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2),179-197.
- Maha, E. R., & Sibarani, B. (2013). The effect of applying posse (predict-organize-search-summarize-evaluate) on the students' reading comprehension. *GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed*, 2(1),1-8
- Mehta, C. & Singh, T. (2018). Self-regulation among higher weight conditions. *Indian Journal of Health and Well-being*. 9(1), 151-154
- Moreno, R., & Mayer, R. (2000). Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 724–733
- Myles, B., Swanson, T.,& Holverstott, J.(2007). *Autism spectrum disorders: a handbook for parents and professionals*. New York: An Imprint of Greenwood Publishing Group, Inc
- Nelson-Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G. D.,& Schwartz, M. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49, 469-494.
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74–87.
- Phan,H.(2011).Deep processing strategies and critical thinking: Developmental trajectories using latent growth analyses. *The Journal of Educational Research*, 104, 283-294.
- Phillips,M. & Graeff,T. (2014).Using an In-Class Simulation in the First Accounting Class: Moving From Surface to Deep Learning. *Journal of Education for Business*, 89, 241–247.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London, England: Routledge Falmer.
- Reinfried, S., Aeschbacher, U., & Rottermann, B. (2012). Improving students' conceptual understanding of the greenhouse effect using theory-based learning materials that promote deep learning.

International Research in Geographical and Environmental Education, 21(2), 155-178.

- Ross, G.& Tuovinen, J.(2001). Deep versus surface learning with multimedia in nursing education: development and evaluation of WoundCare. *Computers in Nursing* ,19(5),213-223.
- Rothbart, M., Sheese, B., & Posner, M. (2007). Executive attention and effortful control: Linking temperament, brain networks, and genes. *Child Development Perspectives*, 1(1), 2–7.
- Rupprecht, S.,Paulus, P.& Walach, H.(2017). Mind the teachers! The impact of mindfulness training on self-regulation and classroom performance in a sample of german school teachers. *European Journal of Educational Research*, 6(4),565-581.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In: Schunk, D. H., and Zimmerman, B. J. (eds.), *Self regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp.137–159). Guilford Press, New York.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-650). London: Academic Press.
- Setyowati, W. (2017) *The effectiveness of posse strategy in reading comprehension*.Undergraduate (S1) thesis,IAIN Ponorogo.
- Strage, A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17–33.
- Swasti, R.(2018).The use of POSSE strategy to improve students' reading comprehension of eighth graders at mts n 8 sleman in the academic year 2017/2018. *English Language Teaching Journal*,7(7),521-528.
- Thiede,K.,& Anderson,M.(2003).Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 129-160.

- Trigwell, K.,& Prosser, M. (2003). Qualitative differences in university teaching. In M. Tight (Ed). *Access and Exclusion* (pp. 185-216). Oxford: JAI Elsevier.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P.(2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development* ,24,349–360.
- Warburton,K. (2003) .Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*,4(1) , 44-56.
- Ward-Lonergan, J. (2010). Intervention for improving expository discourse abilities in school-age children and adolescents with language disorders. In M. A. Nippold & C. M. Scott (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults: Development and disorders* (pp. 241–273). New York, NY: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Ward-Lonergan, J.,& Duthie, J. (2016) . Intervention to improve expository reading comprehension skills in older children and adolescents with language disorders. *Topics in Language Disorders*, 36(1) , 52- 64 .
- Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: "eory, research, and applications* (pp. 1–30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.