المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية– الرياض
قسم علم النفس

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم

دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنيل درجة الدكتوراه

إعداد

ابراهيم بن عبدالله الحسينان

إشراف

أ.د. محمد بن عبدالمحسن التويجري

الأستاذ بقسم علم النفس

١٤٣١هـ - ٢٠١٠م

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

(نماذج الدراسات العليا - ٢٩)

بيانات رسالة علمية

عنوان الرسالة :

استراتيجيات لسعاكم المنظم ذاتياً كمتغير وسيط بين تعزيز الحاجة للتقدير والتوجيه والتوجه نحو المستقبل الدراسي والمهني

اسم الباحث : إبراهيم عبدالله الحسيان

المرحلة العلمية : الدكتوراه — تاريخ تسجيل الرسالة :

نوقشت هذه الرسالة في يوم : الأربعاء — بتاريخ : ٢٧ / ١٠ / ١٤٣١هـ

العام الجامعي : ١٤٣١ / ١٤٣٢هـ

-	أعضاء لجنة المناقشة	-	جهة العمل
١	أ.د. محمد بن عبدالعزيز البويرك	مقرراً	جامعة الإمام محمد بن سعود
٢	أ.د. زايدة بن نجيب الحارثي	مقرراً مساعداً	جامعة أم القرى
٣	أ.د. جبر محمد جبر	عضواً	جامعة الإمام محمد بن سعود
٤		عضواً	
٥		عضواً	

[ختم الكلية]

* يوضع هذا النموذج على صفحة الغلاف الداخلي في النسخ التي يتم إيداعها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية– الرياض
قسم علم النفس

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم

دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنيل درجة الدكتوراه

إعداد

ابراهيم بن عبدالله الحسينان

إشراف

أ.د. محمد بن عبدالمحسن التويجري

الأستاذ بقسم علم النفس

١٤٣١هـ - ٢٠١٠م

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud
Islamic University
COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES IN RIYADH

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية بالرياض

الرقم : ..... التاريخ : / / ١٤٢ هـ المشفوعات : .....

الكليـــــــة/ كلية العلوم الاجتماعية
القســـــــم / علم النفس المرحلة / الدكتوراه
اسم الطالب / إبراهيم بن عبدالله الحسينان
عنوان البحث / استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم "
المشرف على البحث
الاسم / أ د محمد بن عبدالمحسن التويجري

أعضاء لجنة المناقشة
١ ـ الاسم ا د/ محمد بن عبدالمحسن التويجري
التوقيع
٢ ـ الاسم ا د/ زايد بن عجبير الحارثي
التوقيع
٣ـ الاسم ا د/ جبر بن محمد جبر
التوقيع

تاريخ المناقشة ٢٧/ ١٠ / ١٤٣١هـ الموافق ٢٠١٠/١٠/٦م

الريـاض – ص . ب: ٣١٦٩ – الرمز البريدي ١١٤٧١ – هاتف: ٢٥٨٥٧٠١ – فاكس ٢٥٩٠١٧٧
Riyadh 11471 - P.O. Box. 3169 Tel. 2590179 - 2585701-Fax: 2590177

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإهـــداء

إلى مَنْ له يعود الفضل بعد الله سبحانه وتعالى . . والدي غفر الله له وأسكنه فسيح جناته

إلى مَنْ غمرتني بحبِّها ورعايتها وحنانها . . والدتي متَّعها الله بالإيمان وطاعة الرحمن، وألبسها ثوب الصحة والعافية

إلى مَنْ صبر وتحمَّل من أجلي . . . زوجتي الغالية على قلبي

إلى مَنْ بهم سعادتي ونور عيوني . . . . ولديّ ريّان وهيثم

إلى اخواني وأخواتي واولادهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الشكر والعرفان

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم، والصلاة والسلام على مَنْ بعثه الله هادياً ومبشِّراً ونذيراً.... أمَّا بعد ،،،

فأتقدَّم بخالص الشكر، وعميق التقدير إلى أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالمحسن التويجري الذي تفضَّل وقبل الإشراف على هذه الرسالة، وتابع مراحلها بروح الأب، وحنّو الأخ، وحرص المربي، وتواضع العالم... أشكر له صبره الجميل، وتوجيهاته الدقيقة، وموضوعيته الأكاديمية التي تمثَّلتْ في أبهى صورها من خلال متابعته لهذه الرسالة على مدى فصول إعدادها، والذي كان لتوجيهاته وآرائه الدورُ الكبير في إخراج هذا الجهد إلى حيِّز الوجود.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل من الاستاذ الدكتور جبر بن محمد جبر والاستاذ الدكتور زايد بن عجير الحارثي على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة فلهما مني جزيل الشكر .

كما أتقدَّم بجزيل الشكر لمن ساهم في تحكيم أدوات الدراسة من أساتذة الجامعات الذين كان لهم فضل في توجيه تلك الأدوات، وتوجيه الباحث؛ فلا حرمهم الله أجر ما صنعوا. كما لا يفوتني شكر قسم علم النفس بجامعة الامام رئيسا وأعضاء ، والشكر موصول للجنة الدراسات العليا التي كان لتوجيهاتها الأثر الايجابي على الرسالة .

كما أتقدَّم بالشكر والعرفان لمدراء التعليم في كل من مدينة الرياض، ومحافظة عنيزة، ومحافظة المجمعة على ما بذلوه من جهد في تسهيل تطبيق أدوات الدراسة على الفئة المستهدفة من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي، كما لا يفوتني أنْ أتقدم بجزيل الشكر لكل من سعى في تسهيل مهمِّة الباحث من مشرفين ومدراء مدارس ووكلاء ومرشدين.

ولا يفوتني أنْ أشكر زملائي الذين كانوا خير عون لي، فما بذلوه من تشجيع ومساندة يستحق الشكر والتقدير.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملخص الدراسة

يتركّز اهتمام البحوث في مجال التعلّم المنظّم ذاتياً في قضية تطبيق النماذج العامة لتنظيم المعلومات، والتنظيم الذاتي في مجال التعلم الأكاديمي، ويؤكِّد ذلك المنحى على أنَّ التعلّم لا يتمثّل في اكتساب المعلومات وتطوير المهارات فقط، ولكن بالإضافة إلى ذلك، إذا لم يكتسب المتعلِّم القدرة على التوجيه الذاتي للتعلّم والأفعال الخاصة به يكون التعلم جزئياً ومحدوداً.

ولذلك ركّزتْ هذه الدراسة على فحص استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في البيئة السعودية في ضوء عددٍ من المتغيّرات ذات الأهمية في المواقف التعليمية، وجاءت الدراسة تحت عنوان " استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، وعلاقتها بالتحصيل والتخصّص والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضّل للتعلّم".

أ) **أهداف الدراسة** :- تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرّف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٢- الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، والأسلوب الذي يفضّله الطالب في التعلّم (تعاوني، تنافسي، فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٣- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، باختلاف التخصص الدراسي (نظري - علمي) لدى طلاّب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٤- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، باختلاف المستوى الدراسي (ثاني – ثالث ثانوي) لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقتي الرياض والقصيم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ب) فروض الدراسة:

١- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٢- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والأسلوب المفضل للتعلم (تعاوني – تنافسي – فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي .

ج) عيّنة الدراسة :

بلغت عيّنة الدراسة (٥١٩) طالباً من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم تم اختيارهم باسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل ، منهم (٢١٨) طالباً من طلاب التخصصات النظرية، و(٣٠١) طالب من طلاب التخصصات العلمية وبواقع (٢٤٤) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي، و(٢٧٥) طالباً من طلاب الصف الثالث ثانوي .

د) **أدوات الدراسة** : وتتمثّل في :

١-مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً من إعداد الباحث

٢-مقياس الأسلوب المفضّل للتعلم من إعداد الباحث

٥) الأساليب الاحصائية المستخدمة :

تَمَّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة البيانات التي تَمَّ الحصول عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على عيّنة الدراسة الأساسية :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١- المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري

٢- معامل ارتباط بيرسون

٣- اختبار (ت) T test

و) **نتائج الدراسة** : توصلّتْ الدراسة إلى النتائج الآتية:-

١- لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي وتنظيم الجهد .

٢- كانت العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والأسلوب المفضّل للتعلم متباينة كما يلي:

- توجد علاقة موجبة بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعلم التعاوني.
- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعلّم التنافسي
- توجد علاقة موجبة بين معظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأسلوب التعلم الفردي.

٣- توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٤- لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
الشكر والعرفان	ب
ملخص الرسالة	ج
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ل
١- الفصل الأول : مدخل الدراسة	١
١-١ المقدّمة	٢
١-٢ تحديد المشكلة	٤
١-٣ أسباب اختيار المشكلة	٧
١-٤ تساؤلات الدراسة	٧
١-٥ أهداف الدراسة	٨
١-٦ أهمية الدراسة	٩
أولاً : الأهمية النظرية	٩
ثانيا: الأهمية التطبيقية	١٠
١-٧ مصطلحات الدراسة	١٢
٢-١ الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة	١٤
٢-١الإطار النظري.....	١٥
٢-١-١ التعلّم المنظّم ذاتياً.....	١٥
أولاً : مفهوم التعلّم المنظّم ذاتيا.....	١٦
ثانياً : أهمية التعلّم المنظّم ذاتياً.....	١٩

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الموضوع	الصفحة
ثالثاً: التفسير النظري للتعلم المنظم ذاتيا في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية.....	٢٠
رابعاً : التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترتش.....	٣٨
١- الافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتياً.....	٣٩
٢- إسهامات بول بينترتش في التعلم المنظم ذاتياً.....	٤٠
٣- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترتش.....	٦٩
خامساً : نماذج أخرى للتعلّم المنظم ذاتياً.....	٧٧
٢-١-٢ التحصيل الدراسي.....	٨٣
أولاً: مفهوم التحصيل الدراسي.....	٨٣
ثانياً: أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.....	٨٥
٢-١-٣ المرحلة الثانوية.....	٩٠
أولاً: التعريف بالمرحلة الثانوية.....	٩٠
ثانياً : أهداف التعليم الثانوي.....	٩١
ثالثاً : أنماط المدارس الثانوية.....	٩٣
٢-١-٤ الأسلوب المفضّل للتعلّم.....	٩٤
أولاً: أسلوب التعلم.....	٩٤
ثانياً: أسلوب التعلم المفضل (التعاوني – التنافسي – الفردي).....	٩٧
ثالثاً: التفسير النظري لأسلوب التعلّم المفضل (التعاون – التنافس – الفردي)...	١٠٠
رابعاً: التعاون والتنافس والفردية في المواقف الصفية.....	١٠٧
٢-٢ الدراسات السابقة.....	١١٠
أولاً : الدراسات التي اعتمدت على نموذجي بينترتش Pintrich.....	١١١
ثانيا : الدراسات التي استخدمت نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتياً.....	١٢٤
ثالثا : الدراسات التي تناولت أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم وبعض متغيرات الشخصية.....	١٣٣
رابعاً : تعليق عام على الدراسات السابقة.....	١٤٢

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الموضوع	الصفحة
٢-٣ فروض الدراسة.....	١٤٧
الفصل الثالث : منهج الدراسة وإجراءاتها	١٤٨
٣-١- منهج الدراسة.....	١٤٩
٣-٢ مجتمع الدراسة والعينة.....	١٤٩
١- مجتمع الدراسة.....	١٤٩
٢- عيّنة الدراسة.....	١٤٩
٣-٣ أدوات الدراسة.....	١٥١
أولاً : مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.....	١٥٣
ثانياً : مقياس الأسلوب المفضل للتعلم.....	١٦٦
٣-٤ إجراءات التطبيق.....	١٧٢
٣-٥ الأساليب الاحصائية المستخدمة.....	١٧٣
٣-٦ حدود الدراسة.....	١٧٣
الفصل الرابع : استعراض النتائج	١٧٥
أولاً : نتائج الفرض الأول.....	١٧٦
ثانيا : نتائج الفرض الثاني.....	١٧٨
ثالثا : نتائج الفرض الثالث.....	١٨٢
رابعا : نتائج الفرض الرابع.....	١٨٦
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات ومقترحات الدراسة.....	١٩٠
٥-١ مناقشة النتائج.....	١٩١
١- مناقشة نتائج الفرض الأول	١٩١
٢- مناقشة نتائج الفرض الثاني	١٩٤
٣- مناقشة نتائج الفرض الثالث	٢٠٢
٤- مناقشة نتائج الفرض الرابع	٢٠٧

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الموضوع	الصفحة

٥-٢ الخلاصة والتوصيات ومقترحات الدراسة..... ٢١٠

١ –الخلاصة..... ٢١٠

٢-التوصيات..... ٢١٥

٣- مقترحات الدراسة..... ٢١٦

المراجع العربية..... ٢١٨

المراجع الأجنبية..... ٢٢٤

الملاحق..... ٢٣٠

الملخص باللغة الإنجليزية..... ٢٧٦

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
(٢-١)	جدول مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيًا.....	٤٦
(٢-٢)	جدول المكونات العامة لما وراء المعرفة.....	٥٣
(٣-١)	جدول توزيع العينة حسب المنطقة التعليمية والمستوى والتخصص الدراسي.....	١٥١
(٣-٢)	أفراد عيّنة الدراسة الاستطلاعية لأدوات الدراسة، وتوزيعهم على حسب الصف والتخصص الدراسي.....	١٥٢
(٣-٣)	التعريفات الإجرائية للاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.....	١٥٤
(٣-٤)	معاملات ارتباط عبارات مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً مع الدرجة الكلية.....	١٥٦
(٣-٥)	معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.....	١٥٨
(٣-٦)	معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد استبعاد درجة العبارة من درجة البعد لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.....	١٥٩
(٣-٧)	نتائج تحليل المكونات الرئيسة لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.....	١٦٠
(٣-٨)	تشبّعات الأبعاد (بعد التدوير) على العامل الأول.....	١٦١
(٣-٩)	تشبّعات الأبعاد (بعد التدوير) على العامل الثاني.....	١٦٢
(٣-١٠)	معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده الفرعية.....	١٦٣
(٣-١١)	استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وعدد مفرداتها وأرقامها.....	١٦٥
(٣-١٢)	التعريفات الإجرائية لكلٍّ أسلوب من أساليب التعلّم (التعاوني – التنافسي الفردي).....	١٦٧

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الجدول	العنوان	الصفحة
(٣-١٣)	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأسلوب المفضل للتعلم.....	١٦٩
(٣-١٤)	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد بعد استبعاد درجة الفقرة من درجة البعد لمقياس التعلّم المفضلّ للتعلّم.....	١٦٩
(٣-١٥)	معامل ثبات الفا-كرونباخ لمقياس أسلوب التعلّم المفضّل وأبعاده...	١٧٠
(٣-١٦)	أساليب التعلّم المفضّلة وعدد فقراتها وأرقامها.....	١٧١
(٤-١)	معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي.....	١٧٧
(٤-٢)	معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلّم التعاوني.....	١٧٩
(٤-٣)	معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم التنافسي.....	١٨٠
(٤-٤)	معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأسلوب التعلم الفردي.....	١٨٠
(٤-٥)	دلالة الفروق بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.....	١٨٢
(٤-٦)	دلالة الفروق بين درجات طلاب التخصصات النظرية ودرجات طلاب التخصصات العلمية في متوسطات الدرجة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.....	١٨٤
(٤-٧)	دلالة الفروق بين طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.....	١٨٦
(٤-٨)	دلالة الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني ثانوي ودرجات طلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة على استراتيجيات التعلّم المنظّم.....	١٨٨

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قائمة الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
(٢-١)	العلاقة التبادلية بين الذات والسلوك والبيئة.....	٢٢
(٢-٢)	الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم.....	٢٨
(٢-٣)	النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم.....	٨٠
(٢-٤)	النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتياً.....	٨٢
(٢-٥)	خصائص الاعتماد المتبادل في الهدف في التنافس والتعاون والفردية	١٠٦

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الأول

مدخل للدراسة

١-١ المقدّمة

١-٢ تحديد المشكلة

١-٣ أسباب اختيار المشكلة

١-٤ تساؤلات الدراسة

١-٥ أهداف الدراسة

١-٦ أهمية الدراسة

١-٧ مصطلحات الدراسة

١-٨ حدود الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

١- الفصل الأول: مدخل الدراسة

١-١ المقدمة:

لقد شهد مجال علم النفس التربوي تغيرّات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، ونتيجة لذلك أصبح التعلّم المنظّم ذاتياً في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، وفي السنوات الأخيرة حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدِّد التعلم المنظم ذاتياً، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات، وبالرغم من إختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتياً، وللمكوّنات الأساسية التي تشكل هذا المفهوم إلا أنها تشترك فيما بينها في صياغة الافتراضات الأساسية للنماذج المختلفة للتعلّم المنظّم ذاتياً التي كانت نتاجاً للجهود البحثية ضمن تلك النظريات، حيث تؤكِّد على أنَّ التعلّم المنظّم ذاتياً نشاطٌ معرفي ودافعي وسلوكي للطلاب، والنماذج الخاصة بالتعلّم المنظم ذاتياً التي تَمَّ بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام التعليمية.

وقد عمل كل من بوستينن وبولكنين (٢٠٠١م) Puusttinen and Pulkkinen على حصر النماذج الحالية في هذا المجال، محللين ما بينها من تشابه واختلاف، ومن بين تلك النماذج يذكران أنَّ أهم تلك النماذج المعاصرة كان نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) Pintrich ، حيث يُعَدُّ من أهم المحاولات في بناء العمليات والأنشطة التي تساعد على تفعيل التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى توضيحه لأهم مكونات التعلم المنظم ذاتياً من استراتيجيات التعلم، والاستراتيجيات الدافعية، والسلوكية.

ويعدُّ التحصيل الدراسي من أهم المتغيّرات التي ركّزتْ عليها دراسات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث يتوجّه الانتباه في الدراسات الحديثة إلى فَهْمٍ أعمق للكفايات والاستراتيجيات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذات الصلة والتي تنعكس آثارها الإيجابية على التحصيل الدراسي، ويشكِّل التعلُّم المنظم ذاتياً منحى جديداً ومهماً في دراسة التحصيل الدراسي، حيث كان ينظر اليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، بينما يركِّز اهتمام نظرية التعلم المنظم ذاتياً على كيف يمكن للمتعلِّم وبشكل شخصي أنْ يثير وينتبه ويقوم بممارسات تعلمية أثناء تعلمه.

ويذكر بينتريش وأخرون. Pintrich et al أنَّ المشكلة التي وقعتْ فيها بعض البحوث السابقة في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تمثّلتْ في التركيز على مجال نوعي معيّن كالتنظيم الذاتي في الرياضيات أو العلوم وغيرها من مجالات التعلم في حين يجب أنْ تركِّز الدراسات على قياس التنظيم الذاتي للتعلم بصفة عامة؛ وذلك لأنه من المفيد التعرف على الاستراتيجيات التي يطبّقها الفرد عبر مدى واسع من المهام؛ لما في ذلك من أهميةٍ في التعرّف على انتقال أثر التعلم (في رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٨٠).

إن أحد افتراضات نماذج التعلم المنظم ذاتياً يؤكِّد على أنَّ المتعلمين يمكنهم المراقبة، والتحكم، وتنظيم أبعاد معينة من معارفهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضاً بعض مظاهر بيئتهم، وهذا الفرض لا يعني أنَّ الأفراد يمكن أنْ يراقبوا ويتحكموا في معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم في كل الأوقات أو السياقات، ولكن بعض من المراقبة والتحكم والتنظيم تُعَدُّ ممكنة، والسبب يعود في ذلك كما يذكر بينتريش(٢٠٠٤م) Pintrich إلى وجود قيودٌ بيولوجية، ونمائية، وسياقية، وفروق فردية، والتي يمكن أنْ تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم، وعليه فإنَّ نماذج التعلّم المنظّم ذاتياً ما زالتْ بحاجة إلى الدراسات التي تأخذ في الحسبان تلك القيود التي ربما تداخلت مع جهود الطالب في تنظيم تعلّمه ذاتياً، وتلفت الدراسات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتياً الانتباه إلى أهمية التخصص الدراسي والمستوى الدراسي كعوامل مؤثِّرة في تبنّي استراتيجيات معيّنة من التعلّم المنظّم ذاتياً.

كما يذكر بينتريش وزوشو Pintrich and Zusho أن التنظيم الذاتي لا يتم تشجيعه، أو إعاقته بالدافعية والمعرفة الشخصية فقط، ولكنه أيضاً يتم تشجيعه أو إعاقته من خلال العوامل السياقية، وتُعَدُّ طبيعة التفاعل الاجتماعي أحد أهم العوامل السياقية التي ينبغي تحديد آثارها على كيفية حدوث التنظيم الذاتي للتعلم. (In Pintrich, 2004) .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويُعَدُّ التعاون والتنافس من أهم أنماط التفاعل الاجتماعي بين أفراد جماعة الفصل، ولكن الإفادة من المناخ التربوي سواء أكان تنافسياً أم تعاونياً لا يؤتي ثماره إلا بناءً على اتجاهات الطلاب نحوه، حيث ذكر جونسون وزملاؤه (١٩٨٠م) وكونون وكوك (١٩٨٢م) أن للتعاون والتنافس آثاراً على التحصيل الدراسي للطلاب وابتكاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية وتقبل بعضهم لبعض، إلا أنَّ هذه الآثار تتحدّد بعوامل متعدّدة ومن الممكن إعتبار اتجاهات الطالب التعاونية والتنافسية في المواقف التعليمية، أو أسلوبه المفضّل في التعلم أحد هذه العوامل. (الدريني، ١٩٨٧م).

ويتفق الباحث مع توجه بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich على أنَّ الكشف عن الكيفية التي تتفاعل بها العوامل الاجتماعية والتعليمية بحيث تؤثِّر على التعلم المنظم ذاتياً يظلّ تحديًا للباحثين التربويين.

١-٢ تحديد المشكلة:

أكّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلّة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يَجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كلٍّ من العوامل المعرفية والدافعية (Zimmerman, 1989a; Wolters, 2003)، لذلك أصبح التعلّم المنظّم ذاتياً البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعّال، والتي تنطلق من فرضية أنَّ فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته (Winne,1995)، وبالرغم من ذلك فإن هناك تبايناً في نتائج الدراسات فيما يتعلق بارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، كما أنَّ معظم دراسات التعلم المنظم ذاتياً كانت تركِّز على مجالات محددّة من التحصيل الدراسي، وبالإضافة إلى ذلك فإنَّ نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) تم بناؤه في ضوء مجالات دراسية محددة، وعليه فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي بشكل عام دون التركيز على مجال محدّد للتحصيل الدراسي، كما ظهر في عددٍ من الدراسات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

السابقة، وعلى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في البيئة السعودية مستخدمة نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) للتعلم المنظم ذاتياً والذي لم يسبق استخدامه داخل البيئة السعودية.

ويشير تراث البحث في التعلم المنظم ذاتياً إلى عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول الدور النسبي لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مجال دراسي معيّن في الأداء الأكاديمي، فقد افترض بعض الباحثين أنَّ الفروق في المعلومات المتخصصة في مجال معيّن لها أثرٌ أكبر من أثر الاستراتيجيات المستخدمة على التحصيل (Vanderstoep et al. , 1996) ، وخلص بينتريش وأخرون (١٩٩٤م). Pintrich et al إلى أنَّ طبيعة المهام التي تتضمن المقررات الدراسية ترتبط بمستوى التنظيم الذاتي للتعلم، كما افترض بلومينفيد (١٩٩٢م) Blumenfled أنَّ الفروق بين التخصصات الدراسية في المحتوى قد يكون له تضمينات بالنسبة للتوجهات الدافعية التي يتبناها الطلاب، كما وجد هوارد – روز و وين (١٩٩٣م) Howard-Rose and Winne أن طبيعة المهام التي يكلّف الطالب بالقيام بها يمكن أنْ تؤثِّر على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم، (في كامل، ٢٠٠٣م)، كما يفترض بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich أنَّ الطلاب قد يستخدمون استراتيجيات مختلفة للمقررات المختلفة وأنَّ دافعيتهم لمقررات مختلفة تتنوع بشكل يقيني، مما يجعل من دراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً و التخصص الدراسي هدفاً ضرورياً خصوصاً في البيئة المحلية، حيث يعكس التخصص الدراسي في المرحلة الثانوية جانباً من الفروق في المعلومات المتخصصة تبعاً للمقرارت الدراسية المختلفة ، والمحتوى، وطبيعة المهام الدراسية.

كما تؤكِّد الآراء الحالية عن النمو المعرفي أنَّ البنيات المعرفية تتغير كدالة للخبرة والنمو، ويعتقد الكثيرون في أنَّ كفاءة المتعلِّم في التنظيم الذاتي تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات التي يمر بها والمستوى العمري له؛ ولذا فالطلاب الأكبر سناً والأكثر خبرة يتمكنون من تنظيم تعلمهم ذاتياً بصورة أكثر فاعلية (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٦٥). وبالرغم من ذلك فإن الباحث يلحظ عدم وجود دراسات محلية تهتم بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مما يبرز أهمية فحص هذا المفهوم في ضوء المستوى الدراسي.

ويشير بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich إلى أن السياقات التعليمية تتضمن العديد من التعقيدات، والتي ينبغي تحديد آثارها على كيفية حدوث التنظيم الذاتي للتعلم، فالعديد من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العوامل الاجتماعية – التعليمية – السياقية يمكن أنْ تؤثِّر على الكيفية التي تعمل بها استراتيجيات التنظيم الذاتي.

إن التحكم والتنظيم السياقي من جانب الطلاب يتضمن تصوّرات عن المظاهر الصفية التي قد تساعد أو تعوق التعلم، كما أنَّ الطلاب يظهرون تحكمًا سياقيًا من خلال إختيار أقرانهم للعمل معهم، ويعد تفضيل الطلاب لأسلوب معيّن في التعلم كالتعاون أو التنافس، أو الأسلوب الفردي أحد المظاهر المهمة التي قد تساعد أو تعوق التعلم، حيث يمكن أن تتداخل تلك التفضيلات مع تنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً، وتؤكِّد الدراسة الحالية على أهمية التقابل بين الاستراتيجية المعرفية، واستراتيجيات الدافعية، والاستراتيجيات السلوكية والسياقية، وبين أسلوب الطالب المفضّل في التعلم من أجل فهم السلوك التعليمي ودعمه وتوجيهه كي يحقق النتائج المرغوبة.

إن الطريقة التي يفضّلها الطالب في التعلّم قد تؤثِّر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، بدءاً بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزه لها، وكيفية تحقيق الأهداف، والدافعية، والإنغماس في الأنشطة التربوية، والفعالية الذاتية، والتقدير الذاتي، وكل هذه النشاطات تعبر عن جزء من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وعليه فإن الباحث يعتقد أن التعلم المنظم ذاتياً ما يزال بحاجة لفحص دور طبيعة التفاعل الاجتماعي داخل السياق التعليمي، كما يعتقد الباحث أنَّ معرفة الأسلوب الذي يفضله الطالب للتعلم سواء كان تعاونياً، تنافسياً، أو فردياً، والأخذ به أثناء دراسة التعلم المنظم ذاتياً سوف يزيد من فهمنا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق محددات السياق التعليمي، ويُعَدُّ هذا مدخلاً جديداً لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ما يلي:

ما علاقة استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بكلٍ من التحصيل الدراسي، والتخصّص الدراسي، والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضّل للتعلم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم؟

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١-٣ أسباب اختيار المشكلة:-

١- يُعَدُّ موضوع التعلم المنظم ذاتياً أحد المواضيع الحديثة والهامة، إلا أن الباحث يلحظ ندرة الدراسات على المستوى المحلي، فلم يجد الباحث دراسةً سعودية حاولت التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بمتغيرات الدراسة من خلال الاعتماد على نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) Pintrich الذي حاول أن يصف تلك البنية المعقدة للتعلم المنظم ذاتياً.

٢- يمثل دراسة التعلم المنظم ذاتياً في ضوء التحصيل الدراسي والتخصص، والمستوى الدراسي أمراً بالغ الأهمية، حيث يعكس التوجه العلمي المستمر نحو فهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تحقيقاً للاستفادة الممكنة من تلك الاستراتيجيات، وتوظيفها بالشكل المناسب.

٣- لحظ الباحث أنَّ التركيز على تنظيم الجانب السياقي في نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) ما يزال بحاجة لفحص عددٍ من متغيّرات السياق التعليمي في علاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومن ذلك الأسلوب المفضّل للتعلّم والذي يؤثر على عددٍ من النشاطات التعليمية التي يقوم بها الطلاب أثناء تعلمهم.

٤- تُعَدُّ الدراسات التي تناولت الأسلوب المفضّل في التعلم (التعاوني والتنافسي والفردي) قليلة نسبياً؛ حيث لم يجد الباحث اهتماماً كبيراً من قِبَل الدراسات العربية بهذا الموضوع، رغم أن هذا الأسلوب يعكس جانباً من اتجاهات الطلاب نحو التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الطلاب أثناء التعلم؛ تحقيقاً لأهدافهم التعليمية.

٥- ويرى الباحث أنَّ طلاب المرحلة الثانوية هم الفئة التي نحن أحوج ما نكون لمعرفة كيف يبدو تعلمهم المنظم ذاتياً، وذلك في محاولة دعمهم وتوجيههم قبل الانخراط في التعليم العالي.

١-٤ تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس من خلال الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم؟

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢- ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والأسلوب المفضل للتعلم (تعاوني – تنافسي–فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في منطقتي الرياض والقصيم ؟

١-٥ أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٢- الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، والأسلوب الذي يفضّله الطالب في التعلم (تعاوني، تنافسي، فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٣- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، باختلاف التخصص الدراسي (نظري - علمي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٤- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، باختلاف المستوى الدراسي (ثاني ثانوي– ثالث ثانوي) لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقتي الرياض والقصيم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١-٦ أهمية الدراسة:

يمكن أنْ تتضّح أهمية الدراسة في جانبين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتصدى لها، حيث لم تجتمع هذه المتغيرات في دراسة سابقة رغم أهميتها، ويشير باريس وباريس (Paris & Paris,2001) إلى أنَّ مجلة علم النفس التربوي قامت بالتركيز على موضوع التعلم المنظم ذاتياً في العديد من الأعداد و عبر العديد من السنوات، كما أنَّ الأسلوب المفضل في التعلم (التعاوني والتنافسي والفردي) لم يتم التطرق إليه كثيراً على المستوى المحلي أو العربي رغم أهميته في المواقف التعليمية.

٢- إن تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) في البيئة السعودية يبرز أهمية الأخذ بعين الاعتبار الجوانب الثقافية التي تنعكس آثارها على المتغيرات النفسية ومنها التعلم المنظم ذاتياً، خصوصاً أنَّ تصورات بينتريش عن التعلم المنظم ذاتياً جاءت من خلال دراسات على عيّنات أمريكية من الطلاب البيض و لم يمثّل الطلاب من الأعراق الأخرى سوى نسبة (٥%) من مجموع العيّنة المستخدمة (Wolters , Pintrich & Karabenick, 2003). كما أكد عدد من الباحثين على أن للثقافة تأثيراً كبيراً على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (Purdie,1994 ; Purdie & Hattie ,1996; Purdie, et al, 1996 ; Chye, Walker & Smith, 1997; Purdie et al.2000).

٣- يسهم الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالمتغيرات قيد الدراسة في بيئتنا السعودية في زيادة فهم طبيعة الأداء المعرفي، والدافعي، والسلوكي والوصول به إلى حدِّه الأمثل، حيث يمثِّل الأداء المعرفي عدداً من الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية كالتسميع واستخدام التفاصيل والتنظيم والتخطيط، بينما يمثِّل الأداء الدافعي عدداً من الاستراتيجيات الدافعية كالحديث الذاتي الموجه للإتقان أو الموجّه للأداء وقيمه المهمة، بينما يمثِّل الأداء السلوكي استراتيجيات مثل: تنظيم الجهد وتنظيم الوقت بالإضافة إلى استراتيجية طلب المساعدة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- توضِّح الدراسة تلك الاستراتيجيات من التعلم المنظم ذاتياً التي ترتبط بشكل علمي بالتحصيل الدراسي مما يوفِّر دعماً لتأكيد تلك الاستراتيجيات، ولأهميتها في الموقف التعليمي.

٥- تبرز الدراسة أهمية الأخذ بعين الاعتبار خاصية الفروق الفردية، حيث إنَّ التنوع في السمات داخل المجموعات التي تبدو متجانسة هو القاعدة، وعليه لا يمكن القول بأهمية استراتيجية معينة تصلح لكل أفراد تلك المجموعات التي تبدو متجانسة، وتأتي هذه الدراسة من أجل توضيح الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء علاقتها بالتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، حيث يركِّز البحث بشكل أكبر على مستوى قدرة الفرد على تنظيم المظاهر المختلفة للتعلم، والتي من الممكن أنْ تتّضح بشكل أكبر من خلال تخصصه، ومستواه الدراسي.

٦- تتناول الدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) Pintrich وفق محدد لم يتم تناوله سابقاً وهو الأسلوب المفضّل للتعلم الذي يعكس جانبا من السياق التعليمي لم تتطرق له دراسات التعلم المنظم ذاتياً المختلفة، مما يسهم في تعمق دراسة العوامل السياقية الاجتماعية التعليمية ذات التأثير على النشاطات التعلمية من قبل الطلاب.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:-

١- تساعد نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية للطلاب في المرحلة الثانوية، تعتمد على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً المرتبط بالتحصيل الدراسي والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية، وتخصصاتهم النظرية والعلمية، وأسلوب تعلمهم المفضّل.

٢- مساعدة المعلمين في اختيار وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلابهم وفق أساليبهم المفضلة للتعلم والتي لها علاقة إيجابية بتلك الاستراتيجيات.

٣- تقدِّم الدراسة أداةً لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م)، ومقياساً آخر للأسلوب المفضّل للتعلّم، تضاف إلى المكتبة النفسية العربية يمكن أنْ يستفيد منها المشتغلون بالبحث، والإرشاد الطلابي، تتوافر فيهما الخصائص السيكومترية المناسبة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- تقدِّم الدراسة عدداً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يمكن الاستفادة منها في بناء حقائب تدريبية لاستخدام، وتنمية التعلّم المنظّم ذاتياً لطلاب المرحلة الثانوية وطـــلاب السنة التحضيرية في الجامعات السعودية المطبقة حديثاً.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١-٧ مصطلحات الدراسة:

١- التعلّم المنظّم ذاتياً Self- regulated learning :

يعرِّف بينتريش (٢٠٠٠م، ص ٤٥٣) Pintrich التعلم المنظم ذاتياً على أنه: "عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلِّمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكّم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجّههم، وتقيّدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية".

ويتبنى الباحث هذا التعريف نظراً؛ لأنه يشتمل على وصفٍ محدّد لمكونات التعلم المنظم ذاتياً المعرفية والدافعية والسلوكية، ولعملياته المختلفة من مراقبة وتنظيم وتحكم.

ويعرِّف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بأنها: مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقرِّر أفراد عيّنة الدراسة على أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تعكسها استجابتهم على عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي قام الباحث بإعداده في هذه الدراسة.

٢- التحصيل الدارسي:

يُعرّف التحصيل الدراسي عموما بأنه "الإنجاز في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدّراً بالدرجات طبقا لنتائج الاختبارات، وهو يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية أو أكثر " (فرير، ١٩٩٥م، ص ١٧٧).

ويعرِّف الباحث التحصيل الدراسي للطالب إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها في نهاية الفصل الدراسي في جميع المواد التي درسها في هذا الفصل.

٣- التخصص الدراسي:

هي نمط التعليم الذي يلتحق به الطالب خلال دراسته بالمرحلة الثانوية، وتقسّم التخصصات للمرحلة الثانوية في البيئة التعليمية السعودية إلى نوعين هما: التخصصات النظرية، والتخصصات العلمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- المستوى الدراسي:

ويقصد به الصف الدراسي للطالب، حيث تقسّم الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية في البيئة التعليمية السعودية إلى ثلاثة صفوف دراسية هي: الصف الأول ثانوي، والصف الثاني ثانوي، والصف الثالث ثانوي، وتركِّز الدراسة على صفين دراسيين من المرحلة الثانوية هما الصف الثاني، والصف الثالث ثانوي فقط.

٥- الأسلوب المفضّل للتعلّم :

يعرِّف الدريني (١٩٨٧م، ص ٣٧٠) الأسلوب المفضل للتعلم بأنه عبارة عن "نوع من الاعتماد المتبادل بين المتعلِّمين وطرق تعامل بعضهم مع بعض؛ لتحقيق أهداف تعليمية معينة". أي: أنَّ الطلاب في سبيل تحقيق أهدافهم التعليمية إمَّا يفضلون التعلم التعاوني، أو التعلم التنافسي، أو التعلم بشكل فردي.

وتشير تفضيلات الطلاب للتعلم إلى اختيارات الطلاب لنوع البيئة الصفية التي يفضلونها في العمل؛ لإنجاز أهدافهم الأكاديمية سواء أكان ذلك في تعاونهم مع الأقران أم في تنافسهم معهم، أو في عدم اندماج الطلاب مع أقرانهم. (Johnson, & Englehard , 1992).

ويعرف إجرائياً بالكيفية التي يقرِّر أفراد عيّنة الدراسة انهم يفضّلونها في تعلمهم، والتي تنعكس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في ضوء أدائه على كلِّ بُعْد من أبعاد مقياس الأسلوب المفضّل في التعلّم (الأسلوب التعاوني، والأسلوب التنافسي، والأسلوب الفردي)، والذي قام الباحث بإعداده في هذه الدراسة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١الإطار النظري

٢-١-١ التعلّم المنظّم ذاتياً

٢-١-٢ التحصيل الدراسي

٢-١-٣ المرحلة الثانوية

٢-١-٤ الأسلوب المفضّل للتعلم

٢-٢ الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي اعتمدت على نموذجي بينتريش Pintric

ثانيا: الدراسات التي استخدمت نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتياً

ثالثا: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم وبعض متغيّرات الشخصية

٢-٣ فروض الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- الإطار النظري:-

يستعرض الباحث في هذا الفصل التعلّم المنظّم ذاتياً من خلال التركيز على تعريف التعلم المنظم ذاتياً، وأهميته، ونظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي لباندورا، كما يعرض للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م)، وبعض النماذج الأخرى للتعلم المنظم ذاتياً، ولاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قي ضوء النموذج المستخدم.

كما يعرض هذا الفصل للمفاهيم الأساسية الأخرى التي تشكّل إطاراً عاماً للدراسة من خلال توضيح التحصيل الدراسي والمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والأسلوب المفضّل في التعلم.

٢-١-١: التعلّم المنظّم ذاتياً :-Self-Regulated Learning

يعتقد الباحث بأنَّ الاهتمام المتزايد بموضوع التعلّم الدراسي الفعّال كان سبباً في ظهور التعلّم المنظّم ذاتياً في الأوساط العلمية والبحثية خصوصاً في علم النفس التربوي.

ويذكر مونتالفو وجونزالس توريز (٢٠٠٤م) Montalvo and Gonzalez Torres أن دراسات علم النفس التربوي في السبعينات والثمانينات الميلادية كانت مركّزةً على دور المتغيرات المعرفية (معالجة المعلومات، الأساليب المعرفية، الاستراتيجيات التعليمية، المعرفة السابقة، عمليات التفكير)، وفي الثمانينات والتسعينات ركّزتْ الدراسات على الدافعية (مفهوم الذات، المعتقدات الخاصة بفعالية الذات، العزو، الأهداف...الخ) .

لقد بدأ الإحساس يتزايد لدى العلماء بأهمية العوامل الدافعية بجانب العوامل المعرفية في تفسير التعلم الدراسي الفعال، ونتيجة لذلك فقد تنوّعتْ الجهود مع ظهور العديد من المفاهيم في الدراسات والأطر النظرية بأسماء متعددّة كلها تحول إلقاء الضوء على أنواع السلوك ذات الأهمية في التعلم الدراسي الفعّال، كما ساعدتْ الباحثين اللاحقين على بناء نماذج تصورية انطلاقاً من النظريات و الدراسات العلمية المتنوعة، وقد أثار ذلك الاهتمام

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بدراسة كيف ترتبط هذه المتغيّرات وتؤثّر على بعضها البعض وعلى نتائج التعلم، ومن تلك الجهود ظهر مصطلح التعلم المنظم ذاتياً ليصف العمليات المعرفية والما وراء معرفية والدافعية والسلوكية التي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم.

أولاً: مفهوم التعلّم المنظّم ذاتياً:-

بالرغم أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً تناولته الكثير من النظريات العلمية في التعلم، إلا أننا يمكن ملاحظة أنَّ تعريف التعلم المنظم ذاتياً كان يركِّز إما على وصف الظاهرة، أو أنه كان يشرح العمليات الأساسية المتضمنة فيه، حيث ركَّز بعض الباحثين على تناول التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوماً وصفياً، بمعنى أنه يصف خصائص المتعلمين المنظمين لتعلمهم ذاتياً من خلال عددٍ من المحكّات منها:

أ- أنهم أكثر مبادأة حيث يظهرون مثابرة غير عادية في المهام التعليمية.

ب- أنهم ذوو ثقة مرتفعة في ذواتهم، كما أنهم يمتلكون خططاً وبراعة وحنكة في تناول المشكلات.

ج- أنهم يمارسون ردود أفعال تجاه نواتج أدائهم للمهام.

وقد وجدت الدراسات بشكل عام بأن الصفات التالية تميِّز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً عن الذي لا يقوم بذلك:

١- على علم بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم).

٢- يعرف كيف يخطِّط ويتحكّم ويوجِّه عملياته العقلية نحو التحصيل وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).

٣- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفعالية الذات، وتبنّي الأهداف التعليمية، وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة (المتعة، الرضا، الحماس)، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤- يخطِّط ويتحكَّم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محبّبة مثل إيجاد المكان الملائم للمذاكرة، وطلب المساعدة من المعلمين وزملائه عند مواجهة الصعوبات.

٥- حسب الدرجة التي يسمح بها السياق، يظهر جهوداً كبيرة في المشاركة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الصفي (كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفصلية، تنظيم العمل الجماعي).

٦- قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الإختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده على المهمة.

(Montalvo and Gonzalez Torres, 2004)

وعليه يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بوصفه مفهوماً وصفياً بحسب درجة مشاركة الطلاب بفعالية في عملية تعلمهم ذاتياً معرفياً وما وراء معرفياً، ودافعياً، وسلوكياً وسياقياً.

ومع هذا الوصف لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً نجد أنَّ بعض الباحثين ركَّز على تناول التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوماً شارحاً، أي: يشرح لنا العمليات الأساسية التي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهم ومن تلك التعريفات ما يلي:

عرَّف ليندر وهاريس (١٩٩٣م) Linder& Harris التعلم المنظم ذاتياً بأنه "الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعيه والبيئية في مواجهة المهام التعليمية" ووضع له ستة أسس هي:

١- المعتقدات المعرفية: وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهذا يؤثِّر على ثقته بنفسه، فالمتعلِّم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.

٢- الدافعية: إنَّ التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلِّم من النوع الذاتي، وتعزِّز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلِّمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- ما وراء المعرفة: وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلِّم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

٤- استراتيجيات التعلم: إنَّ تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددّة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكّن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

٥- الحساسية للموقف (Contextual Sensitivity): وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلة وحلّها في سياق ما، ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلِّمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٦- الضبط البيئي: ويتمثل في قدرة المتعلِّم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم.

أمَّا بينتريش وأخرون (١٩٩٤م، ص ١٣٩) Pintrich, ea, al. فقد عرَّفوا التعلم المنظم ذاتياً على أنه "اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التاليه: المراقبة والضبط، واستخدام التفاصيل ، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية".

ويتبنى الباحث تعريف بينتريش (٢٠٠٠م، ص ٤٥٣) Pintrich نظراً لتوافقه مع الدراسة الحالية حيث يرى بأنَّ التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن "عملية هادفة ونشطة حيث يضع المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكّم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم وتقيّدهم أهدافهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية".

ويعريف زيمرمان (٢٠٠٨م، ص ١٦٦) Zimmerman التعلم المنظم ذاتياً " بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي – إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرِّر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

واستعراض وإختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعَّالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية".

وهنا يؤكِّد زيمرمان على مبدأ التوجيه الذاتي في التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك وجود المعتقدات الذاتية، وفيه أيضاً يميِّز بين النشاط التعلمي الذي يحدث عن قصد وإرادة، والنشاط الذي يحدث من غير أنْ يتقصده الفرد.

ومما سبق يمكن أنْ نعرِّف التعلّم المنظّم ذاتياً بوصفه مفهوماً شارحاً على أنه: عمليه ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلِّم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، بإعتباره (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.

ثانياً: أهمية التعلم المنظم ذاتياً:-

شهد العقد الأخير من القرن العشرين ثورة كبيرة في مجال المعلومات، غيَّرتْ كثيراً من المفاهيم. ولعل أهم ما يميز هذه الثورة المعلوماتية ظهور التقنيات الجديدة في معالجة المعلومات وتخزينها، وكذلك ظهور الحواسيب العملاقة وشبكات الإنترنت، ونتيجة لذلك شهد العالم تطوراً في مختلف المجالات التربوية ومن ضمنها مجال التعلم والتعليم، فقد أصبح لدى الإنسان كميات هائلة من المعلومات لا يمكن لأي فرد أنْ يلمّ بها مهما كانت قدراته، ولذا بدأ الاهتمام ينصب على دور فعَّال ونشط للمتعلم، يمكن له من خلاله معالجة هذه المعلومات وتنظيمها، ويمكّنه من إسترجاعها وفهمها من خلال تنظيم التعلم وتنظيم الذات، ولكي لا يبقى فقط متلقياً سلبياً للمعلومات.

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً أيضاً في وظيفته الفعَّالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعدُّ من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما توصَّل روزندال وأخرون (٢٠٠٣م). Rozendaal, et al بعد استعرضهم لعدد كبير من الدراسات للتعلم المنظم ذاتياً إلى أنَّ التعلم المنظم ذاتياً يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ إنَّ آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيِّد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي فإنَّ الطلاب سوف ينظّمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل الدراسي اليومي، بل وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (في الهوراي والخولي، ٢٠٠٦م).

ثالثاً: التفسير النظري للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية:-

بالرغم من وجود عددٍ من التوجهات النظرية المختلفة التي تفسِّر التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنَّ الباحث يركِّز في هذا الجزء على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا التي حاولت تفسير التعلم المنظم ذاتياً للمهارات التعليمية الأكاديمية داخل وخارج المدرسة، حيث تبحث الدراسة التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) الذي تم بناؤه وفق تصورات نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا.

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمتْ إسهاماً عظيماً في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرتْ هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصّلتْ إليه النماذج السلوكية– وخاصة نموذج سكنر –من ناحية أخرى. وكانت أولى هذه المحاولات هي التي صاغها جون دولارد J,Dollard، ونيل ميللر N,Miller في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) الذي صدر عام ١٩٤١م، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية (المثير –الاستجابة – التعزيز) وبين مبادئ التحليل النفسي. (أبو حطب وصادق، ١٩٩٤م، ص ٣٤٦)، وكان لهما الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم، حيث افترضوا أنَّ المحاكاة Imitation هي الميكانزم الأساسي لتعلم غالبية أنواع السلوك الاجتماعي (Hamilton and Ghatala,1994,p 288). وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس، وتشبه إلى حد كبير ما أتى به سكنر، مع فارق أساسي واحد هو فكرتهما عن التعزيز، فالتعزيز لدى ميللر

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ودولارد ناشئ عن خفض الباعث بمعنى أنَّ الاستجابة ترمى دائماً إلى خفض التوتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما.

أمَّا المحاولة الثانية فهي التي صاغها (جوليان روتر) في كتابه (التعلّم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) الذي صدر عام (١٩٥٤م)، وجاء تأكيداً لما ذكره ميللر ودولارد من قبل وخاصة مفهوم التعزيز، لكن مفهوم التعزيز قد تطور عند روتر فأصبح يسمى محل الضبط أو وجهة الضبط Locus of control ، وفيه ميَّز بين الأشخاص الموجّهين داخلياً، والأشخاص الموجّهين خارجياً.

أمَّا المحاولة الثالثة فتلك التي قام بها ألبرت باندورا وَريتشارد ولترز في كتابهما (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية) الصادر عام (١٩٦٣م)، ثم كتاب (مبادئ تعديل السلوك) لباندورا الصادر عام (١٩٦٩م)، وقدّما في هذين الكتابين نظريتهما في التعلم الاجتماعي والتي تستند إلى مفهوم التطويع الفعّال، أو الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning عند سكنر، وتدور أساساً حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك، إلا أنَّ باندورا وزميله سرعان ما ركّزا على السلوك الاجتماعي مستقلاً عن مفهوم التعزيز في ذاته، ثم على المفاهيم المعرفية المعاصرة، وخاصة في كتاب باندورا الصادر عام (١٩٧٧م) (أبو حطب و صادق ،١٩٩٤م، ص ٣٤٦) .

ويرى باندورا أنَّ معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا عام ١٩٧٧م قائلاً: (سوف يكون المتعلِّم مرهقاً للغاية إنْ لم نقل معرّضاً للمزالق، إذا كان على الناس أنْ يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإنَّ معظم السلوك الإنساني يتمُّ تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج، أي: أنَّ الفرد يكوِّن فكرة عن كيف يؤدِّى الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين، وترشد المعلومات المرمزة والمشفرة نتيجة الملاحظة للفعل والتصرف في فرص ومناسبات لاحقة، وبما أنَّ الناس يستطيعون تعلم ما يعملون من مثالٍ شاهدوه على الأقل في صيغة مناسبة، وذلك قبل أنْ يؤدوا أيَّ سلوك، فإنهم يتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها). (جابر، ١٩٩٩م، ص١٩).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

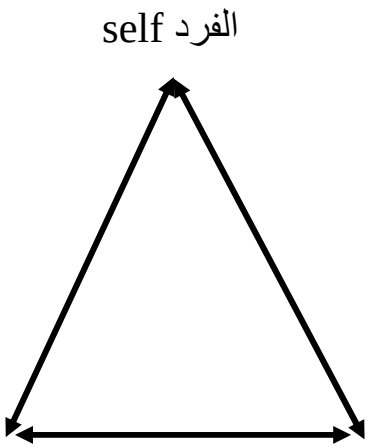
وعبر ثلاث عقود نحت نظرية باندورا تدريجياً تجاه المنحى المعرفي Cognitive حيث أعاد باندورا صياغتها، وأطلق عليها نظرية المعرفة الاجتماعية، وترتّب على ذلك أنْ أصبح تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم من اهتماماتها.

أولاً: الملامح الأساسية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لباندورا:-

أشار الزيات (١٩٩٦م، ص ٣٣٢ - ٣٦٤) إلى أهم تلك الملامح في كتابه سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، وهي :

١-التبادلية الثلاثية : Triadie reciprocality

من أهم الملامح الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا تأكيدها على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك Behaviore والمعرفة Cognition والتأثيرات البيئية Environmental influences ، بعدِّها محددات متشابكة، ومن هنا فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، بحيث لا يمكن إعطاء أيّ من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة (الفرد- السلوك -البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.



شكل رقم (٢-١) العلاقة التبادلية بين الذات والسلوك والبيئة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢-**العمليات المعرفية**:- يؤكِّد باندورا بأنَّ المتعلمين ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، ولكنهم قادرون على التفكير والابتكار، وتوظيف عملياتهم الذهنية المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية، حيث تلعب المعرفة Cognition دوراً رئيساً ومركّزاً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتأخذ عمليات المعرفة في هذه النظرية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهى تتحكّم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، كما تكون محكومة بهما.

٣-**ترى هذه النظرية أنَّ محددات السلوك تنطوي على تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل**: المتغيّرات الفسيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية، وكذلك تلك التأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية.

٤-يرى باندورا أنَّ معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكِّد عليها السلوكيون (ثورنديك، وسكنر، وجثرى وغيرهم)، حيث تتحدّد توقعات الناس في ضوء خبراتهم السابقة، وأنَّ أنماط معينة من السلوك تؤثر على قيمهم وأنَّ أنماطاً أخرى تحدث نتائج غير مرغوبة، كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط السلوكية الأخرى أكثر إيجابية، ومن ثَمَّ فإن السلوك الإنساني على هذا النحو يتحدّد إلى حدٍ كبير بآثاره المتوقّعة المبنية على خبرات الفرد الماضية anticipated consequences .

٥-يعتقد باندورا أنَّ الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أنْ تكتسب حتى في غياب التعزيز الخارجي، حيث تكتسب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، وكذا أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية، وهذا ما يؤكِّد عليه باندورا وهو التعلم بالملاحظة أو النمذجة Learning of Observation أكثر من التعزيز المباشر، ولعلَّ هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

٦-من المحدِّدات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي والتي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم الذات Self-regulation وهى خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المتغيرات البيئية الموقفية وابتكار أو خلق أُسس معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيّرات البيئية الموقفية، وعلى ذلك فإنَّ طاقاتنا أو قدراتنا العملية تكون مشغولةً بالتفكير الرمزي الذي يمدّنا بالطرق والوسائل أو الأساليب أو الاستراتيجيات التي تمكّننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة.

ثانياً: التنظيم الذاتي للتعلم من منظور نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي :-

منذ أكثر من أربعة عقود مرّتْ قام الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي Social Cognitive بالعديد من الدراسات التي استهدفت بحث نمو التنظيم الذاتي لدى الأطفال وذلك من خلال بحث إنجاز الأطفال في عمليات الأنشطة الجماعية Socialization .

وتشير زيمرمان إلى أنَّ الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم ظهر من خلال التركيز على موضوع الضبط الذاتي Self- control والذي قدَّمه كلٌّ من ثرسون وماهونى (١٩٧٤م) Tharson&Mahoney في كتاب لهما يحمل عنوان (الضبط الذاتي للسلوك) وفيه عرف ثرسون وماهونى الضبط الذاتي بأنه: "قدرة الشخص على التحكم في سلوكياته في غياب القيود الخارجية المباشرة".

(in Zimmerman, 1990, p.174)

ويصف باندورا (١٩٧٧م) هذه العملية – الضبط الذاتي –بقوله :

"في بادئ الأمر يكون الضبط الخارجي والمتمثِّل في الجزاءات الاجتماعية التي تحاول إعادة الشخص إلى طبيعته ضرورياً، ولكن لأن الآباء لا يستطيعون دائماً أنْ يكونوا موجودين ليوجّهوا سلوكيات أطفالهم، كان لا بد من الاستبدال التدريجي للضبط الخارجي بالضبط الداخلي (الذاتي) من أجل إرضاء المتطلبات الاجتماعية والجزاءات الخارجية ويتم ذلك من خلال النمذجة والتعلم".

(In Zimmerman, 1990,p:174)

وتستعرض زيمرمان أهم الجهود التي قدَّمها الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي في هذا المجال، حيث وجّه هؤلاء الباحثون جهودهم إلى دراسة عمليات التنظيم الذاتي ولكن كل على حده، فقام باندورا وأخرون (١٩٦٤م، ١٩٦٧م) بدراسة تعزيز الذات Self-reinforcement ، كما قام ميسكال وأخرون (١٩٨١م) بدراسة تأجيل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الإشباع delay of gratification كما قام باندورا وشنك (١٩٨١م، ١٩٨٥م) بدراسة وضع الهدف goal-setting . وفي عام (١٩٨٢م) قام باندورا بدراسة إدراك فعالية الذات self-efficacy perceptions التي قام أيضا بدراستها كل من زيمرمان وأخرون (١٩٨١م)، و شنك (١٩٨٤م). ثم قام شنك (١٩٨٦م) وشنك وأخرون (١٩٨٤م) بدراسة التعليمات الذاتية self-instructions ، ثم قام باندورا وأخرون (١٩٨٦م – ١٩٨٣م) بدراسة التقويم الذاتي . self- evaluation (Zimmerman,1989b).

وعلى أثر المراجعة التي قامها باندورا Bandura لمجموعة من الأبحاث المتعلقة بإكتساب الأطفال للضبط الذاتي، لحظ أنَّ هناك نتيجة مهملة في تلك الأبحاث تتعلق بتعميم النماذج المتعلمة من السلوك على مواقف جديدة، والمثابرة في الأداء أو الاستمرار بعد حجب عناصر التحكم الخارجي، وبذلك وجَّه باندورا الاهتمام إلى ضرورة التعرف على الطريقة التي يتحول بها التحكم في السلوك من العوامل الخارجية External agents إلى العوامل الداخلية Internal agents أي: الأطفال أنفسهم، ولقد أطلق باندورا على هذا المستوى العالي من التوظيف اسم التنظيم الذاتي وأقترح أنَّ الوصول إلى هذا المستوى يتطلب القيام ببعض العمليات مثل التخطيط المعياري المقنن أو التخطيط للأهداف Standarded goal setting ، والتقويم الذاتي Self – evaluation والتعزيز الذاتي Self – reinforcement (Zimmerman , 1990).

وخلال تلك الحقبة الزمنية جرب العديد من الباحثين أمثال ثرسون وماهوني (١٩٧٤م)، وباندورا (١٩٧٧م، ١٩٨٦م)، وزيمرمان (١٩٨١م،١٩٨٣م) دمج هذه العمليات معاً في نموذج التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman ,1989b)، ويعد باندورا (١٩٧٧م ،١٩٨٦م) هو أول مَنْ وضع حجر الأساس لتطوير نموذج التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي والذي تتفاعل فيه العوامل السلوكية والذاتية والبيئية معاً على نحو متبادل. (Purdie et al. ,1996).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثاً: افتراضات التعلّم المنظّم ذاتياً في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:

١-الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic reciprocality :-

أكد باندورا (١٩٧٧م، ١٩٨٦م) Bandura على الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic reciprocalityبين ثلاث مؤثِّرات أو محدِّدات ضمن نموذج التنظيم الذاتي للتعلم هي (المؤثرات الذاتية Personal والبيئية Environmental والسلوكية Behavioral) بعدِّها محددات متشابكة. (In Zimmerman,1989b ; Zimmerman,1990)

ويفترض باندورا (١٩٨٦م، ص ٢٣) Bandura وجود السببية الثلاثية بين المحدِّدات الشخصية والسلوكية والبيئية للتنظيم الذاتي للتعلم، وطبقاً للمنظرين المعرفيين الاجتماعيين، فإنه لا يتحدّد التنظيم الذاتي من خلال العمليات الشخصية فقط، وإنما يفترض أنَّ هذه العمليات تتأثر بالمحدِّدات البيئية والسلوكية في شكل ثلاثي، فعلى سبيل المثال يرى زيمرمان (ب١٩٨٩م) Zimmerman أنَّ حَلَّ الطالب لمسألة طرح مثل ٨ – ٤ = ؟ يفترض أنها تتحدّد ليس فقط بالمعتقدات والعمليات الشخصية، وإنما أيضاً بالمثيرات البيئية، والاستجابات المنظمة ذاتياً، ويظهر جوهر الصيغة الثلاثية لباندورا (١٩٨٦م، ص ٤٥٤) في العبارة: "السلوك هو ناتج لمصادر التأثيرات الذاتية والخارجية" ولذلك فهناك ثلاث استراتيجيات عامة لزيادة تأثير العمليات الشخصية (الذاتية) التنظيمية وهي استراتيجية ضبط السلوك، واستراتيجيات الضبط البيئي، واستراتيجيات التنظيم الذاتي المستتر(الضمني) وهو ما يتضح من الشكل رقم(٢-١). (في رشوان، ٢٠٠٦م، ص ١٦).

وقد أوضح باندورا أنَّ هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية لمحدِّدات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات– السلوك – البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم، فالمؤثِّرات البيئية من الممكن أنْ تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات، فمثلاً يرى أنْ صيغ كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً مثل تخطيط التعلم، أو مكافأة الذات يمكن أنْ تخمد أو تختنق في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى العكس فإنه في المدارس المفتوحة يمكن أنْ تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هي المؤثِّرة والمهيمنة على تنظيم العمل. (Zimmerman,1989b; In Zimmerman,1990).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتنظيم العوامل الشخصية (الذاتية) يشار إليه بالتنظيم الـــذاتي المســـتتر أو الضـــمني Covert self-regulation والذي يتضمن عمليات المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفيـــة والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة، واهتم أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية بشكل خاص بآثار العمليات ما وراء المعرفية Metacognitive علـــى العمليـــات الشخصية الأخرى، مثل الأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية، بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن عمليات الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثـــل أدوات أو وســـائل الـــتعلم المتاحة. والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقق مستوى الأداء المطلوب. وأثبت باندورا (١٩٨٦م، ص ٤٥٤) Bandura أنَّ هذه العمليات تتفاعل تبادلياً مع العمليات الأخرى داخل المجال الثلاثي Triadic الخاص، وكذلك مع عمليات أخرى في مجالات أخرى، وافترض باندورا أنَّ القوة النسبية والتنميط الزمني للعلاقة السببية المتبادلـــة التأثير بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أنْ تتبدّل من خلال:

أ- الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

ب- نتائج الأداء السلوكي.

ج- التغيرات في السياق البيئي.

وتعتمد قدرة الطالب الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم أيضاً على التعلم والنمـــو، فمـــن المعتقد أنَّ الطلاب الأكبر عمراً والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي.

(Zimmerman , 1989b ; Zimmerman & Bandura , 1994)

ويوضح الشكل رقم (٢-٢) الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم.

٢- الفعالية الذاتية :- Self-Efficacy

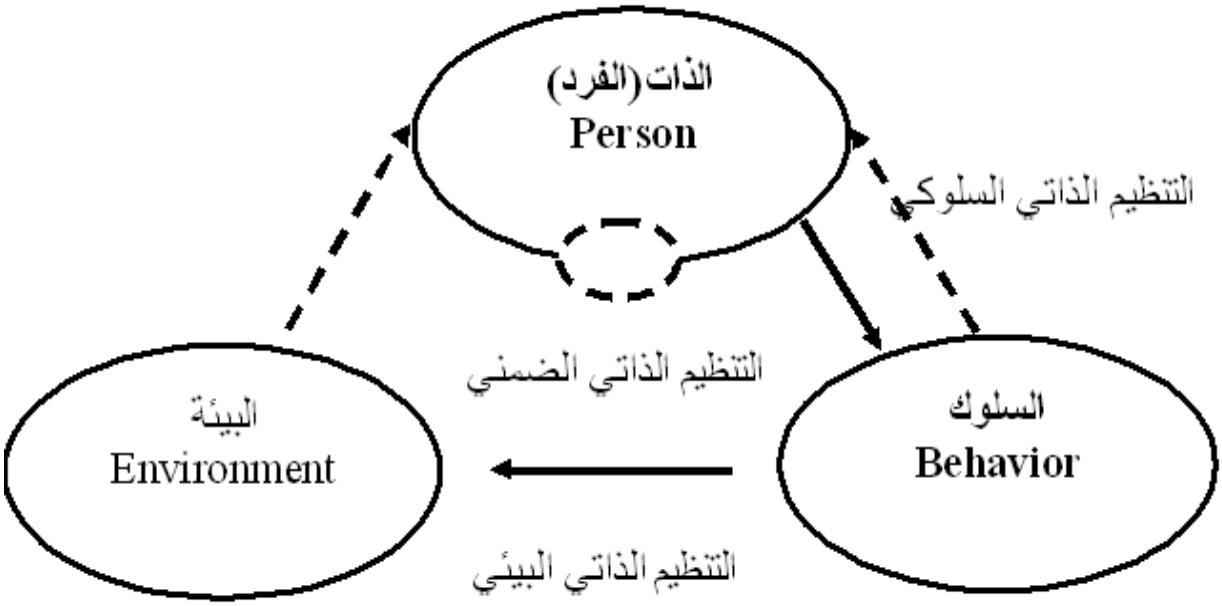
افترض الباحثون في التعلم الاجتماعي المعرفي أنَّ فعالية الذات Self-efficacy متغيّـــر رئيس، ومؤثِّر في التنظيم الذاتي للتعلم.

ولمساندة هذا الافتراض وجدت الدراسات أنَّ إدراك الطلاب لفعالية الذات تـــرتبط بجانبين في حلقة التغذية الراجعة التبادليـــة المفترضـــة، الأول: هـــو اســـتخدام الطـــلاب لاستراتيجيات التعلم، والثاني: هو المراقبة الذاتية، وقد أظهر الطلاب ذوو الفعاليـــة الذاتيـــة المرتفعة نوعيةً أفضل من استراتيجيات التعلم ومراقبة ذاتية أكثر لنتائج تعلمهم، من الطلاب

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذوو فعالية الذات المنخفضة، وكانت إدراكات الطلاب لفعالية الذات مرتبط ايجابياً أيضـــاً بنتائج التعلم مثل: المثابرة، واختيار المهمة، وأنشطة الدراسة الفعالة، واكتســـاب المهـــارة، والإنجاز الأكاديمي، ومن المفترض أنْ يتأثّر الأداء السلوكي للطلاب بإدراكات فعالية الذات أيضاً.

(Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons ,1992 ; Zimmerman &Bandura, 1994)



شكل رقم (٢-٢) الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم

(Zimmerman,B.J,1989b,p.329)

٣-العمليات الفرعية في التنظيم الذاتي:

: Sub – processes in self-regulation

أحد افتراضات النظرية الاجتماعية المعرفية أنَّ التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليـــات فرعية هي: الملاحظة الذاتية Self - Observation ، والحكم الذاتي Self- Judgment، ورد الفعل الذاتي Self- Reaction .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فقد قام باندورا بناء على النتائج التي توصّل إليها في دراسة له عام (١٩٦٩م)، ببحث لاحق عام (١٩٧٦م) استنتج منه نموذج للتنظيم الذاتي، حيث اشتمل على ثلاث عمليات رئيسية، تمثلت في ملاحظة الأداء Performance Observation وعمليات الحكم Judgmental processes واستجابات رد الفعل Self-reactive responses ، كما أكد باندورا في نفس البحث على الدور المتمايز الذي تلعبه فعالية الذات في سلوك الفرد، حيث يفترض أن معتقدات الإنسان حول فعالية ذاته تحدد سلوكه، و مقدار الجهد الذي يبذله في العمل ومدى مثابرته في مواجهة الصعوبات. (Zimmerman , 1990).

وفي كتابه الصادر عام (١٩٨٦م)، قام باندورا بعمل تعديل على نموذجه الثلاثي المكونات، حيث أعاد تسمية مكون الأداء Performance component باسم الملاحظة الذاتية، بينما بقي المكوِّنان الآخران دون تعديل (العملية التقويمية أو الأحكام الذاتية، وعملية رد الفعل)، وبالإضافة إلى تأكيده على أهمية الأبعاد المعرفية والسلوكية للتنظيم الذاتي، ركّز باندورا على الدور الأساسي الذي تلعبه البيئة المادية والاجتماعية منتقداً بذلك وجهات النظر الأحادية للتنظيم الذاتي والتي تغفل التأثير التبادلي للبيئة في التنظيم الذاتي. (Zimmerman , 1990).

ويفترض أنْ تتفاعل هذه العمليات الفرعية المرتبطة بالأداء مع بعضها البعض بأسلوب تبادلي reciprocal fashion ، فمثلاً الإستماع إلى خطاب مسجل على شريط سمعي (ملاحظة ذاتية) يفترض أنْ يؤثِّر على (الحكم الذاتي) للتقدم في إكتساب المهارة البلاغية، وهذا الحكم بدوره من المتوقع أنْ يحدِّد الإستعداد الشخصي اللاحق للاستمرار في ممارسة التعليمات الذاتية (استجابة ذاتية). وهناك دليل متزايد على أهمية هذه العمليات في التنظيم الذاتي في الأداء الأكاديمي للطلاب (Zimmerman , 1989b). وقد تناول شنك (٢٠٠٤م) هذه العمليات بالتفصيل مدعما شرحه لها بالعديد من الأمثلة والدراسات.

ووفقاً لنظرية النمذجة فإنَّ جهود الطالب من أجل ملاحظة ذاته Self-observation وتقويمها Self-judgment والتفاعل ذاتياً معها Self-react تُعَدُّ من المؤثرات السلوكية أثناء التنظيم الذاتي للتعلم، وذلك لأنَّ هذه المكوِّنات صريحة وقابلة للتوجيه، وذات تفاعل تبادلي مما يجعلها في منزلة جديرة بالاعتبار.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفيما يلي عرض لهذه العمليات الفرعية:-

١- ملاحظة الذات:- Self-Observation

ويقصد بالملاحظة الذاتية قيام الأفراد بملاحظة سلوكهم لإصدار أحكام تتعلق بمدى تقدمهم نحو الأهداف، وأحكام تتعلق بردة الفعل الإيجابية أو السلبية، أو هي الانتباه المقصود إلى جوانب سلوك الفرد، حيث يقدّر الناس المظاهر الملاحظة لسلوكياتهم. وفي دراسات لشنك(١٩٨٨م) Schunk التي تضمّنتْ تدريب مجموعة من الأطفال على مراقبة أدائهم في مادة الرياضيات وبالتحديد في دراسة عملية الطرح، فقد أشارتْ إلى تحسّن أداء الأطفال أكثر من المجموعة التي قام بمراقبة أدائها مجموعة من البالغين. (Schunk, 2004, p. 124).

إنَّ الملاحظة الذاتية ليست مستقلةً عن التأثيرات البيئية، حيث تُعَدُّ المؤثِّرات البيئية مثل (المعلّمين) قادرة على مساعدة التطور في التنظيم الذاتي، وتعدُّ مهمة؛ لأن المعلّمين هم المعنيون بشكل متزايد عن تدريب الطلاب على التنظيم الذاتي، فالطالب يقوم عادة بمراقبة وملاحظة تقدمه أثناء التعلم، ويمكن أنْ يطلب من المدرس تقدير أدائه، أو قد يقوم المدرس بتعليم الطلاب وتدريبهم على استخدام استراتيجيات محدّدة لتقييم أدائهم من خلال ملاحظة الذات، ومراقبتها مما يزيد من قدرتهم على تنظيم ذواتهم، وتتضمن هذه العملية الفرعية التنظيم والتسجيل الذاتي للأداء، وتتشابه العملية الفرعية للملاحظة الذاتية مفاهيمياً مع المراقبة الذاتية، ويتم تعليمها بشكل عام على أساس أنها جزء من تعليمات التنظيم الذاتي. (Schunk, 2004, p. 124).

وتوجد طريقتان شائعتان لملاحظة الذات:

- التسجيل اللفظي، أو المكتوب من الشخص نفسه.
- تسجيل الفرد الكيفي لأفعاله وردود أفعاله.

(Zimmerman,1989b)

٢- الحكم الذاتي :- Self-Judgment

والمكوِّن الثاني المستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك هو عملية الحكم على السلوك أو العمل، وإذا ما كان مُرضياً بحيث يستحق التقدير أو المكافأة، أو كان مثيراً لسخط الآخرين وغضبهم، ومن ثَمَّ يستحق العقاب، ويقصد بها مقارنة مستوى أداء الفرد الحالي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بما يحقّقه من أهداف، حيث يقوم الفرد بإصدار هذه الأحكام على ضوء المعايير، أو المستويات التي يتشرّبها في ظل الإطار الثقافي الحاضن له، وعوامل التنشئة الأسرية وأنماطها، ويرجع الحكم الذاتي إلى مقارنة إحدى مستويات الأداء الحالية مع أحد الأهداف (مستوى أداء واحد مع هدف واحد). ويرى زيمرمان (ب ١٩٨٩م، ص ٣٣٤) Zimmerman أنَّ هناك طريقتين شائعتين يقيِّم بهما الطلاب أنفسهم سلوكياً، هما:

- مراجعة الإجراءات مثل قيام الطلاب بإعادة الإجابة عن أسئلة الامتحان.
- تقدير إجاباتهم في ضوء إجابات زملائهم .

وتتأثّر هذه العملية عادة بالمعايير العامة المستخدمة وخصائص الأهداف، والاهتمام بتحقيق الأهداف وإلى ماذا يعزى الأداء.

أ- أنواع المعايير:- Types of standards

تعدُّ الأهداف من المكوِّنات الأساسية لبنية التعلم المنظم ذاتياً، حيث يُفترض أنَّ قدرة المتعلِّم على التنظيم الذاتي تعتمد على تحديده لمعايير معينة يقارن في ضوئها التقدم الذي يحققه، ويتم تنشيط الأحكام الذاتية من خلال تلك المعايير، فمن الممكن أنْ تكون أهداف التعلّم مقاييس نموذجية أو تامة، أو تكون مقاييس معيارية، والمقاييس التامة ثابتة، ذلك أنَّ المقاييس المعيارية تعتمد على السلوكيات الأخرى، وعلى سبيل المثال قد نعدُّ الهدف التالي هو مقياس تام: أنْ يكمل الطالب (٦) صفحات من كتاب النشاط في (٣٠) دقيقة. ويعتمد نظام الدرجات في الغالب على المقاييس التامة (أ=٩٠-١٠٠، ب= ٨٠-٨٩). (Schunk, 2004, p. 124).

أمَّا المقاييس المعيارية فإنها تكتسب بواسطة نماذج الملاحظة، فالمقارنة الاجتماعية لأحد السلوكيات مع السلوكيات الأخرى هي مصدر هام لتحديد التلاؤم في السلوكيات، ولتقييم أحد السلوكيات، وفي غياب المقاييس التامة أو غموضها تصبح المقارنة الاجتماعية محتملة، حيث يمتلك الطلاب فرصاً لمقارنة عملهم مع تلك التي لدى أقرانهم.

(Schunk, 2004, p. 124).

والمقاييس المعيارية غالباً ما توظّف بانسجام مثل: عندما يمتلك الطلاب (٣٠) دقيقة لإكمال (٦) صفحات، ومقارنة تقدّمهم مع أقرانهم لقياس مَنْ الذي سيكمل أولاً، وتعدُّ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقارنة أداء أحد الطلاب بالمقاييس عبارة عن إخبار بتحقق الهدف، أو إخبار عن التقدّم نحو الهدف، فالطلاب الذين أكملوا (٣) صفحات في (١٠) دقائق يدركون أنهم قد أنهوا نصف العمل بدلاً من نصف الوقت، وتشير الدراسات أنَّ إعتقاد الطلاب بأنهم قد أنجزوا تقدماً من شأنه أنْ يحسِّن فعاليتهم الذاتية، ويدعم دافعيتهم من أجل إتمام المهمة. (Schunk, 2004, p. 125) .

ب- خصائص الأهداف:- Goal Properties

إنَّ تحقق الأهداف يعزِّز من دافعية الطالب، ويزيد من فعاليته الذاتية، واكتسابه للمهارة، وبصرف النظر عن قيم الأهداف التنبؤية فإنها لا يمكن أنْ تسهم في تحسين الأداء ما لم يتعهد الأفراد بالمحاولة لتحقيقها، وقد أشار باندورا (١٩٩٧م) إلى أنَّ عملية التخطيط للأهداف في التنظيم الذاتي ترتبط بخصائص الهدف ومدى ارتباطها بعوامل إعادة الهدف Goal related factors، ولقد أكَّدتْ العديد من الدراسات على أنَّ خصائص الهدف أهم من الهدف في حد ذاته، فكلما كان الهدف قريباً ومعتدل الصعوبة يزيد من الدافعية أكثر من الهدف العام البعيد أو الصعب جداً. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٣٩-٤٠).

ويرى باندورا أنَّ هناك أهمية كبيرة لوضع الطلاب لأهداف قريبة المدى؛ وذلك لأنَّ معظم توقعات النتائج عامة أكثر من قياس سلوكيات محدَّدة في الحالات الراهنة، والتي تقدِّم الكثير من الشكوك والتعقيدات، ففي دراسة لباندورا وشنك(١٩٨١م) على تلاميذ المرحلة الابتدائية توصَّل الباحثان من خلالها إلى أنَّ الأطفال الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً يومية تتعلق بواجب الحساب كشفت النتائج عن وجود أهمية كبيرة لتوجيه الأهداف، وإدراك فعالية الذات وإحراز مهارة الحساب أكثر من الأطفال الذين اعتمدوا على الأهداف طويلة المدى. (Zimmerman,1990).

وقد اقترح شنك (٢٠٠٤م، ص ١٢٦) Schunk بعض التوصيات للمعلِّمين فيما يتعلق بالأهداف طويلة المدى، فإذا كان لدى الطلاب شكٌّ في قدرتهم على إنهاء مشروع في مادة العلوم والذي يتضمن عرضاً لورقة بحثية، يمكن للمعلّم أنْ يساعد من خلال الأهداف قصيرة المدى، فإذا كان لدى الطلاب ستة أسابيع لإنهاء المشروع، فإنه يمكن أنْ يساعدهم من خلال الخطوات التالية:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

خطوة (١) الأسبوع الأول: تكون الخطوة موجهة نحو اختيار الموضوع بواسطة عمل بحث عن مواضيع مختلفة، بحيث يقدِّم الطلاب مواضيعهم مع توضيحات مختصرة لاختياراتهم.

خطوة (٢) الأسبوع الثاني: يستطيع الطالب أنْ يمضي في البحث الأكثر تحديداً وكذلك الاستمرار في تطوير خلاصة الورقة البحثية.

خطوة (٣) الأسبوعان الثالث والرابع: تقدّم الخلاصات للمعلّم ويقدم التغذية الراجعة حول ما تم تقديمه، ويقوم الطلاب بعمل مسودات أولية لأوراقهم، ورسم مقطع من الفقرات التي يمكن تضمينها في عروضهم.

خطوة (٤) الأسبوعان الخامس والسادس: يمكن للطلاب أنْ يراجعوا أوراقهم ويطوروا عروضهم.

وبهذا، عندما يتم تقسيم المشاريع طويلة المدى إلى مهمات فرعية، يميل الطلاب للاعتقاد إلى أنهم يستطيعون إتمام المهمات الفرعية (إختيار الموضوع، عمل خلفية نظرية للموضوع، كتابة خلاصة).

كما اقترح شنك (٢٠٠٤م، ص ١٢٦) Schunk السماح للطلاب بأنْ يضعوا أهدافهم التعلّمية، حيث يعدُّ ذلك من العوامل التي تعزِّز التزامهم بتحقيقها، إضافةً إلى رفع الكفاءة الذاتية عندهم.

وتتّضح أهمية تحديد المتعلمين لأهدافهم بأنفسهم في أنها تمكّنهم من تنظيم تعلمهم أثناء أنشطة اكتساب المعلومات بصورة أكثر فاعلية؛ حيث تمكنهم من: مراقبة تعلمهم بكفاءة، وتنشيط معلوماتهم السابقة، وتمكّنهم من الانشغال بالتقويم الذاتي، واستخدام استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية، وتجعلهم أكثر فعالية في مواجهة المهام الصعبة ومتطلبات المهام، وتجعلهم يُبدون اهتماماً أكبر بالمهمة موضوع التجهيز والمعالجة، كما أنها تعمل على تيسير استخدام المعارف السابقة في المهام الجديدة مما يساعد في انتقال أثر التعلم (رشوان، ٢٠٠٦م، ص٤٠).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج- الاهتمام بتحقيق الأهداف:- Goal importance

تتأثّر الأحكام بالاهتمام بتحقيق الأهداف، وعندما يهتم الأفراد بكيفية قيامهم بالأداء بشكل قليل فإنه من الممكن ألاّ يقدّروا أدائهم، أو يبذلوا جهداً كافياً لتحسينه، فتقدم الأحكام يتم عمله من خلال وجود الأهداف ذات القيمة، وتكتسب الأهداف ذات القيمة القليلة أحياناً قيمة كبرى عندما تقترن بتقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بالإنجازات المتحققة لدى الفرد. (Schunk, 2004, p. 126).

د- العزو للأداء:- Attributions

إنَّ أحكام الناس على إحراز التقدم يؤثِّر بشكل دائم على توقعات أدائهم، ودافعيتهم، وتحصيلهم وردة فعلهم العاطفية، فالطلاب الذين يعتقدون أنهم لا يحرزون تقدماً جيداً في أهدافهم من الممكن أنْ يعزو أداءهم المنخفض إلى قدرتهم المنخفضة والتي تصطدم بشكل سلبي بسلوكاتهم وتوقعاتهم، ويعزو بعض الطلاب تقدمهم الضعيف إلى فقدان الجهد المميز أو إلى استخدام استراتيجيه تعلّمية غير مناسبة، ومن الممكن أنْ يعتقدوا أنهم سوف ينجزون أفضل إذا عملوا بشكل شاق أكثر، أو إذا انتقلوا إلى استراتيجية مناسبة.

وفيما يتعلق بردة الفعل العاطفية فإن الناس يفتخرون كثيراً بإنجازاتهم عندما يعزوها إلى مقدرتهم وجهدهم بدلاً من عزوها لأسباب خارجية، فكثيراً ما يحرج الناس عندما يعتقدون أنَّ فشلهم يعزى إلى أسباب شخصية أكثر من عزوها إلى ظروف خارجية خارجة عن إرادتهم، وتقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بالعزو يحسّن التعلّم المنظم ذاتياً؛ لأنها تعبِّر عن أن هذا الطالب قادر على الأداء، فإخبار الطفل بأنه من الممكن أنْ يحصل أكثر خلال العمل الصعب، يعدّ محفزاً له كي يعمل جيِّداً، كما أنَّ تقديم التغذية الراجعة للجهد فيما يتعلق بالنجاحات السابقة تدعم إدراكات الطلبة لتقدّمهم، وتساند دافعيتهم، إضافةً إلى أنها تزيد من فعاليتهم لتعلّم آخر. (Schunk, 2004, p. 127)

٣- ردّ الفعل الذاتي :- Self-Reaction

والمكوِّن الثالث المستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك يتعلّق بعمليات الاستجابة الذاتية بصفة عامة والتقويم الذاتي لردود الأفعال الذاتية بصفة خاصة، وكما كان الحال مع ملاحظة الذات والحكم الذاتي، تتضمّن ردود أفعال الذات عمليات شخصية مثل: تحديد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الهدف، وإدراك فعالية الذات، والتخطيط المعرفي، والنتائج السلوكية. وتشمل ردود الفعـــل الذاتي ما يلي :

أ- الدوافع التقيمية: Evaluative motivators

تعدُّ ردود الفعل الذاتية للتقدم نحو الهدف أحد محفزات السلوك، فاعتقاد الطلاب أنه يحرز تقدماً مقبولاً نحو تحقيق الهدف، سوف يحسّن من فعاليته الذاتية ويساند دافعيته. كما أنَّ التقييمات السلبية لا تنقص الدافعية وخصوصاً إذا اعتقد الطلاب أنهم قادرون على التحسن، وأمَّا إذا اعتقدوا أنهم متكاسلون فإنَّ هذا مؤشر على إمكانية التقدم إذا استطاعوا تحسين جهدهم أو ضاعفوا منه.

ب-الدوافع المادية (الحقيقية):- Tangible motivators

يعمل الطلاب مكافآت حقيقية لأنفسهم بشكل روتيني، وتفترض النظرية الاجتماعيـــة أنَّ توقعات النتائج تحسّن الدافعية، فهناك على سبيل المثال نتائج نهاية الفصل الدراسي حيـــث يضع الطلاب أهدافهم الفرعية لإتمام العمل النهائي، وبناءاً على تحقيقهم لهذه الأهداف فهم يكافؤون أنفسهم أو يعاقبونها. (Schunk, 2004, p. 128) .

ومن الأشياء الأخرى التي تؤثِّر على فعالية الطلاب الذاتية هي النتائج الحقيقية التي يحصـــل عليها الطلاب، كما أنَّ المكافآت الخارجية تحسِّن الفعالية الذاتية خصوصاً عندما يتم ربطها مع إنجازاتهم. (Schunk, 2004, p. 128).

وقد ميَّزتْ زيمرمان بين ثلاث فئات منظّمة ذاتياً من استراتيجيات ردّ الفعل الذاتي طبقـــاً للنظرية المعرفية الاجتماعية وهي:

١- ردّ الفعل الذاتي السلوكي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى جعل استجابات تعلمهم أقرب ما تكون إلى الكمال.

٢- ردّ الفعل الذاتي الشخصي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى تقوية عملياتهم الشخصية أثناء التعلم.

٣- ردّ الفعل الذاتي البيئي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى تحسين بيئة تعلمهم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتتفق هذه الصيغ الثلاثة من ردود الفعل الذاتي مع الفئات الكبرى لاستراتيجيات تنظيم الذات، كما أنَّ ردود الفعل الذاتية هذه ذاتية المنشأ، ويتم دعمها ومساندتها من خلال تقييم إيجابي للذات (في فرير، ١٩٩٥م).

رابعا: دور النمذجة في التعلم المنظم ذاتياً:-

ترى زيمرمان (١٩٩٠م) أنَّ اكتساب التنظيم الذاتي يتوقف على العمليات الداخلية والخارجية، لذا فإن بعض العناصر الخارجية مثل نمذجة الراشدين والتعزيز الاجتماعي، والتعلم اللفظي، أساليب يمكن أنْ تستخدم لاستثارة سلوك التنظيم الذاتي، حيث ينتقل التحكم في السلوك إلى المتعلِّم تدريجياً.

كما يتّفق بندورا مع زيمرمان في أن الأساس في تنمية التنظيم الذاتي هو ملاحظة النماذج الاجتماعية، وهي تشرح عمليات الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، وردود الفعل الذاتي أمام المتعلمين، ثم يحاول المتعلم إتقان تلك الوظائف، الأمر الذي يترتب عليه تغير في معتقدات المتعلم مثل معتقداته حول تحكمه في الأحداث من حوله، إتقانه للمهمة...الخ. وإدراك المتعلِّم لفعاليته الذاتية لا يقوى إلا بتوفر قدر من التدعيم البيئي مثل النمذجة واللواحق المادية والاجتماعية.

ويرى "شنك" كما ورد في شلبي (٢٠٠٠م) أنَّ كثيراً من الباحثين ركّزوا على التدريب على الاستراتيجية كأسلوب لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي بما يتضمنه من تدريب على تطبيق الاستراتيجية، وتدريب على تنفيذ ومراقبة استخدام الاسترتيجية بشكل منظّم ذاتي مع إعطاء الطلاب معلومات حول قيمة الاستراتيجية وإمكانية تطبيقها على مهام أخرى. ويشير "شنك" إلى أحد الإجراءات المناسبة والشائع استخدامها للتدريب على الاستراتيجية، وهو أسلوب التدريب على التعليمات الذاتية، حيث يقوم الطالب أثناء مرحلة يطلق عليها النمذجة المعرفية Cognitive Modeling بملاحظة النموذج وهو يعبِّر لفظياً عن القواعد والإجراءات الملائم استخدامها أثناء أداء المهمة، ثم يبدأ الطالب في محاكات تلك التعليمات والتدريب عليها مع قيام النموذج أثناء أدائه المهمة (توجيه صريح Overt guidance). ثم يقوم الطالب بتوليد تعليمات صريحة لنفسه أثناء أدائه للمهمة (توجيه ذاتي صريح Overt Self-guidance) ، بعد ذلك يهمس الطالب لنفسه بالتعليمات أثناء أدائه (تضاؤل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التوجيه الذاتي Faded Self-guidance) ثم يصل الطالب لمرحلة أدائه للمهمة بشكل صامت (تعليمات ذاتية ضمنية Covert Self-Instraction).

ويشير كل من هاملتون وجاتالا (١٩٩٤م، ص ٣١٦-٣١٧) Hamilton and Ghatala إلى عدد من الإجراءات التي يستطيع المدرسون استخدامها لتنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي بها:

١- التخطيط للهدف: حيث يستطيع المعلِّمون مساعدة طلابهم على تعريف واستخدام معايير تقويم داخلية ملائمة، وذلك من خلال شرحهم لكيفية وضع أهداف تتسم بكونها محدّدة، وقريبة، ومتحدّية، ولكونها واقعية في نفس الوقت، وذلك باستخدام أسلوب النمذجة.

٢- المراقبة الذاتية: حيث يستطيع المعلمون أنْ يساعدوا طلابهم على قياس مدى تقدمهم نحو أهدافهم، وذلك من خلال شرحهم لطلابهم كيفية استخدام المعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم.

٣- التعزيز الذاتي: حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي أُحرزتْ، الأمر الذي يقوي الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد ونجاحه في إحراز تلك الأهداف، وبذلك يساعد طلابه على عزو نجاحهم إلى ما يبذلونه من جهد أو إلى قدراتهم.

خامساً: تقيم النظرية المعرفة الاجتماعية:-

إنَّ التنظيم الذاتي من وجهة نظر هذه النظرية إبتدأ من خلال التركيز على موضوع الضبط الذاتي Self- control والذي قدَّمه كلا من ثرسون وماهونى (١٩٧٤م) Tharson &Mahoney ، وكان لجهود باندورا على الضبط الذاتي الأثرُ الأكبر في إبراز هذا المفهوم عندما أكَّد على عملية تحويل التحكم من العناصر الخارجية إلى العناصر الداخلية المتعلقة بالفرد نفسه، حيث أطلق على هذه العملية التنظيم الذاتي ولذلك يُعتقد أنَّ أول مَنْ استخدم مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم هو باندورا.

وتؤكِّد النظرية على التأثير المتبادل بين ثلاث عوامل رئيسة في التعلّم المنظم ذاتياً وهي الذات أو الفرد، والسلوك، والبيئة، كما تؤكِّد على أهمية الفعالية الذاتية والدور المهم الذي تعلبه العمليات الفرعية في التنظيم (الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، ردود الافعال)، ولقد

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ساهم هذا التوجه النظري لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً في بناء نماذج له تعتمد على تلك العمليات الفرعية، وتؤكِّد الطبيعة التبادلية الثلاثية التي افترضها باندورا ومن تلك النماذج كما سنرى لاحقاً نموذج زيمرمان ونموذج بينتريش.

إنَّ تنمية التعلم المنظم ذاتياً يبدو من خلال هذه النظرية عبر أهم ملامحها الأساسية أي عبر نمذجة الأداء المطلوب، إنَّ هذا الإسهام بالإضافة إلى إسهامها النظري قد جعل من النظرية أساساً للتطبيقات التربوية من خلال نمذجة التعلم المنظم ذاتياً وتعليمه للطلاب.

كما تؤكِّد النظرية على استخدام الاستراتيجيات كعمليات مفتاحية للتنظيم الذاتي، لذلك يرى الباحث أنَّ التحدي الحقيقي للباحثين في المجال هو محاولة إبراز أهم تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً اعتماداً على توجهات النظرية التي فتحت منافذ علمية قابلة للتوسع في مجال التعلم المنظم ذاتياً.

رابعاً: التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش:

تعتمد الدراسة الحالية على نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) في وصف التعلم المنظم ذاتياً؛ ولذلك كان من المفيد توضيح التعلّم المنظّم ذاتياً وفق هذا النموذج. وقد استعرض الباحث الجهود النظرية التي ارتكز عليها هذا النموذج عند عرضه للنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا.

ويعدُّ بول بينتريش من الشخصيات الرائدة في مجال التعلم المنظم ذاتياً، ولعدة سنوات ظلَّ المنظر الرائد والباحث والمدافع عن التعلم المنظم ذاتياً في التربية، ولقد تركت وفاته المفاجئة في ١٢ يوليه ٢٠٠٣م فراغًا عميقًا في علم النفس التربوي، وكان ذلك صدمة شخصية عنيفة لزملائه وأصدقائه.

وفي هذا الجزء سوف يستعرض الباحث جهود بينتريش من خلال عرضه لأهم إسهاماته المتعددّة في التعلم المنظم ذاتياً والتي يمكن أنْ تدعم الدراسة الحالية وذلك من خلال توضيح لنموذجه الأول (١٩٩٠م، ١٩٩١م، ١٩٩٤م) والذي حدّد من خلاله مكونات التعلم المنظم ذاتياً، ونموذجه الثاني (٢٠٠٠م) والذي يفهم منه أنه نموذج عام للتعلم المنظم ذاتياً حدد من خلاله المراحل الأساسية للتنظيم، وكذلك المجالات الرئيسة التي يتمُّ فيها هذا

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التنظيم، وكذلك سوف يتناول هذا الجزء استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم، وقبل ذلك سوف يعرض الباحث للافتراضات العامة لنماذج التعلم المنظم ذاتياً.

١- الافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتياً:-

على الرغم من أنَّ هناك العديد من النماذج المختلفة للتعلّم المنظّم ذاتياً، إلا أنَّ هناك أربعة افتراضات عامة تشترك فيها كل النماذج هي:

الافتراض المشترك الأول: يطلق عليه افتراض البناء النشط active , constructive assumption و الذي ينبع من منظور معرفي عام، بمعنى أنَّ كل النماذج تعدُّ أن المتعلمين مشاركون بناؤون في عملية التعلم. ويفترض أن المتعلمين يبنون بشكل نشط ما يخصهم من معاني، وأهداف واستراتيجيات من المعرفة المتاحة في البيئات الخارجية، وأيضاً من المعرفة الموجودة داخل عقولهم (بيئة داخلية)، وهذا يعني أنَّ المتعلمين ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة من المعلمين، و الآباء، أو الكبار، لكنهم بدلاً من ذلك يكونوا بنائيين للمعنى ونشطين عندما يشرعون في التعلم.

الافتراض الثاني: يسمى افتراض احتمال التحكم the potential for control assumption ، حيث تفترض كل النماذج أنَّ المتعلمين يمكنهم أنْ يراقبوا، ويتحكموا، وينظموا أبعاد معينة لمعرفتهم الخاصة، ودافعيتهم، وسلوكهم، وأيضا بعض خصائص بيئتهم. وهذا الافتراض لا يعنى أنَّ الأفراد سوف يراقبوا أو " يمكنهم مراقبة " والتحكم في معرفتهم، ودافعتهم وسلوكهم في كل الأوقات وفي كل السياقات؛ ولكن الممكن هو بعض من المراقبة، والتحكم والتنظيم، إنَّ كل النماذج تعترف أنَّ هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجيه، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أنْ تعوق أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

الافتراض الثالث: ويسمى بافتراض الهدف، أو المعيار أو المحك the goal , criterion , or standard assumption .

إنَّ كل نماذج التنظيم تفترض أنه يوجد نوعٌ ما من المحك أو المعيار (الذي يطلق عليه أيضا قيمة الأهداف، أو المرجع)، يتم من خلالها المقارنات لكي تقيس ما إذا كانت العملية سوف تستمر كما هي أو هناك ضرورة لبعض التغيير، إنَّ هذا الافتراض يشابه عملية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الترموستات بالنسبة لحرارة وبرودة المنزل بمجرد أنْ يتم تحديد درجة الحرارة المطلوبة (الهدف – المحك – المعيار) فإنَّ الترموستات يراقب درجة حرارة المنزل (عملية المراقبة) وبعد ذلك يشغل أو يغلق وحدات الحرارة أو وحدات تكييف الهواء (عملية التحكم والتنظيم) لكي يصل إلى المعيار ويحافظ عليه. وبطريقة مماثلة يفترض المثال الشائع للتعلم أنَّ الأفراد يمكن أنْ يحدِّدوا معايير أو أهداف لكي يصلوا إليها في تعلمهم، ويراقبوا تقدمهم نحو الوصول لأهدافهم، وبعد ذلك يكيّفوا وينظموا من معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم لكي يصلوا إلى أهدافهم.

الافتراض الرابع العام: في كل نماذج التعلم المنظم ذاتياً تفترض أنَّ أنشطة التنظيم الذاتي تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والإنجاز الحقيقي أو الأداء، بمعنى أنَّها ليست فقط الخصائص الثقافية والديموجرافية والشخصية للأفراد هي التي تؤثِّر على التحصيل والتعلم بشكل مباشر، وليستْ الخصائص السياقية وحدها لبيئة الصف هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي للأفراد لمعرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، هو الذي يتوسط العلاقات بين الشخص، والسياق، والتحصيل المستمر. (Wolters , et al. , 2003 ; Pintrich , 2004)

٢– إسهامات بول بينتريش في التعلم المنظم ذاتياً:

أولاً: النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي : A Social Cognitive Model of Goals and Self-Regulation

ويعدُّ هذا النموذج هو إسهامه الأول في التعلم المنظم ذاتياً، وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش وزملائه في ١٩٩٠م، ١٩٩١م، ١٩٩٤م في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكوِّنات الدافعية والمعرفية؛ ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

(Pintrich & De Groot ,1990 ; Pintrich, et al., 1994)

والمكوِّنات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة، وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما: المعرفة الفعلية (المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية)، والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، وهذان المكوِّنان يمثِّلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلِّم عن المعلومات المقدمة، بينما تتضمن

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المعرفة الإجرائية المعرفة بطرق تعلّم وتذكر وفهم تلك المعلومات، أمَّا ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم .

(Pintrich & De Groot ,1990)

ويفترض هذا النموذج كما ورد في حسن (١٩٩٩م) أنَّ التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية هي :

- الاستراتيجيات المعرفية: والتي يستخدمها في التعلّم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع، واستخدام التفاصيل، والتفكير الناقد).
- استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).
- استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام، والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا، وتتمثّل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت الدراسة، وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب العون الأكاديمي).

بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاث مكونات عامة يفترض أنها تؤدِّي دوراً هاماً في دافعية المتعلم وهي:

١) مكون القيمة Value-Component ويتضمن الأهداف العامة التي يحدِّدها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها، وتهتم مكونات التوقّع بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة ؟ وتتكوّن من: التوجّه الداخلي للهدف، والتوجّه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

أ) التوجّه الداخلي للهدف:

ويشير التوجه الداخلي للهدف إلى إدراك الطالب لأسباب إندماجه في مهمة التعلم، ويعبِّر عن أهداف أو توجهات الطالب للمقرَّر الدراسي، ويتعلَّق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحبّ الاستطلاع، والتفوق، ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أنَّ مشاركة الطالب في المهمة الأكاديمية هي غاية في حدِّ ذاتها أكثر من كونها وسيلة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ب) التوجّه الخارجي للهدف:

التوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلّق بدرجة إدراك الفـــرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات، والمكافـــآت، والأداء والتقييم من الآخرين، والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعاً في التوجـــه الخـــارجي للهدف فإندماجه في مهمة التعلم وسيلة في حد ذاته، ويكون الاهتمـــام الأساســـي للطالب مرتبطا بالقضايا والأسباب الخارجية التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي: أنْ توجّه الهدف (داخلي/ خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة، أي يتعلق بالسؤال لماذا أفعل هذا ؟ .

ج) قيمة المهمة:

تتعلق قيمة المهمة بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي: تتعلق بالسؤال التالي: ماذا اعتقد في هذه المهمة ؟، وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدِّي إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي: أنَّ قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمـــواد الدراســـية المقررّة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم.

٢) مكوِّن التوقع: Expectancy-Component ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية، حيث تتضمّن الإجابة عن أسئلة مثل: هل أستطيع أداء هذه المهمة ؟ وتتكون من: ضبط معتقدات التعلم، فعالية الذات في التعلّم والأداء.

أ) ضبط معتقدات التعلم:

ويشير إلى اعتقاد الطلاب بأنَّ مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج ايجابية، وأنَّ هذه النتائج تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأنَّ إختلاف جهـــودهم للدراســـة يؤدِّي إلى اختلاف في تعلمهم، فإذا شعر الطالب بأنه يمكنه ضبط أدائه الأكـــاديمي فإنه سيكون أكثر رغبةً لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقه ليجعل الـــتغيرات مرغوبة.

ب) فعالية الذات في التعلم والأداء:

وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمقدرة الفرد على أداء مهمة ما، وتتضمن أحكامـــاً عـــن مقدرة الفرد على إنجاز المهمة، بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣) المكوِّن الوجداني Affect-Component:

ويشتمل على ردِّ الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه هذه المهمة، وهذا المكوِّن هو: قلق الاختبار.

ويُفترض أنَّ هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في الإختيار (اختيار القيام بعمل ما دون آخر)، ومستوى المشاركة، أو الاندماج (الإندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة)، ومستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات).

(Pintrich , et al.,1994)

ثانياً: الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً عند بينتريش:

Pintrich's General Framework For SRL

ويعدُّ إسهامه الثاني في التعلم المنظم ذاتياً، ففي عام ٢٠٠٠م قام بينتريش بمراجعة النماذج والنتائج التي تَمَّ التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلال ذلك نموذجا عاماً للتعلم المنظم ذاتياً هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية، والمواضع التي تخضع للتنظيم، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتياً، في محاولة لإحداث نوعٍ من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية، ونتائج الدراسات السابقة، حيث يفترض أنَّ التعلّم المنظّم ذاتياً يتضمن أربعةَ أطوار، أو مراحل عامة يطبِّقها المتعلِّم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

(Wolters et al. ,2003; Montalvo & Gonzalez Torres,2004)

ومما لا شك فيه فإن الإطار المفاهيمي الذي شكله عمل بينتريش يعد أحد الإسهامات الكبرى في مجال التعلم المنظم ذاتياً، وفي تطوير هذا النموذج فإنه قد اعتمد على عمله وأعمال المنظرين الآخرين، كما أنَّ هذا النموذج يُعتقد أنه إطار معرفي اجتماعي. وعلى الرغم من ذلك فإنه يجمع عناصر من نظريات أخرى مثل: التجهيز المعرفي للمعلومات.

إنَّ مصطلح (إطار) Framework يعكس حقيقة أنَّ بينتريش على غير مثال العلماء الآخرين الذين يستخدمون التمثيل المجازي لنماذج التعلم المنظم ذاتياً؛ فبينتريش عرض عمله في شكل جدول أو إطار مما جعله واضحاً ومميّزاً عن غيره.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والأربعة المراحل التي تشكِّل صفوف الجدول هي العمليات التي تشترك فيها العديد من نماذج التنظيم الذاتي، مثل نموذج زيمرمان Zimmerman . وتعكس عمليات: وضع الهدف، المراقبة، والتحكّم والتنظيم وكذلك عمليات تأملية، وبالطبع، فإن ليس كلُّ تعلّمٍ أكـــاديمي يسير وفق هذه المراحل حيث توجد العديد من الفرص للطلاب حين يتعلمون فيهـــا المـــادة الأكاديمية بشكل أكثر ضمنية أو بشكل غير مقصود، وبدون تنظيم ذاتي لتعلمهم كمـــا في مثل هذه الطريقة الصريحة التي يقترحها النموذج، ويفترض هذا النموذج أنَّ المراحل تبدو ذا صفة تفاعلية، وأنَّ الأفراد قد يندمجون بشكّل متزامن في مرحلة واحدة أو أكثر.

إنَّ أنشطة التنظيم الذاتي التي تحدث أثناء مرحلة وضع الأهداف أو الطور الكشـــفي Forethought Phase تتضمّن من بين أشياء أخرى؛ المعرفة السابقة بالمحتوى، والتنشـــيط الميتامعرفي للمعرفة (مجال معرفي)، وأحكام الفعالية، وتبيِّن توجهاً للهدف (مجـــال الدافعيـــة والعاطفة)، وتخطيط الوقت والجهد (مجال سلوكي)، وإدراكات المهمة والســـياق (مجـــال سياقي). وبالمثل فإنَّ المراقبة تتكون من الوعي بالمعرفـــة، والمراقبـــة للمعرفـــة، والدافعيـــة، والوجدان، واستخدام الوقت، والجهد والمهمة وظروف السياق، أمَّا أنشطة التحكم تشير إلى إختيار وتعديل الاستراتيجيات من أجل التحكم في التعلّم وإدارة التعلّم، والتفكير، والدافعية والعاطفة، من أجل تنظيم الجهد وللتعامل بنجاح مع المهمة، وأخيرًا، يتضمن التأمّل الأحكام المعرفية، وردود الأفعال الوجدانية، وعمل اختيارات وتقويم للمهمة والسياق.

ويعتقد بينتريش (٢٠٠٤م) أن أنشطة التنظيم الذاتي قد توسّـــطتْ العلاقـــات بـــين المتعلمين وبيئتهم وأثّرت على تحصيل الطلاب، كما أنَّ هذا النموذج يحدِّد المدى الممكن من الأنشطة، والذي يمكن أنْ يقدِّم تصورات مفيدة في تنظيم تفكيرنا، وبحوثنا عن التعلم المنظم ذاتياً. وسوف نعرض بالتفصيل للمراحل والمجالات التي يتم فيها التنظيم كما يلي :-

المرحلة الأولي: وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط

Goal Setting Planning & Activation

يشير تحديد الأهداف Goal setting إلى وضع أهداف تربوية رئيسة وفرعيـــة مـــع التخطيط للأنشطة المصاحبة وزمانها، وطريقة تنفيذها بالنسبة لكل هدف من تلك الأهداف.

ويتضمَّن وضع الأهداف تحديد هذه الأهداف قبل البدء بالمهمة ولكن أثناء الأداء قد يُغيِّر أو يُعدِّل المتعلِّم في هذه الأهداف تبعاً لنتائج عملية المراقبة والضبط، وردود الأفعال التي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تتم في الأطوار التالية، ولذا تعدُّ الأهداف بمثابة المرشد المعرفي بصفة عامة ولعملية المراقبة بصفة خاصة؛ حيث تساعد المتعلم في معرفة مدى فاعلية الأداء تبعاً لمعدل التقدّم الحادث.

وقد اقترح شنك (١٩٨٤م) Schunk مراعاة الآتي عند التخطيط للهدف:-

١- تحديد الهدف Goal –Determination :- ويقصد بعملية التحديد هذه أنْ تحدّد ما الذي يريده المعلم أنْ يتم .

٢- مستوى الصعوبة Difficulty :- حيث يشير إلى ضرورة أنْ يكون مستوى صعوبة الهدف معتدلاً، بحيث لا يكون سهلاً جداً فلا يستثير دافعية المتعلم للاداء، ولا يكون صعباً جداً فيؤدِّي بالمتعلِّم إلى الإحباط والاستسلام.

٣- قريباً Proximity :- ويقصد بذلك أنْ يكون الهدف قصير المدى بحيث يستغرق إنجازه مدى زمنياً قصيراً.

وبوجه عام فإنَّ إكتساب القدرة التنظيمية هام في تطوير المهام وتحسين وظائف الإنسان عبر حياته، وقد عبَّر عن ذلك كل من شنك وَزيمرمان من خلال اقتراح مؤداه أنَّ تفهمنا لدور الأهداف سواء كنا معلمين أو مربين يجعلنا قادرين على مساعدة الطلاب لتعلمهم طرق فعَّالة تدبِّر حياتهم. (Schunk & Zimmerman , 1997) .

كما أوضح كل من لوك Locke وَ لاثام Latham أن الأهداف تحفز الناس وتدفعهم لأن يمارسوا جهوداً مهمة وضرورية، وتجعلهم مثابرين وتزيد أيضاً انتباههم نحو المهمة المراد إنجازها، كما تؤثِّر الأهداف على الطريقة التي يعالج الأفراد بها معلوماتهم وهم بالتالي يركّزون على أداء المهمة ويختارون ويقدمون استراتيجيات ملائمة بهدف إحراز تقدم. والناس يعملون على المهمة لمقارنة أدائهم الحالي بتحقيق الهدف، فالتقييمات الذاتية Self-evaluations تقوي من فعالية الذات وتساند الدافعية، ويلحظ أنْ:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٢-١)

مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتياً (In: Pintrich,2004, p.390)

المراحل والمقاييس الملائمة	مجالات التنظيم			
	المعرفة	الدافعية/ الوجدان	السلوك	السياق
المرحلة الأولى التروّي — التخطيط، والاستثارة (التنشيط)	- وضع الهدف المستهدف - تنشيط المعرفة بالمحتوى السابق - تنشيط المعرفة الميتامعرفية	- تبني التوجّه نحو الهدف - أحكام الفعالية - تصورات صعوبة المهمة - استثارة قيمة المهمة - تنشيط الاهتمام	- تخطيط الوقت والجهد - التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك	- إدراكات (تصورات) المهمة - إدراكات السياق
المرحلة الثانية المراقبة	الوعي الميتامعرفي ومراقبة المعرفة	الوعي بـ/ ومراقبة الدافعية والوجدان	الوعي بـ/ ومراقبة الجهد، واستخدام الوقت والحاجة للمساعدة، والملاحظة الذاتية للسلوك	مراقبة تغيير المهمة وظروف السياق
المرحلة الثالثة التحكم	إختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	إختيار وتبني الاستراتيجيات لإدارة الدافعية والوجدان	- زيادة/ تقليل الجهد - المثابرة - التخلي (ألإقلاع) - سلوك طلب المساعدة	- تغيير أو إعادة فهم المهمة - تغيير أو ترك السياق
المرحلة الرابعة ردّ الفعل والتأمّل	الأحكام المعرفية	ردود الأفعال الوجدانية	سلوك الاختيار	تقويم المهمة
مقاييس MSLQ الملائمة	- العزو - التسميع - تنظيم التفصيل - التفكير الناقد - ما وراء المعرفة	- العزو - الأهداف الذاتية - الأهداف الخارجية - قيمه المهمة - معتقدات التحكم - الفعالية الذاتية - قلق الاختبار	- تنظيم الجهد - طلب المساعدة - بيئة المذاكرة/ الوقت	- تقييم السياق - تعلّم الأقران - وقت/ بيئة الاستذكار

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إدراك التناقض بين الحاضر والهدف ربما يوجد استياء، والذي بدوره يمكن أنْ يحسِّن الجهد، كما أنه يمكن أنْ يقود للفشل، ولكن هذا لن يحدث مع الذين لديهم اعتقادات حول نجاحهم من خلال تغيّر استراتيجياتهم أو من خلال طلب المساعدة؛ لأنَّ إحراز الأهداف يبنى كهدف لفعالية الذات ويوجه الناس لاختيار تحديدات جديدة لإحراز الأهداف، وعلى الرغم من هذه الفوائد إلا أنَّ الأهداف لا تعزِّز التنظيم الذاتي بصورة أتوماتيكية؛ لأنه من خصائص الهدف أنْ يكون محدّداً Specificty ، وقريبا Proximity ، وله درجة معينة من الصعوبة. (في شعبان، ٢٠٠٤م).

وبالإضافة لعمليات التخطيط ووضع الأهداف تتضمن هذه المرحلة عمليات التنشيط المختلفة والخاصة بتنشيط المعرفة والمعتقدات الدافعية والمعتقدات الخاصة بالمهمة والسياق وهو ما يتضح في التالي:

١) تخطيط وتنشيط المعرفة: Cognitive Planning and Activation

إن تخطيط وتنشيط المعرفة يتضمن بجانب عمليات تحديد وَوَضْع الأهداف عمليات:

أ- تنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالمهمة:

Activation of Relevant Prior Content Knowledge

لقد أكّد الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق القدماء على أنَّ ما يعرفه الفرد يؤثِّر في مدى قدرته على التعلم، ويبدو أنَّ الفرد يتعلّم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق ونقى علماء النفس المعرفي هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقّة أكبر كيف أنَّ ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسِّن التعلم، ويشير علماء النفس المعرفي إلى أنَّ المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى بعدِّها معرفة سابقة - "والمعرفة السابقة Prior Knowledge هي مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته"- ، ولقد أجريت بحوث في العقود الثلاثة الماضية عن أثر المعرفة السابقة على تعلم الفرد، وقد أظهرتْ النتائج أنَّ معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانات التعلم الجديدة، بمعنى: أنَّ أي معرفة جديدة محددة -حقائق، مفاهيم، مهارات - لا يمكن تعلمها حتى يترسّخ ويتكوّن أساس من المعرفة التي تتصّل بها (جابر، ١٩٩٩م، ص ٣٠٩).

وهنا يحاول المتعلِّم تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية كتذكره لقانون أو قاعدة أو أي معرفة سبق دراستها وترتبط بالمهمة الحالية، وقد يحدث تنشيط المعرفة السابقة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في بعض الأحيان بصورة آلية بدون وعي، ولكن هذه الصورة من عملية التنشيط لا تعـــدُّ ضمن عمليات التنظيم الذاتي؛ لأنها لا تخضع للضبط الصريح من قبل المتعلِّم، فالمقصود هنـــا التنشيط الذي يتم بصورة من الوعي والتخطيط كأنْ يسأل المتعلِّم نفسه بعض الأسئلة مثل: ما الذي أعرفه عن هذا المجال ؟ أو هذا الموضوع ؟ أو عن نمـــط المشـــكلة المعروضـــة ؟ (Schunk,2005)

(ب) تنشيط معرفة ما وراء المعرفة:

Activation Metacognitive Knowledge

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن الماضي على يـــد فلافـــل (١٩٧٦م) Flavel وقد اشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتـــدّتْ أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد والعديد من الأبحاث في السنوات التالية لذلك. ووضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة، واستخلص من خلالها أنَّ مـــا وراء المعرفة تعني: "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، ومواضع قوته وضعفه المعـــرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنّيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية". (في مصطفى، ٢٠٠٥م).

ويعرف جابر (١٩٩٩م، ص ٣٢٩) الميتامعرفية بأنها "قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره، فهي تعني تفكير المـــتعلمين في تفكيرهـــم وقـــدراتهم علـــى اســـتخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب".

ويتفّق معظم المنظرين على أنَّ ما بعد المعرفة لها مكونان: معرفة Knowledge عـــن التكوينات المعرفية الإدراكية Cognition وتتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية عن المعرفة والاستراتيجيات المعرفية ومتغيّرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينهما والتي تؤثِّر في المعرفة والتعلم، ومثال ذلك: حين يعرف تلميذ له توجّه بصري أنَّ عمل خريطـــة مفاهيمية طريقة جيِّدة تساعده على أنْ يفهم ويتذكّر قدراً كبيراً من المعلومات الجديـــدة، فهذه معرفة عن التكوينـــات المعرفيـــة الإدراكيـــة، أي نـــوع مـــن المعرفـــة التقريريـــة. (جابر، ١٩٩٩م، ص٣٢٩، رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٣٤).

والمعرفة التقريرية Declarative Knowledge : هي المعرفة التي لدى المـــتعلِّم عـــن شيء أو موضوع يتعلق بطبيعة (معرفة قصيدة، مجموعة من الحقائق، تعريف لمفاهيم، قواعد،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مثل: أنَّ الأرض تدور حول الشمس). أمَّا المعرفة الإجرائيـــة Procedural Knowledge: هي ما لدى المتعلِّم من معرفة عن كيف يعمل شيئاً، مثل معرفة أداء لعبة، قسمة الكســـور، تسميع قصيدة. أمَّا المعرفة الشرطية: Conditional Knowledge هي معرفة مـــتى ولمـــاذا تستخدم معرفة تقريرية أو إجرائية ؟، مثل معرفة متى يطبق نظام عددي لحـــلِّ مســـألة في الرياضيات؟. (جابر،١٩٩٩م، ص ٣٠٩).

وترى زيمرمان أنَّ المعرفة المتصلة بالتنظيم الذاتي لها خصائص كل من المعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، فعلى سبيل المثال عندما يستخدم الطالب اســـتراتيجية وضـــع الهـــدف Goal setting لحل واجب الرياضيات الأسبوعي فإنه يستخدم كلا النوعين من المعرفـــة، فقيام الطالب بتحليل هذا الهدف إلى مهام يومية –أهداف فرعية – يعد معرفة إجرائية، بينما إصرار الطالب على الاستمرار في هذا العمل حتى إتمام المهمة يعد معرفة شرطية. وتفتـــرض زيمرمان أنَّ المعرفة التقريريـــة والمعرفـــة المنظمـــةً ذاتيـــاً Self-regulative knowledge متفاعلان، على سبيل المثال: فإنَّ المعلومات العامة للطلاب عن مادة الرياضيات سيكون لها إسهام كبير في مقدرتهم على تقسيم واجب الرياضيات الأسبوعي إلى مهام يومية.

(Zimmerman, 1989b ; Zimmerman,1990)

والبنية الأخرى لما وراء المعرفة تتمثل فيما يطلق عليه ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة أو ما يسمى بمهارت ما وراء المعرفة أو ميكانزمات تنظيم الذات وتتضمن الأبعاد التنفيذية لمـــا وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم، وتتمثل في قدرة المتعلم على أنْ يختار ويســـتخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والموقف الراهن، واســـتخدام المتعلم ذي التوجه البصري لخريطة المفاهيم مثال لذلك (جابر،١٩٩٩م، ص٣٢٩، رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٣٤).

وهناك مَنْ يفترض أنَّ مكون الضبط والتنظيم لما وراء المعرفة والمراقبة، وأحكام ما وراء المعرفة مكونات أو أبعاد منفصلة لما وراء المعرفة ومختلفة عن معرفة ما وراء المعرفة، وهنـــاك حاجة ماسة لفصلها وتحديدها مفاهيمياً ووظيفياً عن بعضها من جهة، وعن معرفة ما وراء المعرفة من جهة أخرى. ولمزيد من التوضيح يعرض بينتريش وأخرون (٢٠٠٠م) المكونـــات العامة لما وراء المعرفة كما هي موضّحة في جدول (٢-٢) (في رشوان، ٢٠٠٦، ص ٣٥).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ولو تتبعنا وجهة نظر علماء المنحى الاجتماعي المعرفي أمثال باندورا(١٩٧٧م)، روزنثال وزيمرمان (١٩٧٨م) Rosenthal & Zimmerman ، وزيمرمان ومارتيتزبونز (١٩٨٨م) فسنجدهم صنّفوا اكتساب المعرفة ضمن سلوك الإنجاز، حيث إنَّ استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لا يعتمد فقط على مدى معرفتهم بالاستراتيجيات، لكنه يعتمد أيضا على صنع القرار الماوراء معرفي ونتائج الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وعند هذا المستوى من التنظيم الذاتي، من المفترض أنْ يحدث تحليل المهمة أو التخطيط لوصف العمليات المقررة لاختيار أو تبديل استراتيجيات التنظيم الذاتي العامة، ومع المعلمين ذوي التنظيم الذاتي فإن التخطيط الاستراتيجي يوجّه الجهود لضبط التعلم ويتفاعل تبادلياً مع التغذية الراجعة من هذه الجهود، ويعتمد صنع القرار الما وراء معرفي على الأهداف طويلة المدى للمتعلم وفقا لما هو مفترض في تعريف التنظيم الذاتي للتعلم . (In Zimmerman,1989b).

وفي هذا النوع من التنشيط، يتم تنشيط المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية عن المهمة والاستراتيجيات المعرفية والإمكانات الشخصية والتي تبدو مفيدةً للتعلم الحالي وهو ما يمثل الفئة الأكثر انتشاراً لما وراء المعرفة، ومن ذلك مثلاً أنْ يعرف المتعلم أنَّ استراتيجية التسميع تساعد كثيراً في حفظ رقم تلفون أو أنَّ إستراتيجيتي استخدام التفاصيل والتنظيم أفضل في فهم وتذكر المعلومات في النصوص وهو ما يمثل المعرفة التقريرية، وكذلك تنشيط المتعلم وتحديده للخطوات التي سوف يطبقها في المهمة وهو ما يعرف بالمعرفة الإجرائية، وكذلك معرفة المتعلِّم متى وأين يطبق الاستراتيجية، وهو ما يعرف بالمعرفة الشرطية. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٤٢).

٢) تخطيط وتنشيط الدافعية: Motivational Planning and Activation

وتتضمن العمليات الدافعة للتنظيم الذاتي أثناء هذه المرحلة توجهات الهدف، والفعالية الذاتية، وإدراكات الصعوبة، وسهولة التعلم، وقيمة المهمة والاهتمام.

وتوجّهات الهدف، كمكون رئيس في هذا النموذج، تعبِّر عن أسباب اندماج المتعلِّمين في المهام، على سبيل المثال، لماذا يريد المتعلمون أنْ يحقّقوا درجةً مرتفعةً في المقرّر، أو يؤدّوا أفضل ما بوسعهم أثناء العمل ؟. (Schunk,2005) .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتشير الفعالية الذاتية إلى معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتعلّم أو أداء الأعمال عند مستويات محدّدة، وتؤثّر هذه المعتقدات على إختيارات الفرد وبذله للجهد، وعلى المثابرة والإنجاز، وعندما يبدأ المتعلِّم العمل تؤثر نتائج أداءه الفعلي والتغذية الراجعة المتولّدة في أحكامه على كفاءته في إتمام العمل، وأحكام قيمة المهمة أو العمل والتي تعكس مدى أهمية المهمة وإمكانية الاستفادة منها ومدى المتعة أو الراحة التي يشعر بها المتعلِّم أثناء التجهيز والمعالجة، فكلما أمكن للفرد تنشيط مثل هذه الاعتقادات، والتغلب على مشاعره السلبية فيها والمحافظة على الاعتقاد في قيمة المهمة أمكنه الإستمرار في العمل حتى تحقيق الهدف، وهناك مَنْ يعتقد أنَّ إدراك المتعلم لقيمة المهام هو المحدِّد الأساس للنجاح في إنجازها، حيث تؤكِّد البحوث في هذا المجال على أنَّ المتعلمين تزداد دافعيتهم حين يعتقدون أنَّ المهام تلائم أهدافهم الشخصية وتساعدهم في تحقيقها. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٤٢). وتتعلق أحكام المتعلمين عن سهولة أو صعوبة التعلم بالكيفية التي يعتقدها المتعلمون حول المادة التي يتعلمونها (من سهولة – أو تعقيد). (Schunk,2005).

ومن الواضح أنَّ مثل هذه المعتقدات وخاصة الأهمية والاهتمام يمكن تنشيطها عن طريق المهام نفسها – الإختيار– أو عن طريق تعديل خصائص السياق المحيط وبالتالي من الممكن للمتعلمين التحكّمُ فيها وتنظيمها كلما أمكن لهم ذلك.

٣) تخطيط وتنشيط السلوك: Behavioral Planning and Activation

إنَّ السلوكيات التي يمكن أنْ تنظّم ذاتياً هي تخطيط الوقت والجهد والتخطيط للملاحظة الذاتية للسلوك، إن تخطيط الوقت والجهد (إدارة الوقت) يتضمن إيجاد جداول للمذاكرة وتخصيص وقت لأنشطة مختلفة. ويتضمن التخطيط للملاحظة الذاتية تحديد الطرق التي سوف يستخدمها الفرد لقياس التقدم وتنظيم السلوكيات، على سبيل المثال: عدّ الصفحات التي تَمَّ إنتاجها من نص مكتوب، والحفاظ على السجلات.

(Schunk,2005)

٤) تخطيط وتنشيط السياق: Contextual Planning and Activation

يتأثّر التعلم بالسياق الذي يتم فيه، ولذا فإن فهم المتعلِّم لطبيعة ذلك السياق وتخطيطه وترتيبه يعدُّ من المكوِّنات المهمة لتنظيم المتعلِّم لتعلمه، كتحديده لطبيعة مصادر التعلم كالأقران والمعلمون والأسرة، وهو ما يعرف بالسياقات الاجتماعية، وكالمواد الدراسية مثل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الكمبيوتر والكتب الدراسية وبيئة الدراسة المكانية، وهو ما يعرف بالسياقات غير الاجتماعية.

وتتضمن عوامل التنظيم السياقي تصورات الطلاب للمهمة والسياق، و يذكر بينتريش Pintrich أنه على الرغم من أنَّ هذه التصورات عبارة عن معارف، إلا أنَّ تركيزها يكون على السياق وليس على التصورات الذاتية للفرد، وهذا قد يشتمل على إدراكات عن المظاهر الصفية التي قد تساعد أو تعوق التعلم، وأنواع المهمة التي يتم إكمالها، وتقييم الممارسات، وعوامل المناخ الصفي (مثل مدى فائدتها للمعلم).

(In Schunk,2005)

وقد أشار الباحثون إلى بعض الملاحظات التي تتعلّق بتأثّر استراتيجيات التعلم بشكل مباشر بالسياقات المناسبة، فقد أشار بوكارتز مثلاً للاستراتيجيات المستخدمة في تعلم اللغة الأجنبية، بأنها قد تكون غير مناسبة لتعلم مواد أخرى مثل الرياضيات ولذلك فقد أشار كل من بوكارتز وميناررت في دراستهما إلى أهمية الوسائل التي تقيس العمليات الذاتية Self –Processes المرتبطة بسياقات معينة للإنجاز على أنَّ ذلك دليلٌ للمقاييس التي تشرح وتوضح السياقات التي تتنبأ بالإنجاز وعناصر الشخصية عموماً، وقد أشار بينتريش إلى أهمية مقاييس التعلم والدافعية التي تهدف نوعاً ما إلى قياس مستوى التنظيم الذاتي، وفي بحثه لهذه المقاييس وجد أن معتقدات فعالية الذات تؤدي إلى علو الإنجاز. (In Zimmerman , 1999).

المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية: Self-Monitoring

تتطلب المراقبة الذاتية الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق، حيث يندمج فيها المتعلِّم في مجموعة من الأحكام الذاتية على جودة وكم سلوكه الحالي. وتعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً؛ لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث تجاه الأهداف التي يحدِّدها ويرغب في تحقيقها. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص، ٤٣).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٢-٢)

المكوّنات العامة لما وراء المعرفة (رشوان، ٢٠٠٦م، ص٣٦)

١- معرفة ما وراء المعرفة وتتضمن : (أ) المعرفة عن المعرفة بصفة عامة (المعرفة – الاستراتيجية المعرفية) - المعرفة التقريرية: والتي تتضمن معرفة الفروق بين الاستراتيجيات المختلفة والخاصة بالذاكرة والتفكير وحل المشكلات . - المعرفة الإجرائية: والتي تتضمن كيفية استخدام، وتفعيل الاستراتيجيات المعرفية المختلفة . - المعرفة الشرطية: والتي تتضمن معرفة متى يتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة، ولماذا يتم استخدام استراتيجية معينة . (ب) المعرفة عن المهام والسياقات، وكيفية تأثيرها على المعرفة . (ج) المعرفة عن الذات: وتتضمن المعرفة مرجعية الذات والمعرفة في إطار المقارنة بالآخرين وتأثير هذه المعرفة يمكن أنْ يفهم بشكل أفضل في الإطار الدافعي.
٢- المراقبة المعرفية أو أحكام ما وراء المعرفة، وتتضمن : (أ) أحكام صعوبة أو سهولة المهمة: عمل تقديرات عن مدى سهولة أو صعوبة مهام التعلم موضوع التجهيز والمعالجة . (ب) مراقبة التعلم والفهم أو تميز حدوث التعلم . (ج) الشعور بالمعرفة: ويعني امتلاك الخبرة أو الوعي بمعرفة شيء ما ولكن لا يستطيع المتعلم تذكره بصورة تامة . (د) أحكام الثقة: وتعني عمل تقديرات أو أحكام عن مدى صحة أو مناسبة الاستجابات
٣- اضبط والتنظيم أو مهارات ما وراء المعرفة، وتتضمن : (أ) تخطيط الأنشطة: وتعني وضع الأهداف لتعلم وتخطيط وقت التعلم والأداء (ب) اختيار واستخدام الاستراتيجية: وتعني تقرير وتحديد الاستراتيجية التي سوف يستخدمها المتعلم في التجهيز والمعالجة وكذلك متى يتم تغير الاستراتيجية أثناء الأداء (ج) ضبط المصادر: وتعني ضبط وتنظيم الوقت والجهد وخطوات التعلم والأداء . (د) الضبط الإرادي: وتعني ضبط وتنظيم الدافعية والانفعالات وبيئة التعلم

وقد أوضح كلٌّ من ماك وكراتشويل (١٩٨٨م) Mace and Kratochwill أن المراقبة الذاتية "عملية متعدد المراحل وهي تستلزم ملاحظة وتسجيل السلوك الذاتي للفرد. كما عرفها كرتشنبوم (١٩٨٤م) Kirschenbaum بأنها " عملية تمييز السلوك والأحداث المتعلقة بالهدف". وقد أوضح عدد من العلماء أنها تتضمن الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، والانتباه الموجّه بالذات، والتسجيل الذاتي بعدِّها صفات ترتبط بتكتيكات المراقبة الذاتية. (في شعبان، ٢٠٠٤م).

وتتّضح أهمية المراقبة في أنها تتضمن عملية تحديد مطالب إتمام المهمة واختيار وتقويم التقدم؛ ولذا تعدُّ المراقبة بمثابة عملية تشخيصية للوضع الحالي للتقدم يحاول فيها المتعلِّم تحديد الصعوبات التي تواجهه وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات مما يتيح له

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فرصة أفضل للوصول للهدف المنشود، وهي من العمليات المهمّة لتحسين التعلم؛ لأنها تساعد في تركيز الانتباه والتمييز بين الأداء الفعّال وغير الفعّال، ثم التوفيق بين استراتيجيات التعلم، وكذلك تحسِّن الإدارة الذاتية للوقت، وتتمثل المراقبة حسب النموذج فيما يلي من المجالات:

١) **المراقبة المعرفية**: لقد رأى بينتريش (٢٠٠٠م) Pintrich أنَّ المراقبة المعرفية تتضمن الأحكام الميتامعرفية الديناميكية للتعلم، والوعي الميتامعرفي (الشعور بالمعرفة)، وتتضمن أحكام التعلم معتقدات عمَّا يعرفه الفرد، وما لا يفهمه، ويحدث الشعور بالمعرفة عندما يعتقد الطلاب أنَّ لديهم بعض الفهم للمادة؛ لأنهم قد درسوها مسبقًا، ولكنهم غير قادرين على استدعاء المعلومات رغم شعورهم بأنهم يعرفونها. (In Schunk,2005)

وتتمثل أنماط أنشطة المراقبة المعرفية فيما يلي:

- أحكام سهولة التعلم: حيث يتنبأ المتعلِّم من خلالها بإمكانية إنجازه للعمل الحالي قبل البدء فعلاً في معالجة المهمة المعروضة بناءً على معرفته العامة بهذا النوع من المهام واسترجاعه لخبرات الإنجاز السابقة.
- أحكام المعرفة: وتتضمّن أحكام المتعلِّم عن مدى حدوث التعلم وقدرته على استعادة المعلومات التي درسها، ويمكن أنْ تفيده في الامتحان، أو في المناقشات الصفية أو غير ذلك.
- الشعور بالمعرفة: وتحدث عندما لا يستطيع المتعلِّم تذكّر شيءٍ ما بدقة، ولكنه يعرف أنه يعرفه جيِّداً، أو على الأقلّ لديه شعور قوي بأنه يعرفه.
- أحكام الثقة: وتشير إلى ثقة المتعلم في استجاباته، كأنْ يعي أنَّ إجابته عن سؤال معين في الاختبار، أو عن سؤال معيّن يوجّهه له المعلِّم إجابة صحيحة. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص٤٤-٤٥).

وتتّضح هذه النشاطات عندما يعي الطالب أنه لم يفهم شيئاً قد قرأه أو سمعه، أو عندما يدرك أنه يقرأ بسرعة أعلى مما يجب في هذا النص، أو عندما يلحظ استيعابه فيسأل نفسه أسئلة هل فهم أم لا ؟

(Montalvo & Gonzalez Torres, 2004)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢) المراقبة الدافعية : Motivational Monitoring

هناك أهمية خاصة للمراقبة الدافعية، فمن خلال التنظيم الذاتي للدافعية يحاول المتعلم تحسين مستوى الدافعية لديه عندما يواجه بعض المشكلات، أو الموانع التي تؤدِّي إلى الشعور بالملل، وتنقص من مستوى دافعيته، وقد يبدأ المتعلِّم المهمة بمستويات مرتفعة من الدافعية ولا يحتاج إلى تنظيم أو تحسين دافعيته؛ لأن مستوى الدافعية لديه لم يتغيّر. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص، ٤٥). وتشير المراقبة الدافعية إلى كون الفرد على وعي بالفعالية الذاتية لديه، وقيمه، والعزو (الأسباب المدركة للنواتج) والاهتمامات (الميول) والقلق. (Schunk,2005).

٣) المراقبة السلوكية والسياقية: Behavioral And contextual Monitoring

لقد تناول علماء النفس المراقبة الذاتية كأداة تشجيع على تعديل السلوك؛ حيث يتناولها الطلاب كتكتيكات لتبديل، أو تعديل السلوك، وهي تسمح للطلاب بمراقبة سلوكهم من خلال مقارنة المعلومات الواردة لهم والتي تقيس سلوكهم (شعبان، ٢٠٠٤م).

وهنا يراقب المتعلِّم مستوى الجهد المبذول والوقت المستغرق والظروف البيئية، ويحاول تكييف وتوفيق الجهد والوقت مع التقدّم الحالي نحو الهدف، فعندما يشعر المتعلِّم بأنَّ المهمة أو العمل الذي يقوم به صعب بعض الشيء قد يزيد من معدل الجهد المبذول حتى يحقِّق الهدف وربما يقرِّر التوقّف عن العمل إذا ما شعر بأنَّ الجهد المبذول، أو الذي يمكن له أن يبذله لا يمكنه من إتمام العمل وتحقيق الأهداف المرغوبة. (Wolters, et al. ,2003 ؛ رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٤٦).

وتشير المراقبة السياقية إلى مراقبة ظروف المهمة، وذلك لتحديد ما إذا كانت تتغير.

المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم: Control and Regulation

وتتضمّن جهود للتحكم، وتنظيم الأبعاد المختلفة للمعرفة والدافعية، والمهمة والسياق. إنَّ هذه المحاولات للتحكم والتنظيم "تكون منظّمة ذاتياً وفيها يركِّز الفرد بنفسه على محاولة التحكم أو التنظيم فيما يخصّه من معرفة، ودافعية، وسلوك، وبالطبع فإنَّ هناك أفراداً آخرين في البيئة مثل المعلِّمين والأقران، أو الآباء يمكن أنْ ينضموا للآخرين معرفتهم الفردية، ودافعيتهم، وسلوكهم، من خلال توجيه الفرد أو مساندته فيما يتعلق: بماذا، وكيف، ومتى

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يؤدي المهمة ؟. كما أنَّ خصائص المهمة، وأنظمة التغذية الراجعة، ومسارات التقويم يمكن أنْ تسِّهل، أو تعوق محاولات الفرد للتنظيم الذاتي لتعلمه.

وفي معظم نماذج ماوراء المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً يتم افتراض أنَّ أنشطة التحكم والتنظيم تكون معتمدة على، أو على الأقل مرتبطة بشدة، بأنشطة المراقبة الماوراء معرفية. على الرغم من أنَّ المراقبة والتحكم الماوراء معرفية يتمّ إدراكها على أنها عمليات منفصلة. (Butler & Winne , 1995).

وفيما يلي نعرض المجالات التي يتم فيها التحكم والتنظيم:-

١) التحكم المعرفي والتنظيم: Cognitive Control and Regultion

والذي يعدُّ من الأنظمة الفعالة للتعلم والمكون المفتاحي للتعلّم المنظم ذاتياً، ويوصف التنظيم بأنه تحويل وإعادة ترتيب للمعلومات المتضمنة في العمل مما يجعل تعلمها أسهل، ويتعلّق هذا المجال من التنظيم بالاستراتيجيات المعرفية المختلفة التي قد يستخدمها الأفراد لتعلم وأداء المهمة، وأيضاً الاستراتيجيات الماوراء معرفية التي قد يستخدمها الأفراد للتحكم في معرفتهم وتنظيمها.

وكما في أي نموذج للتنظيم، من المفترض أنَّ المحاولات للتحكم في المعرفة، وتنظيمها، وتغيّرها ينبغي أنْ يكون مرتبطاً بأنشطة المراقبة المعرفية، التي تقدِّم معرفة عن التمايز النسبي بين الهدف والتقدم الحالي نحو هذا الهدف على سبيل المثال: إذا كان الطالب يقرأ كتاباً بهدف الفهم (ليس لمجرد إكمال مهمة القراءة)، عندئذٍ فإنه عندما يراقب الطالب فهمه، فإنَّ عملية المراقبة هذه يمكن أنْ تزوِّد الطالب بمعلوماتٍ عن الحاجة إلى تغيير استراتيجياته القرائية . (Pintrich , 2004).

وإحدى الأبعاد الرئيسة في التحكّم والتنظيم للمعرفة هي: الاختيار الفعلي، واستخدام استراتيجيات معرفية متنوّعة وخاصة بالتذكر، والتعلم، والتفكير، وحلّ المشكلة، والاستدلال، وأوضحتْ العديد من الدراسات أنَّ اختيار استراتيجيات معرفية معينة يمكن أنْ يكون له أثر موجب على التعلّم والأداء، وتتراوح هذه الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات البسيطة للذاكرة التي يستخدمها كلُّ الأفراد (من الأطفال الصغار جداً حتى

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الراشدين) لمساعدتهم على التذكّر، إلى الاستراتيجيات المعقدة التي يحتاجها الأفراد للقراءة والرياضيات والكتابة، وحل المشكلة والاستدلال. (Wolters , et al. ,2003).

وعلى الرغم من أنَّ استخدام الاستراتيجيات العديدة يبدو أنه يكون معرفياً أكثر من كونه ميتا معرفياً، إلا أنَّ القرار لاستخدام هذه الاستراتيجيات يعدُّ بعداً هاماً للتحكم والتنظيم الماوراء معرفي مثل: القرار الخاص بالتوقف عن استخدامها، أو التحوّل من استراتيجيات إلى أخرى. (Wolters , et al. ,2003).

وفي بحوث التعلم المنظم ذاتياً، تم وضع العديد من استراتيجيات التعلم والمعرفة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على فهم وتعلم المادة، فعلى سبيل المثال: بحث العديد من الباحثين العديد من استراتيجيات: التسميع – استخدام التفاصيل – التنظيم، والتي يمكن أن يستخدمها المتعلمون لكي يتحكموا في معرفتهم وتعلمهم.
(pintrich & Degroat , 1990 ; Zimmerman & Martinez- pons , 1986)

إنَّ هذه الاستراتيجيات تشتمل على استخدام التصور Imagery ليساعد على تشفير المعلومات في مهمة الذاكرة، وأيضاً لمساعدة الفرد على تصوّر التطبيق الصحيح للاستراتيجية (مثل: التصور البصري في الأنشطة الرياضية وأيضا الأكاديمية (Zimmerman ,1998).

إنَّ استخدام معينات الذاكرة متضمنة أيضاً في هذا الجزء من التحكم المعرفي، وأيضاً استراتيجيات عديدة مثل: الشرح – التلخيص – تدوين مذكرات، وبناء أشكال، وفي عمل ولترز وأخرون (٢٠٠٣م) تَمَّ التركيز على: التسميع، واستخدام التفاصيل، والتنظيم، والتنظيم الذاتي الماوراء معرفي العام.

واستخدم بينتريش من خلال مقياسه للتعلم المنظم ذاتياً MSLQ خمسة مقاييس، وهي مسجلة في الصف الأخير من العمود المعرفي في جدول (٢-١) كمؤشرات للتنظيم المعرفي لدى الطلاب، إنَّ هذه الأدوات تقدم بعض المقاييس لأنشطة المراقبة والتحكم في المعرفة (انظر الصفين ٢، ٣ في الجدول ٢-١) ولكنها لا تقدم أي مقاييس لأنشطة معينة للتروي (تدبر العواقب) أو ردود الأفعال التي قد يستخدمها الطلاب في الفصل.

إنَّ مقاييس التسميع واستخدام التفصيل والتنظيم تعكس استخدام استراتيجيات التعلّم والمعرفية الأساسية في فهم المادة في المقرر، أمَّا مقياس ما وراء المعرفة فيمثل أنشطة تساعد الطلاب على حفظ تعلمهم (مثل: وضع الأهداف)، ومراقبة تعلمهم (مثل مراقبة الفهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

القرائي)، وتنظيمه أو تغييره (مثل إعادة قراءة النص عندما يفشل الفهم)، ومقياس الـتفكير الناقد يقيس المدى الذي عنده يحاول الطلاب تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وفي حل المشكلات، وفي تحليل وتقييم المعلومات بطريقة متعمقة.

إنَّ النموذج التصوري العام في الجدول (٢-١) يفترض عددًا أكبر من الاستراتيجيات الممكنة لضبط وتنظيم المعرفة التي يمكن للطلاب أنْ يستخدموها في مقرراتهم، إنَّ هذا العدد يتجاوز الخمسة الموجودة في استبيان MSLQ ، وهذه الاستراتيجيات يفترض أنْ تكون طوع تحكم الفرد، كما أنَّ العديد منها قد تستخدم بشكل أكثر ضمنية ودون الكثير من التفكير أو التحكم.

وهذه الاستراتيجيات ربما يتم تعلّمها من خلال التفاعلات الاجتماعية مع الأقران أو الأسرة أو المعلمين أو من المصادر الأخرى كالكتب، وأصحاب التعلم المنظم ذاتياً يندمجون في التخطيط للاستراتيجيات التنظيمية التي يطبقونها حيث يختارون الاستراتيجيات التي يعتقدون بأنها مناسبة للتجهيز، وأنها تمكّنهم من تحقيق أهدافهم ويطبقونها بفاعلية، فهذه الاستراتيجيات تتميّز بالتنوّع، وفي الوقت نفسه تختلف في مدى مناسبتها للمهام المختلفة. (Kitsantas , 2002).

ولقد أشار بينتريش ودي جروت (١٩٩٠م) pintrich and Degroat إلى أنَّ استخدام الاستراتيجيات المناسبة للمهام موضع التجهيز والمعالجة يرتبط ارتباطاً عالياً بالإنجاز الأكاديمي، ولكن هذا الارتباط يعتمد على درجة المعرفة الشرطية والتقريرية الخاصة بهذه الاستراتيجيات.

ويذكر الشرقاوي (١٩٩٨م، ص ٢٠٧- ٢١٠) أنَّ هناك أربعة مبادئ عامة تحدِّد مدى فاعلية، أو مناسبة الاستراتيجية وهي:

١- مبدأ الخصاصة: حيث تختلف فاعلية الاستراتيجية باختلاف درجة التكامل بين الاستراتيجية المستخدمة وخصائص المقرّر، أو الموضوع الدراسي من جهة وخصائص المتعلِّم من جهة أخرى.

٢- مبدأ التوليدية: والذي يعني إمكانية تكوين أو إعادة تكوين وصياغة المعلومات عند استخدام الاستراتيجية مما يسهم في رَفْع مستوى الأداء.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- مبدأ الضبط التنفيذي: ويعدُّ هذا المبدأ بمثابة استراتيجية إنتاجية تعتمد على ثلاث مبادئ فرعية تتصّل بتأكيد استخدام الاستراتيجية التي تعلّمها المتعلِّم سابقاً، وحققَّتْ فاعليتها، والحرص على إختيار الاستراتيجية المناسبة، والتقويم الدوري لفاعلية الاستراتيجية.

٤- مبدأ الكفاية الشخصية: ويؤكِّد هذا المبدأ على درجة الإحساس، أو معتقدات الكفاية الشخصية في مواجهة مطالب المهمة.

٢) ضبط الدافعية وتنظيمها: Motivational Control and Regulation

ويتضمّن هذا المجال من التنظيم أي استراتيجيات قد يستخدمها الأفراد للتحكم في، وتنظيم دافعيتهم ووجدانهم. وتعدُّ الدافعية محدِّداً هاماً في تعلم وتحصيل الطلاب داخل المواقف الأكاديمية، وفي نفس الوقت، فإنَّ نقص الدافعية يمثِّل مشكلةً يشعر بها الطلاب في كل المستويات العمرية، والتعلم يعدُّ عملية شاقة، والمهام الأكاديمية مليئة بالعقبات التي من المحتمل أنْ تتداخل مع قدرة الطلاب على الاحتفاظ بمستوي تكيّفي من الدافع للإنجاز.

وداخل هذا السياق يتوقّع من الطلاب أنْ يركّزوا على المادة، أو المهام التي يراها الكثير منهم على أنها مملة، أو متكرّرة، أو صعبة، أو غير هامة، إنَّ التحدي لإكمال العمل الأكاديمي خارج الفصل يمكن رؤيته على أنه أكثر صعوبة، وعند إكمال الواجب المترلي، فإنه يطلب من الطلاب أنْ يتعلموا المادة أو يكملوا المهام التي تعاني أيضاً من نفس المشكلات، ويقومون بذلك بدون أي ضغوط اجتماعية للإستمرار في العمل الموجود في الفصل، وفي ضوء هذه العقبات فإنَّ قدرة الطلاب على التأثير بشكل نشط في دافعيتهم يتم رؤيتها علي أنها أبعاد هامة لتعلمهم المنظم ذاتياً. (Wolters, et al. ,2003).

وبنفس الطريقة، فإنَّ المتعلِّمين الذين يمكن أنْ ينظموا معرفتهم، يمكنهم أنْ ينظموا دافعيتهم ووجدانهم.

وتعد الدافعية حالةً داخلية تعبر عن الحاجة، أو الرغبة وتستثير وتنشّط سلوك الفرد حتى يشبع هذه الحاجة أو الرغبة، ومستوى الدافعية من الممكن أنْ يتغيّر أثناء القيام بعمل معين بسبب مواجهة بعض الصعوبات، أو التشتيت أو الشعور بالملل، أو الشعور بعدم فائدة العمل مما يقلِّل رغبة المتعلم الداخلية في إكمال هذا العمل، ومن هنا تُعدُّ قدرة المتعلم على

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تحسين وتنظيم دافعيته أثناء القيام بنشاط أو عمل ما من العمليات المهمة في التعلم المنظم ذاتياً (Wolters, 1999b). و أشار بندورا (Bandura ٢٠٠١م) إلى أنَّ الفرد عندما تواجهه عقبات أثناء أداه للعمل فإنه قد يلجأ لبعض التكتيكات المسؤولة عن زيادة الدافعية الذاتية كحوار الذات وإقناع الذات بالقدرة على الفعل، وفي هذه الحالة يفسّر الفشل على أنه مصدر للتحدي مما يدفع الفرد إلى مضاعفة الجهد.

والهدف من استخدام هذه الاستراتيجيات يتمثّل في المساعدة على زيادة الجهد والمثابرة، فهذه الاستراتيجيات يستخدمها المتعلم للتعامل مع المشكلات أو الموانع التي تظهر وتعيقه عن التقدم والتي تتصل بالدافعية والانفعالات والإنتباه والتشفير والبيئة، فقد افترضت معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً أنَّ المتعلِّم يكافح من أجل ضبط وإدارة الجوانب المختلفة لعملية التعلم بما فيها الدافعية. (Wolters,1998 ; 1999a).

وعلى الرغم من الارتباط الشديد بين الدافعية وتنظيم الدافعية إلا أن تنظيم الدافعية يختلف نظرياً عن الدافعية في ذاتها، وجديد بالذكر، أنَّ هذه العمليات تختلف فيما يتعلق بالوعي، وغرضية معتقدات الطلاب وأعمالهم، إنَّ تنظيم الدافعية يتعلق فقط بمعتقداتهم thoughts وأعمالهم التي يحاولون من خلالها بشكل واع ومقصود أنْ يؤثروا في دافعيتهم فيما يتعلق بنشاط معين، بينما نماذج الدافعية لا تستهدف بالضرورة أنْ يكون الطلاب على وعي بالعمليات الضمنية التي تحدد دافعيتهم أو تلك التي تتداخل بشكل مقصود مع هذه العمليات. وكما في التمييز بين التجهيز المعرفي للطلاب، وتنظيمهم للمعرفة فإن التمييز بين عملية الدافعية، وتنظيم الدافعية قد لا يكون دائماً واضحاً. (Wolters, et al. ,2003).

إنَّ تنظيم الدافعية والوجدان سوف تشتمل محاولات لتنظيم معتقدات دافعية عديدة والتي تمت مناقشتها في أدب دافعية الإنجاز مثل التوجّه للهدف (أهداف لأداء المهمة) والفاعلية الذاتية (أحكام عن الكفاءة لأداء مهمة)، تصوّرات عن صعوبة المهمة، ومعتقدات قيمة المهمة (معتقدات عن الأهمية – الفائدة – ملائمة المهمة)، والاهتمام الشخصي في المهمة (حُب مجال المحتوى – المجال). وبالإضافة إلى هذه المعتقدات الدافعية الهامة يمكن للطلاب أنْ يحاولوا التحكّم في وجدانهم وعواطفهم من خلال استخدام العديد من استراتيجيات المواءمة التي تساعدهم على التعامل مع الوجدان السالب مثل الخوف والقلق.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إن هذه الاستراتيجيات الدافعة للتنظيم الذاتي تتضمن محاولات للتحكم في فعالية الذات من خلال استخدام الحديث الذاتي الموجب (مثل: أعرف أنني يمكنني أداء هذه المهمة). كما يمكن أيضاً أنْ يحاول الطلاب زيادة دافعيتهم الخارجية للمهمة من خلال وعد أنفسهم بمكافآت خارجية، أو القيام بأنشطة إيجابية معيّنة (مثل: مشاهدة التليفزيون – التحدّث مع الأصدقاء.. إلخ) المتوقفة على إكمال المهمة الأكاديمية (Pintrich, 2004). وقد وجد ولترز (Wolters ١٩٩٨م) أنّ طلاب الجامعة يحاولون عن قصد أنْ يثيروا أهدافاً خارجية مثل الحصول على درجات جيِّدة لمساعدتهم على الحفاظ على دافعيتهم، ويمكن للطلاب أيضاً أنْ يزيدوا من دافعيتهم الذاتية للمهمة من خلال محاولتهم جعل المهمة أكثر متعة.

إنَّ النموذج الأصلي الذي وجّه تطوير استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم MSLQ قد أدى إلى تكوين مقاييس ركّزتْ فقط على قياس المعتقدات الدافعية للطلاب (خمسة مقاييس) ومقياس للعاطفة (انظر الصفين الآخرين في عمود الدافعية/ الوجدانية في جدول ٢–١) ولا توجد مقاييس في استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلّم تقيس أي استراتيجيات للتحكم والتنظيم في الدافعية أو الوجدان، على غير مثال المقاييس المعرفية في استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم والتي تقيس بعض الاستراتيجيات لتنظيم المعرفة، بمعنى أنَّ فقرات الدافعية تسأل الطلاب فقط عن معتقداتهم الدافعية للمقرّر، وليس عن أي استراتيجيات للتنظيم الذاتي للتحكّم في دافعيتهم ووجدانهم في المقرر.

وفي الدراسة التي قام بها ولترز بالتعاون مع بينتريش وكربانيك (٢٠٠٣م)، يقترحون عدداً من الاستراتيجيات للتحكّم وتنظيم الدافعية هي: الحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي عن القدرة النسبية، والحديث الذاتي الخارجي، وتحسين الملائمة، وتحسين الاهتمام، والمكافأة الذاتية، والتحكم البيئي.

٣) ضبط السلوك وتنظيمه: Behavioral Control and Regulation

يُعَدُّ تنظيم السلوك أحد أبعاد التنظيم الذاتي الذي يتضمّن محاولات الأفراد للتحكم في سلوكهم الخاص، إنَّ بعض نماذج التنظيم لا تتضمّن هذا البعد الذي هو من أبعاد تنظيم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الذات حيث إنه لا يتضمن بشكل صريح محاولات للتحكم في تنظيم ذات الشخص، وأطلقوا عليه التحكم السلوكي. (Zimmerman , 1989a).

وعلى النقيض، فإنه وفق تصور بينتريش يعدُّ السلوك جزءاً من الشخص، وليس بالضرورة أنْ يكون للنفس الداخلية التي يمثلها المعرفة، والدافعية والوجدان، حيث يمكن للأفراد أنْ يلحظوا سلوكهم الخاص، ويراقبونه، ويحاولوا التحكم فيه، وينظمونه، وأنَّ مثل هذه الأنشطة يمكن عدّها تنظيماً ذاتياً للفرد، فهم قد يتحكمون في وقتهم من خلال تحديد جداول للمذاكرة، وعمل خطط لأوقات الاستذكار . (Wolters, et al. ,2003).

إنَّ تنظيم السلوك يعدُّ بُعدًا للتنظيم الذاتي الذي يتضمن محاولات الأفراد للتحكم في سلوكهم الظاهر، ونماذج المقاصد والتخطيط المقصود، والسلوك المخطط، قد أوضحتْ أنَّ تكوين النوايا (المقاصد) يرتبط بالسلوك اللاحق في عدد من المجالات المختلفة، وفي مجال التعلم الأكاديمي يعدُّ التخطيط وإدارة الوقت والجهد أنواعًا للأنشطة التي تعدُّ جزءًا من التحكم السلوكي (انظر جدول٢-١). إنَّ التحكم في الجهد يتضمن محاولات عمل جداول للدراسة (الاستذكار) وتخصيص وقت للأنشطة المختلفة، والتي تعدُّ بُعداً كلاسيكياً لمعظم مقررات مهارات التعلم والاستذكار. (Pintrich, 2004).

ومن الاستراتيجيات الأخرى للتنظيم السلوكي التي يمكن أنْ تكون مفيدةً جدًا للتعلم هي: طلب المساعدة، ويظهر أنَّ الطلاب الجيِّدين والمنظمين ذاتياً الجيدين يعرفون متى، ولماذا، وممن يطلبون المساعدة ؟. إنَّ طلب المساعدة مسجلٌ هنا كاستراتيجية سلوكية؛ لأنها تتضمن السلوك الخاص بالشخص، ولكن تتضمن أيضاً التحكم السياقي؛ لأنها تتضمن بالضرورة الحصول على المساعدة من الآخرين في البيئة، ومثل هذا يعدُّ أيضا تفاعلاً اجتماعيًا (Ryan & Pintrich, 1997). إنَّ دمج طلب المساعدة كتفاعل اجتماعي يعكس أهمية عدِّ الطبيعة الاجتماعية للتعلم.

ويجب ملحوظة أنه عند استخدام الطالب لاستراتيجية طلب المساعدة بهدف الحصول على المعلومات الصحيحة بسرعة وبأقل جهد فأن هذه الاستراتيجية في هذه الحالة تعد استراتيجية اعتمادية وليست تكيّفية حيث يقل في هذه الحالة معدل الفهم وبالتالي عدم حدوث التعلم على النحو المطلوب. وبالعكس تعدُّ هذه الاستراتيجية استراتيجية تكيفية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

عندما يركِّز الطالب على التعلّم، ويطلب المساعدة للتغلب على بعض المشكلات أو الصعوبات التي تعوق حدوث التعلّم على النحو المطلوب (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٥٢).

إنَّ المنظمين ذاتياً الجيدين لا يطلبون المساعدة بشكل غير مقصود، ولكن بشكل مقصود واختياري لفهم نقطة معينة، ومن مصدر يعتقدون أنه سوف يكون مفيدًا لهم. (Schunk,2005) .

إنَّ استبيان بينتريش فيه مقاييس تعكس الكيفية التي يحاول بها الطلاب تنظيم جهدهم في مواجهة المهام الصعبة والمملة وغير الممتعة، وفي هذه الحالة يحاول الطلاب أنْ ينظموا سلوكهم فيما يتعلّق بالجهد، والتي غالباً ما تضمن كاستراتيجية في نماذج التحكم الإختياري، وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ استبيان بينتريش فيه مقياس ركّز على إدارة الوقت، والذي يسمى بيئة الاستذكار/ الوقت (انظر جدول٢-١)، والذي يتضمّن محاولات لإدارة البيئة العامة للاستذكار، وأيضاً الجداول الزمنية، إنَّ المحاولات لإدارة بيئة الاستذكار تعدُّ في مجال التنظيم السياقي، ولكن في التحليل العاملي، فإنَّ فقرات تنظيم الوقت وتنظيم بيئة الاستذكار هي دائمًا متشبعة مع بعضها البعض، ولذلك فإننا نجد مقياسًا واحدًا في استبيان بينتريش لهذه الاستراتيجيات، وأخيرًا، فإنَّ الاستبيان يتضمّن مقياسًا عن الاستخدام الفعَّال لطلب المساعدة للتعلم الأكاديمي.

وفي عمل ولترز وأخرون (٢٠٠٣م) Wolters, et al. تَمَّ اقتراحُ عددٍ من الاستراتيجيات لتنظيم السلوك وهي: تنظيم الجهد، وبيئة المذاكرة، وطلب المساعدة.

٤) التحكّم بالسياق وتنظيمه:- Context Control and Regulation

إنَّ محاولات التحكّم والتنظيم في السياق قد لا تعدّها بعض النماذج بأنها تنظيم ذاتي؛ لأنهم لا يفترضوا أنَّ السياق جزءٌ من الفرد، وفي هذه النماذج، يشير التنظيم الذاتي فقط عادة إلى أبعاد الذات التي يمكن التحكّم فيها أو تنظيمها، ومن ناحية أخري فإنَّ الأفراد يحاولون مراقبةَ بيئتهم والتحكّم فيها إلى حد ما، وفي الحقيقة، فإنَّ في بعض نماذج الذكاء (مثل: Sternberg , 1985) يتم رؤية المحاولات الخاصة بالتحكم الانتقائي والتغيّر في السياق بأنها قابلة للتعديل بدرجة كبيرة، وبالطريقة نفسها في هذا النموذج، من المفترض أن محاولات الفرد للمراقبة والتحكم في البيئة تعدُّ بعداً هاماً للتعلّم المنظّم ذاتياً، حيث يحاول

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الشخص أنْ يراقب وينظّم السياق بشكل نشط، إنه الشخص الذي يعمل وفقاً للسياق ويحاول التغيّر فيه، وأيضا التكيّف معه مما يجعل محاولات تنظيم السياق جزءاً من التعلم المنظم ذاتياً، وفي هذه الحالة، فإنَّ الذي يحدِّد مسمى " التنظيم الذاتي " ليس هو المجال الذي يتم تنظيمه، ولكن الشخص ذاته، والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للمراقبة والتحكّم فيه، وتنظيم السياق هو الذي يشكِّل بُعْداً هاماً للتعلّم المنظّم ذاتياً . (Wolters, et al. ,2003).

وتعدُّ بنية سياق التعلم وخاصة المهمة الأكاديمية وبيئة التعلم عوامل أساسية في التأثير البيئي على تنظيم الطالب ذاتياً لتعلمه، وطبقاً لنظرية المعرفة الاجتماعية يظل التعلم البشري معتمداً بصورة عالية على السياق البيئي الاجتماعي الذي نشأ فيه، ويمتد هذا الفرض إلى التنظيم الذاتي للتعلم؛ حيث يذكر زيمرمان أنَّ تحول المهمة الأكاديمية من مكان مليء بالضوضاء إلى مكان هادئ للدراسة من المتوقع أنْ يؤثِّر على التنظيم الذاتي للتعلّم (فرير، ١٩٩٥م).

ويحاول المتعلِّم هنا ترتيب السياق الذي يتم فيه التعلّم بصورة تمكّنه من تركيز الانتباه والتغلب على المشتتات، وبصورة عامة يحاول المتعلِّم ترتيب بيئة التعلم بهدف جعل عملية التعلم أكثر سهولةً ويسراً، وأنْ يكون احتمال إكمال العمل بدون أيّ تعطيل، أو شعور بالملل كبير. واستراتيجية التحكم البيئي تعدُّ من أكثر الاستراتيجيات التي أكّدتْ عليها الدراسات السابقة في مجال ضبط السياق وتنظيمه. (Wolters & Rosenthal , 2000) .

وتتضمّن هذه الاستراتيجيات التأكّد من وجود كل ما يساعد على الإنجاز في بيئة التعلّم وكذلك ترتيب بيئة التعلم بالصورة التي يفضّلها الفرد، ويمكن ملاحظة ذلك في تفضيل أحد الطلاب المذاكرة بمفرده في مكان مغلق وهناك مَنْ يفضِّل المذاكرة مع زملائه وهناك مَنْ يفضِّل المذاكرة أثناء استماعه للراديو، أو الكاسيت وهناك مَنْ يفضِّل المذاكرة ليلا بسبب تفضيله للهدوء. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٥٢).

وترتبط فاعلية استخدام استراتيجية التحكم البيئي بقدرة المتعلم على التعامل مع المشتتات، ومعرفته بالشروط اللازمة لمواجهة مطالب المهام، وتدعم نتائج الدراسات والبحوث السابقة الأهمية النسبية للتحكّم البيئي كاستراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم.
(Ley & Young, 2001)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبجانب استراتيجية طلب المساعدة والتي يمكن عدِّها بمثابة استراتيجية لتنظيم السلوك، وفي نفس الوقت تعدُّ استراتيجية لتنظيم بيئة التعلم الاجتماعية، هناك استراتيجية تعلم الأقران والتي يمكن عدّها بمثابة استراتيجية للاستفادة من التعلّم الجماعي أو التعـــاوني، وتســـتخدم بغرض العمل مع الآخرين؛ لإنجاز بعض المهام، أو الإستعداد للامتحان، أو إكمال الأعمال المترلية، أو القيام ببعض التطبيقات للمقررّات الدراسية، أو إكمال بعض المشاريع الخاصـــة وحل المشكلات وتدوين المحلوظات.

المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية: Reaction and reflection

عندما يدرك الفرد وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدّم والأهداف المنشودة فإن ذلك قد يقوده إلى محاولة التصرّف في ضوء توقعاته عما يمكن أنْ يُحدّد من هذا التباين كتغيره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدّم، وفي المقابـــل من الممكن أنْ ينسحب من المهمة ولا يكملها. (Butler & Winne, 1995) .

وتتضمّن ردود أفعال الدافعية جهودًا لتحسين الدافعية عندما يحكم المتعلمـــون علـــى دافعيتهم بأنها قد ضعفت، وهذا قد يتضمّن عزو الأداء الضعيف إلى جهد غير كاف بدلاً من عزوه إلى القدرة المنخفضة (Schunk,2005). وكلما تمكّن المتعلِّم في حالة الفشـــل مـــن التغلب على الاعتقاد بأنَّ فشله ناتج عن ضعف قدراته، وأنه يمكنه تحقيق النجاح ببذل مزيدٍ من الجهد أو بتعديل الطريقة المستخدمة في التجهيز والمعالجة أمكنه الاســـتمرار في العمـــل والتغلب على مشاعر الإحباط. (Schunk &Zimmerman, 1997)، فنمط العزو عـــلاوةً على تأثيره على مواصلة التعلّم وتعديل الاستراتيجيات المستخدمة في إتمام المهمة له تأثير كبير على الدافعية، فالفرد الذي يعتقد أنَّ الفشل يمكن السيطرة عليه يكون بمثابة دافعٍ له لـــلأداء بصورة أفضل، أمَّا إذا اعتقد في أنَّ أسباب الفشل لا تخضع لسيطرته فقد لا يحاول تحســـين أداءه، وبالتالي فالإخفاق في حدِّ ذاته ليس ضاراً، ولكن عزو الإخفاق إلى أسباب ليس للفرد سيطرة عليها هو الضار (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٥٣). إنَّ ردود أفعال الدافعيـــة يمكـــن أن تتضمّن أيضا عواطف، وذلك عندما يشعر المتعلِّمون بالفخر بعد النجاح، أو بالغضب عنـــد الفشل. (Schunk,2005) .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إنَّ ردَّ الفعل والتأمّل السلوكي يتضمَّن معارف عن سلوكيات الفرد، مثل: ما إذا كان الفرد قد استخدم الوقت بفعالية، أو أنه قد بذل جهدًا كافيًا، ويشير ردّ الفعل والتأمل السياقي إلى تقييمات لمتطلبات المهمة والعوامل السياقية، ويتطلب التنظيم الذاتي الجيِّد أنْ يقيّم المتعلمون قدرتهم على إنجاز المهمة، وما إذا كانت البيئة مؤدّيةً إلى التعلم، وما هي التغيّرات اللازمة من أجل تعلّم أفضل. (Schunk,2005).

تعقيب عام على نموذج بينتريش (٢٠٠٠م):-

١- يعتقد الباحث بأنَّ وفاة بينتريش عام ٢٠٠٣م قد حالت بينه وبين مواصلة دراساته في التعلّم المنظّم ذاتياً، حيث ما زال نموذجه الذي وضع من خلاله إطاراً مفاهيمياً عاماً للتعلم المنظم ذاتياً بحاجة لاستنتاج عدد أكثر من الاستراتيجيات التي تعمل على تنظيم مكونات التعلم المنظم ذاتياً، فقد قادتْ ملاحظات الباحث إلى أنَّ بينتريش كان يسير في طريق وضع استراتيجيات تتلاءم مع ما افترضه في إطاره العام، وقد وضّح ذلك من خلال إحدى الدراسات التي اشترك فيها مع بعض العلماء أمثال ولترز وكاربينيك (٢٠٠٣م) حيث أعادت صياغة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفق تصوره، ويعوّل على المهتمين بالنظرية المعرفية الاجتماعية إجراء المزيد من الدراسات من أجل محاولة توصيف عدد أكبر من الاستراتيجيات للتعلّم المنظّم ذاتياً وفق نموذج بينتريش (٢٠٠٠م).

٢- من خلال النموذج يتّضح أنه يحاول أنْ يصنف المراحل والمجالات المختلفة للتنظيم من خلال إطار مفاهيمي عام، وهذا الإطار المفاهيمي يقوم على أربعة افتراضات تَمَّ ذكرها فيما سبق، وأنَّ المراحل الأربعة التي تشكّل صفوف الجدول هي العمليات التي تشترك فيها العديد من نماذج التنظيم والتنظيم الذاتي، وتعكس عمليات وضع الهدف، والمراقبة، والتحكّم، والتنظيم، وردود الأفعال، بينما تمثِّل الأعمدة المجالات الأربعة التي يتم فيها التنظيم وهي: المعرفة، والدافعية والوجدان، والسلوك، والسياق.

٣- إنَّ المراحل الأربعة تمثِّل تتابعاً عاماً حسب الزمن، والذي قد يسير عليه الأفراد عندما يقومون بأداء مهمة، ولكن لا يوجد افتراض قوي أنَّ هذه العمليات تعدُّ هرمية أو خطية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

البنية بحيث إنَّ المراحل الأولى يجب أنْ تحدث دائماً قبل المراحل الأخـــيرة، وفي معظـــم نماذج التعلم المنظم ذاتياً، فإنَّ المراقبة و التحكم ورد الفعل يمكن أنْ تستخدم بشـــكل متزامن وديناميكي عندما يتقدم الفرد من المهمة ، مع أهداف وخطط يتم تغيرها، وتحديثها بناءً على التغذية الراجعة من خلال عمليات المراقبة والتحكم وردود الفعل. (Wolters, et al. ,2003) .

٤- إنَّ هذا الوصف العام للأعمدة والصفوف حسب الإطار المفاهيمي يقدِّم لنا رؤيةً عامة عن كيفية ارتباط المراحل المختلفة للتنظيم بالمجالات المختلفة للتنظيم، وقد وضّح بينتريش من أنَّ نموذجه يمثِّل المخطّط أو برنامج العمل blue print لتطوير أدوات جديدة لقياس التعلّم المنظّم ذاتياً في السياقات الأكاديمية (Pintrich, 2004) ؛ ممـــا يتـــيح إمكانيـــة لاستنتاج استراتيجيات متنوّعة للتعلّم المنظّم ذاتياً أكثر من تلك التي وصفها بينتـــريش وزملاؤه. كما أنه يتيح بناء مقاييس خاصة بكل مجال تنظيمي، سواء كان معرفيـــاً أو دافعياً أو سلوكياً أو سياقياً.

٥- بعض الاستراتيجيات يتم استخدامها بشكل علني وواضح، بينما يتمُّ توظيف الـــبعض الآخر من الاستراتيجيات بشكل ضمني وغير مباشر.

ثالثاً: استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم: (MSLQ)

The maturated Strategies for Learning Questionnaire

هذا الاستبيان عمل على تطويره بينتريش وزملاؤه، واستبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم يعدُّ أداة تقرير ذاتي يستخدمها الطلاب لكي يقدرِّوا أنفسهم على العديد من الفقرات المعرفية والدافعية، وقد ظهر في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، وتَمَّ الانتهاء منـــه نهايـــة التسعينات، ويعدُّ أحد إسهامات بينتريش في التعلّم المنظّم ذاتياً.

ويتضمن المقياس (٨١) عبارة مقسمة في جزءين أحدهما خاص بقيـــاس مكونـــات الدافعية ويتضمن(٣١) عبارة لقياس الفاعلية الذاتية والقيمة الجوهرية وقلق الاختبار، بينمـــا يقيس الجزء الثاني استراتيجيات التعلم ويتضمن (٥٠) عبارة، منـــها (٣١)عبـــارة لقيـــاس الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، و(١٩) عبارة لقياس القدرة على ضبط مصـــادر التعلم المختلفة (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٧٦).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويستخدم المقياس للإجابات تقييم ليكرت الذي يتراوح من (١) إلى (٧) حيث إن الاستجابة (١) تعني: لا ينطبق عليّ على الإطلاق، والاستجابة (٧): ينطبق عليّ بشدة، مع عدم وجود مسميات معينة للأنواع الأخرى من الاستجابات. (Wolters, et al. , 2003) .

وعلى الرغم من النسخ المختلفة لهذا المقياس التي استخدمت عبر السنوات، فإنَّ الأداة دائمًا قد اشتملت على فقرات للتعلّم المنظّم ذاتياً والدافعي (مثل: الاهتمام، والتحدي بعمل المقرّر) وقيمة المهمة (أهمية وقيمة المادة التي يتم تعلمها) ومعتقدات التحكم (مقدار الجهد المفيد) وتوقع النجاح (الفعالية الذاتية)، إنَّ الاستراتيجيات المعرفية قد تضمنت المدى الذي عنده يستخدم الطالب استراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم، أمَّا الأنشطة الميتامعرفية التي يتم قياسها فتتضمن التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي، وتضمّنت استراتيجيات إدارة المصادر، إدارة الوقت، وبيئة المذاكرة، وإدارة الجهد، وطلب المساعدة، وفي كل نوع يُقدِّر الطلاب أنفسهم على فقرات عديدة بناءً على مدى وصف الفقرة لها بشكل جيِّد.

ويفترض المقياس أنَّ استجابات الطلاب للفقرات سوف تتنوع حسب مجال المادة (قراءة – إنجليزي – رياضيات – علوم – دراسات اجتماعية – إلخ) وحسب السياق الصفي، بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ الفقرات تتضمّن عبارات مثل " في هذه المادة " لكي تزيد من احتمال أنَّ الطلاب سوف يركّزوا استجاباتهم على ما يقومون بفعله في مقررات أو تخصصات معينة، وبمعنى آخر، يفترض المقياس على المستوي النظري، تحديد المجال أو السياق في استخدام الطالب للاستراتيجية، ويعرف ذلك إجرائياً بشكل تجريبي في المقرّر أو المستوي الصفي، إنَّ هذا قد يجعل فقرات المقياس أقل استخداما في الدراسات التي تهدف إلى قياس استخدام الاستراتيجية بشكل عام في المدرسة، أو تلك التي لا تأخذ في الاعتبار الموضوعات الدراسية أو المجال، أو تحديد المستوى الصفي . (Wolters, et al. , 2003).

ويمكن استخدام الدرجة الكلية، ودرجات المقياس الفرعي (مثل: الدافعية، والاستراتيجيات المعرفية) في التحليلات، ويعكس المقياس- البؤرة الرئيسة لعمل بينتريش عن التنظيم الذاتي – تفاعل العناصر المعرفية، والدافعية، والسلوكية – السياقية، والمقاييس لها ثبات داخلي جيد، وتظهر علاقات معتدلة مع الأداء الأكاديمي.

وقد استخدم بينتريش وزملاؤه ذلك في الكثير من البحوث، وقام العديد من الباحثين الآخرين بتطبيقه في دول مختلفة، وهذه الأداة قد أثارتْ كثيرًا من البحوث عن التعلّم المنظّم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذاتياً؛ لأنها تقدِّم وتزوِّد الباحثين بأداة صادقة وثابتة، وهذه الأداة يسهل تطبيقهـــا، ويمكـــن استخدامها مع طلاب من مراحل مختلفة، ويحتمل أنْ تظل أداةً شـــائعة الاســـتخدام مـــع استطلاع الباحثين للتوجهات البحثية الجديدة.

ويلحظ الباحث أنَّ أبعاد المقياس رغم أنها تعكس رؤية بينتريش عن التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنه استخدم أبعاداً بوصفها استراتيجيات، مثل: معتقدات الدافعية، والفعالية الذاتية وقلق الاختبار بينما فقرات هذه الأبعاد لا تعكس مفهوم الاستراتيجية ولكنها تعكـــس المكـــون فقط؛ ولذلك فيما يبدو أنَّ بينتريش في عمله المتأخِّر مع ولترز وكاربينـــك (٢٠٠٣م) قـــد ركَّز على استراتيجيات التنظيم مستفيداً من أعمال ولترز عن تنظـــيم الدافعيـــة (١٩٩٨م، ١٩٩٩م)، والباحث يعتمد في دراسته على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم؛ ولهذا فهـــو يؤكِّد على أهمية تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهم ذاتياً.

٣- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش :

أكَّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجـــاز الأكـــاديمي، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للســـلوك، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمـــع التعلّم المنظّم ذاتياً بين كلٍّ من العوامل المعرفية والدافعية.

(Zimmerman , 1989b ; Wolters , 2003)

ويعزو باندورا (١٩٨٦م، ص ٤٥٤) Bandura اهتماماً كبيراً لاستراتيجيات الـــتعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها المتعلم، حيث يرى أنَّ استخدام المتعلِّم لاستراتيجيةٍ مـــا يمـــدُّه بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراتـــه اللاحقـــة بالنسبة لاستخدامه تلك الاستراتيجية من عدمه.

ويتضمن التعلّم المنظّم ذاتياً عمدية الفعل وضبط المصادر المتاحة، ومن هنا يفترض أنَّ المتعلِّم ذا التنظيم الذاتي يستخدم مدى واسعاً من الاستراتيجيات بطريقة مستقلة في تعلمـــه. وهذه الاستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية، والانفعـــالات، وبعـــض هـــذه

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الاستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعدُّ استراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الاستراتيجيات يتصّف بالنوعية، أي: يصلح لمهام ومواقف معينة، والبعض الآخر يتّصف بالعمومية، أي: يصلح للتطبيق في أنواع عدّة من المهام والمواقف (رشوان، ٢٠٠٦، ص ٥٤).

ويعرف زيمرمان (ب١٩٨٩م ، ص ٣٢٩) Zimmerman استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها " أفعال وعمليات موجهة لاكتساب المعلومات، أو المهام التي تتضمن: الهدف، وإدراك الفائدة من قَبَل المتعلمين، وتتضمن أيضاً طرقاً مثل تنظيم وتحويل المعلومات وملاحقة الذات والبحث عن المعلومات".

وينقل رشوان (٢٠٠٦م، ص ٥٥) عن باريس وبايرنز (١٩٨٩م) مجموعة من الخصائص المشتركة لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتي تتمثّل في:

١- الاستراتيجيات أفعال عمدية، تحدث بغرض تحقيق أهداف معينة.

٢- تتولّد تلك الاستراتيجيات بواسطة الشخص ذاته، وتتضمن كلاً من الفاعلية والضبط أكثر من أنها مجرد استجابات آلية، أو قواعد عقلية متّبعة من قبل المتعلم.

٣- تطبيق تلك الاستراتيجيات اختيارياً، وتتّصف بالمرونة في التطبيق؛ حيث تتضمَّن هذه الاستراتيجيات كلاً من المهارات المعرفية، والإرادة والدافعية.

٤- هذه الاستراتيجيات تكتيكات اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين – وتستخدم في حلِّ المشكلات، ويستطيع المتعلِّم تطبيقها باستقلالية فيما بعد، وخاصةً في مجال التعلّم الأكاديمي.

٥- يتضمن النضج الاستراتيجي كلاً من التلقائية في استخدام الاستراتيجية، وإمكانية تطبيقها عبر مدى كبير من المهام.

ويرى زيمرمان (ب١٩٨٩م) Zimmerman أنَّ الهدف من كلِّ استراتيجية هو أنْ يؤدِّي التنظيم الذاتي إلى تحسين:

١- الوظائف الذاتية للطلاب.

٢- الأداء الأكاديمي السلوكي للطلاب.

٣- بيئة تعلّم الطلاب.

فعلى سبيل المثال كل من استراتجيات التنظيم والتحويل، والتسميع، والتخطيط للهدف

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ينصبّ على تحسين الوظائف الذاتية، وكلٌّ من استراتيجيات التقويم الذاتي واللواحق الذاتية مصمّمة لتحسين التوظيف السلوكي، واستراتجيات بنية البيئة، البحث عن المساعدة، المراجعة والبحث عن المعلومات مصمّمة لتحسين البيئية الحالية لتعلم الطلاب.

وفي ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) للتعلّم المنظّم ذاتياً، ومن خلال تتبّع إحدى دراساته التقيمية مع زملائه: دراسة ولترز وبينتريش وكاربينيك (٢٠٠٣م) Wolters , Pintrich, & Karabenick ، والتي اقترحوا فيها عدداً من الاستراتيجيات للتعلّم المنظّم ذاتياً، أمكن حصر عدد من الاستراتيجيات للتعلّم المنظّم ذاتياً، بالإضافة إلى أنَّ الباحث استفاد من العرض السابق المتعلّق بالإطار المفاهيمي الذي وضعه بينتريش، كما أنه لم يغفل الإشارات الهامة المتعلّقة بتقييم استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) .

والذي أعدّه بناءً على نموذجه الأول (١٩٩٠م، ١٩٩١م، ١٩٩٤م) في ضوء الإطار المفاهيمي للتعلّم المنظّم ذاتياً الذي وضعه بينتريش، كما يتّفق الباحث مع بينتريش (٢٠٠٤م) على أنَّ النموذج التصوري العام حسب الإطار المفاهيمي يفترض عددًا أكبر من الاستراتيجيات الممكنة لضبط وتنظيم التعلم، ولذلك فإنَّ الباحث يتصوّر عدداً من تلك الاستراتيجيات وليس الكل، ويعتقد بأنها تمثِّل الأكثر أهمية والتي أكّدتها بعض الدراسات مثل: والترز (١٩٩٨م، ١٩٩٩م ،٢٠٠٣م) Wolters ، ولترز وبينتريش وكاربينيك (٢٠٠٣م) Wolters , Pintrich, & Karabenick, ، ودراسة بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich، ودراسة شنك (٢٠٠٥م) Schunk ، ودراسة حسن (٢٠٠٧م).

كما يشير ولترز وأخرون (٢٠٠٣م) أنَّ هذه الاستراتيجيات تمثِّل تغطية هامة للعديد من الأبعاد الرئيسية لتجهيز الطلاب للتنظيم. وقد حاول الباحث أنْ يصنِّف هذه الاستراتيجيات وفق مجالات التنظيم كما يلي:

أولاً: استراتيجيات تنظيم المعرفة الأكاديمية: Strategies for the Regulation of Academic Cognition

وتشمل عدداً من الاستراتيجيات هي :-

١-التسميع: Rehearsal

وتشير هذه الاستراتيجية إلى جُهْد المتعلِّم لحفظ وتذكّر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة، وتتمثّل في تكرار المتعلِّم للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها، أو

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان، أو القيام بعمل قوائم تتضمّن الأفكار الرئيسة في مقرَّر معيّن، وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٥٥).

٢- استخدام التفاصيل: Elaboration

وتتضمّن هذه الاستراتيجية محاولة المتعلِّم توضيح وتفصيل المعلومات، وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط، وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، وكذلك تتضمن هذه الاستراتيجية إضافة بعض المعلومات للمعلومات المعروضة؛ حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح مفهومةً بالنسبة للمتعلِّم (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٥٦).

٣- التنظيم: Organization

وتتضمن هذه الاستراتيجية محاولات المتعلِّم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة؛ لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلّم، وتتمثّل في عمل بعض المخططات، والجداول، والأشكال التي تسهِّل تنظيم المادة الدراسية، أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلِّم، وترتبط بمعارفه السابقة، أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب، أو المحاضرة، أو ما يتمّ جمعه من المكتبة، والهدف من هذه الاستراتيجية هو: تحديد المعلومات المناسبة أو التي تكون مهمة، وتعدُّ هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الفعّالة في التعلم؛ حيث يقوم فيها المتعلِّم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها، مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي، وهو ما يتّفق مع الآراء البنائية في التعلم، والتي تفترض أنَّ ربط المعلومات الجديدة المقدمة ببعضها من جهة، وبالمعلومات المعروفة سابقاً لدى المتعلم من جهة أخرى يُسْهِم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقراراً. (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٥٦).

٤- استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي العام: Metacognitive Self-Regulation

وتتضمّن العديد من استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم للتعلّم مثل: وضع هدف للقراءة، ومراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدَّم الفرد في المهمة. (Wolters, et al., 2003).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إنَّ السبب في تناول هذه الاستراتيجيات ضمن بعد واحد عام يرجع إلى المرحلة العمرية المستهدفة؛ حيث لا يستطيع الطلاب الأصغر في العمر التمييز بين تلك الاستراتيجيات خصوصا لطلاب المراحل التعليمية قبل الجامعة؛ ولذلك يفضّل استخدام هذه الاستراتيجيات ضمن مقياس واحد يشتمل على التخطيط، والمراقبة، والتنظيم. (Wolters, et al., 2003).

ثانيا: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية :

Strategies for the Regulation of Academic Motivation

لقد قام بدارسة أبعاد التنظيم الدافعي العديد من الباحثين المهتمين؛ ونتج عن ذلك العديد من التوجهات النظرية، وبناءً على تلك المنظورات البحثية جدَّد الباحثون عدداً من الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الطلاب للتحكم في العمليات التي يكون لها تأثير على دافعيتهم، إنَّ هذه الاستراتيجيات تشتمل على محاولاتٍ لتنظيم معتقدات دافعية عدّة تَمَّ مناقشتها في ضوء دافعية الإنجاز (Wolters , 1998) مثل: التوجّه للهدف، والفاعلية الذاتية، وأيضاً معتقدات قيمة المهمة، والاهتمام الشخصي بالمهمة، ويرجع الفضل حديثاً لـ ولترز وزملائه في تحديد بعض تلك الاستراتيجيات التي تصنّف ضمن التنظيم الذاتي للدافعية، وهذه الاستراتيجيات: استراتيجية الناتج الذاتي، والبناء البيئي، والحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي للأداء الخارجي، والحديث الذاتي للقدرة النسبية، والتحسّن الموقفي للاهتمام، وتحسّن الاهتمام بناءً على الملاءمة، أو الاهتمام الشخصي، وعلى الرغم من أنَّ هذه المجموعة لا تتضمن كل التنظيم الممكن لاستراتيجيات الدافعية، إلا أنها تمثل مجموعةً عرضية من الطرق التي يحاول بها الطلاب التحكّم في دافعيتهم، أو تجهيزهم الدافعي. (Wolters, et al., 2003)

وهذه الاستراتيجيات نعرض لها فيما يلي:

١-استراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان: Mastery Self-talk Strategy

إنَّ الطلاب ينظمون دافعيتهم من خلال تحديد أسباب معيّنة للرغبة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه، بمعنى: أنَّ الطلاب يستخدمون معتقداتهم، أو أحكامهم شبه الصريحة للحفز بشكل مقصود لأنفسهم؛ لإبراز سبب ضمني يكون لديهم للرغبة في الاستمرار في العمل، واتّساقاً مع الاختلافات داخل نظرية أهداف الإنجاز، فإنَّ الطلاب قد يعتمدون على أنواعٍ مختلفة من الأهداف لزيادة دافعيتهم (Wolters, et al. , 2003) ، فمع ظهور التصوّر

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الجديدة لنظرية الهدف في أواخر التسعينات الميلادية تَمَّ التمييز بين الكثير من المكوّنات لأهداف الإنجاز، حيث اتّضح أنَّ تأثير أهداف التحصيل على الدافعية والأداء يختلف على حسب الهدف السائد عند تعهد المهمة، وبالتالي تقترح الدراسات لكي يكون الطالب ناجحاً في دراسته فإنَّ عليه أنْ يتوجّه نحو الأهداف الداخلية (توسيع معارف، إجادة المهمة، تنمية القدرات...الخ)، والأهداف الخارجية (الحصول على درجات مرتفعة، القيام بأداء أفضل من الآخرين...الخ). (Montalvo & Gonzalez Torres,2004) .

وأحد أشكال هذا الاعتماد يظهر في استراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للإتقان، حيث يميل الطلاب إلى رغبتهم الأساسية في التعلّم، أو إتقان المواد الدراسية من أجل زيادة دافعيتهم، وهذه الاستراتيجية تركِّز على أسباب أداء المهمة المتعلّقة بالإتقان كتبرير للاستمرار في المهمة، مثل: الرغبة في التعلّم قدر المستطاع، أو رغبة الطلاب في التغلّب على التحديات، أو ليصبحوا ذوي اطّلاع واسع حول موضوع ما، أو لزيادة مشاعر الحكم الذاتي لديهم كوسائل لزيادة مثابرتهم وإصرارهم لإنهاء المهام الدراسية (Wolters, 1999b).

٢-الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي Performance/Extrinsic Self-Talk

وهي إحدى أشكال اعتماد الطلاب على أهداف معيّنة لزيادة دافعيتهم، حيث يعمل الطلاب وفق هذه الاستراتيجية على استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصمِّمة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية، وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيِّدة، أي: إنَّ هذه الاستراتيجية تركِّز على أسباب إنجاز المهمة المتعلّقة بالأداء، مثل: الحصول على درجات جيِّدة، وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزوّدهم بالتعزيز الدافعي الضروري؛ لأداء المهام الدراسية، والتغلّب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها، فالطلاب في هذه الاستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجّه للأداء للتفكير في أسباب معينة، أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو أدائهم المهمة كطريقة لإقناع أنفسهم للاستمرار والمثابرة في المهام الدراسية. (Wolters, 1999b).

كما أنه عندما يواجه الفرد مطلب ما لترك الدراسة فإنَّ الطالب قد يفكِّر في الحصول على درجات مرتفعة، أو الأداء بشكل جيِّد في المادة كطريقة لإقناع الذات للاستمرار في العمل (Wolters, et al. , 2003). إنَّ هذا النوع من الاستراتيجيات يطلق عليه الحديث الذاتي الخارجي أو الأداء.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣-الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية Performance/Relative Ability Self-Talk

وتعكس استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصمّمة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية؛ من أجل إظهار عمل أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة الفطرية لدى الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد، وهنا يفكّر الطلاب بإظهارهم للقدرة النسبية التي تخصّهم مقارنة بالآخرين مما يزيد من دافعيتهم واندماجهم في التعلّم (Wolters, et al, 2003) وهنا أيضا يركّز الطلاب على إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم، وأمام المعلمين والآباء. (Wolters, 2003).

٤- تحسين الملائمة: Relevance Enhancement strategy

وتتضمّن هذه الاستراتيجية جهود الطلاب لزيادة مناسبة المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية، على سبيل المثال يمكن للطلاب أنْ يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلمونها بخبراتهم الشخصية، أو بأشياء يكون لديهم فيها ميل شخصي، وهذا الربط من جانب المتعلّم من شأنه أنْ يزيد من دافعيته واندماجه في المهمة التعليمية. (Wolters, et al. , 2003).

٥- استراتيجية تحسين الاهتمام، أو الميل الموقفي: Situational Interest Enhancement strategy

وتعكس ميل الطلاب لتحويل المهمة الدراسية إلى مباراة تعليمية، أو جَعْلها مصدراً لمزيد من المتعة عند إتمامها، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيتهم، وزيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية عن طريق جعل المهمة أكثر تحديداً وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم. كما يستخدمونها لزيادة استمتاعهم بالمهمة وتحسين إهتمامهم الموقفي الذي يعايشونه عند أداء نشاط ما، أي: أنه عن طريق هذه الاستراتيجية يحاول الطلاب جعل المهمة الدراسية أكثر متعة بالنسبة لهم (Wolters, 1999b).

٦- الناتج الذاتي، أو المكافأة الذاتية: Self-Consequating strategy

تقيس هذه الاستراتيجية مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدَّة ذاتياً؛ لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية، أي: إن هذه الاستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسّسة على الأهداف المحددة ذاتياً، وتتضمن هذه الاستراتيجية تحديد الطلاب، وإدارة التعزيزات الخارجية؛ لبلوغ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أهداف معيّنة ترتبط بإنهاء المهمة، وتسمى هذه الاستراتيجية أيضاً باستراتيجية التعزيز الذاتي، فتزويد الطالب لنفسه بنتيجة للجهد المستمر في المهمة إحدى الطرق التي يستخدمها الطلاب للمحافظة بشكل هادف على السعي وراء أهدافهم المرسومة. (Wolters, 1999b).

٧-استراتيجية التحكم البيئي: Environmental control strategy

وتقيس تكرار تجنّب، أو تقليل الملهيات ومشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء المهام الدراسية، وتتضمن هذه الاستراتيجية جهود الطلاب لخفض الملهيات وحالات صرف الإنتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلاب لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم؛ لكي تجعل المهمة أسهل وأكثر احتمالاً؛ لأن تحدث بدون توقف، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة (Wolters, 1999b) .

ثالثا: استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي:

Strategies for the Regulation of Behavior and context

١-تنظيم الجهد: Effort Regulation

وهنا يحاول المتعلِّم تنظيم جهده، وهو ما يشير إلى القدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى، حيث يحاول المتعلِّم الإحتفاظ بالتركيز والجهد على الرغم من التشتيت الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهها، فهذه الاستراتيجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك بجعل المهمة أو النشاط أكثر ايجابية وجاذبية للأداء. (رشوان، ٢٠٠٦، ص ٥٨).

٢-تنظيم الوقت: Regulating Time

يحاول هنا المتعلِّم جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له، حين يشعر بأنَّ الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية، وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصّل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الأمثل له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلّم فإذا لم يشعر المتعلِّم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه (رشوان، ٢٠٠٦، ص ٥٩).

٣- تعلم الأقران: Peer Learning

ويتمّ هنا الإستفادة من التعلّم الجماعي، وتختلف هذه الاستراتيجية عن استراتيجيات طلب المساعدة حيث إنَّ المتعلِّم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلِّم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم (رشوان، ٢٠٠٦، ص ٥٨) .

٤- طلب المساعدة: Help-Seeking

في العديد من النماذج يعدُّ طلب المساعدة استراتيجية هامة للمتعلِّمين المنظّمين ذاتياً، فعندما لا يستطيع المتعلِّمون حل المشكلة، أو فهم النص، أو إكمال المهام فإنَّ اختياراتهم تتضمن طلب المساعدة من الأسرة، الأصدقاء، والمعلِّمين، وأيضاً المثابرة (حسن، ١٩٩٩م).

ويوجد الآن شواهد كبيرة على أنَّ المتعلمين الأكثر دافعية، والأكثر نشاطاً واندماجاً وتنظيماً للذات، يحتمل بدرجة كبيرة أنْ يسعون للمساعدة عند الضرورة، إن الأطفال الذين يفضِّلون التحدّي، والإتقان المستقبلي يحتمل بدرجة كبيرة أنْ يسعوا لطلب المساعدة، كما أنَّ طلاب المدرسة الثانوية الذين يستخدمون استراتيجيات أخرى لتنظيم الذات، يطلبون أيضاً المساعدة من الأقران، والمعلمين، والراشدين. (Wolters, et al. , 2003) .

خامساً: نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتياً

اولا: النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتياً:- Triadic Model of SRL

أفترض هذا النموذج من قِبَل زيمرمان وزملائه في الأعوام: ١٩٨٦م، ١٩٨٨م، ١٩٨٩م، وهو أحد النماذج المبكّرة الذي تَمَّ بناؤه في ضوء نظرية التعلّم المعرفي الاجتماعي، ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ باندورا والذي يفترض أنَّ العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة، ولكنها معتمدة داخلياً عند تفاعل المتعلِّم مع المهام الأكاديمية. (Zimmerman ,1989b ; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988,1990).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد افترض بندورا (١٩٨٦م) كما أشرنا سابقاً عند الحديث عن النظرية المعرفية الاجتماعية، ثلاث محدّدات للتنظيم الذاتي للتعلّم، وهي: المحدّدات الشخصية، والمحدّدات البيئية، والمحدّدات السلوكية، حيث يرى أن السلوك يكون نتاج تأثير مصادر خارجية، ومصادر ذاتية، وعلى أساس هذا الافتراض قدَّم زيمرمان (١٩٨٩م أ) Zimmerman نظرةً أوليةً للتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالب، حيث عَدَّ أنَّ فعالية الذات مفتاح شخصي (ذاتي) مؤثِّر من بين الأنماط الكبرى للتأثير (وهي المؤثّرات الشخصية، والبيئية، والسلوكية)، كما أشار إلى أنَّ ملاحظة الذات، وحكم الذات، وردّ فعل الذات توصف على أنها فئات أساسية للتأثير المرتبط بالأداء.

ويوضِّح الشكل رقم (٢-٣) وصفاً لنموذج حلقي للتنظيم الذاتي في التعلم الأكاديمي، فوعي الطلاب بمهارات الدراسة يتنوّع بصورة كبيرة، والطلاب غير الناجحين لديهم فقط رؤية غير واضحة وإحساسٌ مشوّشٌ عمَّا يتعلمونه، وكيف يتعلمونه من الواجبات المترلية، وهؤلاء الطلاب يمكن أنْ يستفيدوا من الملاحظة المنظِّمة لأدائهم، وباستخدام تسجيلات ذاتية self - recorded للتأكيد على أماكن الضعف والقوة عندهم بصورة محددة، فغالباً لا يعي الطلاب عدم ملائمة استعداداتهم للاختبارات إلا بعد أنْ ينتهي الاختبار؛ وذلك لأنهم لا يختبرون أنفسهم. (Schunk, & Zimmerman, 1998, p. 138) ويتضمَّن هذا النموذج أربع خطوات كما هي عليه في الشكل (٢-٣) وهي كالتالي:

١- التقويم الذاتي والمراقبة:- Self evaluation and monitoring :

وتحدث عندما يحدِّد الطلاب مدى فعالية طرق تعلمهم الحالية، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف فإنه يمكن لهم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة .

٢- تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي:- goal setting and strategic planning

وتتضمّن وضع أهداف تعليمية محدّدة للتعلم، واختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيقها، فالطلاب الذين لديهم مهارات تنظيمية ذاتية متطورة، يمكنهم تحليل المهام الجديدة إلى عناصر، وأنْ يحدِّدوا أهدافاً، ويضعوها بصورة فعالة أكثر من الطلاب الجدد، واختيار استراتيجية تعلّم جيدة لتحقيق الهدف، يعتمد على مخزون الطلاب من الاستراتيجيات الموجودة والمتاحة، ويعتمد على اختيار الطريقة التي يطلبون بها المساعدة من المعلمين أو الأقران الذين بإمكانهم وصف استراتيجية جديدة، وتوضيحها وشرح فعاليتها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- الخطوة الثالثة في الحلقة هي تطبيق الاستراتيجية والمراقبة:-

: Strategy implementation and monitoring

وتحدث عندما يحاول الطلاب تنفيذ استراتيجية تعلّم في سياقات منظّمة، ويراقبون الدقة في تطبيقها، فالطلاب يحتاجون للتركيز على أداء كل جوانب الاستراتيجية تماماً مثلما يفعل نموذج مدرب وذو مهارة، فالطلاب الجدد غالباً ما يطلبون تغذيةً راجعة اجتماعية، وإرشاداً حينما يحاولون تنفيذ الاستراتيجية معتمدين على أنفسهم.

٤- الخطوة الرابعة في الحلقة هي مراقبة الناتج الاستراتيجي:-

: Strategic outcome monitoring

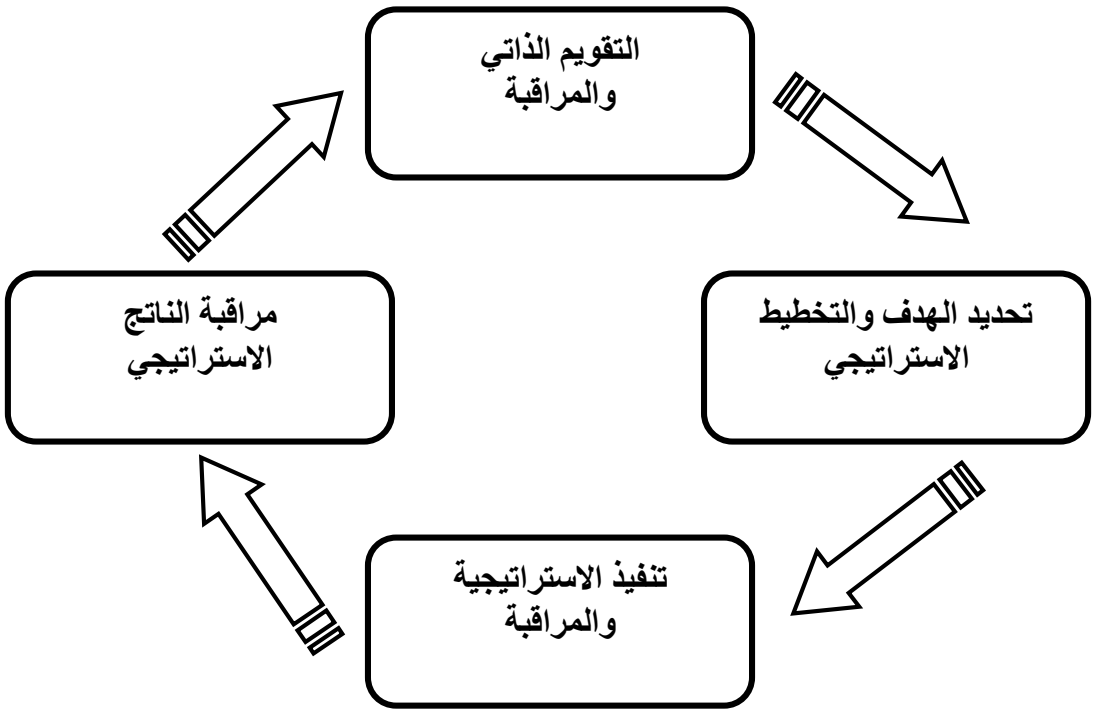
وتحدث عندما يركِّز الطلاب انتباههم على نتائج تعلّمهم من أجل تعديل الاستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها، وتعتمد جودة مراقبة الناتج الاستراتيجي على تحويل الاستراتيجية إلى عادة (روتين)، وتحديد الأهداف الناتجة عن الاستراتيجية، وسمات الاستراتيجية عند الطالب. (Zimmerman, 1998, p. 82-83) .

فالطلاب الذين لم يحوِّلوا الاستراتيجية الى عادة سلوكية سيواجهون عقباتٍ ومشكلاتٍ في تدعيمها، بينما يركِّزون على نواتج الاستراتيجية، أو يحدّدوا بدقة سمات وأسباب نواتج العملية، وفي نهاية الاستعداد للامتحان، يجب على الطلاب أنْ يحددّوا نسبة إدراكهم لفعاليتهم الذاتية في اجتياز اختبارٍ على النص المقرَّر، وهذه النسب يمكن مقارنتها بالنتائج الفعلية للاختبار؛ لمساعدة الطلاب في تنمية معايير دقيقة للتقويم الذاتي، ومن خلال الممارسة والتدريب المتكرِّر، فإنَّ إحساس الطلاب بفعاليتهم الذاتية في الاستعداد للامتحان، يزيد في الدقة والمستوى. (Zimmerman & Kitsantas, 1997) .

وتبعاً لهذا النموذج افترض زيمرمان أنَّ عمليات التنظيم الذاتي للتعلّم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

١- الطور الكشفي: Forethought Phase ويسبق الأداء الحقيقي، ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي، وهنا يتمُّ التأكيد على أنَّ السلوك يُحفِّز ويُرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة بدلاً من كونه دالة للنزعات غير المدركة، والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانات البيئية المتاحة ومتطلبات العمل.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com



الشكل(٢-٣) النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman, 1998, p. 83)

٢- طور الأداء أو الضبط الإرادي: Volitional Control Phase ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلّم، أو التنفيذ.

٣- طور التأمّلات الذاتية: Self-reflections Phase والذي يعدُّ مرحلةً بعدية يتم فيها تقييم المتعلِّم لنتائج مجهوده، ورضاه عن الأداء. (رشوان، ٢٠٠٦، ص ١٦-١٧).

وهذا النموذج للتنظيم الذاتي للتعلم يعدُّ حلقياً Cyclical ؛ لأنَّ المراقبة الذاتية في كلِّ محاولة للتعلّم تقدِّم معلومات يمكنها أنْ تغيِّر الأهداف التالية، الاستراتيجيات، وجهود الأداء. فالمراقبة الذاتية لنواتج الاستراتيجية الحالية، يمكن أنْ تدلّ على أنَّ الأهداف المبدئية طموحة أكثر من اللازم، أو أنَّ الاستراتيجية بعينها لا تعطي النتائج المرجوة، وهذه النتائج يمكن أنْ تؤدِّي الى وَضْع أهداف أكثر ملاءمة للمهمة، أو تؤدِّي إلى اختيار استراتيجية جديدة. (Schunk & Zimmerman, 1998, p. 142).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد قام زيمرمان ومارتن بونز (١٩٨٦م) بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في التعلّم المنظّم ذاتياً، وقد وجدا أدلةً على استخدام الطلبة لأربع عشرة استراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً وهذه الاستراتيجيات هي:

١- تقييم الذات
٢- التنظيم والتحويل
٣- تحديد الأهداف والتخطيط
٤- طلب المعلومات
٥- الاحتفاظ بالذات وتنظيم السجلات
٦- التركيب البيئي
٧- مكافأة الذات
٨- التسميع والإظهار
٩- طلب المساعدة من الآخرين
١٠- طلب المساعدة من المعلم
١١- طلب المساعدة من الكبار
١٢- مراجعة السجلات
١٣- مراجعة الاختبارات
١٤- مراجعة الكتب المدرسية

ثالثا: النموذج الثلاثي الطبقات لـ بوكارتس Boekaerts

يذكر بوكارتس أنَّ هذا النموذج يجيب عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلّمون، وتمكّنهم من تنظيم تعلّمهم ذاتياً ؟ وتبعاً لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلّم المنظّم ذاتياً تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم، ومنطقة تنظيم الذات، ويمكن عَدّ أنَّ تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلّم المنظّم ذاتياً، بينما تنظيم الذات يمكن أنْ يُنظر إليه على أنه الجانب الدافعي، ويفترض هذا النموذج أنَّ تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلّم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وبمعنى آخر تعدُّ عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلّم بمثابة المحدّد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي (في رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٢٢)، ويوضِّح الشكل. (٢-٤) نموذج ثلاثي الطبقات للتعلّم المنظّم ذاتياً.

١) تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات:

وتتمثّل القضية الأساسية هنا في قدرة المتعلِّم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية، والمزج والتوفيق بينهما بطريقة فعالة (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٢٣)

٢) تنظيم عملية التعلم:

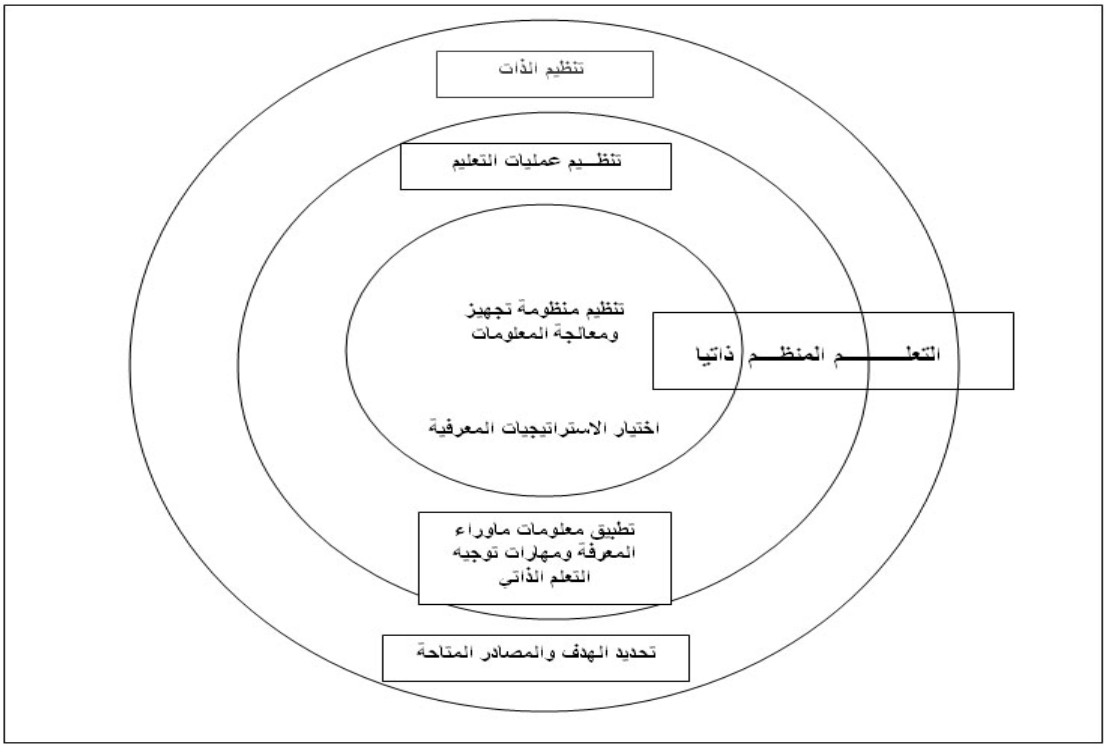
تتّضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلّم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتياً، والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجَّهت الكثير من الانتباه

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لهذه العمليات التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة المهمة، والتي تتضمَّن التوجيه والتخطيط وإنجاز الخطة، والمراقبة والاختيار والتشخيص، والتوفيق والتصحيح، والتقويم وردود الفعل والإنعكاسات.

٣) تنظيم الذات:

يلقي هذا البعد اهتماماً متنامياً في مجال التعلّم المنظّم ذاتياً، حيث يمثِّل الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدّد الرئيس للسلوكيات المرتبطة بالتعلّم، وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل: ما الذي يجعل المتعلِّم يضع لنفسه معايير معيّنة للتعلم ؟، أو لا يجعله يحدِّد أهدافاً خاصة لتعلّمه ؟، وما الذي يدفع المتعلِّم للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير ؟، وهنا يحاول النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تُسْهم في فهم نظام الضبط هذا، وخاصةً ما يتعلّق بتحديد الأهداف، والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف ومن هذه الأبعاد:



الشكل (٢-٤) النموذج ثلاثي الطبقات للتعلّم المنظّم ذاتياً (رشوان، ٢٠٠٦م،ص ٢٢)

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أ- الضبط الدافعي Motivational Control :

فالدافعية في علاقتها بالتعلّم دائماً ما يتمُّ نمذجتها تبعاً للنماذج العامة للقيمة والتوقع، وهذه النماذج تفترض ثلاث مكونات مهمة في تحديدها للدافعية، وهي مكوّن التوقع، ومكون القيمة، ومكون توجهات الأهداف، وينصب التركيز هنا على جهد المتعلِّم في ضبط وتكيّف هذه المكونات (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٢٣)

ب- الضبط الإنفعالي Emotional Control :

التأكيد هنا ينصبُّ على دور الفرد في ضبط وتكيّف النواحي الانفعالية كقلق الاختبار وقلق الأداء نظراً للتأثير الكبير لهذه النواحي في عملية التعلم، فهي تؤثِّر على سلوك الاختبار سواء كان للاستراتيجيات المعرفية، أو ما وراء المعرفية وعلى المثابرة وعلى الجهد المبذول (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٢٤).

ج- ضبط الفعل Action Control :

المقصود هنا بالفعل، الأفعال الخاصة بالتنفيذ والتي تتمثّل في القدرة على البدء Initiate في التنفيذ والمثابرة persist أثناء التنفيذ وإنهاء العمل Disengage ، وتشير القدرة على البدء في التنفيذ إلى اتّخاذ القرار بالبدء فعلاً في معالجة المهمة المطروحة، بينما تشير المثابرة إلى القدرة على الاستمرار في التجهيز والمعالجة بنفس الكفاءة بدون تشتّت، أو ملل حتى يتحقّق الهدف المنشود، وإنهاء العمل يشير إلى القدرة على التوقّف عندما لا تثمر المحاولات عن نتائج إيجابية مع تأكد المتعلِّم من عدم جدوى استمرارية العمل (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٢٤).

٢-١-٢ التحصيل الدراسي:- academic achievement

أولاً: مفهوم التحصيل الدراسي:-

يعدُّ التحصيل الدراسي المدرسي محكّاً أساسياً للحكم على مدى ما يمكن أنْ يحصِّله الطالب في المستقبل، وتعطي المدرسة الثانوية أهميةً كبيرة لدرجات الطلاب ولمجموعهم الكلي، كما تعنى باكتشاف استعداد الطلاب المختلفة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومفهوم التحصيل الدراسي من الاتّساع بحيث يشمل جميع ما يمكن أنْ يصل إليه الطالب في تعلّمه وقدراته على التعبير عن ما تعلمه (عكاشه، ١٩٩٩م، ص ٧١).

ويعرف شابلين Chaplin التحصيل الدراسي على أنه "مستوى محدّد من الإنجاز، أو الكفاءة، أو الأداء في العمل المدرسي يحدَّد من قِبَل المعلمين، أو بواسطة الاختبارات المقننة" (في بن لادن، ٢٠٠١م، ص ٢١٠).

ويعرّفه علام (١٤٢٠هـ، ص ٣٠٦) على أنه "ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد و ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معيّن، أي: أنه يعتمد على خبرات تعليمية محدّدة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية".

ويعرّفه أحمد والمراغي (٢٠٠٠م، ص ٧) على أنه "الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدّراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام الدراسي، أو نهاية الفصل الدراسي.

ويفرِّق حمدان (١٩٩٦م، ص ٩-١٠) بين مفهوم التحصيل كفاعلية نفسية ناتجة عن التعلّم، وأيضاً كمحصلة بيئية كنتيجة مدرسية، فيشير إلى أنَّ التحصيل الدراسي نفسياً كنتيجة للتعلّم يعني "الزيادة المضطردة للرموز والمعلومات التي تودِّعها السيلات العصبية بدون كلل في الذاكرتين القصيرة، والطويلة المدى من الدماغ، وللزيادة في العملية الكيموحيوية أو الكيموكهربية في سيلات العصبية المرمزة العابرة لخلايا الدماغ حسب اختصاصاتها المختلفة، بعدِّ الرسائل الحسية القادمة للدماغ من بوابات الإدراك البصرية والسمعية والشمّية والذوقية والحساسية اللمسية تزداد معها كمية التعلّم"، أمَّا التحصيل بيئياً كنتيجة مدرسية فيرجع إلى "المحصّلة النهائية للمعارف والمهارات والميول والملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلّم، فهو عامل تابع ومتأثِّر بعدّة عوامل مستقلة، أهمّها: المتعلِّم، والمعلِّم، والمنهج، أو الكتاب المنهجي، ويلي ذلك عوامل أخرى مثل: الإدارة المدرسية والأسرة والأقران، والتقنيات، والإرشاد الطلابي والغرفة الدراسية واللوائح التنظيمية".

ويمكن أنْ نستنتج أنَّ التحصيل كعملية نفسية يرتبط بمفهوم التعلّم المدرسي الذي يبدو أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيّرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثّل في أساليب التكيّف، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أمَّا التحصيل الدراسي بيئياً، فهو أكثر اتّصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية، وبذلك يبدو

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التعريف البيئي أقرب للمعنى الذي تتبناه الدراسة الحالية في كون التحصيل الدراسي المحصّلة النهائية للمعارف والمهارات والميول، والملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلّم مقـــدّراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي.

وإذا كان التحصيل الدراسي يعبِّر عن ما وصل إليه الفرد في تعلمه وقدراته على التعبير عما تعلّمه من معلومات، وقيم ومهارات واتجاهات وميول، فإنه يعدُّ من الموضوعات المهمة التي شغلت حيِّزاً كبيراً من تفكير علماء التربية وعلم الـــنفس وجهـــودهم، إذ إنـــه مـــن الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام الآباء حرصاً على مستقبل أبنائهم الطلاب، وبخاصة في مجتمع يعطي للتحصيل الدراسي والوصول إلى الامتياز فيه اهتماماً بالغاً، حيث يتوقف على نصيب الفرد منه تحديد مستقبله العلمي، ومن ثم تحديد مهنته في الحياة.

ثانياً: أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:-

هناك العديد من العوامل المؤثِّرة على التحصيل الدراسي، ويمكن حصرها في ثـــلاث فئـــات (حمدان، ١٩٩٦م، ص ١٥-٢١) :

أ- العوامل المباشرة: وتشمل تلك العوامل المرتبطة بكل من المعلِّم والمتعلِّم والمنهج الدراسي:

أ- ١. المعلِّم كعامل مؤثِّر على التحصيل:

يمثِّل المعلِّم واحداً من أهم عناصر العملية التربوية، فخصائص المعلِّم وقدراته وأســـاليبه تؤثِّر بشكل مباشر في أداء تلاميذه، ويشار في هذا المجال إلى أنَّ هناك العديد من الشـــروط التي يجب توافرها في المعلِّم لأداء واجبه بطريقة صحيحة، ومن هذه الشروط الإتقان من المادة العلمية، أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهج، ثُمَّ المعرفة العامة المرتبطة بـــه مـــن الحقـــول الأكاديمية الأخرى، وأيضاً الإتقان من التدريس نظرياً وتطبيقياً، أي مهاراتـــه الأكاديميـــة والمهنية والوظيفية باختلاف اهتماماتها: النفسية والأدائية، والإدارية النظاميـــة، والخلقيـــة، والفنية المساعدة وغيرها، وأيضاً توافر الميول الإيجابية نحو التربية والمتربين، أي: أنْ يحب مهنة التربية والعمل بها، وأنْ يمتلك إنسانيةً حانيةً نحو المتعلِّمين (حمدان، ١٩٩٦م).

ويرى النغيمشي (٢٠٠٣م، ص ٢٩٣) أنَّ هناك خمس خصائص للمعلِّم الفعّـــال وهـــي: الإخلاص، العدل، الأمانة، الجود، الرحمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١-**الإخلاص**: فالإنسان الذي يريد أنْ يبني علاقةً مؤثرةً ومثمرةً مع الآخرين، لابُـدَّ أنْ يخلص في هذه العلاقة، والإخلاص عمل قلبي ينبعث من قلب الإنسان ومشاعره تجاه الآخرين، ومن نواتج الإخلاص المؤثِّر في التفاعل التربوي تطابقُ أقوال المربِّـي مـع أفعاله، فالمربي المخلص هو مَنْ يلحق الأفعال بالأقوال، ويحذر من أنْ يكـون كـثير القول والأمر، قليل العمل والاستجابة.

٢-**العدل**: معلوم أنَّ عدم العدل مرتبط بالهوى، وفقده للموضوعية يقوِّض قدرته علـى التفاعل في البيئة التربوية، ويعدُّ العدل هو الحد الأدنى الذي يطلبه المتربِّي في التعامل مع حقوقه، فالمرِّبى المتفاعل إذا لم يكن محسناً متفضلاً، فلا أقل من أنْ يكون عادلاً منصفاً في نظرته وشروحاته وامتحاناته ودرجاته.

٣-**الأمانة**: وذلك في أنْ يكون المربى صادقاً وأميناً في تعامله مع تلاميذه، وأنْ يبني الثقة في نفوسهم، وسمه الأمانة ضرورية لبناء العلاقات، ولإحداث التفاعل المطلوب.

٤-**الجود**: حيث يبذل المربِّي من وقته وماله وجاهه ما ينال به قيمة وحظوة عند المتربِّي، وخاصةً إذا علم أنَّ المتربي في موقع استقبال وتلقي، والمربِّي في محل سـلطة وقـوة. والكريم الجواد يملك النفوس، ويأسر القلوب بمعروفه وسماحته ومواساته، والمواقـف الاجتماعية والتربوية تتضمّن حالات عجز وتظلم وعوز، تحتاج معهـا إلى المعونـة والنصرة والشفاعة، فإذا كان المربِّي أو الداعية ذا بذل وعطاء وكرم وسخاء تفاعـل معه الناس، وسعوا إليه واستعانوا به.

٥-**الرحمة**: ونعني بها عطف المرِّبى ولينه وشفقته على الناس وإحساسه بمعاناتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتقديره لذلك عند التوجيه والتكليف، وعند التعامل والمحاسبة بحيـث يستطيع أنْ ينظر إلى المتربِّي من خلال قدراته وطاقاته فلا يحمّله مـا لا يطيـق، ولا يخاطبه بما لا يفهم، ولا يعامله بما يفوق مرحلته العمرية، ولا يحاسبه على ما لا يكون في وسعه.

أ-٢. الطلاب الدارسين كعامل منتج للتحصيل:

لا شك أنَّ خصائص الطالب العقلية والوجدانية عاملٌ مهم في إنجـازه إنْ لم تكـن العامل الأهم، ويشير حمدان (١٩٩٦م) إلى تأثير القوة الإدراكيـة والـذكاء للطـلاب في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تحصيلهم، فالطالب بإدراك عادي يكون على الأرجح عادي الذكاء بمعدل (٩٠- ١١٠)، والطالب المتفوِّق أو المتقدِّم في إدراكه يكون متفوقاً، أو متقدّماً بحسب درجة ارتفاعه عن المعدل الآنف الذكر، أمَّا الطالب الذي يقلّ إدراكه عن المعدل المبيَّن أعلاه فإنه يتحوَّل إلى معاق بحسب درجة انخفاضه.

وتعدُّ الدافعية من العوامل المؤثِّرة على التحصيل الدراسي، ولا شكَّ في أنَّ هناك العديد من العوامل المؤثِّرة في دافعية الطالب ومثابرته، منها ما يختصُّ بالطالب من شخصية، وعاطفية، وإجتماعية، وجسمية، ونفسية، مرتبطة بالحوافز والرغبة في الموضوع، ومنها ما يختص بالأسرة، من الاستقرار والمستوى الاقتصادي، ومشاغل الأسرة اليومية، وميولها نحو التحصيل، ومنها ما يخصّ المجتمع من مجريات، وأفضليات الحياة اليومية، ومشوشاتها أو رخائها ثم ضمن استقرارها العام.

كما تلعب ميول الطالب نحو المواد الدراسية ومحتوى تلك المواد دوراً بارزاً في تحصيلهم الدراسي، حيث يؤكِّد جانيه (١٩٨٧م) على أنَّ للميل دوراً وسيطاً في عملية التعلم. (رينينجر وأخرون، ٢٠٠٥م، ص ١٢٢).

كما يتأثّر التحصيل الدراسي بالاستعداد الدراسي، ويُعَرّف الاستعداد الدراسي بأنه مدى قابلية الفرد للتعلّم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك، أو مهارة معيّنة إذا ما تهيَّأت له الظروف المناسبة، ويختلف هذا السلوك المتعلّم في درجة تعقده، فقد يكون مهارةً عقلية مثل تعلم الرياضيات، أو تعلّم أنشطة حركية، ويختلف التحصيل الدراسي عن الاستعداد الدراسي، فالاستعداد الدراسي يعتمد على الخبرة التعليمية العامة، أي: يعكس التأثير التجميعي للخبرات المتعدّدة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته، فيعتمد على خبرات تعليمية محدّدة في أحد المجالات الدراسية. كما أن الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يتمُّ تحت شروط محددة بدرجة نسبية وفي ظروف يمكن التحكّم بها، ويكون التركيز على الحاضر والماضي، أي: ما تَمَّ تعلمه بالفعل، أمَّا اختبارات الاستعدادات فإنها تتنبأ بالأداء اللاحق، أي: ما يمكن للفرد أداؤه مستقبلاً إذا ما أتيحت له الظروف المناسبة (علام، ١٩٩٩م، ص ٣٠٦)، وقد دلَّتْ نتائج إحدى الدراسات التي أُجريت على مجموعتين من الطلبة، الأولى استعدادها الدراسي مرتفع والثانية منخفض، على أنَّ ذوي الاستعداد الدراسي المرتفع يتميّزون بارتفاع درجاتهم التحصيلية بغض النظر عن دافع الإنجاز لديهم، (أبو علام، ١٩٩٤م، ص ٢١٩).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ومن العوامل التي لها تأثيرها على التحصيل الدراسي مفهوم الذات عند الطالب وتقدير الطالب لذاته، إنَّ هذا التقدير يُكْسب الطالبُ الثقةَ بعمله واجتهاده ويقينه بالنجاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبات، ومفهوم الذات هذا يؤدِّي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته، علاوةً على أدائه الأكاديمي (نوفل، ٢٠٠١م، ص ٣٩).

وبالإضافة إلى ما سبق تقف بعض الحالات الظرفية التي قد تلحق بالطالب أثناء الدارسة دوراً سلبياً في عملية التحصيل الدراسي، ومن تلك الشرود والسرحان وأحلام اليقظة، ويعرّف السرحان أو الشرود بأنه: انتقال التفكير من الموضوع الأساسي الهام الذي نفكِّر، ونواجهه إلى موضوع جانبي أقلّ أهمية وأقل خطورة، إلا أنه يفرض نفسه على تفكيرنا، ويحلّ محل الموضوع الأساسي للتفكير (حلوم، ١٩٩٤، ص٦).

ويحدث الشرود عندما نفكِّر في عمل وينتقل تفكيرنا بمشكلاتنا العائلية أو العاطفية أو الاقتصادية أو التفكير بالمستقبل واحتمالات النجاح والرسوب، فالطلاب كثيراً ما يشردّون ويسرحون قبل شهر أو شهرين من الامتحان، وقد يرتبط الشرود بمشروع زواج أو بحث عن عمل أو سفر، أي: أنه غالباً ما يحدث قبل الفترة التي تسبق تحقيق هدف ما، وغالباً ما يعاني المراهقون من الشرود وأحلام اليقضة في أثناء الدراسة ولاسيما قبيل الامتحان، وهي ظاهرة عامة تتفاوت بين الطلبة من حيث الدرجة، ويزداد الشرود أو السرحان بازدياد مشكلات الشخص وقلقه، ولكي يعالج الشرود ينبغي تحديد أسبابه الحقيقية، فالطالب الذي يكره مادة دراسية معينة بسبب مدرسها ويهرب منها عليه أنْ يفصل بين شخصية المدرس وبين المادة، ويركِّز على المادة ذاتها. (حمود، ١٩٩٩م).

كما يؤثِّر الملل الذي ربما يصيب الطالب في تحصيله، ويعرّف الملل بحالة نفسية يصل إليها الطالب نتيجة عمل يكررّه دون تغيير، وبنوع من الآلية والروتين، ولمواجهة الملل على الطالب أنْ يراجع دروسه السابقة ليتأكّد من الحفظ الجيِّد، وأنْ يحدِّد مقدماً ما يجب عليه إنجازه في كل جلسة وتسجيل الملاحظات في أثناء الدراسة لتجنّب الحفظ الصم، وتكييف طرائق الدراسة بحسب المادة التي يحضرها، وممارسة النشاطات الترويحية بين ساعات الدراسة كالرياضة والمطالعة..... الخ (حمود، ١٩٩٩م).

ومن المؤثِّرات السلبية على التحصيل الدراسي التعبُ البدني (الفسيولوجي) والتعب النفسي، أمَّا التعب البدني فهو شعورٌ ينتج عن ممارسة عمل معيّن لفترة، فلا يعود الفرد قادراً

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بعدها على العمل حتى يرتاح ويستعيد قدرته على العمل من جديد، أمَّا التعب النفسي فهو شعور الفرد بعدم قدرته أو رغبته في الاستمرار، أو ببذل الجهد، ويرجع لما يدور في العقل من أفكار وشعور الفرد بالقلق النفسي والملل واليأس، أو الخوف أو الضياع، أو نتيجة لرتابة العمل الذي يقوم به ومعالجته بطريقة روتينية، وقبل الامتحان أو في أثنائه يشكو الطلاب من التعب النفسي والجسمي الذي ينجم عن السهر لتعويض ما فاتهم في بداية العام، ومن الخطأ أنْ يدرك الطالب أو والديه أنَّ مواصلة الدراسة ستكون منتجةً من دون التغلب على التعب الجسمي والنفسي.

ومن العوامل التي تساعد على التخلص من التعب: عدم إشغال الذهن بغير الدرس، والبعد عن الأفكار والوساوس التي تشوش الذهن وترهق الأعصاب، وتخصيص فترات من الراحة والاسترخاء للتخلّص من التعب وتنظيم وقت الدراسة؛ بحيث لا يتعارض مع مسار الحياة اليومية والبدء بدراسة المواد السهلة والمحبّبة إلى نفسه، وأنْ ينوِّع بين المواد التي يدرسها، والدراسة في مكان هادئ وتهويته وإضاءته جيِّداً، والوقاية من الأمراض التي تضعف الجسم (حمود، ١٩٩٩م).

أ- ٣. المنهج كرسالة أو وثيقة للتعلم والتحصيل :-

لا شك في أنَّ للمنهج والمحتوى وأساليب عرضه تأثيراً كبيراً في نجاح المتعلِّم وإنجازه، والمنهاج المدرسي هو جميع الخبرات "النشاطات أوالممارسات المخطّطة"، التي توفّرها المدرسة، لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم (الحيلة ومرعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٥)، وللكتاب في المنهج دورٌ كبيرٌ في التحصيل من حيث إقبال الطالب عليه أو عزوفه عنه، ومن حيث توافره وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مستويات الطلبة، ولكي يؤدِّي المنهج دوره فإنه لا بد أنْ يكون صالحاً فنياً ونفسياً وتربوياً، وهذا يتطلب أنْ يكون مقبولاً في صناعته وإخراجه بما يجعله صالحاً للتّداول من المعلمين والمتعلِّمين، ومتوافقاً من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة وصيغ التعلّم، والحوافز ومرحلة الإدراك ومتطلبات تنفيذ التعلّم مع ما يملكه المتعلّمون الطلاب من هذه الخصائص النفسية. ولا بد أن يكون صالحاً في محتواه الأكاديمي؛ لما يمتلكه المتعلمون من معرفة متخصصة سابقة، ويربِّي في الوقت نفسه لديهم سلوكاً ومعرفة جديدة، ومناسباً في طوله الدراسي للوقت العام

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المتوفر إدارياً للتعلم والتحصيل، ومتكاملاً في بنيته التربوية، محتوياً بصيغ متوازنة مناسبة على العناصر الأربعة المنهجية (الأهداف، المعارف، وأنشطة التعلّم، وتقييم التحصيل). ولا يتمُّ التأثير على التحصيل إلا من خلال التفاعل بين هؤلاء الثلاثة: المعلِّم، والمتعلِّم، والمنهج. بالإضافة إلى نوعية التربية وأنظمتها، فكلما ارتفعت النوعية، وكان النظام منضبطاً كان التحصيل عالياً. (حمدان، ١٩٩٦م).

ب- **عوامل مباشرة ثانوية:** وأهمها: الأقران والإرشاد الطلابي ومركز الوسائل أو التقنيات التربوية، والمكتبة والمقصف، والساحات والحدائق والخدمات البشرية والتربوية والنفسية والتنظيمية المساعدة الأخرى (حمدان، ١٩٩٦م).

ج- **عوامل غير مباشرة** خارج البيئة المدرسية في المجتمع من وسائل إعلام ومؤسسات اجتماعية متنوعة بدءاً من الطريق الذي يفصل المدرسة عن الأسرة مروراً بالأسرة نفسها، ثم الأسواق والمحلات التجارية وانتهاءً بالنوادي والمراكز الثقافية الشعبية والرسمية في البيئة الواسعة للمجتمع (حمدان، ١٩٩٦م).

ومما ينبغي التنويه عليه أنَّ العوامل المدرسية الثانوية والاجتماعية غير المباشرة ليست أقل أهميةً للتعلّم والتحصيل من سابقتها المباشرة، بل قد تكون الطريق الذي يفصل البيت عن المدرسة العامل الرئيس في ضَعْف التحصيل دون المعلِّم والمجتمع أو غيرها من العوامل المدرسية الثانوية خاصةً مع طلاب المرحلتين: الإعدادية، والثانوية.

٢-١-٣: المرحلة الثانوية :-

أولاً: التعريف بالمرحلة الثانوية:-

يكتمل هيكل التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمرحلة الثانوية التي تشغل قمة سلم التعليم العام، ويلتحق بها الطلبة والطالبات الذين أتموا الدراسة بالمرحلة المتوسطة بنجاح، وتمتد الدراسة بها على مدى ثلاث سنوات، ويدرس الطلاب بهذه المرحلة مواد أكثر تخصصاً تتيح لهم قدراً أوفى من التثقيف العام وتؤهلّهم للالتحاق بالجامعات، وتضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة فتشمل الثانوية العامة ، وثانوية المعاهد العلمية ودار التوحيد والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

(زراعية، وصناعية، وتجارية) والمعاهد الفنيّة والرياضية، ومايستحدث في هـذا المستوى (متولي، ٢٠٠٢م، ص ١١٨).

ويغطي التعليم الثانوي فترةً حرجةً من حياة النشء، هي فترة المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية؛ لتكوين شخصية المراهق، وتحديد سلوكه وعلاقاته، وتعدُّ مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد – إن لم تكن أهمها على الإطلاق – حتى إنَّ بعض علماء النفس يعدّونها ميلاداً للفرد، ومن هنا فإنَّ التعليم الثانوي يغطّي مرحلةً مهمة من مراحل النضج الفكري والجسدي، وبلورة الآمال والطموحات، وتمايز الميول والقدرات، والبحث الجادّ عن التخصّص في مجال معيّن يحقّق الاستقرار النفسي والاقتصادي، كما أنه دعامة مهمة لمساعدة التلاميذ على تفهمهم لذاتهم، وتنمية قدراتهم إلى أقصى حدّ ممكن، وتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة بأبعادها المختلفة.

ثانياً: أهداف التعليم الثانوي:–

تتحدّد أهداف التعليم الثانوي في ضوء فلسفة التعليم بالمملكة العربية السعودية التي رسمتها وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة، أمَّا عن المصادر التي تشتق منها هذه الأهداف فيمكن تحديدها في أربعة أمور هي:

أ) العقيدة الإسلامية بمبادئها، ومنهجها الشامل للإنسان والكون، ودعوتها إلى الحياة المتوازنة، وتكريمها للإنسان بالعقل والإرادة، وهما أساس الحضارة ووسيلة الإنسان لبلوغ التقدم، وقيمها السامية، وأسسها الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية التي تجعلها صالحةً لكلِّ زمان ومكان.

ب) الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في المملكة العربية السعودية، فالمجتمع السعودي مجتمع إسلامي عربي يتمسّك بتعاليم الإسلام وقيم وعادات وتقاليد العرب، وينفتح على العالم الخارجي، ويؤدي دوراً قيادياً في منظمة الدول المصدرة للبترول، ويفتقر إلى الأيدي العاملة المدربة اللازمة لخطط التنمية الطموحة التي تنفذّها المملكة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج) اتّجاهات العصر وخصائصه، فالعصر الحديث يتميّز بالانفجار العلمي والتكنولوجي، والانفجار السكاني، وانفجار الطموح والآمال، وسرعة الاتصال، والتخصّص الدقيق في إطار وحدة المعرفة، وانتشار المبادئ الديموقراطية الداعية إلى توفير العدالة الاجتماعية وتوفير الفرص التعليمية، وتأكيد أهمية التعليم الذاتي والتعليم المستمر.

د) حاجات المواطن السعودي ومطالب نموه، فالنمو عملية مستمره تتأثّر بالبيئة، وتختلف معدلاته وسرعته بين الأفراد في المراحل المختلفة، ولذلك ينبغي مراعاة خصائص كلِّ مرحلة من مراحل النمو، وإشباع حاجاتها (متولي، ١٩٩٦م، ص ١٨٥).

وقد حدّدتْ وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام ١٣٨٩هـ أربعة عشر هدفاً للتعليم بالمرحلة الثانوية هي كالتالي: (متولي، ٢٠٠٢م، ص ١١٨-١١٩) .

١- متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجَعْل الأعمال خالصةً لوجهه، ومستقيمة - في كافة جوانبها - على شرعه.

٢- دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام، قادراً على الدعوة إليه، والدفاع عنه.

٣- تمكين الانتماء الحيّ لأمة الإسلام الحاملة لراية التوحيد.

٤- تحقيق الوفاء للوطن الإسلامي العام، وللوطن الخاص (المملكة العربية السعودية) بما يوافق هذه السن، من تسامٍ في الأفق، وتطلّع إلى العلياء، وقوّة في الجسم.

٥- تعهد قدرات الطالب، واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة، وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقّق أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام.

٦- تنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وتعميق روح البحث والتجريب والتتبعّ المنهجي، واستخدام المراجع، والتعوُّد عل طرق الدراسة السليمة.

٧- إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين، وإعدادهم لمواصلة الدراسة -بمستوياتها المختلفة- في المعاهد العليا، والكليات الجامعية، في مختلف التخصصات.

٨- تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة بمستوى لائق.

٩- تخريج عدد من المؤهّلين مسلكيًا وفنيًا لسدِّ حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم، والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية (من زراعية، وتجارية، وصناعية) وغيرها.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٠-تحقيق الوعي الأسرى لبناء أُسرة إسلامية سليمة.

١١-إعداد الطلاّب للجهاد في سبيل الله رُوحيًا وبدنيًا.

١٢-رعاية الشباب على أساس الإسلام، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام.

١٣-اكسابهم فضيلة المطالعة النافعة، والرغبة في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، واستغلال أوقات الفراغ على وجهٍ مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع .

١٤-تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالبُ الأفكارَ الهدَّامة، والاتجاهات المضلّلة.

ثالثاً: أنماط المدارس الثانوية :-

المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية مجانية ومدتها ثلاث سنوات دراسية، وتقبل لطلابها من الحاصلين أو الحاصلات على شهادة الكفاءة المتوسطة بعد أنْ يكونوا قد أتمّوا الخامسة عشرة من العمر، ويمكننا تمييز ثلاثة أنماط من المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، هي: ثانويات تحفيظ القرآن الكريم، والمعاهد العلمية الثانوية، والثانويات العامة. وسوف نشير فقط إلى الثانويات العامة للبنين بوصف أنَّ الدراسة تتناول هذا النمط من الثانويات فيما يلي:

مدارس الثانوية العامة متاحة للطلبة، وهي نهارية وليلية، والدراسة بهذه المدارس عامة في السنة الأولى، ثم يبدأ التخصّص من السنة الثانية، ويتخصّص الطلاب في واحد من أربعة أقسام هي: العلوم الشرعية والعربية، والعلوم الإدارية والاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والعلوم التطبيقية (متولي، ١٩٩٦م، ص ٢٠٧).

وتتنوّع الدراسة في المرحلة الثانوية؛ لتراعي النضج النفسي والعقلي، وكذا التنوّع لمقابلة الفروق الفردية بين الطلاب، ويتمّ ذلك من خلال نظام التشعيب الذي يعمل من خلال الصفّين الأخيرين بعد أنْ يكون الطلاب قد درسوا لمدة عام كامل (الصف الأول) دراسة عامة (متولي، ٢٠٠٢م، ص١٢٢)، ويتّضح ذلك من فَحْص خطّة الدراسة (انظر الملحق رقم ٧)، ويلحظ من الجدول المعروض مايلي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١- أن الدراسة بالمرحلة الثانوية العامة للبنين في صفّها الأول دراسة عامة لجميع الطلاب؛ يدرسون فيه العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية، والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والعلوم الرياضية، بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية، والحاسب الآلي، والمكتبة والنشاط.

٢- أن التشعيب يبدأ مع الصف الثاني ثانوي إلى أربعة اقسام هي:

أ- قسم العلوم الشرعية.

ب- قسم العلوم الإدارية والاجتماعية.

ج- قسم العلوم الطبيعية.

د- قسم العلوم التقنية.

٣- إدخال علوم الحاسب الآلي والمكتبة والبحث ضمن مقرّرات التعليم الثانوي العام، هو دليل على الاهتمام بعلوم العصر، والمعرفة التي يتطلبها النهوض بالمجتمع الحديث. (متولي، ٢٠٠٢م، ص١٢٢).

٢-١-٤: الأسلوب المفضّل للتعلّم: Learning Preference Style

هذا الجزء يتناول الأسلوب المفضّل للتعلّم من خلال التعريف بأسلوب التعلم وتصنيفها وموقع الأسلوب المفضّل للتعلّم منها، ثم التعريف بالأسلوب المفضل للتعلم والتفسير النظري له وأهم مقاييسه، وأخيراً: التعاون، والتنافس، والفردية في المواقف الصفية.

أولاً: أسلوب التعلم:- Learning Style

يُعرَّف الأسلوب "style" بأنه طريقة أو تصميم، ويعرف أيضًا بأنه: الطريقة التي يقوم بها الفرد، أو يعمل بها، وقد قدَّم العديد من الباحثين تفسيرًا لأصل كلمة أسلوب "style" في علم النفس المعرفي، فقد ذكر مارتنزن (١٩٩٤م) Martinsen نقلاً عن فيرنون (١٩٧٣م) Vernon أنَّ أصول style يمكن أنْ ترجع إلى الأدب اليوناني التقليدي، وقد أرجع مارتنزن (١٩٩٤م) Martinsen ، وريدنج Riding هذا الموضوع إلى تصور توماس Tames للفروق الفردية، والذي أسهم في مكوّن "الأسلوب"، واتّفق كلٌّ من ريدنج وشيما (١٩٩١م) Riding & Cheema ، وجريجو رنكو وستيرنبيرج (١٩٩٥م) Grigerenko & Sternberg على أنَّ ألبورت Allport في عمله الذي طوّر فيه فكرة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أساليب الحياة "Life – styles" من المحتمل أنْ يكون أولَ باحثٍ يستخدم بشكل مقصود مفهوم "الأسلوب" في ربطه "بالمعرفة" (In Otar, 2007).

إنَّ أسلوب التعلّم عبارة عن مصطلح تَمَّ استخدامه ليشير إلى العديد من المفاهيم المختلفة، مثل الأسلوب المعرفي، والنمط الحسّي.. الخ، ونتيجة لذلك يبدو أنَّ هناك العديد من التعريفات لأسلوب التعلّم؛ نظرًا لوجود العديد من الباحثين في المجال، فقد عرّف كورنيت (١٩٨٣م) Cornett أسلوب التعلّم بأنه "نمطٌ متسق من السلوك، ولكن بمدى معيّن من التشتّت الفردي"، ويعرّفه ميزك وزملاؤه (١٩٧٦م) .Messick, et al بأنه "عادات تجهيز المعلومات التي تمثّل الأسلوب النمطي للمتعلِّم للإدراك، والتفكير، وحلِّ المشكلة، والتذكر"، ويعرّفه كيف (١٩٧٩م) Keefe بأنه "مجموع العوامل المعرفية والوجدانية والنفسية المميّزة التي تصلح كمؤشرات ثابتة نسبيًا لكيفية إدراك المتعلم، وتفاعله مع بيئة التعلم واستجابته لها" (In Parvez , 2007 , p.17).

ويحدِّد كلٌّ من جريجو رينكو وستيرنبرج (١٩٩٥م، ١٩٩٧م) Grigorenko & Sternberg ، ورينر وريدنج (١٩٩٧م) Rayner & Riding وكازيدي (٢٠٠٤م) Cassidy ثلاثة مداخل Three Approaches لتفسير الأساليب هي:

أ) المدخل المتمركز على المعرفة The Cognition – Centred Approach ويركِّز هذا المدخل على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك Cognition and Perception، وظهرتْ في هذا الاتّجاه الأساليب المعرفية Cognition Styles وهي تشبه القدرات العقلية؛ لأنها تقاس باستخدام اختبارات الأداء الأقصى، وتوجد نماذج كثيرة لتفسير الأساليب المعرفية منها كاجان (١٩٧٦م) Kagan ، ووِيتكن (١٩٧٨م) Witkin ورينر وريدنج (١٩٩٧م) Rayner & Riding .

ب)المدخل المتمركز على الشخصية The Personality – Centred Approach ويركِّز هذا المدخل على الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية Personality Characteristics ، ويتمّ قياسها باختبارات الأداء المميز، وظهر في هذا الاتّجاه نموذج مايرز وبريجز Myers –Briggs Model وجمع بين التفكير والشخصية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج) المدخل المتمركز على النشاط The Activity – Centred Approach، أو المدخل المتمركز على التعلم The Learning– Centred Approach ويركِّز هذا المدخل على الأساليب كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهر في هذا الاتّجاه أساليب التعلم، فظهر (١٢) نموذج مختلف لتفسيرها، منها ما اهتمَّ بعمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم Learning Processes مثل نماذج Kolb , Entwistle , Biggs, Schmeck وغيرها، ومنها ما اهتّمْت بدراسة تفضيلات التعلّم Learning Preferences مثل Price , Dunn , Grasha، وَ Owens & Straton .

ويرجع تنوع هذه الأساليب إلى أنه لا يوجد أسلوب تعليمي واحد يحقِّق أفضل النتائج لجميع الطلاب، إذ إنَّ أسلوباً تعليمياً معيناً قد يكون مناسباً لطالبٍ معيّن، بينما لا يناسب طالباً آخر بالدرجة نفسها، وقد انتشرت هذه الأساليب في السنوات الماضية من عام ١٩٧٠م في أمريكا، وكان لها أثر في التحصيل الدراسي، وفي اتجاها الطلاب نحو كل من المعلمين والمادة الدراسية، كما أنَّ لها أثراً في التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ.

إنَّ البحوث والخبرة قد أوجدت الحقيقة أنَّ هناك تطبيقات تربوية لمفهوم أسلوب التعلم المفضّل، وأنَّ هناك نسبة تصل إلى ٩٥% من المجتمع لديهم تفضيل يتعلق بأسلوب التعلم، وأنَّ بعض هذه التفضيلات تكون قويةً جدًا لدرجة أنّ بعض الأفراد يكونون غير قادرين على تكييف أسلوب تعلمهم لمتطلبات موقف معيّن، ومن ثم فإنه عندما يكون للطلاب تفضيل قوي للطريقة التي تقدّم بها المادة الجديدة؛ فإنه قد يكون من الصعب أو من المستحيل أنْ يتعلموا عندما يفشل التربويون في عرض المادة حسب طريقتهم المفضلة.

(choler, 2000)، حيث تفترض نظرية أسلوب التعلم أنَّ الأفراد لديهم طرقاً مختلفة للتعلم، وعندما يتوافق التدريس مع هذه الأساليب؛ فإنه يتم تحسين التعلم، وتقوم أساليب التعلم على تفضيلات مختلفة في التجهيز المعرفي للمعلومات والشخصية أو الحالة المزاجية، والتفاعل الاجتماعي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانياً: أسلوب التعلّم المفضّل (التعاوني – التنافسي – الفردي):-

إنَّ التفاعل الاجتماعي أثناء فترة المراهقة يعدُّ ذا أهمية قصوى، والمجتمع الصفّي يستثير قدراً كبيراً من التنافس بين الطلاب أو التعاون، ويرى الدريني (١٩٨٧م) أنه في ظلّ مفهوم التربية التفاعلية Interactive Education التي جعلت التلميذ مشاركاً في العملية التعليمية لا متلقياً سلبياً للمعلومات، كان على التلاميذ أنْ يتعاون بعضهم مع بعض لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية مشتركة، وهذا أدَّى بدوره إلى تزايد الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للعملية التعليمية، وخاصةً تفاعل الطالب مع الطالب الآخر، أو تفاعل الطالب مع الجماعة، أو تفاعل الجماعة مع الجماعة الأخرى أثناء تعلّم المادة الدراسية، ولذلك فإنَّ العلاقات الاجتماعية لها أهمية بين الطلاب في المدرسة؛ لأنها تستثيرهم للتعلّم، وتعدل من اتّجاهاتهم، وتعتمد هذه العلاقات الاجتماعية في الموقف التعليمي على نوعية الاعتماد المتبادل Interdependence بين الطلاب. (الجبري والديب، ١٩٩٨م، ص ١٤).

إنَّ الإفادة من المناخ التربوي سواءً كان تنافسياً أو تعاونياً لا يؤتي ثماره إلا بناءً على اتّجاهات الطلاب نحوه، حيث ذكر جونسون وزملاؤه (١٩٨٠م) وكونون وكوك (١٩٨٢م) أن للتعاون والتنافس آثاراً على التحصيل الدراسي للطلاب وابتكاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية وتقبّل بعضهم لبعض، الا أنَّ هذه الآثار تتحدّد بعوامل متعدّدة ومن الممكن عَدِّ اتّجاهات الطالب التعاونية والتنافسية في المواقف التعليمية، أو أسلوبه المفضّل في التعلم أحد هذه العوامل (الدريني، ١٩٨٧م).

وقد أثبت كوهن (١٩٨٢م) Cohen ذلك فيما يتعلّق بالعلاقات الاجتماعية وذلك في دراسته التجريبية على عيّنة من طلبة الجامعة؛ حيث بيَّن كوهن أنَّ لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل Personalistic Style وأنَّ هذا الأسلوب يتفاعل مع المواقف التعاونية والتنافسية على نحو يجعل اتّجاهات المتعاونين أكثر ايجابيةً في مواقف التعاون واتّجاهات المتنافسين أكثر ايجابيةً في مواقف التنافس مما يؤثِّر في علاقة كل منهم بالآخرين وفي آدائهم، وأضاف أنه "إذا كان الأسلوب الخاص بالفرد يظهر من خلال المواقف المختلفة فإنَّ المعالجة البيئية تؤثِّر على هذا الأسلوب"، وبناءً على ذلك يتّضح وجود تفاعل بين أسلوب الفرد المفضّل والمواقف، ينعكس أثره على علاقة الفرد بالآخرين وعلى أدائه. (الدريني، ١٩٨٧م).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفي ظل النظرية القديمة للتفاعل الاجتماعي المتبادل بين الأفراد كان ينظر إلى أنَّ الميل للتعاون cooperativeness على أنه "الغياب النسبي للميل للتنـــافس" competitiveness، أي: أنَّ الميل للتعاون مع الآخرين تَمَّ تعريفه وتحديده على أنه نقص، أو حـــتى ضـــعف في سيادة التنافس، وبمعنى آخر كلما زاد التعاون كلما قلَّ التنافس، ويعرف هذا حاليًا "بالنظرية القديمة" وهذه النظرية تتناقض مع ما تَمَّ إثباته حاليًا، وحسب ما تنص عليه هـــذه النظريـــة القديمة يمكن القول إنَّ الطالب في الفصل إمَّا أنْ يكون ميَّالاً للتعاون، وإمَّـــا للتنـــافس، ولا يمكن أنْ يكون ميالاً للاثنين معًا.

ويشير أوينس (١٩٩٢م) Owens إلى أنَّ هناك عالمة أنثروبولوجيا تدعى "مارجريت ميد Margaret Mead" قد أعلنت معارضة شديدة لهذه النظرية القديمة، وفكرة أنَّ التعاون والتنافس متبادلين، ففي تحليلها للثقافات المختلفة، كانت قادرةً على تحديد الطرق التي يمزج بها الأفراد التعاون والتنافس معًا كقوة متماسكة تساعد ثقافتهم على الاستمرار والنمو، كما أنَّ التفسيرات الحديثة للطرق التي يتصرّف بها الأفراد نحو بعضهم الـــبعض تـــرى أنَّ الميـــل للتعاون يعدُّ مستقلاً عن الميل للتنافس أكثر من كونه ممثلاً للغياب النسبي للتنافس، وعلـــى ذلك فإنَّ الطالب قد يفضِّل التعاون والتنافس في غرفة الصفّ، أو في التعلّم الصفي، وقـــد يفضِّل واحدًا منهما، أو قد لا يفضِّل أيًا منهما.

إنَّ إستقلال كلٍّ من الإتجاهين: التعاوني والتنافسي قد افترضته في الأساس دراسة كبيرة قام بها جونسون وآل قرن (١٩٧٦م) Johnson and Ahlgren ودراسة لاحقة قد أخذتْ في الاعتبار إضافة الاتّجاهات الفردية أيضًا، أي: تفضيل العمل دون الرجـــوع إلى عمـــل الآخرين، أو حتى دون المزيد من التفاعل مع بعضهم البعض، وهو ما يســـمى بالأســـلوب الفردي، وقد مكّنتْ مقاييس الاعتماد المتبادل الاجتماعي من إضافة المزيد مـــن الشـــواهد الخاصة باستقلالية هذه الاتجاهات . (In Owens, 1992).

ففي أحيان كثيرة يفضِّل الطلاب أنْ يعملوا بشكل تعاوني مع الأقران، أو مع المعلِّم أو مع المعاون، وعلى النقيض في أحيان أخرى، سوف يختار نفس الأفراد أنْ يتعلموا بشـــكل مستقل (فردي)، وعندما يغيِّر المعلِّمون من ظروفهم التربوية لكي تتلاءم مـــع تفضـــيلات أسلوب التعلم؛ فإنَّ النتيجة المتسقة هـــي التحسّـــن الـــدال إحصـــائياً في الاتّجاهـــات، والسلوكيات، والتقديرات. (Scholer, 2000).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وتعدُّ محاولات دويتش (١٩٤٩م) Deutsch من أوائل المحاولات التي استهدفت قياس سلوك الأفراد في مواقف التعاون والتنافس، فقد وضع قائمة ملاحظة سماهـا Functions Observation Sheet كما وضع مقياساً متـدرِّجاً سمّـاه The Overall Rating Scale وكلاهما لملاحظة وتقدير سلوك الأفراد في مواقف التنافس والتعاون، ثم توالت الدراسـات بعد ذلك مستخدمة أسلوب الملاحظة مثل دراسة شريف (١٩٦١م) عـن المنافسـة بـين المجموعات وداخلها وأثر ذلك على روح الصداقة المتبادلة بين الأعضاء، وهذا أدَّى بـدوره إلى قياس اتّجاهات الأفراد التعاونية والتنافسية والفردية في المواقف التعليمية، ومـن تلـك المحاولات محاولة أوينس وستراتون (١٩٨٠م) Owens and Straton حيث قامـا بوضـع مقياس لقياس اتّجاهات الطلاب التعاونية والتنافسية والفرديـة (في الـدريني، ١٩٨٧م) ، وأطلقا عليها اسم مقياس تفضـيل الـتعلم للطـلاب – Learning Preference Scale Students أو باختصار (LPSS)، ويعدُّ الأخذ بهذا التقسيم في تحديد أسلوب التعلم بـديلاً عن الاعتماد على المفاهيم النفسية والمعرفية المجرّدة مثل الاعتماد على المجال لقياس أسـلوب التعلم المفضّل، حيث يركِّز هذا التقسيم على تحديد تفضيلات الطلاب للتعلّم بشكل يتوافق مع البيئة المدرسية التي يظهر فيها الطلاب أشكالاً من التفاعل المتبادل فيما بينـهم لتحقيـق أهدافهم التعليمية. (Smith, 2008).

وقد عرَّف الدريني (١٩٨٧م، ص ٣٧٠) الأسلوب المفضّل للتعلّم بأنه عبـارة عـن "نوع من الإعتماد المتبادل بين المتعلِّمين وطرق تعاملهم مع بعضهم البعض لتحقيق أهـداف تعليمية معيّنة". أي: أنَّ أسلوب الطالب المفضّل للتعلم يعود إلى اختياره لطريقة معينة يفضلها لإنجاز أهدافه التعليمية سواء كان ذلك بتعاونه مع أقرانه، أو بمنافسته لهم، أو بعدم اشتراكه معهم.

ويعرف أوينس وستراتون (١٩٨٠م) Owens and Straton أسلوب التعلم التعاوني على أنه تفضيل تحقيق الأهداف الفردية أثناء العمل بشكل مشترك مع الأفراد، بينما يشـير أسلوب التعلّم التنافسي إلى تفضيل التعلم من خلال المنافسة مع الآخرين في الغالب لتحقيق الأهداف الفردية، عندما يفشل الآخرون في تحقيق أهدافهم، ويشير أسلوب التعلم الفـردي إلى تفضيل تحقيق الأهداف الفردية دون اندماج مع الآخرين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثاً: التفسير النظري لأسلوب التعلم المفضل (التعاون – التنافس – الفردي):

يشير الجبري والديب (١٩٩٨م، ص ٥١) إلى أنَّ للدراسات التي قام بها ماي و بوب May and Boob سنة ١٩٣٧م أثراً هاماً في ظهور مفاهيم التعاون، والتنافس في النظريات الاجتماعية – الاقتصادية، فقد أعدَّ ماي وبوب نظرية مفصّلة، ميّزا فيها بين التعاون والتنافس على النحو التالي: عرّفا التنافس بأنه بذلُ الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم في الجماعة، بينما عرّفا التعاون بأنه بذلُ أفراد الجماعة أقصى جهد لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معاً، والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة، وقد تناولا المبادئ الأساسية المرتبطة بالتعاون والتنافس على النحو الآتي:

بالنسبة للعلاقات التعاونية:

١- أنْ تبذل الجماعة أقصى ما لديها سعياً وراء تحقيق أهدافها المشتركة.

٢- الالتزام بقواعد الموقف المحدّد لتحقيق الهدف بنسب متساوية بين أفراد الجماعة تقريباً.

٣- أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسب متساوية.

٤- أنْ تكون لدى الأفراد نسبة كبيرة من الاتّصال الشفهي واللفظي ومقدار كبير من التفاعل الإيجابي.

بالنسبة للعلاقات التنافسية:

١- أنْ يبذل كل فرد أقصى ما لديه ليحقِّق الهدف قبل زملائه الذين يريدون تحقيقه أيضاً.

٢- أنْ يعرقل بعضهم بعضاً عن تحقيق الهدف؛ لأنَّ من شروط الموقف الوصول للهدف قبل الآخرين.

٣- أنْ يؤدِّي كل فرد أفضل ما لديه ليحقِّق الهدف قبل زملائه.

٤- أنْ يوجد تفاعل سلبي بين بعضهم البعض.

ومن الواضح أنَّ نظرية "ماي و بوب" كانت تركِّز في الأصل على طبيعة منطقة الهدف في كل من الموقفين الاجتماعيين: التعاوني والتنافسي، كما أنها تقوم على نظريات للتبادل الاقتصادي الاجتماعي.

وينقل البوسعيدي (١٩٩٩م) عن جونسون وجونسون (١٩٧٤م) أنه يمكن تفسير تفضيل الطلاب للأسلوب التعاوني، أو التنافسي، أو الفردي عن طريق مدخلين رئيسين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أولهما: ينبثق من الدافعية الداخلية في ضوء نظرية المجال لكيرت ليفن (١٩٣٥م)، وثانيهما ينبثق من الدافعية الخارجية من وجهة نظريات التعلم.

وتبعاً لنظرية المجال فإنَّ وجود حالة من الدافعية الذاتية لدى الفرد تؤدِّي لحدوث حالة من التوتّر تنشأ داخل الفرد تدفعه إلى الحركة نحو تحقيق الأهداف المنشودة وتحقيق حالة التوازن، ومن هنا يمكن استنتاج أنَّ الدافع لتحقيق الهدف هو الذي يحفِّز السلوك التعاوني أو التنافسي أو الفردي، وقد اعتمد دويتش (١٩٤٩م) على نظرية كيرت ليفن في ديناميات الجماعة، واضعاً تصوّرات نظرية عن التعاون والتنافس (البوسعيدي، ١٩٩٩م).

ويستعرض الجبري والديب (١٩٩٨م، ص ٥٤- ٦٣) نظرية دويتش (١٩٤٩م)، ويذكران أنَّ دويتش بدأ في عرضه لنظريته بالتعريفات الخاصة بالتعاون والتنافس من الدراسات السابقة، واستنتج من المفاهيم الأساسية لهذه النظرية التضمينات المنطقية والسيكولوجية الملازمة للتعاون والتنافس، ثُمَّ عرض بعد ذلك بعض الافتراضات للتضمينات المنطقية والسيكولوجية الملازمة للتعاون والتنافس، كما صاغ في نهاية النظرية بعض الفروض المرتبطة بأثر التعاون والتنافس على عمليات الجماعة، وبعض مفاهيم الجماعة المرتبطة بموقف التعاون وموقف التنافس.

وبناءً على ذلك عرَّف دويتش التعاون بأنه الموقف الذي يصل إليه أعضاء الجماعة إلى منطقة الهدف بواسطة أي عضو منهم، فإذا وصل إلى منطقة الهدف وصل أعضاء الجماعة الأخرون إلى منطقة أهدافهم، وفي الموقف التنافسي يعوق الفرد تحقيق هدف أعضاء الجماعة كي يحقّق هدفه، ويصل إليه قبلهم، على حين في الموقف التعاوني ييسر كل عضو تحقيق الهدف الى الأعضاء الآخرين في الجماعة.

وقد استخدم دويتش مفهوم الاعتماد المتبادل الذي يتمثل في تقسيم العمل بين الأفراد في تفسير الموقف التعاوني والتنافسي، وأشار إلى أنَّ الموقف التعاوني يتّسم بأنَّ أهداف الأفراد هي دخولهم منطقة الأهداف، فإذا دخل أحد أفراد الجماعة منطقة هدف استطاع كل الأفراد الآخرين دخول منطقة الهدف أيضاً، وبالتالي يكون الاعتماد الإيجابي المتبادل في الموقف الاجتماعي مؤيّداً لتحديد الموقف الإيجابي الذي ترتبط فيه أهداف الأفراد.

بينما تتّسم أهداف الأفراد في الموقف الاجتماعي التنافسي بأنَّ منطقة الأهداف محددة، بحيث إذا تمكَّن أحد الأفراد من دخول منطقة الهدف، فإنَّ الأفراد الآخرين يكونون غير

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

قادرين على الدخول في منطقة الهدف، وبالتالي يكون الاعتماد السلبي المتبادل في الموقف التنافسي معرقلاً أو مثبطاً Contriently Interdependent goals وذلك لتحديد الموقف الذي تكون فيه أهداف الأفراد مرتبطةً سلبياً بأهداف الآخرين.

وقدم دويتش نظريته في الخطوات الثلاث التالية:

الخطوة الأولى: التضمينات المنطقية لتصور المواقف التعاونية والتنافسية:

وتشير هذه التضمينات المتّصلة بالحركة في الاعتماد المتبادل إلى تسهيل الحركة (أي تقليل المقاومة في الحركة) في اتّجاه نحو الهدف ممّا يجعل من الممكن الوصول للهدف، وأنَّ إعاقة الحركة وزيادة المقاومة للحركة في اتّجاه نحو الهدف تجعل تحقيق الهدف من غير الممكن، ففي الموقف التعاوني تزداد العلاقات الإيجابية بين الأفراد، والتي ترتبط بتحقيق أهدافهم، فلو تحرَّك أي فرد أو معظمهم نحو الهدف، سيتحرّك الباقون في الاتّجاه نفسه نحو الهدف، بينما في الموقف التنافسي، فإنَّ تحرّك أي فرد نحو هدفه سيعرقل تحرك الآخرين نحو هدفهم، حيث توجد بين الأفراد علاقات سالبة.

ويقرِّر دويتش أنَّ الإدراك الاجتماعي ينظّم قوة الأنا، وأنَّ كفاية السلوك أو عدم كفايته للإدراك، والتوّقعات ترجع إلى مبادئ التعلّم، وخاصة مبادئ التنظيم المعرفي مثل التي كشف عنها "هيدر Heider" بالإضافة إلى العوامل الأكثر وضوحاً للتنظيم الإدراكي، كما أنه يفسِّر الحقائق الاجتماعية الموضوعية من خلال التعلّم، وبافتراض أنَّ السلوك في مجموعه هو عبارة عن عملية توجّه نحو التقليل أو إزالة التوتّر، وأن مبدأ مثل مبدأ السلوك الأقل يوجّه السلوك، وأنَّ إدراك الأشياء تثبت مع مسار السلوك، ومن الممكن استنتاج أنَّ الإدراك والتوقّعات لفرد ما من المحتمل أنْ تصدق على بيئته الموضوعية في علاقة طردية مع قدرات الفرد وخبراته في البيئة، وبساطة البيئة المدركة.

وممَّا سبق نفهم أنَّ إدراك الفرد لنفسه على أنه في اعتماد ايجابي مشجِّع، أو معرقل ربما يرجع الى خبرته الكافية بالموقف أو البيئة الموضوعية، إذا كانت لديه قدرة على إدراك ذلك كان الموقف بسيطاً بدرجة كافية، وأنه يفترض أنَّ الشروط نفسها تنطبق على الحركات الاعتمادية المشجّعة أو المعرقلة، وكذلك على التسهيلات والإعاقات الاعتمادية بشكل إيجابي أو سلبي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته وهي:

١- الأفراد في الموقف الاجتماعي التعاوني سوف يدركون أنفسهم على أنهم معتمدون بشكل متزايد على الأفراد الآخرين الذين يكونون في جماعتهم، والتي يرتبطون بها في الهدف، والتحركات، والتسهيلات أكثر من الأفراد الذين يكونون في الموقف التنافسي.

٢- الأفراد في الموقف الاجتماعي التنافسي يدركون أنفسهم أنهم معتمدون بشكل معرقل للأفراد الذين يكونون في جماعتهم التي يرتبطون بها في الهدف، والتحركات، والتسهيلات أكثر من الأفراد في الموقف التعاوني.

ويذكر دويتش أربع خصائص سيكولوجية يفترض أنها تؤثِّر على إدراك الفرد لطبيعة الموقف سواء كان تعاونياً أو تنافسياً وهي:

١- **القابلية للإبدال:** وتعني إمكان أداء أعضاء الجماعة التعاونية بحيث تكون لكل عضو مهمة مختلفة عن الآخر، وفي الوقت نفسه يمكن أنْ يقوم كل منهم بعمل الآخر عند الحاجة لذلك، بينما تكون هذه الخاصية غير موجودة في الموقف التنافسي.

٢- **التنفيس الانفعالي:** حيث يكون التنفيس موجباً في الموقف التعاوني، وسالباً في الموقف التنافسي .

٣- **القابلية للحثّ على عمل ما:** تكون القابلية الإيجابية للحثّ على العمل في الموقف التعاوني، حيث يتقبّل الأعضاء محاولات عضو معيَّن لحثهم على مساعدته في القيام بعمله الذي يسهِّل تحقيق الأهداف المشتركة، بينما تكون القابلية السالبة في الموقف التنافسي حيث يركِّز الفرد على بذل أقصى جُهْد لديه لعرقلة تحقيق أهداف الآخرين، وحينها يكون عمله مفيداً له وحده وليس مفيداً للآخرين.

٤- **الأنشطة الموجهة نحو الآخرين:** توجّه الأنشطة في الموقف التعاوني لتسهيل التفاعل مع الآخرين، بينما في الموقف التنافسي فتوجّه نحو عرقلة الآخرين عند سعيهم لتحقيق أهدافهم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:

١- **المساعدة المتوقّعة والحقيقية:** حيث يتوقّع الأفراد في التعاون من الآخرين أنهم سيساعدونهم ليؤدّوا بفاعلية للتوصّل إلى أهدافهم، ويساعد كل الآخرين في الحقيقة. بينما يشك الأفراد في التنافس بأنهم سيساعدونهم للتوصّل إلى أهدافهم، بل يعوّقون الآخرين لزيادة الفرص الخاصة بهم في إحراز الهدف.

٢- **الاتّصال والتأثير:** يميل الاتّصال إلى أنْ يكون فعَّالاً ودقيقاً في التعاون لتفاعل الأفراد في حلِّ المشكلات، ومساعدة بعضهم بعضاً، بينما يميل الأفراد في الموقف التنافسي إلى الشك وعدم الثقة في معلومات الآخرين، بل يحاولون تضليلهم من أجل تحقيق أهدافهم.

٣- **توجيه المهمة:** يقسّم الأفراد في التعاون المهام فيما بينهم، ويشجّع بعضهم بعضاً لإنجاز المهمة، كما أنهم يستطيعون التحرّك نحو أهدافهم، بينما في التنافس يؤدِّي الأفراد مهامهم منفردين، ويحاولون إعاقة جهود الأفراد الآخرين ومَنْعهم من الوصول إلى أهدافهم.

٤- **الصداقة والتأييد:** في التعاون تمنح القيمة الإيجابية لفعالية سلوك الآخرين التي تصبح أكثر عمومية للاتّجاه الإيجابي نحو كلِّ الآخرين، ويميل الأفراد في التنافس إلى كراهية الآخرين الذين يعدونهم معرقلين في أداء مهمامهم.

ولقد استطاع دويتش من خلال نظريته تحديد شكل العلاقة بين أنظمة التوتّر للأفراد في ثلاث تنظيمات مختلفة لأسلوب الاعتماد الاجتماعي المتبادل وهي:

١- **التنظيم التعاوني لتحقيق الهدف:** ويعرف بأنه ذلك التنظيم الذي تكون فيه أهداف الفرد مرتبطةً بأهداف الآخرين، بحيث تنشأ علاقة إيجابية بينهم لتحقيق أهدافهم، وأنَّ الفرد يستطيع أنْ يحقِّق أهدافه عندما يكون في مقدور الآخرين تحقيق أهدافهم، وأنْ يبحث عن نتيجة تكون ذات فائدة لكل المجموعة التي يرتبط بها ارتباطاً تعاونياً.

٢- **التنظيم التنافسي لتحقيق الهدف:** ويعرّف بأنه ذلك التنظيم الذي تكون فيه أهداف الفرد مرتبطةً بأهداف الآخرين، بحيث تنشأ علاقة سلبية بينهم لتحقيق أهدافهم .وأنَّ الفرد يستطيع أنْ يحقِّق أهدافه عندما يفشل الآخرين في تحقيق أهدافهم، وهنا يبحث

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفرد عن نتيجة تكون ذات فائدة شخصية، ولكنها تعتمد على الآخرين الذين تربطه بهم علاقة تنافسية مثل الحصول على المرتبة الأولى في الامتحان.

٣- **التنظيم الفردي لتحقيق الهدف**: ويعرّف بأنه ذلك التنظيم الذي تكون فيه أهداف الفرد مستقلة عن أهداف الآخرين، حيث إنَّ تحقيق الفرد لهدفه لا يرتبط بتحقيق الآخرين لأهدافهم، وهنا يبحث الفرد عن نتيجة تكون ذات فائدة شخصية، بغض النظر عن جهود الآخرين لتحقيق أهدافهم وذلك لانتفاء العلاقة بينهم، وهنا يفضِّل الفرد العمل بشكل مستقل عن مساعدة الآخرين (البوسعيدي، ١٩٩٩م).

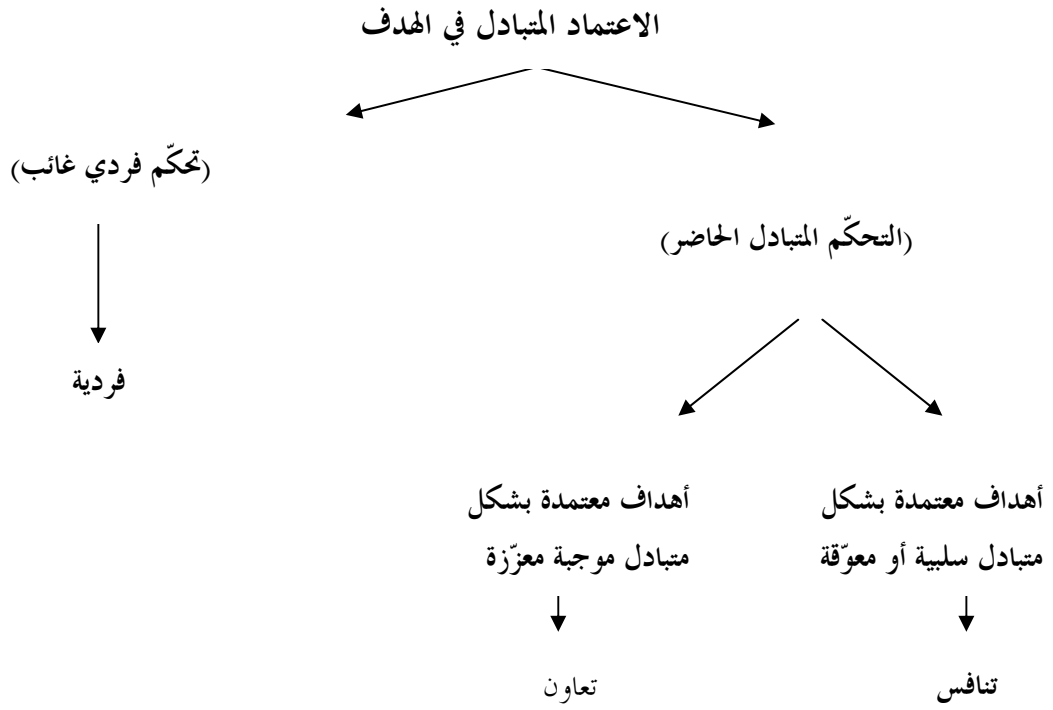
وتعدُّ العديد من نظريات التعاون والتنافس امتدادًا للنظرية الأصلية لدويتش (١٩٤٩م) Deutsch والتي وصفت التنافس والتعاون كظروف ميدانية، وفي وصف هذه الشروط أو الظروف الميدانية، فإنَّ المنظرين قد حاولوا وصف مجموعة القوى التي تضغط الأفراد للعمل والسلوكيات الناتجة والتي تحدث بشكل متسق تحت هذه الضغوط، ويُعتقد أنَّ هذه القوى تحدِّد المناخ الأساسي للعلاقات والأعمال البين شخصية، ويفترض معظم المنظرين أنَّ الأبعاد غير المرغوبة اجتماعيًا للتنافس، أو المرغوبة اجتماعيا للتعاون تعدّ مهمة بشكل حاسم لوصف الظروف التنافسية والتعاونية، وقد وصف بيبتون Pepitone التنافس أيضًا بأنه بيئة معطّلة (معوقة) والتي يصبح فيها المتنافسون عقبات في تحقيق هدف الفرد، بينما يوصف التعاون بأنه موجب، بيئة موجبة مريحة وفيها يصبح المتعاونون الآخرون إمَّا مصدر قوة، وإمَّا عبئاً في تحقيق هدف المجموعة. (Grisham, 1991) .

إنَّ الأساس في التنافس والتعاون والفردية يعتمد على مفهوم الاعتماد المتبادل في الهدف، ويشير الاعتماد المتبادل في الهدف إلى الظروف الموقفية، والسلوكيات، والميول التي تشكِّل إدراكات الاعتماد المتبادل في الهدف بين الأفراد، إنَّ مجرّد وجود، أو غياب الاعتماد المتبادل في الهدف يؤثِّر على مقدار التحكم الذي يمارسه الفرد (انظر الشكل ٢-٥). ويشير التنافس والتعاون إلى وجود إدراك للاعتماد المتبادل بين الأفراد في الهدف؛ يؤدِّي إلى إدراك تحكّم مشترك في المخرجات الخاصة بالفرد، وأيضاً مخرجات الآخرين الذين يرتبط الفرد معهم، وفي المواقف التنافسية أو التعاونية يدرك الأفراد أنفسهم أنهم يمارسون تحكّمًا جزئيًا على مخرجاتهم الخاصة، وأيضا تحكمًا جزئيًا على مخرجات الآخرين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إنَّ هذا التحكّم المتبادل يتمُّ الشعور به غالبًا على أنه اعتماد على الآخرين من أجل مخرجات الفرد، وعلى النقيض، فإنَّ الفردية تعبِّر عن إدراك تحكم شخص على المخرجات الخاصة به، وكما تفترض هذه الخصائص، فإنه ليس وجود أو عدم وجود التحكّم المتبادل أو الإعتماد هو الذي يميِّز التعاون عن التنافس، وإنما طبيعة اعتمادهم المتبادل، في حين أنَّ وجود الاعتماد المتبادل في الهدف هو الذي يميِّز التنافس والتعاون عن الفردية. (Grisham, 1991).

وقد أدَّتْ بعض النتائج التي توصّل إليها دويتش (١٩٤٩م) إلى إثارة الاهتمام بدراسة اتّجاهات الأفراد التعاونية والتنافسية في المواقف المختلفة، حيث توصَّل إلى مجموعتين من العوامل تؤثِّر على سلوك الشخص في مواقف التنافس والتعاون هما: مرغوبية طريقة بلوغ الهدف، والتقدير الذاتي لدرجة احتمال أنْ تؤدِّي الطريقة إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه. (الدريني، ١٩٨٧م).



شكل (٢-٥) خصائص الاعتماد المتبادل في الهدف في التنافس والتعاون والفردية
(In:Grisham, 1991, p.3)

وهذه النتائج لفتت انتباه الباحثين في مجال علم النفس التربوي إلى أهمية قياس اتّجاهات التلاميذ التعاونية والتنافسية والفردية في المواقف التعليمية؛ وذلك لأنَّ المجتمع

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الصفّي مكانٌ لنمو وتطوّر الكثير من العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، واتفق فيما بعد على تسميته بالأسلوب المفضّل للتعلّم.

رابعاً: التعاون والتنافس والفردية في المواقف الصفية :

توجد العديد من الدراسات التي تقارن الآثار النسبية لبنى الهدف التنافسي والتعاوني والفردي في المواقف الصفية، على الرغم من أنَّ معظم هذه الجهود البحثية قد ركّزتْ على كيفية تطبيق العديد من البنى الصفيّة لكي تحسِّن من التحصيل الأكاديمي ولكي تنتج مكاسب موجبة على المخرجات المرتبطة بالعمل، إلا أنَّ الاهتمام لم يتزايد إلا تالياً نحو اتّجاهات الطلاب نحو هذه البنى كمتغيّرات وسيطة، ومن الافتراضات الشائعة والتي تم بحثها بشكل موسّع في الدراسات التربوية، والتي تطوّرت من المنظور التفاعلي، افتراض "الشخص ــ البيئة "، وهذا الافتراض هو أنَّ التوفيق بين ما هو مفضّل للتعلّم التعاوني، أو التنافسي، أو الفردي، وما هو واقعي للطالب من شروط الاستذكار الدراسي، والتي تحسِّن من التحصيل والأداء في المخرجات الأخرى المرتبطة بالمدرسة.

ويتمُّ التفاعل بين الطلاب في الفصل الدراسي بثلاث صور رئيسة من الاعتماد المتبادل، تؤثِّر كل منها في تفاعل الطالب مع زملائه ومع المعلِّم، كما تؤثِّر في اتجاهاتهم واحتفاظهم بالمادة التعليمية.

وأول هذه الصور "الاعتماد الإيجابي المتبادل" المسمَّى بالأسلوب التعاوني، والذي يُسْهم في تطوير اتجاهات الطلاب نحو المعلِّم الذي يهتم بإنجاز أهدافهم المشتركة، ونحو أقرانهم الذين يحبّونهم، كما أنَّ له أهمية في إتقان المفاهيم والقواعد، والاحتفاظ بها لمدة أطول وتطبيقها في المواقف تعليمية أخرى.

أمَّا الصورة الثانية فهي "الاعتماد السلبي المتبادل" المسمَّى بالأسلوب التنافسي الذي له فعالية في حثّ الطلاب على التعلّم في حجرة الدراسة، ويثير اهتمامهم بالمادة التعليمية، ويهيِّيء لهم الفرص التي تساير قدراتهم بشرط أنْ تتوافر الموضوعية في تقدير الطلاب.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أمَّا الصورة الثالثة فهي " لا اعتماد متبادل " المسمَّى بالأسلوب الفردي الذي يحث الطلاب على التعلّم بأنفسهم، ويزيد من إتقانهم للمعلومات والحقائق والاحتفاظ بها لمدة أطول (الجبري والديب، ١٩٩٨م، ص١٤).

إنَّ تفضيلات الطلاب للبنى الثلاثة للهدف الصفي (تعاوني ــ تنافسي ــ فردي) ظهرتْ نتيجة عددٍ من الدراسات التي كانت تستهدف بناء برامج عن التعلم التعاوني. وقد اقتصرتْ بحوث تفضيلات الطلاب للتعلّم، وركّزت بشكل أساسي على ثلاثة مجالات:

١) مدى ارتباط الخصائص المختلفة للطلاب مثل الجنس، والعمر، بتفضيلاتهم لهذه البنى المختلفة للهدف.

٢) المتغيّرات الموقفية التي تؤثِّر على اختيارات الطلاب للبنى المختلفة للهدف.

٣) مدى تأثّر التحصيل عندما يتمّ تعليم الطلاب باختيارهم لبنى الهدف الصفي.

إنَّ الاهتمام قد تمركز أيضًا على فكرة أنّ تفضيلات التعلّم تعدُّ جزءًا من "الاستعداد للتعلم" والتي قد تؤثِّر على مدى إدراك الطلاب للبيئة الصفّية، ومدى حساسيتها لاحتياجاتهم التربوية. (Johnson, & Englehard, 1992).

ويذكر سونين ولد ولي (٢٠٠٣م) Sonnenwald and Li أنَّ هذا التصنيف الثلاثي لأساليب التعلّم قد استخدم لبحث التحصيل الدراسي في قطاعات مختلفة من التعليم كالتعليم الجامعي والثانوي والإعدادي والإبتدائي، ومن أقطار مختلفة من العالم كأمريكا وأستراليا وكندا وإنجلترا، وأنَّ معظم النتائج توضِّح بشكل عام أنَّ التحصيل الدراسي يتم التنبؤ به في غالب الأحيان من خلال التفضيلات التنافسية والفردية.

وقد قام أوينس (١٩٩٢م) Owens بتلخيص أهم نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة أسلوب التعلّم المفضّل بالاعتماد على مقياس أسلوب التعلم المفضّل الذي قام بإعداده أوينس وستارتون (١٩٨٠م) ومنها:

١) عبّر الإناث بشكل عام في المدرسة الابتدائية العليا، والمدرسة الثانوية، عن تفضيل أكثر لأسلوب التعلّم التعاوني من الذكور، وفضل الذكور كلاً من أسلوب التعلم التنافسي، والفردي بشكل أكبر من الإناث.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢) يتزايد التفضيل لأسلوب التعلّم التنافسي بشكل ملحوظ مع تزايد المستوى العمري، وينخفض التفضيل لأسلوب التعلّم الفردي بشكل ملحوظ، ويتزايد التفضيل لأسلوب التعلّم التعاوني على الرغم من أنه في بعض الأحيان تظهر عدم دلالة ذلك.

٣) إنَّ المعلومات الأولية تفترض أنَّ الطلاب في المدارس الثانوية أحادية الجنس (بمعنى كون المدرسة للذكور فقط أو للإناث فقط) قد تكون ذات توجّه أقوى نحو أسلوب التعلم التنافسي، أو الفردي عن الطلاب في المدارس الثانوية المشتركة.

٤) في المدارس الثانوية يعبِّر الطلاب بشكل عام عن تفضيلات قوية للتعلم التعاوني في اللغة الإنجليزية عن الرياضيات، على الرغم من أنَّ الأولاد الذكور يفضِّلون الأسلوب التنافسي في تعلم الرياضيات، وكان الإناث أكثر تفضيلا للأسلوب التنافسي في تعلّم اللغة الإنجليزية.

٥) وفي الدروس النشطة للتربية الرياضية، عبّر الذكور عن تفضيلاتهم للأنشطة التنافسية والفردية، مع تعبير الإناث عن تفضيلاتهم للأنشطة التعاونية.

٦) وعندما تمّتْ مقارنة الطلاب ذوي التفضيلات المرتفعة لأسلوب التعلّم التعاوني مع الطلاب ذوي التفضيلات المنخفضة لأسلوب التعلّم التعاوني، فإنَّ إدراكاتهم للمناخ الصفّي قد تباينتْ بشكلٍ ملحوظ في الفصول الابتدائية، وفي فصول اللغة الإنجليزية للمدرسة الثانوية، على الرغم من أنَّ ذلك لم يكن في فصول الرياضيات.

٧) وفي دراسة طولية، فإنَّ كلاً من الذكور والإناث قد ذكروا تفضيلاً أقوى للتعلّم التعاوني في السنوات المبكّرة من المدرسة الثانوية (الصفوف ٧ــ ٨) عما كان لديهم في سنتين سابقتين في المدرسة الابتدائية، وعلى النقيض من ذلك، فإنه في سنوات (٩، ١٠) يذكر الذكور تفضيلاً أقوى بشكل ملحوظ لأسلوب التعلّم التنافسي عما يكون لديهم في السنوات (٧، ٨)، بينما يعبّر الإناث عن تفضيل أقلّ لأسلوب التعلّم التنافسي عما كان لديهم في وقت سابق.

٨) وكما تَمَّ قياسه بالعديد من الاختبارات أثناء المدرسة، نجد أنَّ التفضيل للتعلّم التعاوني يظل مستقرًا، وتفضيل التعلم التنافسي ينخفض إلى حد ما، والتفضيل للتعلم الفردي ينخفض بشكل ثابت.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢-٣: الدراسات السابقة :-

يعرض هذا الجزء للدراسات السابقة التي تمكِّن الباحث من الحصول عليها والتي ترتبط بأهداف الدراسة الحالية، وقد رأى الباحث أهمية تقسيم تلك الدراسات في ثلاث فئات رئيسية، حيث يتناول القسم الأول الدراسات التي إستخدمت نموذج بينتريش، وتركز القسم الثاني على الدراسات التي إستخدمت نماذج أخرى للتعلم المنظم ذاتياً كنموذج زيمرمان، بينما ركز القسم الثالث على مجموعة من الدراسات التي تناولت أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم وبعض متغيرات الشخصية. ويأتي هذا التقسيم دعماً للاستفادة من تلك الدراسات في توجيه الباحث نحو تحقيق أهداف الدراسة الحالية، فقد لاحظ الباحث أن أهداف تلك الدراسات كانت متعددة ومتنوعة وبعضها يخدم توجه الدراسة الحالية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أولاً: الدراسات التي اعتمدت على نموذجي بينتريش Pintrich:-

ومن هذه الدراسات دراسة بينترش وديجـــروت (١٩٩٠م) Pintrich & De-Groot التي كانت بعنوان العلاقة بين التوجّه الدافعي والتعلّم المنظّم ذاتياً، والأداء الأكاديمي بحجـــرة الدراسة، وتكونت العيّنة من (١٧٣) طالبا وطالبة من الصف السابع (١٠٠ من الإنـــاث، ٧٣ من الذكور)، وبمتوسط عمر (١٢)سنة و (٦) أشهر في فصول، العلوم واللغة الانجليزية، واستخدم في الدراسة استبان الاستراتيجيات الدافعة للتعلّم (MSLQ)، وتوصلّتْ الدراســـة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كلٍ من الفاعلية الذاتيـــة والقيمـــة الداخليـــة، واستخدام الاستراتيجية المعرفية، وكذلك بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية والتنظيم الذاتي للتعلم، وعدم وجود علاقة دالة بين استخدام الاســـتراتيجيات المعرفيـــة وقلـــق الاختبار، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي للتعلم.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكوّنات الدافعية والتنظيم الذاتي للتعلّم، وبـــين الإنجاز الأكاديمي (الدرجة، كتابة التقارير، الأعمال الصفّية، حلّ الألغاز) ما عدا قلـــق الاختبار حيث كانت العلاقة بينه وبين الإنجاز الأكاديمي علاقة سالبة دالة إحصائياً.
- وأظهرتْ نتائج تحليل الانحدار أنَّ التنظيم الذاتي للتعلم، وفعالية الذات وقلق الاختبـــار أفضل المنبئات بالأداء الأكاديمي.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كونها تعدُّ من أولى الدراسات التي استخدمت نموذج بينتريش الأول للتعلّم المنظّم ذاتياً، إلا أنها اعتمد على قياس الإنجاز الأكاديمي في مجال محدد (العلـــوم واللغة الانجليزية)، بينما تسعى الدراسة الحالية إلى قياس التحصيل الدراسي بشكل عام.

وتهدف دراسة بيترش وأخرون (١٩٩٤م) Pintrich, et, al. إلى معرفة العلاقـــة بـــين المعتقدات الدافعية (القيمة الداخلية للمهمة، الفعالية الذاتية، قلق الاختبار) والتعلّم المنظّم ذاتياً (استخدام الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفـــة، واســـتراتيجيات إدارة المصادر)، كما هدفتْ إلى التعرّف على العلاقة بين خصائص بيئة التعلّم وكلّ من الدافعيـــة والتعلّم المنظّم ذاتياً، وإمكانية التنبؤ بهذه المتغيّرات في آخر العام الدراسي من خلال درجـــة المتعلّم فيها في بداية العام الدراسي، وتكونتْ عيّنة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة (٥٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ذكور، و٤٥إناث) بمتوسط عمر (١٥)سنة و (٣) شهور تَمَّ اختيارهم من (١٤) فصلاً من المدارس المتوسطة بالصف السابع، واستخدم فيها استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلّم (MSLQ)، وتوصّلتْ إلى نتائج منها:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مكوّنات الدافعية باستثناء الفاعلية الذاتية، حيث وجود فروق دالة لصالح الذكور، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر.
- توجد علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وكل من القيمة الداخلية والفعالية الذاتية، ولا توجد علاقة دالة بينها وبين قلق الاختبار.
- توجد علاقة دالة بين المستويات المرتفعة في استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وكلّ من الفعالية الذاتية، استخدام الاستراتيجيات المعرفية، كما أنه توجد علاقة سالبة دالة بينها وبين قلق الاختبار .

وفى دراسة أخرى لبينتريتش وفاندرستوب وفاجرلين(١٩٩٦م) Pintrich , Vander Stoep & Fagerlin بعنوان: (الفروق الناتجة عن أثر التدريب في التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة) على عيّنة مكوّنة من (٣٨٠) طالباً جامعياً بواقع (١٥٢ ذكراً، و ٢٢٢ أنثى) وقام الباحثون بتقسيم أفراد العيّنة على ثلاث مجموعات رئيسية وذلك بهدف بحث علاقة المعرفة ومعتقدات الدافعية، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالإنجاز الأكاديمي، كما هدفتْ هذه الدراسة أيضاً إلى معرفة القدرة العامة لنموذج (المعرفة – الدافعية – التنظيم الذاتي) خلال ثلاثة فروق ناتجة عن التدريب في قسم (اللغة الإنجليزية – علم النفس – البيولوجي)، ومن أجل ذلك قام الباحثون باستخدام استبيان الاستراتيجيات الدافعية للتعلّم (MSLQ) لبينتريتش وأخرون (١٩٩٣م) Pintrich, Smith, Garcia & Mc Keachie، وقد استخدم الباحثون أدوات الدراسة في بداية ونهاية التدريب، وقد توصَّلوا من خلال استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق الناتجة عن أثر التدريب على الطلاب إلى أنَّ مكوّنات (المعرفة- التنظيم الذاتي – الدافعية) يمكنها أنْ تعمل

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

على إيجاد تصنيف يميِّز الطلاب بين مرتفعي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز في العلـــوم الطبيعيـــة والعلوم الاجتماعية، لكنه لا يستطيع ذلك بالنسبة للعلوم الإنسانية.

وفى دراسة قام بها والترز (١٩٩٨م) Wolters بعنوان: (التنظيم الذاتي للتعلم وتنظـــيم الدافعية لدى طلاب الجامعة) بهدف الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسية هي:

١- ما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتنظيم دافعيتهم ؟

٢- هل يعتمد استخدام الطلاب لهذه الاستراتيجيات على العوامل البيئية ؟

٣- كيف يتّصل تنظيم الدافعية بالأوجه الأخرى للتنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بانتقاء عيّنة مكونة من (١١٥) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية تمثِّل الطالبات فيهم نسبة (٤٦%) بمتوسط عمر قدره (١٩) عامـــاً وشهر واحد ويدرسون علم النفس، ولقياس الاستراتيجيات المنظّمة لدافعية الطلاب استخدم الباحث استبيان من ذوى النهايات المفتوحة، ومن خلاله كان يطلب من الطلاب أنْ يعطوا تقريراً حول السلوك الذي يسلكونه، والذي يتعلَّق بالعديد من المهام التعليمية، وقد أظهرتْ النتائج أنَّ الطلاب المنظِّمين لمستوى الجهد في المهام التعليمية يســـتخدمون العديـــد مـــن الاستراتيجيات (الدافعيةMotivational - والمعرفية Cognitive - والإراديـــة Volitional)، كما وجد الباحث أنَّ هناك ارتباطاً قوياً بين تنظيم الدافعية للطلاب وتوجيه أهدافهم، وبين استخدامهم لبعض الاستراتيجيات المعرفية ونوعية الدراسة التي يدرسونها.

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها من أولى الدراسات التي أفصحتْ عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وهي استراتيجيات مهمة في التعلم المنظم ذاتيـــاً، إلا أن الدراســـة استخدمت عيّنات من طلاب المرحلة الجامعية بينما عينة الدراسة الحالية هم طلاب الصـــف الثاني والثالث ثانوي، كما أنها تشمل الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والسياقية.

وجاءت دراسة حسن (١٩٩٩م) بهدف الكشف عن البنية الدافعية واســـتراتيجيات التعلّم وأثرهما على التحصيل الدراسي، وتكوّنتْ عيّنة الدراسة النهائية مـــن (٤٣٥) طالبـــاً وطالبة، منهم (١٩٩) بالفرقة الأولى، (٢٣٦) بالفرقة الرابعة، منهم (١٩٧ذكـــور، و ٢٣٨ إناث) بمتوسط عمر (١٧) سنة و (٨) شهور لأفراد الفرقة الأولى، و(٢١) ســـنة بالنســـبة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لأفراد الفرقة الرابعة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس (MSLQ) من إعداد بينتريش وأخرون (١٩٩١م). وتوصّلتْ دراسته إلى عددٍ من النتائج كان منها:

وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من: التوجّه الداخلي للهدف، والتوجّه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة، وضبط معتقدات التعلم، وقلق الاختبار ولصالح الإناث، بينما كانت الفروق في استراتيجيات التعلّم (التفكير الناقد، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، وإدارة بيئة ووقت الدراسة، وإدارة الجهد، وتعلم الرفاق) لصالح الذكور، بينما لم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من: الفاعلية الذاتية، واستراتيجيات التعلم (التكرار، والتفصيل والإتقان، والتنظيم، وطلب العون).

- وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات الأدبية والعلمية في جميع مقاييس المعتقدات الذاتية الدافعية، واستراتيجيات التعلم ما عدى استراتيجية التفكير الناقد وذلك في صالح التخصصات العلمية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في كلٍّ من: التوجّه الداخلي للهدف، والتوجّه الخارجي للهدف، وضبط معتقدات التعلم، والفاعلية الذاتية، واستراتيجية التعلم، وذلك في صالح طلاب الفرقة الرابعة.
- وجود تأثير دال إحصائياً لكلٍّ من الدرجة الكلية في معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلّم على التحصيل الدراسي. وكذلك وجود تأثير دال إحصائياً للدرجة الكلية في معتقدات الدافعية على الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلّم، وذلك لدى جميع العيّنات الفرعية للدراسة.

وكان ولترز (ب١٩٩٩م) Wolters يهدف من خلال دراسته إلى التعرّف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وبعض الاستراتيجيات المعرفية والماء وراء معرفية والجهد، والأداء داخل الفصل لدى طلاب الصف التاسع والعاشر، وتكوّنتْ عيّنة الدراسة من (٨٨) طالباً، واستخدم في الدراسة مقياساً للاستراتيجيات المعرفية (التسميع، التفصيل، التنظيم)، وما وراء المعرفية (التخطيط، المراقبة، الضبط) ومقياساً للجهد والمثابرة ومقياساً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (تنشيط الاهتمام، حوار

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الذات عن الأداء، مكافأة الذات، حوار الذات عن الإتقان، الضبط البيئي)، وجاءت بعض النتائج على النحو التالي:

- وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، ما عدا العلاقة بين استراتيجية حوار الذات عن الأداء واستراتيجية تنشيط الاهتمام فكانت غير دالة.
- كانت أكثر استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تكراراً هي استراتيجية حوار الذات عن الأداء، بينما تساوتْ استراتيجية الضبط البيئي ومكافأة الذات في تكرارهما، ثم استراتيجية حوار الذات عن الإتقان، ثم استراتيجية تنشيط الاهتمام.
- وجود علاقات موجبة دالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية والاستراتيجيات المعرفية، والما وراء معرفية.
- استراتيجية حوار الذات عن الإتقان كانت أكثر الاستراتيجيات تنبؤاً بإستراتيجيتي التخطيط والمراقبة، بينما إستراتيجيتي حوار الذات عن الأداء، ومكافأة الذات كانت أكثر الاستراتيجيات تنبئا باستراتيجية التسميع.

في حين كان تركيز شنج (٢٠٠٠م) Chung في دراسته على التعرّف على التغيرات النمائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء المعتقدات الدافعية ،وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦٥) من الطلاب الكوريين، مقسَّمة على ثلاث مجموعات هي: مجموعة طلاب الصف الخامس الابتدائي وقوامها (٣١٢ طالبا، و٣٢٨ طالبة)، ومجموعة من طلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة (٣٣٤ طالباً، و ٣٢٨ طالبة)، ومجموعة من طلاب الصف الثاني بالمدارس العليا (٣١٩ طالباً، ٢٩١ طالبة)، وتَمَّ تطبيق مقياس للتعلم المنظم ذاتياً تم إعداده في ضوء (MSLQ) لبينتريش وديجروت، وعن طريق تحليل المسار توصَّلتْ الدراسة لعدد من النتائج كان منها:

- القيمة الجوهرية تمثل المتغيّر الأكثر تأثيراً في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في مجموعات الدراسة الثلاث.
- وجود علاقاتٍ مباشرة بين الفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وبين الاستراتيجيات المعرفية والإنجاز الأكاديمي، القيمة الجوهرية وما وراء المعرفة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وهدفت دراسة شين (٢٠٠٢م) Chen إلى الكشف عن مكوّنات التعلّم المنظّم ذاتياً المرتبطة بالتحصيل الدراسي في بيئة التعلّم عن طريق المحاضرة ومعمل الحاسب الآلي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٩٧) مشاركاً في برنامج نظم المعلومات التجارية (١١٣ ذكراً، ٨٤ أنثى) طبَّق عليهم استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلّم (MSLQ)، وخرجت الدراسة بوجود ارتباط بين التنظيم الذاتي للتعلّم والتحصيل الأكاديمي في المحاضرة، وخاصةً بعد التنظيم الذاتي للجهد.

وفى دراسة قام بها كل من تشاي وويلكر وسميث (١٩٩٧م) Chye, Walker & Smith في استراليا بعنوان: (التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية: دور الثقافة وفعالية الذات على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم والإنجاز الأكاديمي)، قام الباحثون بانتقاء عيّنة مكونّة من (٤٥١) طالباً جامعياً من مختلف الفرق الدراسية، من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة، ثم قاموا بتقسيم عيّنة الدراسة في ثلاث مجموعات، وكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين فعالية الذات واستخدام استراتيجيات التعلّم عند مستوى (٠,٠١)، كما وجد الباحثون أيضاً ارتباطاً ذي دلالة إحصائية بين فعالية الذات واستخدام استراتيجيات التعلّم من ناحية، وبين الإنجاز الأكاديمي للطلاب من ناحية أخرى عند مستوى (٠,٠١). وقد ارتبط ارتفاعُ مستوى فعالية الذات بارتفاع مماثل في استخدام استراتيجيات التعلّم، علاوةً على ذلك وجد الباحثون أنَّ ارتفاع مستوى فعالية الذات واستخدام استراتيجيات التعلّم قد ارتبط بارتفاعٍ مماثل في الإنجاز الأكاديمي، ممَّا يعنى وجود علاقة طردية بينهم.
- كما أشار تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق مهمة بين الطلاب الأستراليين والسنغافوريين والسنغافوريين الدارسين في أستراليا في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث حصل الطلاب السنغافوريون الدارسون في أستراليا على درجاتٍ أقلّ من أقرانهم الأستراليين، وأيضاً من أقرانهم السنغافوريين الدارسين في سنغافورة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم، وخاصةً الاستراتيجيات التنظيمية وتشتمل على الاستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية واستراتيجية (إدارة وقت وبيئة الدراسة).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أمَّا بالنسبة لاستراتيجيات: (تنظيم الجهد، طلب العون، التعلّم من الأقران) فقد تفوَّق الطلاب السنغافوريون الدارسون في سنغافورة على أقرانهم الدارسين في أستراليا وعلى الطلاب الأستراليين على حدٍّ سواء.

وبوجه عام فقد تفوّق الطلاب السنغافوريين الدارسون في سنغافورة على الطلاب السنغافوريين الدارسين في أستراليا والطلاب الأستراليين على حدّ سواء في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما وجد الباحثون أن الطلاب السنغافوريين الدارسين في أستراليا قد تشابهوا مع أقرانهم الأستراليين في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم أكثر من تشابههم مع أقرانهم في سنغافورة، مع فرق واحد بينهم وبين الطلاب الأستراليين وهو استخدام الاستراتيجيات التنظيمية، مما يشير إلى أنَّ العوامل الثقافية والبيئة التربوية لها تأثير كبير على سلوك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، كما أشارتْ تحليل النتائج إلى أنَّ استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم وفعالية الذات بوصفها محدّد مهم في دافعية الطلاب نحو استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم تعد منبئ قوى بالإنجاز الأكاديمي .

وكانت دراسة بلت (٢٠٠٣م) Pelt التي كانت بعنوان: (العلاقة بين التعلّم المنظّم الذاتي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدرسة المتوسطة: منظور عبر ثقافي) تهدف إلى دراسة العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي، وتَمَّ أيضًا بحث الفروق العرقية والاجتماعية والاقتصادية في استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وقد أكمل (٨٩) طالبًا وطالبة (٦٠ من الإناث، ٢٩ من الذكور)، (٣٧ في الصف السابع، ٥٢ في الصف الثامن) في المدرسة المتوسطة نسخة معدلة من "استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم" The Motivated Learning Strategy Questionnaire (MSLQ) ، وتَمَّ التطبيق على مجموعة فرعية من الطلاب الأمريكيين من أصل إفريقي، ومن أصل أوروبي من مكانة اجتماعية واقتصادية مرتفعة ومنخفضة، وتَمَّ قياس التعلّم المنظّم ذاتياً للمجموعة الفرعية باستخدام قائمة مقابلة التعلّم المنظّم ذاتياً SRLIS .

وقد أشارتْ النتائج إلى أنه لا توجد علاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي، و لم توجد فروق في التعلم المنظم ذاتياً بين الطلاب الأمريكيين من أصل إفريقي

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والأمريكيين من أصل أوروبي، وكذلك بين الطلاب ذوي المكانة الاقتصادية الاجتماعية المرتفعة، وذوي المكانة المنخفضة.

وجاءت دراسة كامل (٢٠٠٣م) تحت عنوان: (بعض المتغيّرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عيّنة من طلاب الجامعة)، وتكونت عيّنة الدراسة من (٦٠٠) طالب منهم (٥٨٧ ذكور، ١٣ إناث)، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان منها :

- وجود فروق دالة في اثنين من مقاييس الدافعية: فعالية الذات(عند ٠،٠٠١) لصالح الفرقة الرابعة، وقلق الاختبار(عند أكثر من ٠،٠٠١) لصالح طلاب الفرقة الأولى، أما في مقاييس استراتيجيات التعلّم فقد كانت الفروق الدالة (عند ٠،٠٠١) بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في ثلاث منها فقط: التسميع الذاتي(لصالح الفرقة الأولى)، والتنظيم الذاتي لماوراء المعرفة وتنظيم الجهد لصالح الفرقة الرابعة.
- في مادتي علم النفس المعرفي والأدب الفرنسي: تفوق مرتفعو التحصيل تفوّقاً دالاً (عند ٠,٠٠١) في جميع مقاييس الدافعية عدا قلق الاختبار، كما تفوّق مرتفعو التحصيل تفوقاً دالاً (عند ٠,٠٠١) في استراتيجيات التعلم: الإتقان والتنظيم وما وراء المعرفية، وإدارة وقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد.
- في مادة النبات: تفوّق مرتفعو التحصيل تفوقاً دالاً (عند ٠,٠٠١) في أربعة من مقاييس الدافعية هي: التوجّه نحو هدف داخلي وخارجي، والتحكّم في معتقدات التعلّم وفعالية الذات، وفي ستة من مقاييس استراتيجيات التعلّم وهي: التسميع، التنظيم، والتنظيم ماوراء معرفي، تنظيم الجهد، التعلم من الأقران، طلب المساعدة.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مقاييس الدافعية واستراتيجيات التعلّم التي يستخدمها الطلاب في دراسة المقررات الدراسية موضوع الدراسة .

وجاءت دراسة والترو وأخرون (٢٠٠٣م) Wolters, et al. بهدف وصف التعلم المنظم ذاتياً في ضوء الإطار العام للتعلّم المنظّم ذاتياً الذي أعدَّه بينتريش (٢٠٠٠م)، كما ناقشوا جهودهم البحثية السابقة بهدف تطوير مقاييس لمكونات مختلفة للتعلم الأكاديمي المنظم ذاتياً؛ وخلصتْ الدراسة إلى عرض المقاييس المناسبة التي تقيس استراتيجيات التعلم المعرفية والماورامعرفية وهي (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الما وراء معرفي)،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

واستراتيجيات تنظيم الدافعية وهي (الحديث الذاتي للإتقان، الحديث الذاتي للأداء، والحديث الذاتي للقدرة النسبية، وتحسين الملاءمة، وتحسين الميول، والنواتج الذاتية)، والاستراتيجيات المتعلقة بتنظيم السلوك وهي (تنظيم الجهد، وبيئة المذاكرة، وطلب المساعدة). وخرجت الدراسة بمجموعةٍ من التوصيات كان من أهمّها: أهمية إجراء المزيد من الدراسات على هذه الاستراتيجيات خصوصاً في بيئات مختلفة، ويعدّ الباحث هذه الدراسة إحدى الدراسات المهمة التي حاولتْ التركيز على توصيف أهم استراتيجيات التنظيم المعرفي، والدافعي، والسلوكي والتي لم تحض بالاهتمام الكافي من قِبَل الباحثين، في حين تركِّز عليها الدراسة الحالية.

ويحاول بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich في دراسته النظرية التي كانت بعنوان: (إطار مفاهيمي لقياس الدافعية والتعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الجامعة) التفريق بين مدخلين لبحوث الدافعية والتعلّم لدى طلاب الجامعة، ويشير إلى أنَّ أحدهما يسمى بمنظورات الطلاب للتعلم the student approaches to learning (SAL)، الذي يقوم على المنحى الظاهراتي، ويسمى الآخر بمدخل تجهيز المعلومات the information processing (IP)approach ، ويذكر أنَّ الإطار المفاهيمي الذي قام بإعداده يقوم على منظور التنظيم الذاتي الذي حلَّ محلّ مدخل تجهيز المعلومات، وأنَّ الميزة للتعلم المنظم ذاتياً هي في كونه أكثر شمولاً عن تحكم الطالب بحيث لا يتضمّن فقط العوامل المعرفية، ولكن يتضمّن أيضاً العوامل الدافعة والوجدانية وأيضا العوامل السياقية الاجتماعية. كما قام بينتريش بعرض تطبيقات للإطار المفاهيمي للتنظيم الذاتي؛ لتطوير أدوات لقياس دافعية وتعلّم طالب الجامعة، ويؤكِّد بينتريش على أنَّ الإطار المفاهيمي يمكن أنْ يكون مفيدًا في توجيه البحوث المستقبلية عن دافعية وتعلّم طلاب الجامعة.

وكان من بين أهداف دراسة رشوان (٢٠٠٥م) البحث في علاقة استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بالنوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسّر لكلّ من النوع والتخصص في استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً، وتكوّنتْ عيّنة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة (١٤٢ طالباً، ١٥٨ طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، منهم (١٥٠) طالباً من التخصصات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الأدبية و (١٥٠) طالباً من التخصصات العلمية، وقام الباحث ببناء مقياسٍ للتعلم المنظم ذاتياً مستفيداً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند بينتريش وآخرون واستراتيجيات زيمرمان، وكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

١- لا توجد علاقات دالة إحصائياً بين النوع (ذكور، إناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٢- طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات (تعلّم الأقران، الاحتفاظ بالسجِّلات، التقويم الذاتي)، و لم توجد علاقات دالة إحصائياً بين استراتيجيات (التسميع، التفصيل، التنظيم،التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة، حوار الذات عن الأداء، تنشيط الاهتمام، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت) وبين التخصّص الأكاديمي (علمي، أدبي).

٣- تَمَّ التوصل إلى نموذجٍ عام يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وتبرز أهمية هذه الدراسات كونها حاولتْ الجمع بين الاستراتيجيات المختلفة عند زيمرمان وبينتريش، كما أنها حاولتْ توظيف استراتيجيات التنظيم الدافعي إلا أنها استخدمت مع عيّنات من طلاب الجامعة، بينما عينة الدراسة الحالية من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي .

ويناقش شنك (٢٠٠٥م) Schunk في دراسته الإسهامات الكبرى لبول بينتريش من حيث عرضه للنقاط التالية: (١) صياغة إطار تصوري لدراسة المراحل التي تشكِّل التعلم المنظم ذاتياً (التدبر ــ التخطيط ــ التنشيط ــ المراقبة ــ التحكم ــ رد الفعل ــ التأمل) ومجالات التنظيم (المعرفة ــ الدافعية ــ السلوك ــ السياق). (٢) التأكيد على دور الدافعية في التنظيم الذاتي. (٣) الدراسات التي تربط بين التعلم والدافعية والتنظيم الذاتي، (٤) بحث نمو ومعالجات عملية التنظيم الذاتي، (٥) بحث كيفية تأثير التعقيدات الصفية والمدارس على التنظيم الذاتي، (٦) المساعدة على تطوير استبيان (MSLQ) لقياس التعلّم المنظم ذاتياً والمعرفة والدافعية، ويذكر شنك أنَّ كتابات بول بينتريش تقدِّم أفكارًا عن الدراسات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المستقبلية عن التعلّم المنظّم ذاتياً، ويعتقد أنَّ بول بينتريش قد ترك تراثًا ثريًا من تفصيله النظري، وبحوثه وكتاباته.

أمَّا دراسة أرتينو و ستيفنز (٢٠٠٦م) Artino & Stephens فكانت بعنوان: استخدام النظرية المعرفية الاجتماعية للتنبؤ باستخدام الطلاب؛ لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في مقررات الكترونية (عبر الإنترنت).

وهدفتْ هذه الدراسة إلى بحث مدى ارتباط المكونات الدافعية المختلفة للنظرية المعرفية الاجتماعية باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية في مقرّرات إلكترونية، وتكونتْ عيّنة الدراسة من (٩٦) طالبًا من جامعة عامة كبيرة بالشمال الغربي بأمريكا (منهم ٤٥ من الإناث، ٥١ من الذكور).

واستخدمتْ الدراسة مقياسًا يقيس قيمة المهمة، والفعالية الذاتية، وأيضاً متغيّرات الناتج التي تضمنت استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وأشارت معاملات ارتباط بيرسون أنَّ قيمة المهمة والفعالية الذاتية قد ارتبطتْ بشكل دال باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التفصيل، والتفكير الناقد، والتعلم الميتامعرفي، بالإضافة إلى ذلك فإنَّ النتائج من تحليلات الانحدار قد توصّلتْ إلى أنَّ قيمة المهمة والفعالية الذاتية كانت منبئات موجبة دالة لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلّم المتنوعة.

وكان من بين أهداف دراسة حسن (٢٠٠٧م) التعرُّف على تأثير استراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، وتأثير معتقدات الدافعية على كل من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، كما اهتمتْ بدراسة البنية العاملية لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، وقد تكوّنتْ العينة النهائية من (٣٥٢) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الزقازيق وبمتوسط عمر (١٧) سنة و (١٠) أشهر لطلاب وطالبات الفرقة الأولى، و (٢٠) سنة و (٨) شهور لطلاب وطالبات الفرقة الرابعة، وخرجتْ الدراسة بمجموعةٍ من النتائج كان منها:

- أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود خمس عوامل لاستراتيجيات تنظيم الدافعية، هي: استراتيجية تحسن الاهتمام، واستراتيجية حديث الذات الموجّه للأداء،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

واستراتيجية المتابعة الذاتية، واستراتيجية حديث الذات الموجّه للإتقان، واستراتيجية التحكّم البيئي، وهي نفس العوامل التي حصل عليها ولترز (١٩٩٩).

- وأسفر التحليل العاملي التوكيدي عن طريق نموذج العاملين الكامنين عن وجود عاملين كامنين تنتظم حولهما الاستراتيجيات الفرعية الخمس لتنظيم الدافعية، وهذان العاملان هما: استراتيجيات تنظيم تركِّز على الأشكال الخارجية للدافعية(المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجّه للأداء، التحكم البيئي)، واستراتيجيات تنظيم تركِّز على الأشكال الداخلية للدافعية (تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجّه للإتقان) .
- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لاستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس على التحصيل الدراسي.
- وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للمعتقدات الدافعية(قيمة المهمة، فعالية الذات) على كلٍّ من استراتيجيات تنظيم الدافعية والتحصيل الدراسي، وتأثير سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لمعتقدات الدافعية (قلق الاختبار).

وفي دراسة ميولين (٢٠٠٧م) Mullen التي كانت تستهدف معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً من قِبَل طلاب الرعاية الأولية (الاسعافية) في برنامج للرعاية الأولية، حيث قسَّمتْ العينة إلى مجموعتين (٧٦) طالباً انهوا فصلين دراسيين من ثلاثة فصول مطلوبة للتخرج، و(٤٩) طالباً أنهوا فصلاً واحداً من ثلاث فصول مطلوبة للتخرّج، طبق عليهم استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم الذاتي (MSLQ) لبينتريش وديجروت (١٩٩٠م)، وخرجتْ الدراسة إلى أنَّ كلتا المجموعتين من الطلاب تستخدم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنَّ استخدام المجموعة التي أنهت فصلين من ثلاثة فصول مطلوبة للتخرج أفضل من المجموعة الأخرى .

وفي دراسة جارنر(٢٠٠٩م) Garner بعنوان: (صياغة العلاقات بين الوظائف التنفيذية والتعلّم المنظّم ذاتياً) تناول الباحث كلاً من الوظائف التنفيذية، والتعلم المنظم ذاتياً؛ وذلك لتوضيح العلاقة المفاهيمية المتبادلة ، وتكونت عيّنة الدراسة من (١٠٨) طلاب جامعيين (٦٠ إناث – ٤٨ من الذكور) من جامعة حكومية كبرى في أمريكا ومتوسط عمرهم (١٩,٥٨ سنة) و بانحراف معياري (١,٤٩) وكانوا مقيّدين في مقرّرات تمهيدية في علم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

النفس ، وطبق على المشاركين مقياس الوظائف التنفيذية واستبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم لبينتريش وأخرون(١٩٩١م) Pintrich, et al. وتوصّلتْ التحليلات إلى وجود نقاط للتداخل والانفصال، حيث وجد أنَّ الوظائف التنفيذية الخاصة بالتنظيم والتحكم في الدافع والحافز الدافعي كانت منبآت باستخدام الاستراتيجية المعرفية والماورامعرفية وتنظيم الجهد الأكاديمي، أمَّا المكونات العزوية (أي الخاصة بالعزو السببي) والوجدانية للتعلم المنظم ذاتياً فقد فشلت في الارتباط بالوظائف التنفيذية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانياً: الدراسات التي استخدمت نماذج أخرى للتعلّم المنظم ذاتياً :

ومنها دراسة زيمرمان ومارتيزبونز (١٩٨٦م) Zimmerman & Martinez-pons والتي أجريت بهدف التعرّف على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً التي يستخدمها الطلاب بالمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي وخلال الحياة المدرسية العادية لتنظيم عمليات تعلمهم، وذلك عن طريق مقابلة الطلاب وسؤالهم عن استراتيجياتهم في تنظيم تعلمهم في سياقات الفصل الدراسي والبيئة المترلية، وتكوّنتْ عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وقد ظهرت الدراسة بأن هناك (١٤) استراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً، كما أظهرتْ نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب مرتفع بين تقرير الطلاب عن استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وإنجازهم في اختبارات تحصيلية مقننة، حيث وجد ارتفاع لدى الطلاب مرتفعي التحصيل في استخدام استراتيجيات مراجعة الكتب، ومراجعة الاختبارات، ومراجعة الملخصات.

وفي دراسة زيمرمان ومارتن بونز الثانية (١٩٨٨م) Zimmerman & Martinez-pons التي أجرياها بهدف التحقق من الصدق البنائي لنموذج استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وذلك عن طريق استخدام مقابلات لعدد من طلاب المرحلة الثانوية ،حيث تكونت العينة من (٤٤) طالبا، و(٣٦) طالبة، تم الطلب منهم أنْ يصفوا استخدامهم لـ (١٤) استراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم في (٦) مجالات في المدرسة والمترل، كما تَمَّ استخدام تقديرات معلميهم لوصف مدى تنظيم الطلاب لتعلمهم الذاتي خلال الفصل الدراسي، وقد أظهرتْ نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين ملاحظات المعلمين لاستخدام طلابهم لاستراتيجيات تعلمهم المنظّم ذاتياً مع نتائج اختبارات التحصيل المقننة في الحساب واللغة، كما أظهرتْ نتائج الدراسة أنَّ الطلاب الذين تَمَّ تقديرهم من قِبَل معلميهم أنَّهم أكثر تنظيماً للتعلم أظهروا تفوقاً في استراتيجية مراجعة الاختبار، في حين أظهروا نقصاً في استراتيجية مراجعة الملخصات والكتب .

إلا أنَّ دراسة زيمرمان ومارتيز بونز الثالثة (١٩٩٠م) Zimmerman & Martinez-pons فقد ركَّزتْ على التعرّف على تأثير المستوى الدراسي على استراتيجيات التعلم، لدى

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

عينة مكونة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة في الصفوف (٥، ٨، ١١) بمدرسة للموهوبين أكاديمياً، وأسفرتْ النتائج عن وجو تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي على استخدام استراتيجيات التعلّم، حيث وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية في استخدام استراتيجيات التعلم لصالح الصفوف الأعلى في كل مقارنة، كما أشارتْ النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين استراتيجيات إدارة الجهد وفعالية الذات الأكاديمية.

وفحصت دراسة بوكاي وبلومنفيلد (١٩٩٠م) Pokay & Blumenfeld العلاقات بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى (٢٨٣) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وقد تَمَّ استخدام تحليل المسار لتحديد تأثيرات الدافعية (إدراك القدرة – التوقعات – القيمة المدركة) واستخدام استراتيجيات التعلم (ما وراء المعرفة – المعرفية العامة – الجهد) على التحصيل الدراسي في بداية ونهاية الفصل الدراسي، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود تأثير موجب دال إحصائياً لكل من: استراتيجية إدارة الجهد واستراتيجية ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الدراسي .
- التوقعات وقيمة المهمة (كمكونات للدافعية) منبئات جيِّدة لاستخدام استراتيجيات التعلّم.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم.

وكانت دراسة مرزوق (١٩٩٣م) تهدف للكشف عن علاقة بعض معتقدات الدافعية(الفاعلية الذاتية، القيمة الجوهرية، قلق الاختبار) باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الاستراتيجيات المعرفية، التنظيم الذاتي للجهد)، وتأثير المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الأداء داخل الصف الدراسي (نتائج الاختبارات التحصيلية، المشاركة داخل الصف، الواجبات المترلية)، وكانت العيّنة مكوَّنة من (١٨٠) طالباً من طلاب الصفين الأول والثاني ثانوي تراوحتْ أعمارهم بين (١٥-١٧) سنة، وتوصّلتْ الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- وجود علاقة موجبة بين مكوّنات الدافعية (فعالية الذات، القيمة الجوهرية) و الأداء الأكاديمي.
- وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم والأداء الأكاديمي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- وجود علاقة موجبة بين مكوّنات الدافعية واستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم.

والفرق بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في كون الدراسة الحالية تستخدم استراتيجيات متنوّعة للتنظيم الذاتي للتعلم، بينما في هذه الدراسة تقصر الاستراتيجيات في الاستراتيجيات المعرفية، وعلى خلاف ما هو موجود في الكثير من الدراسات فإنَّ الدراسة الحالية تركِّز على مفهوم الاستراتيجية المنظّمة لمكونات التنظيم الذاتي للتعلم.

وهدفت دراسة فرير (١٩٩٥م) إلى التعرّف على علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي لدى (٢٧٠) طالباً وطالبة (١٣٥طالب، و ١٣٥طالبة) بالصف الثاني متوسط، واستخدمت الدراسة مقياساً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تم بناؤه في ضوء مقياس زيمرمان ومارتن بونز (١٩٨٨م)، لقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، واختبار القدرات العقلية العامة ذات مستوى (١٢-١٤) من إعداد فاروق عبد الفتاح (١٩٨٤م).

وتوصَّلتْ الدراسة إلى وجود علاقةٍ موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (الدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود علاقةٍ بينها وبين مستوى الذكاء، كما توصَّلتْ إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم لصالح الإناث.

ويلحظ على هذه الدراسة استخدامها للدرجة الكلية في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رغم أنَّ أهمية التعلم المنظم ذاتياً تكمن في فحص استراتيجياته الفرعية المكونة له وهو ما تركِّز عليه الدراسة الحالية بالإضافة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

أمَّا دراسة إبراهيم (١٩٩٦م) فكانت عن العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي، والتي طبقها على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة (٦١ طالباً، و ٥٦ طالبة) بمتوسط عمر (١٤) سنة و (٨) شهور، مستخدماً مقياس للتعلم المنظم ذاتياً اشتمل على (١٥) استراتيجية، ومقياس لتقدير الذات ومقياس آخر لقياس تحمل الفشل الأكاديمي، وتوصَّل فيها إلى:

- وجود فروق في استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً بين البنين والبنات لصالح البنات.
- عدم وجود علاقات دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- وجود علاقات دالة بين تقدير الذات واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

وتعتمد هذه الدراسة على قياس التعلم المنظم ذاتياً وفق نموذج زيمرمان، بينما تستخدم الدراسة الحالية نموذج بينتريش (٢٠٠٠م).

وقام بوردي وهاتى ودوجلاس (١٩٩٦م) Purdie, Hattie & Douglas بدراسة تحمل عنوان: (تصوّرات الطلاب حول التعلّم واستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم "مقارنة عبر ثقافية") على عينة مكونة من (٢٤٨) طالباً أسترالياً بواقع (١٢٢ ذكراً، ١٢٦ أنثى) ينتمون لخمس مدارس أسترالية مشتركة وغير مشتركة من الصف الحادي عشر إلى الصف الثاني عشر، و (٢١٥) طالباً يابانياً بواقع (٩٨ ذكراً، ١١٧ أنثى) من الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر تراوحتْ أعمارهم ما بين (١٨ - ١٦ عام)، وذلك بهدف بحث الفروق بين الطلاب اليابانيين والطلاب الأستراليين في تصوّرات التعلم واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ومن أجل تحقيق غرض الدراسة قام الباحثون بتطبيق استبيان مكوَّن من (١٠) أسئلة من ذوى النهايات المفتوحة open-ended، والثمان الأسئلة الأولى تتعلق باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وذلك بالاعتماد على أداة المقابلة الشخصية المبنية لزيمرمان ومارتيتربونز(١٩٨٦م) Zimmerman & Martinez-pons ، والسؤالين الآخرين يقيسان تصورات التعلم.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

على الرغم من وجود اختلافات بين الطلاب في تصوّراتهم حول التعلم إلا أنهم يستخدمون استراتيجيات متشابهة، وقد تشابه أفراد كلتا المجموعتين في استخدام استراتيجية (بنية البيئة، واستراتيجية تقويم الذات) بينما تميَّز الطلاب اليابانيون باستخدام استراتيجية (التسميع والتذكر، ومراجعة السجِّلات، والبحث عن المعلومات، والاحتفاظ بالسجِّلات)، بينما تميَّز الطلاب الأستراليين باستخدام استراتيجية (وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، والتماس العون الاجتماعي من المدرسين) وبوجه عام فقد تميَّز الطلاب الأستراليون باستخدام أوسع لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفي دراسة العسيري (١٤٢٣هـ)، والتي كانت تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض متغيرات الشخصية؛ حيث تكوّنتْ عيّنة الدراسة من (٣٤٨) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، وكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وبعض أبعاد فاعلية الذات، والدافعية الداخلية والخارجية لدى مجموعتي المتفوقين والمتأخرين دراسياً.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوِّقين والمتأخرِّين دراسياً في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- لا توجد علاقةٌ بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرات العقلية لدى أي من مجموعتي الدراسة.

وتعدُّ هذه الدراسة من أولى الدراسات في البيئة المحلية التي درست التعلم المنظم ذاتياً، إلا أنها استخدمت نموذج زيمرمان بينما تستخدم الدراسة الحالية نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) الأكثر حادثة منه وأهمية كونه يضم عددا من الاستراتيجيات التي لا تتوافر في نموذج زيمرمان، وقد طُبّقتْ الدراسة على عيّنة من طلاب الصف الأول ثانوي، بينما عيّنة الدراسة الحالية من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي.

وهدفت دراسة علي (٢٠٠٣م) إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٦٠) منهم (١٣٠ بنين، ١٣٠ بنات) بالصف الأول والثاني ثانوي بمدينة أسيوط، وقام الباحث ببناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً اعتماداً على النظرية المعرفية الاجتماعية لقياس خمس استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً، وأسفرتْ نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً (استراتيجية تقييم الذات، تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، والتنظيم)
- توجد فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي بين المرتفعين والمنخفضين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المرتفعين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين البنين والبنات في متوسطات الدرجة لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد منبئات جيِّدة للتحصيل الأكاديمي، كما أنَّ استراتيجيات التنظيم أفضل هذه الاستراتيجيات.

وأجرى الزيود (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى تصميم استراتيجية تعلم منظم ذاتياً مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية، واختبار فاعليتها في التحصيل الأكاديمي لدى فئتين من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في مادة التربية الاجتماعية، حيث قام بالتدريب على أربع استراتيجيات هي: الأسئلة الذاتية، والخرائط العقلية، والتلخيص، والفاعلية الذاتية، وقد تكوَّنتْ عينة الدراسة من (١٦٤) طالباً من طلبة الصف التاسع وجميعهم من الذكور، تَمَّ اختيارهم بطريقة قصدية من إحدى مدارس عمان في الأردن، ثم قُسِّمت العيّنة إلى أربع مجموعات بطريقة التعيين العشوائي، مجموعتان تمثِّلان المجموعة التجريبية، ومجموعتان تمثِّلان المجموعة الضابطة، وقد أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارتْ إلى تحسّن في التحصيل الأكاديمي لدى المجموعتين التجريبيتين وبشكل أكبر لصالح فئة التحصيل المتدني .

وأجرت خريبه (٢٠٠٤م) دراسة بعنوان ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق، وتَمَّ تطبيق أدوات الدراسة على عيّنة مكونة من (٤٤١) طالباً وطالبة (١٥٩ طالباً و ٢٨٢ طالبة) من طلاب كلية التربية والآداب والزراعة بجامعة الزقازيق، واعتمدت الباحثة على نموذج زيمرمان لبناء عشر استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً وتوصَّلتْ الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان منها:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في مقياس ما وراء المعرفة ودرجاتهم في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح البنات، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح البنات أيضاً في استراتيجيات التقويم الذاتي ومكافأة الذات، والتسميع والاستظهار.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الفرق الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الدرجة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح طلاب الفرقة الأولى، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب الفرقة الأولى أيضاً في استراتيجيات التقويم الذاتي، ووضع الأهداف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجِّلات. بينما كانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة في استراتيجيات التسميع، والاستظهار، في حين لم تكن هناك فروق بين الفرقتين في استراتيجيات التنظيم والتحويل، وطلب المعلومات، وحفظ السجِّلات والمراقبة، والتركيب البيئي، ومكافأة الذات.

وفي دراسة الدباس (٢٠٠٤م)، والتي كانت تهدف إلى معرفة الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بين طلبة السنة الأولى الجامعية وطلبة الصف الأول الثانوي من ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في تخصصات علمية وأدبية، ولهذا الغرض تَمَّ اختيار (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، و(٢٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة البلقاء، وقد قُسِّمتْ عينة الدراسة إلى (١٦) مجموعة مصنفة حسب المستوى الدراسي (جامعي، ثانوي)، ومستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع متدني)، وحسب التخصّص (علمي، أدبي)، وحسب الجنس (ذكور، إناث)، وتَمَّ بناء أداة لقياس ست من مهارات التعلم المنظم ذاتياً هي: مساعدات التذكّر، والتلخيص، والخرائط المفاهيمية، والتساؤلات الذاتية، والتقويم الذاتي، التنظيم.

وكان من بين نتائج الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات ثلاث (استراتيجيات التذكّر، والخرائط المفاهيمية، والتنظيم) من بين الاستراتيجيات الست التي استخدمتها الدراسة حسب المستوى الدراسي (ثانوي – جامعي) لصالح المستوى الجامعي، بينما لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في الاستراتيجيات الثلاث الأخرى (مساعدات التذكر، التلخيص، التساؤلات الذاتية).
- توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات الأداء بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في استخدام استراتيجيات التذكّر والخرائط المفاهيمية والتساؤلات الذاتية والمراقبة الذاتية والتنظيم لصالح التخصصات العلمية.
- وفيما يتعلَّق بمتغيّر الجنس فقد أظهرت النتائج أنَّ الإناث أكثر استخداماً للاستراتيجيات الست من الذكور.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويلحظ على الدراستين السابقتين استخدامهما لعددٍ محدود من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأيضاً لا تتوافر فيها استراتيجيات الدافعية، والسبب في ذلك كونهما اعتمدتا على نظرية معالجة المعلومات في بناء استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً، بينما تعتمد الدراسة الحالية على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي من خلال نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) الذي يتضمّن عدداً أشمل من الاستراتيجيات.

وهدفت دراسة الشمايله (٢٠٠٦م) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية عمان، وتكون أفراد الدراسة من (١٠٦) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن والعاشر الأساسي، تَمَّ توزيعهم بطريقة شبه عشوائية على ثمان مجموعات متكافئة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامتْ الباحثة ببناء برنامج تدريبي تضمَّن واحدًا وعشرين موقفاً لتطوير الدافعية الداخلية للتعلم، تَمَّ التدريب من خلالها على مهارات الدافعية الداخلية للتعلّم (الكفاية الذاتية، ومتعة التعلم، والإرادة الذاتية)، وذلك في كل جلسة تدريبية، وقد استمر التدريب إحدى وعشرين جلسة مدة كل منها (٥٠) دقيقة. وقد استخدمت الباحثة استبانة التنظيم الذاتي التعليمي (A-SRQ) التي أعدَّها ريَّان وكونيل (١٩٨٩م)، وقد تَمَّ تطويرها واستخراج دلالات سيكومترية مناسبة لتلاءم البيئة الأردنية.

وأظهرتْ نتائج الدراسة تكافؤ المجموعات الثمان على الاختبار القبلي في درجة التنظيم الذاتي، بينما كشف تحليل التباين المصاحب وجود أثر للبرنامج التدريبي على درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في أثر البرنامج التدريبي على درجة التعلم المنظم ذاتياً تعود إلى متغيّر الصف، وذلك لصالح العيّنات التجريبية للصف العاشر الأساسي، كذلك أظهرتْ الدراسة فروقاً تعود إلى متغيّر الجنس وذلك لصالح عيّنة الإناث.

ولقد هدفت القرعان (٢٠٠٦م) في دراستها إلى كشف أثر استراتيجية التعلّم المنظّم ذاتياً والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف السادس لأساسي، حيث تكوّنتْ عينة الدراسة من (٤٢) طالبة في مدرسة واحدة من مدارس التعليم العام تَمَّ اختيارها بطريقة قصدية، وقُسِّمتْ العيّنة على مجموعتين متساويتين،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ضابطة وتجريبية بواقع (٢١) طالبة لكل مجموعة، واستخدمت الباحثه برنامجاً يعتمد على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً على المجموعة التجريبية دون الضابطة ولمدة شهرين، وقد كان من نتائج الدراسة، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتّصل بمستوى مهارات الاستماع يعزى للاستراتيجية التعليمية.

وفي دراسة لمان ــ تشي (٢٠٠٦م) Man-Chih بعنوان: أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أداء ورضا طلاب الجامعة في التربية الرياضية، وكانت تهدف إلى بحث ما إذا كان استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن أنْ ينمِّي من التعلّم والرضا لدى طلاب الجامعة في مادة التربية الرياضية، وتَمَّ استخدام تصميم شبه تجريبي، تكوّنتْ العينة من طلاب الجامعة في مدينة تاينان Tainan في تايوان، وكانوا في بكالوريوس التمريض، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٠) عامًا، وشاركوا في وحدة اختيارية في التنس (ن=١٠٠)، وتَمَّ تقسيم الطلاب في مجموعتين في العشرين ساعة لبرنامج التربية الرياضية، وتكوَّنتْ المجموعة التجريبية من (٤٩) طالب، والمجموعة الضابطة من (٥١) طالب، وتَمَّ التدريس للمجموعة الأولى بواسطة استراتيجيات تنمي التعلم المنظم ذاتياً، وأما المجموعة الثانية، فهي المجموعة الضابطة، والتي تَمَّ التدريس لهم من خلال استراتيجيات تقليدية، والتي اتّبعت منهجًا تعليمياً متمركزًا حول المعلم، وقد تَمَّ توزيع المفحوصين بشكل عشوائي على إحدى المجموعتين، وكانت النتائج الرئيسة:

- حقَّقت المجموعة التجريبية درجات أعلى بشكل دال إحصائيًا على مقاييس تعكس عمليات التعلم المنظم ذاتياً عن المجموعة الضابطة.
- لم توجد فروق بين المجموعات في درجات الرضا العام.
- لم توجد فروق بين المجموعات في الرضا (البعد الخاص بالقيمة).
- أظهرتْ المجموعة التجريبية رضاً طلابيًا أعلى بشكل دال في بُعد الاستمتاع عن المجموعة الضابطة.
- حقَّقتْ المجموعة التجريبية أداء أعلى بشكل دال في مهارات التنس عن المجموعة الضابطة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثا: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم وبعض متغيرات الشخصية:

ففي دراسة لاوينس (١٩٩٢م) Owens بعنوان: (**أسلوب التعلم المفضل: دراسة مقارنة بين ثلاث دول: أستراليا، وإنجلترا، وأمريكا**)، تمت مقارنة تفضيلات الطلاب لأسلوب التعلم لطلاب المدرسة الثانوية بالنسبة لـ (١٢٥٩) طالبًا من سيدني Sydney باستراليا، و(٨٣٧) طالبًا من بيرث Perth باستراليا، و(٢١٢٥) طالباً من إنجلترا، و(٥٧٠) طالباً من مينابوليس Minneapolis في مينيسوتا بأمريكا، وكان الطلاب من الصف السابع وحتى الثاني عشر (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢).

وتَمَّ قياس أساليب التعلم المفضّل لدى الطلاب باستخدام مقياس أسلوب التعلم المفضل لدى الطلاب (LPSS) والذي يتكون من (٣٦) فقرة. وتم إجراء تحليل التباين ثنائي الإتجاه لكل مجموعة من المجموعات الأربعة، وأظهرتْ النتائج أنَّ فروق الجنس في تفضيل أسلوب التعلم التعاوني كانت متسقةً بالنسبة لكل العيّنات باستثناء عيّنة مينيسوتا بأمريكا، مع تعبير الإناث عن تفضيل أكبر بشكل دال للتعاون عن الذكور، إنَّ الذكور قد عبّروا عن تفضيل أكبر لأسلوب التعلم الفردي عن الإناث، على الرغم من أنَّ الفروق لم تكن دالةً في عينة سيدني Sydney بأستراليا، وقد إنخفض تفضيل أسلوب التعلم التعاوني مع التقدم في العمر في العينة الإنجليزية، ولكنه قد تزايد في عيّنة بيرث Perth بأستراليا، و لم توجد فروق حسب البلد في تفضيلات أسلوب التعلم التعاوني، ولكن وجدت فروق في تفضيل أسلوب التعلم التنافسي، حيث إنَّ الطلاب في العينات الإنجليزية والأمريكية كانت لديهم درجات منخفضة عن هؤلاء الطلاب الذين هم من بيرث Perth بأستراليا، والذين كانت درجاتهم أقل من تلك الدرجات التي حصل عليها طلاب سيدني Sydney بأستراليا، كما أنَّ طلاب إنجلترا وأمريكا قد حصلوا على درجات منخفضة عن طلاب عينتي أستراليا بالنسبة للتعلم الفردي.

وهدفت دراسة جونسن (١٩٩٢م) Johnson إلى بحث العلاقة بين الجنس، والتحصيل الأكاديمي، والمكانة الاقتصادية الاجتماعية، وموقع المدرسة، وتفضيلات تعلّم الطالب للتعاون، وللتنافس، وللفردية. وتكوّنتْ العينة من (٥٩٠) طالباً في الصفين السادس

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والسابع من خمس مدارس من مقاطعة تقع في الجنوب الغربي بالولايات المتحدة، وتَمَّ استخدام مقياس تفضيل التعلم للطلاب لبارنز وأوينس وستراتون (١٩٧٨م) Barnes, Owens, & Straton, لقياس تفضيلات الطالب.

وقد وجدت الدراسة آثاراً دالة للجنس في تفضيلات التنافسية، ولكن لم توجد فروق في التفضيلات التعاونية أو الفردية، وقد وُجد أنَّ التحصيل الأكاديمي منبّئ دال بكل من التفضيلات للتنافس والفردية، ولكن ليس بتفضيل التعاون، وقد وجد أنَّ هناك تفاعلاً دالاً بين المدرسة والتحصيل الأكاديمي في تفضيلات التعلم التنافسي، كما وجدتْ أيضًا تفاعلات دالة بين المدرسة والجنس، وبين المكانة الاقتصادية الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي في تفضيلات الفردية.

أمَّا في دراسة **جونسون و إنجلهارد (١٩٩٢م)** Johnson & Englehard والتي كانت بعنوان: (**الجنس، والتحصيل الأكاديمي، وتفضيل التعلّم التعاوني، والتنافسي، والفردي لدى المراهقين الأفارقة الأمريكيين**)، **والتي ركَّزتْ على** دراسة العلاقة بين الجنس والتحصيل الأكاديمي، وتفضيلات الطلاب للتعلم التعاوني، والتنافسي، والفردي لدى عينة تتكون من(١٣٦) طالباً مقيدين في مدرسة ابتدائية عامة في الجنوب الغربي داخل قطاع يكون ٩٩% منه من الأمريكيين الأفريقيين، وكان الطلاب في ثلاثة فصول من الصف السادس (ن = ٧) وثلاثة فصول من الصف السابع (ن = ٦٢) وبلغ إجمالي المشاركين (٧٧ من الذكور، و ٥٩ من الإناث) من الأمريكيين ذوي الأصل الإفريقي، وقد استخدمت الدراسة مقياس التعلم المفضّل عند الطلاب النسخة (C)، **لبارنز وأوينس وستراتون (١٩٧٨م)** Barnes, Owens, & Straton ، وذلك لقياس تفضيلات التعلم التعاوني، والتنافسي، والفردي، وكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

- إنَّ الجنس له أثر دال على تفضيل التعلم التعاوني، مع إظهار البنات تفضيلا مرتفعًا لهذه الطريقة عن البنين، وبالنسبة للأسلوبين الآخرين للتعلم، فإنه لم توجد فروق دالة للجنس.
- لم يرتبط التحصيل الأكاديمي بشكل دال بأيّ أسلوبٍ من الأساليب الثلاثة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- يوجد تفاعل ثنائي الإتجاه بين الجنس والتحصيل الأكاديمي بالنسبة لتفضيلات التعلم التنافسي، حيث أوضحتْ الدراسة أنَّ تفضيلات البنات للتنافس قد تزايـــدتْ مـــع تزايد التحصيل الأكاديمي، وانخفضت تفضيلات الذكور للتنافس بتزايد التحصـــيل الدراسي.

وفي دراسة إسماعيل (١٩٩٣م) والتي كانت تهدف لدراسة استراتيجيات التعلّم وعلاقتها بالتروي – الاندفاع ، ومدى تمايز استراتيجيات التعلم عن الأسلوب المعرفي لدى طلاب كلية التربية، في جامعة الزقازيق، قام الباحث باستخدام قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة لـــ وينشتين وشولت (١٩٨١م) Weinstein & Schulte بعد تعريبها وتقنينها في البيئـــة المصرية، وتكوَّنتْ عينة الدراسة من (١٩٨) من طلبة السنة الرابعة بكلية التربية، وبعد تحديد المتروين والمندفعين وحذف الباقي اصبحت العينة (١٤٩)، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج منها:

- تمايز استراتيجيات التعلّم عن الأسلوب المعرفي (التروّي – الاندفاع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجـــات اســـتراتيجيات التعلّم باستثناء استراتيجية القلق، فقد كانت الفروق لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في درجات استراتيجيات التعلم باستثناء استراتيجيات الانتقـــاء فقـــد كانـــت الفـــروق لصـــالح التخصصات العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتروين والمندفعين في درجات اســـتراتيجيات التعلم.

وتدل هذه الدراسة على تمايز الأساليب عن استراتيجيات التعلم، وتعـــدُّ الأســـاليب المعرفية إحدى أساليب التعلّم التي يتمايز فيها الأفراد على أساس معرفي، حيث يفضل بعض الأفراد التعلم بشكل متروّي، بينما يفضِّل البعض الآخر التعلم بشـــكل منـــدفع، وتختلـــف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في أنها تستخدم أساليب التعلم المفضلة والمبنية على مقاييس الاعتماد المتبادل والتي تتوافق مع البيئة المدرسية التي يظهر فيها الطلاب أشكالاً من التفاعل المتبادل فيما بينهم لتحقيق أهدافهم التعليمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفي دراسة الشعراوي (١٩٩٥م) والتي كانت بعنوان عادات الاستذكار، والأسلوب المفضّل في التعلّم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وركّزتْ على تحقيق جملة من الأهداف كان منها:

- معرفة العلاقة بين قلق الاختبار وكلٍّ من عادات الاستذكار، والأسلوب المفضّل في التعلم.
- دراسة التفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم، وأثره في تباين درجات الطلاب في قلق الاختبار.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار ومقياس الأسلوب المفضّل في التعلّم من إعداد الدريني (١٩٨٩م) على عيّنة مكوّنة من (٤٢٢) طالباً وطالبة بالصف الثاني بالمرحلة الثانوية، وقد انتهت الدارسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغيرات الدراسة.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق الاختبار(الانزعاج، الانفعالية، الدرجة الكلية) وكل من: عادات الاستذكار، والأسلوب المفضّل في التعلم.
- يوجد تأثير دال للتفاعل بين عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم على درجة القلق لدى أفراد العينة.

ويظهر من الدراسة أهمية أسلوب التعلم المفضل في كون له أثر دال من تفاعله مع عادات الطالب في الاستذكار في القلق.

وهدفتْ دراسة بليكل (١٩٩٦م) Blickel إلى التعرّف على علاقة استراتيجيات التعلّم بسمات الشخصية والأداء لدى (٢٣١) طالبا بالجامعة. واستخدمت الدراسة استبانةً لتقدير استراتيجيات تعلم الطلاب Questionnaire For The Assessment of Students Learning strategies (LIST) التي قام بتعديلها ماكيشي وأخرون (١٩٨٥م) McKeachie et al.، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية The NEO Five-Factor inventory (NEO-FFI-S) ، وقد أسفر التحليل العاملي لاستراتيجيات التعلم عن وجود عاملان هما: انضباط التعلم، والإتقان . وقد ارتبط هذان العاملان بسمات الشخصية،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفسَّرت استراتيجيات التعلم ٣١% من التباين الكلي في درجات التحصيل الدراسي للطلاب بالجامعة، كما أظهرتْ الدراسة على أنَّ استراتيجيات التعلم تمثِّل عاملاً وسيطاً في العلاقة بين سمات الشخصية والتحصيل.

ورغم أهمية هذه الدراسة في كونها كانت تبحث في العلاقة بين استراتيجيات التعلم والشخصية إلا أنها اقتصرتْ فقط على استراتيجيات التعلم، و لم تشتمل على استراتيجيات تنظيم الدافعية، كما أنها استخدمت لقياس الشخصية قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهو يقيس سمات الشخصية العامة، بينما الدراسة الحالية تستخدم مقياساً لشخصية الطالب يكون اقرب للبيئة التعليمية، وهو الأسلوب المفضل للتعلم.

وفي دراسة البوسعيدي (١٩٩٩م) والتي كانت تستهدف التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى عيّنة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمحافظة مسقط، وعلاقتها بكل من جنس الطالب وتخصّصه الدراسي ومستواه التحصيلي. وتألّفتْ عيّنة الدراسة من (٨٦٦) طالبا وطالبة تَمَّ اختيارهم من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط من العام الدراسي (١٩٩٨/١٩٩٩م)، ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد تَمَّ استخدام مقياس الأسلوب المفضل للتعلم الصورة (ج) The Learning Preference Scale For students (LPSS) وهو من إعداد اوينس وبارنز (١٩٩٢م) Owens & Barnes ويقيس ثلاث أساليب للتعلم هي: الأسلوب التعاوني، والأسلوب التنافسي، والأسلوب الفردي.

ومن أهم النتائج التي توصّلتْ اليها الدراسة ما يلي:

- أنَّ الأسلوب المفضّل للتعلم لدى طلبة الصف الثالث ثانوي بمحافظة مسقط هو الأسلوب التنافسي، يليه الأسلوب التعاوني، وأخيراً الأسلوب الفردي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في تفضيلهم للأساليب الثلاثة (التعاوني، والتنافسي، والفردي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى إختلاف التخصص الدراسي في تفضيل أفراد عيّنة الدراسة للأسلوب الفردي لصالح طلبة التخصّص الأدبي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المستويات التحصيلية (المرتفع، المتوسط، المنخفض) في تفضيل أفراد العيّنة للأسلوب التنافسي لصالح الطلبة من ذوي المستوى التحصيلي المرتفع.
- عدم وجود أثرٍ للتفاعل بين كلٍّ من الجنس والتخصّص الدراسي، والمستوى التحصيلي في تفضيل أفراد عينة الدراسة للأساليب الثلاثة.

وتدل نتائج الدراسة على وجود تنوّع في الأساليب التي يفضّلها طلاب المرحلة الثانوية، وفروقٌ تعزى للتخصّص وللجنس وللمستويات التحصيلية المختلفة في تفضيل أسلوب معين. وهذا يدعم أهمية الأسلوب المفضّل للتعلّم كأحد العوامل المؤثرة في المواقف التعليمية.

وتناولت دراسة بوليس (٢٠٠٠م) Polleys العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ونمط الشخصية، والتحصيل الدراسي، حيث كان الهدف منها التعرف عما إذا كان هناك علاقات بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ونمط الشخصية، والتحصيل الدراسي، وهل يمكن أنْ يلعب التحصيل الدراسي دور الوسيط بين الشخصية، واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتياً. وقد تكونت العينة من (١٢٦) من طلاب الكلية، واستخدمت استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) لـــ بينتريش وأخرون، (Pintrich , et al. , 1989) ، وقائمة مايرز برج Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) لقياس الشخصية، وأسفرتْ بعض نتائج الدراسة عن ما يلي:

- وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ونمط الشخصية عند جميع مجموعات الدراسة (طلاب الطب ،تخصصات أخرى).
- لا يوجد أثر دال للتحصيل الدراسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- عدد الاستراتيجيات المستخدمة من قِبَل طلاب الطب أكثر بحوالي الضعف عن الطلاب من التخصصات الأخرى.
- لا يمثّل التحصيل الدراسي عاملاً وسيطاً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ونمط الشخصية.

ورغم أهمية هذه الدراسة في كونها كانت تبحث في العلاقة بين التعلّم المنظم ذاتياً والشخصية إلا أنها استخدمت لقياس الشخصية قائمة مايرز برج، وهو يقيس سمات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الشخصية العامة بينما الدراسة الحالية تستخدم مقياساً لشخصية الطالب يكون أقرب للبيئة التعليمية وهو الأسلوب المفضّل للتعلّم.

وهدفتْ دراسة جيدن وسعد (٢٠٠٦م) Jedin & Saad إلى دراسة تأثير القيم الثقافية على أساليب التعلّم للطلاب الذكور والإناث، وخصوصًا أسلوب التعلم الفردي، وأسلوب التعلم الجماعي (التعاوني)، وقد تكوّنتْ عينة الدراسة من طلاب ثلاث جامعات إندونيسية، حيث تَمَّ توزيع (٢٠٠٠) استبيان على طلاب في ثلاث جامعات بإندونيسيا، وعاد منها مكتملا البيان فقط (١١٩٣) هي التي دخلت في التحليل الإحصائي الأخير للدراسة، ومن ثم كانت نسبة الاستجابة ٥٩,٧%، وتَمَّ إعداد الاستبيان في صيغة مغلقة النهاية، وتم تقسيمه إلى جزأين:

الجزء الأول: يتكوَّن من عشرة أسئلة، مثل: الجنس، والعمر، والعِرق، والخلفية الأكاديمية، والجامعة، وبرنامج الدراسات.

الجزء الثاني: يتكون من ثمانية عشر سؤالاً، تتعلَّق بأساليب التعلم الفردية والجمعية، وتَمَّ تقدير كل الأسئلة باستخدام ميزان متدرِّج من خمس نقاط، تتراوح من (١) (أوافق بشدة) إلى (٥) (غير موافق بشدة). وكان من بين نتائج الدراسة ما يلي:

- وجدت هذه الدراسة فروقاً دالة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بأسلوب التعلم الفردي، والتعاوني، وعلى النقيض من نتائج الدراسات الأخرى، والتي أشارت إلى أنَّ الرجال الآسيويين يعدون بدرجة كبيرة فرديين؛ فإنَّ نتائج الدراسة الحالية قد توصلَّتْ إلى أنَّ الذكور قد وصفوا أنفسهم بشكل واضح بأنهم تعاونيون.
- أوضحتْ الدراسة أنَّ الطالبات الإناث قد فضَّلن الدراسة بشكل تعاوني مع الأصدقاء المحيطين، وكان هذا متفقًا مع نتائج الدراسات الأخرى، والتي اتّفقتْ على أنَّ الطالبات يمكن تصنيفهنَّ على أنهنَّ متعلمات تعاونيات، وعلى الرغم من ذلك فإنه قد وجد أيضًا أنَّ الإناث قد مِلن قليلاً نحو الفردية بسبب التوازي مع أولوية أهداف الجماعة، فإنهن قد أظهرن اهتماماً باهتماماتهنّ الشخصية.

وجاءتْ دراسة الهواري والخولي (٢٠٠٦م) تحت عنوان: (التعلّم المنظّم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين)، وكانت تهدف إلى

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الأبعاد المعرفية ومـــا وراء المعرفية، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلّم المنظّم ذاتياً، كذلك هدفت إلى الكشـــف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية في الأبعاد المعرفيـــة ومـــا وراء المعرفيـــة، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلم المنظم ذاتياً، وأيضاً الكشف عن تفاعل كل مـــن الجنس (ذكور/إناث)، ومستوى السعة العقلية (مرتفع/منخفض) في الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلم المنظم ذاتياً، وتكوَّنتْ عينة الدراسة مـــن (١٤٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية بكلية التربيـــة جامعـــة الأزهـــر، و(١٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة قسم اللغة العربية والدراسات الإســـلامية بشـــعبة التربية، بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، وقد صمَّم الباحثان مقياساً للتعلم المـــنظم ذاتياً بناء على نموذج زيمرمان ومارتن بونز(١٩٨٨)، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفيـــة، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلّم المنظم ذاتياً وذلك لصالح الذكور.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية في الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية، والمقياس ككل للتعلم المنظم ذاتياً وذلك لصالح مرتفعي السعة العقلية.
- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيّري الجنس والسعة العقلية مـــن حيـــث تأثيرهمـــا المشترك في الأبعاد المعرفية وما وراء المعرفية، والدافعية، والبيئية، والمقياس ككل للتعلم المنظم ذاتياً.

وفي دراسة قام بها سميث (٢٠٠٨م) Smith ، هدفتْ إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الشعور بالمجتمع الصفي، بناء على تصنيف العينة المدروســـة إلى مجموعـــات حسب تفضيل أسلوب التعلم (والتي تم قياسها باستخدام الأســـلوب الفـــردي/ المســـتقل Independent/ individualistic أو الأســـلوب التعـــاوني/ الاجتمـــاعي /Social cooperative styles ، وقد استخدم الباحث مقياس المجتمع الصفي The classroom community scale (CCS)، ومقياس تفضيل التعلم للطلاب The learning preference scale for students (LPSS) ، وتضمَّنت عيَّنة الدراسة ما يقرب من (٦١٦) طالبًا مقيّدًا

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

في (٤٩) مقررًا دراسيًا، ولكن كان العدد الذي تَمَّ الاستقرار عليه في التحليل النهائي هو (٣٦٠) طالبًا، وخرجتْ الدراسة بمجموعةٍ من النتائج كان منها:

- تبيُّن وجود فروق ذات دلالة في الشعور بالمجتمع الاجتماعي ما بين مجموعات أسلوب التعلم؛ حيث كانت أعلى الدرجات لمجموعة مرتفعي الاستقلالية/ مرتفعي الاجتماعية (HI HS)، وأقل الدرجات لمجموعة مرتفعي الاستقلال/ منخفضي الاجتماعية (HI LS).
- تبين وجود فروق ذات دلالة في الشعور بمجتمع التعلم بين مجموعات أسلوب التعلم، وكانت أعلى الدرجات لمجموعة (HI HS)، وكانت أقل الدرجات لمجموعة (LI LS) (منخفضي الإستقلال/ منخفضي الاجتماعية).
- أسفر التحليل عن عدم وجود فروق ذات دلالة في الشعور بالمجتمع الاجتماعي بين المجموعات المصنفة حسب الجنس، والعمر، والخبرة السابقة، وكذلك عدم وجود تفاعل بينها.
- أوضح التحليل الإحصائي العام عدم وجود علاقة دالة بين العمر، وأسلوب التعلم (سواء كان التعلم المستقل/ الفردي، أم التعلم الاجتماعي/ التعاوني).
- عدم وجود فروق ذات دلالة في تفضيل أسلوب التعلّم بين المجموعات حسب الجنس.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رابعاً: تعليق عام على الدراسات السابقة:-

١- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتّضح أنَّ دراسات التعلم المنظم ذاتياً انطلقتْ من تصورات وتوجّهات نظرية مختلفة، فبعضها كان يعتمد على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي مثل الدراسات التي تَمَّ تناولها في القسم الأول من الدراسات السابقة، وبعضاً من الدراسات التي وردت في القسم الثاني كدراسة زيمرمان ومارتيز بونز (١٩٨٦م، ١٩٨٨م، ١٩٩٠م) Zimmerman & Martinez-pons، دراسة مرزوق (١٩٩٣م)، ودراسة فرير (١٩٩٥)، ودراسة إبراهيم (١٩٩٦)، و دراسة العسيري (١٤٢٣هـ)، ودراسة علي (٢٠٠٣م)، خريبة (٢٠٠٤م)، ودراسة الهواري والخولي (٢٠٠٦م)، بينما اعتمد بعض الدراسات على نظرية معالجة المعلومات مثل دراسة الزيود (٢٠٠٣)، ودراسة الدباس (٢٠٠٤)، ودرسة القرعان (٢٠٠٦). بينما ينطلق الباحث من نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي التي أعطت وصفاً شاملاً لكيف يبدو التعلم المنظم ذاتياً.

٢- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتّضح أنَّ الدراسات للتعلّم المنظّم ذاتياً التي انطلقتْ من تصوّرات وتوجّهات نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، استخدمت نماذج مختلفة، ويعتمد الباحث على وصف التعلم المنظم ذاتياً في البيئة السعودية من خلال نموذج بينتريش (٢٠٠٠م)، حيث لم يجد الباحث دراسات تطبيقية على هذا النموذج فيما عدا دراسة رشوان (٢٠٠٥م) التي استفادت من التصورات النظرية حول نموذج بينتريش (٢٠٠٠م)، واستخدمت دراسته عيّنة من طلاب الجامعة، بينما عينة الدراسة الحالية هم طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي.

٣- تباينتْ الأدوات المستخدمة لقياس التعلم المنظم ذاتياً، بين استخدام المقابلات المفتوحة أو استبانات التقرير الذاتي وسوف يقوم الباحث باستخدام التقرير الذاتي، كما يلحظ الباحث اتفاقاً عاماً بين تلك الدراسات فيما يتعلّق بمكوّنات التعلّم المنظّم ذاتياً الأساسية، حيث تركّز على استخدام استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، ودافعية، وسلوكية، بينما اختلفت في المكونات الفرعية والتي تمثل استراتيجيات متنوّعة للتعلّم المنظم ذاتياً، ولذلك تبرز أهمية بناء أداة للتعلم المنظم ذاتياً تتلاءم سيكومتريا مع البيئة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

السعودية، ويمكن استخدامها وتوظيفها بشكلٍ علمي في الدراسة الحالية والدراسات المستقبلية، وتبرز بشكل واضح استراتيجياته المختلفة في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م).

٤- اختلفتْ المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي في دراسة التعلّم المنظّم ذاتياً، ويستخدم الباحث المنهج الوصفي.

٥- اهتمتْ الدراسات السابقة بدراسة متغيّرات الدراسة على عيّناتٍ من طلاب المرحلة الجامعية وطلاب مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ويطبِّق الباحث دراسته على طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي، كما لحظ الباحث أنَّ مجتمع الدراسة في معظم الدراسات السابقة كان يأخذ مدىً أضيق من مجتمع الدراسة الحالية؛ ونظراً لأنَّ الباحث يأخذ في الحسبان أهمية تعميم نتائج الدراسة على مستوى أوسع في البيئة المحلية، فقد وسَّع من مجتمع الدراسة؛ ليشمل منطقتين، هما: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم ؛ ولذلك جاءتْ عيّنات الدراسات السابقة أقلّ مما تشكّله عيّنة الدراسة الحالية، حيث تراوحتْ العينة في الدراسات التي استخدمت نموذج بينتريش الاساسي ما بين (١١٥-٤٣٥)، كما تنوَّعتْ العينات المستخدمة في تلك الدراسات حسب الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، وشملت العاديين والموهبين، بينما تركِّز الدراسة الحالية على الطلاب العاديين من الذكور.

٦- تبيَّن من خلال بعض الدراسات وجودُ أثرٍ ثقافي على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما في دراسة تشاي وويلكر وسميث (١٩٩٧م) Chye, Walker & Smith ، ودراسة بوردي وهاتى ودوجلاس (١٩٩٦م) Purdie, Hattie & Douglas ؛ ويستخدم الباحث نموذج بينتريش(٢٠٠٠م) في بيئة مختلفة عن البيئة التي نشأ فيها.

٧- كانتْ العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي متباينةً في الدراسات، ففي حين ظهرتْ علاقةٌ بينهما كما في دراسة بينترش وديجروت (١٩٩٠م) Pintrich & De-Groot، و دراسة مرزوق (١٩٩٣م)، و دراسة فرير (١٩٩٥م)، حسن (١٩٩٩م)، شنج (٢٠٠٠م) Chung ، شين (٢٠٠٢م) Chen ، تشاي وويلكر وسميث(١٩٩٧م) Chye, Walker & Smith، علي (٢٠٠٣م) ،كما بيَّنتْ دراسة حسن (٢٠٠٧م) عن وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لاستراتيجيات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، كما أظهرتْ نتائج دراسة زيمرمان ومـــارتيز (١٩٨٦م) Zimmerman & Martinez وجود ارتباط موجب مرتفع بـــين تقريـــر الطلاب عن استخدامهم لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وإنجـــازهم في اختبـــارات تحصيلية مقنّنة، كما خرجت دراســـة بوكـــاي وبلومنفيلـــد (١٩٩٠م) Pokay & Blumenfeld بوجود تأثير موجب دال إحصائياً لكلٍ من: استراتيجية إدارة الجهـــد، واستراتيجية ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية على التحصيل الدراسي، وفسَّرت استراتيجيات التعلّم في دراسة بليكل (١٩٩٦م) Blickel ٣١% من التباين الكلـــي في درجات التحصيل الدراسي للطلاب بالجامعة، في حين لم تتوصّل دراسة ابـــراهيم (١٩٩٦م)، ورداسة بلت (٢٠٠٣م) Pelt إلى وجود علاقة بين التعلم المـــنظم ذاتيـــاً والتحصيل الدراسي، كما كانتْ معظم تلك الدراسات تقيس التعلم المنظم ذاتيـــاً في علاقته بالتحصيل الدراسي في مجال نوعي معيّن أو لمواد دراسية معينة، بينما تركِّـــز الدراسة الحالية على التعلّم المنظم ذاتياً المرتبط بالتحصيل الدراسي بشكل عام وهو ما دعى إليه بينتريش وأخرون Pintrich, et al (في رشوان، ٢٠٠٦م، ص٨٠) ولهـــذا تبرز أهمية معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصـــيل الدراســـي بمفهومه العام في البيئة السعودية.

٨- تعدُّ نتائج الدراسات التي تناولت متغيّر التخصص الدراسي متباينةً مما يبرز أهمية دراسة التعلم المنظم ذاتياً وفق التخصص الدراسي في البيئة السعودية، حيث أوضحتْ دراسة والترز (١٩٩٨م) Wolters عن وجود ارتباط قوي بين استراتيجيات التعلم المـــنظم ذاتياً ونوع الدراسة، كما كشفت دراسة حسن (١٩٩٩م) عن وجود فروق دالـــة إحصائياً في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بين التخصصات النظرية، والتخصّصـــات العلمية لصالح التخصصات العلمية، فيما عدا استراتيجية التفكير الناقد حيث لم تكن هناك فروق بين طلاَّب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلميـــة في هـــذه الاستراتيجية، كما وجد كامل (٢٠٠٣م) فروقاً دالة إحصائيا في مقاييس الدافعيـــة واستراتيجيات التعلّم التي يستخدمها الطلاب في دراسة المقرّرات الدراسية المختلفـــة، كما أشارتْ نتائج دراسة الدباس (٢٠٠٤م) إلى أنَّ هناك فروقاً دالـــة إحصـــائياً في الاستراتيجيات الست التي استخدمتها الدراسة حسب التخصص الدراســـي (أدبي –

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

علمي) في ما عدا استراتيجية التلخيص، في حين أنَّ نتائج دراسة رشوان (٢٠٠٥م) أظهرتْ عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتخصّص الدراسي في ما عدا ثلاث استراتيجيات هي (تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجِّلات، التقويم الذاتي) حيث أوضحتْ الدراسة أنَّ طلاب التخصص العلمي أكثر استخداما لهذه الاستراتيجيات.

٩- تظهر بعض الدراسات التي استخدمت متغيّر المستوى الدراسي إلى أنَّ هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، حيث خرجت دراسة زيمرمان ومارتيز بونز (١٩٩٠م) Zimmerman & Martinez-pons بوجود فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية في استخدام استراتيجيات التعلم لصالح الصفوف الأعلى في كل مقارنة، كما بينت دراسة حسن (١٩٩٩م) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في كلٍّ من: التوجّه الداخلي للهدف، والتوجّه الخارجي للهدف، وضبط معتقدات التعلم، والفاعلية الذاتية، واستراتيجية التعلم، وذلك في صالح طلاب الفرقة الرابعة، وأظهرتْ نتائج دراسة كامل (٢٠٠٣م) فروقاً دالة في اثنين من مقاييس الدافعية: فعالية الذات (عند ٠,٠٠١) لصالح الفرقة الرابعة، وقلق الاختبار(عند أكثر من ٠,٠٠١) لصالح طلاب الفرقة الأولى، أمَّا في مقاييس استراتيجيات التعلّم فقد كانت الفروق الدالة (عند ٠,٠٠١) بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة في ثلاثٍ منها فقط: التسميع الذاتي (لصالح الفرقة الأولى)، والتنظيم الذاتي لماوراء المعرفة وتنظيم الجهد لصالح الفرقة الرابعة، وكان من بين نتائج دراسة خريبة (٢٠٠٤م) وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الفرق الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلّم لصالح طلاب الفرقة الأولى، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلاب الفرقة الأولى أيضا في استراتيجيات التقويم الذاتي، ووضع الأهداف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات، بينما كانت الفروق لصالح الفرقة الرابعة في استراتيجيات التسميع، والاستظهار. في حين لم تكن هناك فروق بين الفرقتين في استراتيجيات التنظيم والتحويل، وطلب المعلومات، وحفظ السجلات والمراقبة، والتركيب البيئي، ومكافأة الذات، كما أشارتْ نتائج دراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـــدباس (٢٠٠٤م) إلى أنَّ هنـــاك فروقـــاً دالـــة إحصـــائيا في اســـتراتيجيات ثلاث(استراتيجيات التذكّر، والخرائط المفاهيمية، والتنظيم) من بين الاســـتراتيجيات الست التي استخدمتها الدراسة حسب المستوى الدراسي (ثانوي – جامعي) لصـــالح المستوى الجامعي، بينما لم تظهر فروقاً دالة إحصـــائياً في الاســـتراتيجيات الـــثلاث الأخرى، وفي دراسة ميولين (٢٠٠٧م) Mullen ظهر أنَّ استخدام المجموعة التي أنهتْ فصلين من ثلاث فصول مطلوبة للتخرّج أفضل من المجموعة الأخرى التي أنهت فقـــط فصلاً واحداً مطلوباً للتخرج في استخدام استراتجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومن مجمـــل الدراسات نجد تبايناً في توجّه الفروق حسب الاستراتيجية المستخدمة، مما يُبْرز أهميـــة فحص استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) حســـب المستوى الدراسي (ثاني ثانوي – ثالث ثانوي) في البئية السعودية.

١٠-اختلفتْ الدراسات من حيث الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ويلحظ الباحـــث أنَّ تلك الدراسات التي أُجريت بهدف معرفة العلاقة بين التعلم المـــنظم ذاتيـــاً وبعـــض متغيرات الشخصية جاءت ضمن محدّدات مختلفة عن ما تسعى إليه الدراسة الحاليـــة، حيث ركّزتْ بعض الدراسات على قياس العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيـــاً، وسمـــات الشخصية بمفهومها العام مثل: دراسة دراسة بليكل (١٩٩٦م) Blickel ، ودراســـة بوليس (٢٠٠٠م) Polleys ، أو تقدير الذات وتحمل الفشل الأكاديمي كما في دراسة إبراهيم (١٩٩٦م)، أو السعة العقلية كما في دراسة الهواري و الخولي (٢٠٠٦م) ، أو مستوى الذكاء كما في دراسة فرير(٢٠٠٥م) أو القدرات العقلية كما في العســـيري (١٤٢٣هـــ) بينما لا توجد دراسات تتبنّى فحص العلاقة بين استراتيجيات الـــتعلم المنظم ذاتياً والأسلوب المفضّل للتعلّم حيث يعكس الأســـلوب المســـتخدم في هـــذه الدراسة اتجاهات الطلاب نحو طبيعة التفاعل الاجتماعي ويعد التفاعل الاجتماعي أحد المؤثرات المهمة في السياقات التعليمية التي تؤكِّد عليها نماذج التعلم المنظم ذاتياً بما فيها نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) في محاولة التعرّف على تلك العوامل التي من الممكـــن أنْ تتداخل مع جهود الطلاب من أجل تنظيم تعلمهم ذاتياً.

١١-يلحظ من مجمل الدراسات في القسم الثالث أهمية الأسلوب المفضّل للـــتعلّم؛ حيـــث أوضحت الدراسات تباين الطلاب في تفضيل أسلوب معين أثناء تعلمهم، وخرجـــتْ

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

دراسة البوسعيدي (١٩٩٩م) أن طلاب الصف الثالث ثانوي يفضِّلون الأسلوب التافسي بشكل أكبر، يليه الأسلوب الفردي، وأخير أسلوب التعاون.

٢-٣ فروض الدراسة:

وبناء على ما تم عرضه في الدراسات السابقة فقد استفاد الباحث منه في صياغة فروض الدراسة كما يلي :

١- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى طلاّب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٢- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والأسلوب المفضّل للتعلم (تعاوني – تنافسي – فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

٤- توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

٣-١- منهج الدراسة

٣-٢ مجتمع الدراسة والعيّنة

٣-٣ تعريف متغيّرات الدراسة

٣-٤ أدوات الدراسة

٣-٥ إجراءات التطبيق

٣-٦ الأساليب الإحصائية المستخدمة

٣-٧ حدود الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

٣-١- منهج الدراسة:-

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي باستخدام إحدى طرقه وهي الطريقة الارتباطية، وكما ذكر العساف (٢٠٠٣م) أن البحث الارتباطي هو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيّرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وقد ذكر من مميّزات هذا المنهج أنه يمكن بواسطته دراسةُ العلاقة بين عددٍ كبير من المتغيرات في دراسة واحدة، وهذه ميزة لها أثر كبير في دراسة السلوك الإنساني؛ حيث إن ذلك السلوك غالباً لا يرتبط بمتغيّر واحد فقط؛ ويستخدم الباحث هذا المنهج نظراً لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة؛ حيث تهدف الدارسة لمعرفة العلاقة بين متغيّرات متعدّدة هي: استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وكلّ من: التحصيل الدراسي، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضّل للتعلّم.

٣-٢ مجتمع الدراسة والعيّنة:

١- مجتمع الدراسة:

يتحدَّد مجتمع الدراسة بجميع طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم في المدارس النهارية الحكومية، والبالغ عددها (٣٧١) مدرسة بواقع (٢٦٣) مدرسة في منطقة الرياض و(١٠٨) مدرسة في منطقة القصيم، يدرس فيها (٦٤٥١١) طالباً، منهم (٤٩٨٤٥) طالباً في منطقة الرياض، و (١٤٦٦٦) طالباً في منطقة القصيم (موقع وزارة التربية والتعليم الالكتروني، ١٤٢٩/١٤٣٠هـ).

٢- عيّنة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على أسلوب العيّنة العشوائية العنقودية متعدّدة المراحل؛ لاختيار العيّنة الدراسة من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

والقصيم، حيث يتوافق هذا الأسلوب مع المجتمعات كبيرة العدد، وعليه تَمَّ اختيار ثلاث مناطق تعليمية بواقع (منطقتين تعليميتين من منطقة الرياض، ومنطقة تعليمية واحدة من منطقة القصيم) وبشكل عشوائي، ووقع الاختيار على: منطقة تعليم الرياض، ومنطقة تعليم المجمعة؛ لتكون ممثّلتين عن منطقة الرياض، وعن منطقة القصيم وقع الاختيار على منطقة تعليم عنيزة، ثم اختار الباحث (٩) مدارس بشكل عشوائي، بواقع (٦) مدارس من منطقة الرياض (أربع مدارس من منطقة تعليم الرياض، مدرستين من منطقة تعليم المجمعة)، و (٣) مدارس من منطقة تعليم عنيزة لتكون ممثلة عن منطقة القصيم، ثُمَّ اختار عدد من الصفوف الدراسية بشكل عشوائي لكل مدرسة وقع عليها الاختيار، حيث تَمَّ اختيار صفّ دراسي من كل تخصص (نظري، علمي)، ولكل مستوى دراسي (ثاني ثانوي، ثالث ثانوي)، وتَمَّ التطبيق على جميع طلاب الصف الدراسي الذي وقع عليه الاختيار، وعليه فإنَّ وحدة الاختيار هي: الصف الدراسي، وقد اشتملت العيّنة على (٥٥٠) طالباً من طلاب المدارس التي وقع عليها الاختيار، وتَمَّ استبعاد (٣١) طالباً لم تكتمل بياناتهم الشخصية أو التحصيلية، أو لعدم جدّيتهم أثناء التطبيق؛ وبذلك تكوّنتْ عيّنة الدراسة الأساسية من (٥١٩) طالباً تراوحتْ أعمارهم بين (١٦-٢٠) سنة، منهم (٢١٨) طالباً من طلاب التخصصات النظرية، و(٣٠١) طالب من طلاب التخصصات العلمية وبواقع (٢٤٤) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي، و(٢٧٥) طالباً من طلاب الصف الثالث ثانوي، ويمثِّل هذا العدد حدّاً مقبولاً للإجابة عن تساؤلات الدراسة التي تبحث عن اختلافات ضمن متغيّرات متعدّدة، وهذا العدد يتوافق مع قدرات الباحث من حيث الجهد والوقت والتكلفة المادية، كما أنه يزيد من حيث الحجم معظم عيّنات الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج بينتريش.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-١)

توزيع العيّنة حسب المنطقة التعليمية والمستوى والتخصص الدراسي

المستوى / التخصص المنطقة	المستوى الدراسي		التخصّص الدراسي		المجموع
	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي	نظري	علمي	
منطقة القصيم (منطقة تعليم عنيزة)	٨٤	٨٥	٧٣	٩٦	١٦٩ (٣٣%)
منطقة الرياض (منطقة تعليم الرياض و المجمعة)	١٦٠	١٩٠	١٤٥	٢٠٥	٣٥٠ (٦٧%)
المجموع	٢٤٤ (٤٧%)	٢٧٥ (٥٣%)	٢١٨ (٤٢%)	٣٠١ (٥٨%)	٥١٩ (١٠٠%)

ويحتوي الملحق (٥) قائمةً بأسماء المدارس التي تَمَّ تطبيق أدوات الدراسة عليها؛ من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

٣-٣ أدوات الدراسة:-

استخدم الباحث في الدراسة مقياسين هما:-

- مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً من إعداد الباحث.
- مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم من إعداد الباحث.

وقبل أنْ نستعرض خطوات بناء أدوات الدراسة نعرض للدراسة الاستطلاعية التي قام الباحث بها من أجل التحقّق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بهدف التحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، حيث تَمَّ بناء أدوات الدراسة الحالية وتحقّق من خصائصها السيكومترية بعد تطبيقها على عيّنة استطلاعية من طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي بالمدرسة الثانوية بحوطة سدير التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة في منطقة الرياض، وفي الفصل الأول من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ. وبلغ عدد أفراد العيّنة الاستطلاعية (٩٣) طالباً، وهو ما يوضِّحه الجدول التالي:

جدول (٣-٢)

أفراد عيّنة الدراسة الاستطلاعية لأدوات الدراسة، وتوزيعهم على حسب الصفّ والتخصّص الدراسي

الصف	الثاني ثانوي		الثالث ثانوي		المجموع الكلي
التخصّص	نظري	علمي	نظري	علمي	
العدد	١٩	٢١	٢٢	٣١	٩٣
المجموع	٤٠		٥٣		

ويستعرض الباحث فيما يلي إجراءات ونتائج الدراسة الاستطلاعية .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أولاً: مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً:

خطوات إعداد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً:

١- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب المرحلة الثانوية في تنظيمهم لتعلمهم ذاتياً بشكل عام، وذلك عن طريق ضبط التعلم وتنظيمه للأبعاد المختلفة لتعلمهم ذاتياً والمتمثلة في المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط، ورغم أهمية تحديد المجال بالنسبة للتعلم المنظم ذاتياً فإنَّ الباحث يؤكِّد أيضاً على أهمية التنظيم الذاتي العام للتعلم بوصفه الشغل الشاغل للأنظمة التعليمية، والأكثر أهمية من تحديد مجال تعليمي معيَّن يتم فيه التنظيم الذاتي.

٢- تحديد عبارات المقياس:

تَمَّ الاعتماد في تحديد عبارات المقياس على الإطار النظري المتعلّق بنموذج بينتريش (٢٠٠٠م) عن التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، ونظراً لأنَّ الدارسة تعتمد على هذا النموذج فقد ركَّز الباحث على الأبعاد والاستراتيجيات الرئيسة التي يتكوَّن منها هذا النموذج مستفيداً من الدراسات التي تناولته، والتي تمكّن الباحث من الحصول عليها، ومن تلك الدراسات: دراسة ولترز وبينتريش وكاربينيك (٢٠٠٣م) Wolters & Pintrich. & Karabenick..؛ ودراسة بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich ؛ ودراسة شنك (٢٠٠٥م) Schunk، ودراسة حسن (٢٠٠٧م)

كم استفاد الباحث من استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) لبينتريش وآخرون (١٩٩٠، ١٩٩٣م)، ومقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً الذي اقترحه ولترز وآخرون (٢٠٠٣م)، ومقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لرشوان (٢٠٠٦م)، في الإسترشاد بصياغة بعض فقرات المقياس الحالي.

ووفقاً لما سبق فقد قام الباحث بتوصيف استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وفق نموذج بينتريش (٢٠٠٠م)، ويوضِّح الجدول (٣-٣) التعريفات الإجرائية للاستراتيجيات التي يتضمّنها مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-٣)

التعريفات الإجرائية للاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

م	الاستراتيجية	الوصف الإجرائي للاستراتيجية
١	**التسميع**	تكرار المعلومات مرّات عدّة مما يساعد في استرجاعها، أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات
٢	**استخدام التفاصيل**	إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمّن بعض التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عديدة، مثل: تدوين المذكرات، رسم أشكال، أو تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة بأسلوب ما.
٣	**التنظيم**	ترتيب المعلومات واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية
٤	**التنظيم الذاتي الما وراء معرفي**	يتضمّن العديد من استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة، مراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة
٥	**الحديث الذاتي الموجه للإتقان**	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة؛ حيث يحاول المتعلّم أنْ يذكّر نفسه ويؤكد على أنَّ هدفه هو الإتقان، واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل
٦	**الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية**	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلم أنْ يذكّر نفسه بأنَّ هدفه هو الحصول على درجات أفضل من الآخرين
٧	**الحديث الذاتي للأداء الخارجي**	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلم أنْ يذكّر نفسه بأنَّ هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة
٨	**تحسين الملائمة**	جهود الطلاب لزيادة مناسبة (ملائمة) أو مغزى المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية
٩	**تنشيط الاهتمام**	تصف أنشطة يعمل الطلاب من خلالها علي زيادة دافعيتهم الذاتية للمهمة سواء من خلال الإهتمام الموقفي، أو الإهتمام الشخصي (الذاتي) الذي يركز على جعل المهام الدراسية أكثر متعة
١٠	**مكافأة الذات**	وتمثل ما يحدده الطلاب ويوفروه لأنفسهم من ناتج أو مكافأة للإندماج في أنشطة التعلم
١١	**التحكّم البيئي**	يصف جهود الطلاب لتركيز الانتباه، وتقليل المشتتات في البيئة، أو بشكل أكثر عمومية: ترتيب ما يحيط بهم لجعل إكمال المهمة أكثر سهولة، أو من المحتمل حدوثه بدرجة كبيرة بدون مقاطعة
١٢	**تعلّم الأقران**	مشاركة الطالب في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي
١٣	**تنظيم الجهد**	تعكس تعهد المتعلم بإكمال مهام دراسته حتى ولو كانت صعبة من خلال ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة
١٤	**تنظيم الوقت**	تتضمن إدارة الوقت، ووضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة
١٥	**طلب المساعدة**	تعكس اعتماد المتعلم على الآخرين والذي يهدف إلى زيادة الإتقان والكفاءة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبناءً على ما سبق من خطوات تَمَّ إعداد تجمّع "Poll " للعبارات، ثُمَّ ئ اختيار عدد (١٠١) عبارة من هذه العبارات تتّصل بالتعريف الإجرائي لكلٍّ من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وتمثِّل الصورة المبدئية لمقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وقد تَمَّ توزيع هذه العبارات على (١٥) بُعْداً تمثِّل استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش (٢٠٠٠م).

تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على (١٥) أستاذا جامعياً من المتخصصين في علم النفس، واستجاب منهم (٨ محكمين)؛ وذلك بهدف إبداء الرأي في عباراته ومدى مناسبة كل منها للاستراتيجية التي تقيسها، وقد عنى الباحث في اختيار المتخصّص وممن سبق له إجراء دراسة عن التعلّم المنظّم ذاتياً قدر الإمكان (انظر الملحق ١)، وبناءً على هذه الخطوة تَمَّ تعديل المقياس بناء على آراء السادة المحكمين، وقد صيغت الفقرات في صورة عبارات تقريرية بعضها في الاتجاه الموجب والآخر في الاتجاه السلبي، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات هي: تنطبق عليَّ تماماً – تنطبق عليَّ قليلا – لا تنطبق عليَّ أبداً، وقد صيغت الاستجابات بهذا الشكل مراعاةً لعيّنة الدراسة المكوَّنة من طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تكون أقرب للفهم من التوزيع السباعي للاستجابات، كما جاء في مقياس بينتريش وآخرون (١٩٩٠م). ويطلب من الطالب اختيار أحدها فقط.

٣- الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً:

أولاً: صدق المقياس:- Validity

تم تعيين صدق مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كالآتي:

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً على مجموعة من المحكّمين -كما سبق وذكرنا - وذلك للتأكّد من أنَّ العبارات الموضوعة تعبِّر عن أبعاد هذا المقياس، ومن سلامة العبارات ووضوح الصياغة، وقد كان المقياس في صورته المبدئية مكوَّناً من (١٠١) عبارة. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح في صورته الثانية يتكون من (٨٩) عبارة، حيث تَمَّ حذف (١٢) عبارة لم تصل نسبة اتّفاق المحكمين على مناسبتها إلى ٨٧,٥% (٧ من ٨ محكمين)، تَمَّ الحكم عليها بأنها غير مناسبة، أو ذات فكرة متكرّرة في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فقرات أخرى، ويعرض الملحق (٢) للمقياس موضّحاً نسب اتفاق المحكّمين على العبارات، كما يعرض الملحق (٣) للمقياس في صورته التي تَمَّ تطبيقها على العيّنة الاستطلاعية بعد تعديله حسب آراء المحكمين.

ب- صدق التجانس الداخلي:-

تَمَّ التأكّد من صدق التجانس الداخلي لمقياس التعلّم المنظّم ذاتياً عن طريق ما يلي:

١- تَمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يتّضح من خلال الجدول (٣-٤) وقد وجد الباحث (١٥) فقرة لم تكن مرتبطة بشكل دال بالدرجة الكلية، وبناءً على هذه الخطوة تَمَّ استبعاد هذه العبارات من المقياس في صورته النهائية.

جدول (٣-٤)

معاملات ارتباط عبارات مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً مع الدرجة الكلية

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٣٣	١٩	٠,٤٩	٣٧	٠,٦١	٥٥	٠,٤٢	٧٣	٠,٦٩
٢	٠,٣٦	٢٠	٠,٤٣	٣٨	*٠,٠٣	٥٦	٠,٥١	٧٤	٠,٥٥
٣	٠,٣٠	٢١	٠,٤٧	٣٩	٠,٣٤	٥٧	٠,٦٢	٧٥	*٠,١٣-
٤	٠,٣٧	٢٢	*٠,٠٤	٤٠	٠,٣٧	٥٨	٠,٣٨	٧٦	*٠,٠٠٥
٥	٠,٤١	٢٣	٠,٦٢	٤١	*٠,٠٧	٥٩	٠,٣٨	٧٧	*٠,٠٣
٦	٠,٤٤	٢٤	٠,٣٦	٤٢	٠,٤١	٦٠	٠,٤٩	٧٨	٠,٥٢
٧	٠,٣٣	٢٥	٠,٥٢	٤٣	٠,٥٠	٦١	٠,٥٠	٧٩	*٠,٠٧
٨	٠,٤٨	٢٦	٠,٥٨	٤٤	*٠,٠٣-	٦٢	٠,٥٦	٨٠	*٠,٠٤
٩	٠,٤٥	٢٧	٠,٥٤	٤٥	*٠,١٣	٦٣	٠,٤١	٨١	٠,٥٣
١٠	٠,٣٨	٢٨	٠,٦١	٤٦	٠,٣٨	٦٤	٠,٥٥	٨٢	٠,٥١
١١	٠,٤٤	٢٩	٠,٣٢	٤٧	٠,٤٩	٦٥	٠,٣٧	٨٣	٠,٥٣
١٢	٠,٦٠	٣٠	٠,٤٥	٤٨	٠,٢٨	٦٦	٠,٤٦	٨٤	٠,٤٣
١٣	٠,٥٦	٣١	٠,٢٧	٤٩	٠,٤٧	٦٧	٠,٤٠	٨٥	*٠,٠٥
١٤	٠,٥١	٣٢	٠,٦٣	٥٠	٠,٤٩	٦٨	*٠,١٤	٨٦	*٠,٠٢
١٥	٠,٥٢	٣٣	٠,٢٨	٥١	٠,٤٠	٦٩	٠,٥٢	٨٧	٠,٤٥
١٦	٠,٣٦	٣٤	٠,٥٢	٥٢	٠,٥١	٧٠	*٠,١٢	٨٨	٠,٤٩
١٧	٠,٣٨	٣٥	٠,٣٤	٥٣	٠,٤٨	٧١	*٠,١٢		
١٨	٠,٥٥	٣٦	٠,٥١	٥٤	٠,٤٧	٧٢	٠,٦٠		

*تشير للعبارات غير الدالة إحصائياً

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢- بعد ذلك قام الباحث بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، وهو ما يتّضح من الجدول (٣-٥) وذلك بعد استبعاد العبارات ذات الارتباط الضعيف غير الدال إحصائياً بالدرجة الكلية كما في الخطوة السابقة.

٣- كذلك تَمَّ حساب الارتباط بين عبارات مقياس التعلّم المنظّم والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد استبعاد درجة العبارة للحدِّ من تُضَخّم معامل الارتباط، وهو ما يتّضح من الجدول (٣-٦).

ويتّضح من الجدول السابق (٣-٤) أن جميع العبارات ترتبط مع الدرجة الكلية فيما عدى العبارات (٢٢، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٧٩، ٨٠، ٨٥، ٨٦) والتي تَمَّ استبعادها من الصورة النهائية للمقياس.

ويتّضح من الجدول (٣-٥) أنَّ معاملات الارتباط تتباين بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً؛ حيث تمتد معاملات الارتباط من (٠,٢٩) إلى (٠,٧٧) وأقوى الارتباطات كانت بين استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي وباقي الاستراتيجيات، وكان أعلى ارتباطاً فيما بين استراتيجية التنظيم الما وراء معرفي واستراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للإتقان (٠,٧٧)، وأقلّ ارتباط كان (٠,٢٩) بين استراتيجية تحسين الملائمة وتنظيم الجهد. والارتباط فيما بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً دالا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى صدق التجانس الداخلي فيما بين تلك الاستراتيجيات وفيما تقيسه.

كما يتّضح من الجدول (٣-٦) اتساق عبارات المقياس؛ حيث كانت معاملات الاتساق دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يؤكِّد صدق التجانس الداخلي لعبارات المقياس تبعاً للبعد الذي تقيسه

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-٥)

معاملات الارتباط بين الاستراتيجيات في مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

	الاستراتيجية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
١	التسميع	١	٠,٤٦	٠,٤٦	٠,٥٦	٠,٤٦	٠,٣٧	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٤١	٠,٤٥	٠,٤٠	٠,٤١	٠,٤٩	٠,٥٦	٠,٥٣
٢	استخدام التفاصيل		١	٠,٥٦	٠,٥٧	٠,٥٧	٠,٥٨	٠,٣٨	٠,٦٠	٠,٥٤	٠,٥٧	٠,٥٣	٠,٥٨	٠,٣٨	٠,٥٦	٠,٤٢
٣	التنظيم			١	٠,٥٦	٠,٥٩	٠,٥٤	٠,٤٣	٠,٥١	٠,٥٠	٠,٥٤	٠,٥٢	٠,٥٦	٠,٣٨	٠,٦١	٠,٥٣
٤	التنظيم الذاتي الما وراء معرفي				١	٠,٧٧	٠,٥٥	٠,٦٠	٠,٥٦	٠,٥٤	٠,٥٨	٠,٥٤	٠,٥٧	٠,٥٩	٠,٧٥	٠,٦٠
٥	الحديث الذاتي الموجّه للإتقان					١	٠,٦١	٠,٥٦	٠,٧١	٠,٥٧	٠,٦٢	٠,٥٦	٠,٥٦	٠,٥٠	٠,٧٤	٠,٥٥
٦	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية						١	٠,٥٧	٠,٥٩	٠,٤٨	٠,٥٣	٠,٥٤	٠,٣٨	٠,٣٥	٠,٥٨	٠,٣١
٧	الحديث الموجّه للأداء الخارجي							١	٠,٥٦	٠,٤٩	٠,٤٧	٠,٤٤	٠,٣٧	٠,٤٨	٠,٦٣	٠,٤٥
٨	تحسين الملائمة								١	٠,٥٦	٠,٥٨	٠,٤٥	٠,٤٧	٠,٢٩	٠,٦١	٠,٤٥
٩	تنشيط الإهتمام									١	٠,٦١	٠,٤٥	٠,٤٤	٠,٣٩	٠,٥٧	٠,٤٤
١٠	مكافأة الذات										١	٠,٤٦	٠,٥١	٠,٣٩	٠,٦٩	٠,٣٩
١١	التحكم البيئي											١	٠,٤١	٠,٣٩	٠,٥٨	٠,٣٤
١٢	تعلم الأقران												١	٠,٤٦	٠,٦٠	٠,٥٠
١٣	تنظيم الجهد													١	٠,٥٩	٠,٤١
١٤	تنظيم الوقت														١	٠,٥٣
١٥	طلب المساعدة															١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-٦)

معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد بعد استبعاد درجة العبارة من درجة البعد

لمقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
التسميع		التنظيم الما وراء معرفي العام		الحديث الموجه للقدرة النسبية		تنشيط الاهتمام		تنظم الجهد	
١	٠,٢٦	٩	٠,٤٣	١٤	٠,٤٧	٢٢	٠,٤٨	٣٢	٠,٣٤
٢	٠,٢٨	١٠	٠,٥١	١٥	٠,٤٥	٢٣	٠,٤١	٣٣	٠,٣١
٣	٠,٢٦	١١	٠,٥١	٥٣	٠,٤٢	٥٩	٠,٧٣	٣٤	٠,٤٠
٤١	٠,٣٣	٤٨	٠,٥٦	٥٤	٠,١٧	٦٠	٠,٥٠	٦٤	٠,٣٣
٤٢	٠,٣٨	٤٩	٠,٥٠	الحديث الموجه للأداء الخارجي		مكافأة الذات			
٤٣	٠,٢٧	٥٠	٠,٣٤	١٦	٠,٤٥	٢٤	٠,٣١	تنظيم الوقت	
استخدام التفاصيل		٦٨	٠,٤٤	١٧	٠,٥٠	٢٥	٠,٦٩	٣٥	٠,٤٠
٤	٠,٤١	٧٢	٠,٣٢	١٨	٠,٥٢	٢٦	٠,٦٨	٣٦	٠,٤٥
٥	٠,٣٩	٧٤	٠,٤٢	٥٥	٠,٣١	٦١	٠,٤٦	٦٥	٠,٦٩
٦	٠,٣٧	الحديث الذاتي الموجّه للإتقان		٥٦	٠,٣١	التحكّم البيئيي		٦٦	٠,٤٧
٤٤	٠,٣٠	١٢	٠,٥٥	تحسين الملائمة		٢٧	٠,٤٧	٧١	٠,٣٧
٤٥	٠,٤١	١٣	٠,٥٢	١٩	٢٨	٢٨	٠,٣٤	٧٣	٠,٤٥
التنظيم		٥١	٠,٤٨	٢٠	٠,٤٧	٦٢	٠,٢١	طلب المساعدة	
٧	٠,٢٤	٥٢	٠,٥١	٢١	٠,٤٦	تعلم الأقران		٣٧	٠,٣٥
٨	٠,٣٧	٦٩	٠,٤٧	٥٧	٠,٤٨	٢٩	٠,٣٧	٣٨	٠,٤٣
٤٦	٠,٣٦	٧٠	٠,٥٦	٥٨	٠,٣٨	٣٠	٠,٣٩	٣٩	٠,٣٩
٤٧	٠,٣٣					٣١	٠,٤٧	٤٠	٠,٤٩
						٦٣	٠,٤٧	٦٧	٠,٤٦

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ج – الصدق العاملي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً (١٥بعد)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax. وبعدّ أنَّ العامل الذي قيمة جذره الكامن واحد فأكثر هو عامل دال (كايزر، ١٩٦٠) فإنَّ التحليل العاملي قد أنتج عاملين دالين، ومن جدول (٣–٧) يتّضح أنَّ العامل الأول يبلغ جذره الكامن (٨,٣٨) ويفسِّر (٣٥,٤٣%) من التباين، والعامل الثاني ويبلغ جذره الكامن (١,٠٢) ويفسّر (٢٧,٢٩%) من التباين، وفسر العاملين (٦٢,٧٣%) من التباين.

جدول (٣–٧)

نتائج تحليل المكونات الرئيسة لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

المكونات	(الجذرالكامن)	نسبة التباين المفسّر%	النسبة التراكمية للتباين الكلي%
١	٨,٣٨	٣٥,٤٣	٣٥,٤٣
٢	١,٠٢	٢٧,٢٩	٦٢,٧٣

وقد أدير العاملان المستخلصان إدارة متعامدة (بطريقة الفاريماكس) لتبسيط البناء العاملي، وتشبّعات الأبعاد على العوامل الأول موضّحة في جدول (٣–٨). وتشبّعات الأبعاد على العامل الثاني موضّحة في جدول (٣–٩).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-٨)

تشبعات الأبعاد (بعد التدوير) على العامل الأول

الأبعاد	التشبع	الأبعاد	التشبع
استخدام التفاصيل	٠,٧٣	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	٠,٤٢
التنظيم	٠,٦٢	تحسين الملائمة	٠,٧٦
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٠,٥٤	تنشيط الاهتمام	٠,٦٤
الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	٠,٦٩	مكافأة الذات	٠,٧٣
الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	٠,٧٨	التحكم البيئي	٠,٧٠

وكما هو ملحوظ من جدول (٣-٨) فإنَّ العامل الأول قد تشبَّع عليه عشر أبعاد تشبعاً دالا (٠,٣٠ فأكثر) موجباً، وهي: استراتيجية استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، تحسين الملائمة، تنشيط الاهتمام، التحكّم البيئي.

وتشبع على العامل الثاني خمسة أبعاد تشبّع دال وموجب، وهي: استراتيجية التسميع، تعلم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، وطلب المساعدة. ويتضح ذلك في جدول (٣-٩).

ومع افتراض أنَّ أبعاد المقياس تقيس التنظيم الذاتي للتعلّم، فإن التحليل العاملي لهذه الأبعاد قد انتظم في مجموعتين من الاستراتيجيات. ويمكن تسمية العامل الأول باستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، على أساس أنه يتضمَّن معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، بينما يمكن تسمية العامل الثاني باستراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق على أساس أنه يتضمَّن تلك الاستراتيجيات التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لوقت الدراسة وضبط جهودهم والتعلّم الجماعي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-٩)

تشبّعات الأبعاد (بعد التدوير) على العامل الثاني

الأبعاد	التشبع
التسميع	٠,٧٦
تعلم الأقران	٠,٥٢
تنظيم الجهد	٠,٧٤
تنظيم الوقت	٠,٦١
طلب المساعدة	٠,٧٣

ويقدِّم التحليل العاملي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً جانباً من الصدق للمقياس، حيث تقيس تلك الأبعاد التنظيم الذاتي للتعلّم.

ويفسِّر الباحث تشبع استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق على عامل مستقل وفق توجهات بينتريش، حيث يعدُّ السلوك والسياق جزءاً من الشخص، وليس بالضرورة أنْ يكون للنفس الداخلية التي يمثلها المعرفة، والدافعية والوجدان، حيث يمكن للأفراد أنْ يلحظوا سلوكهم الخاص والسياق، يراقبونهما، ويحاولون التحكّم فيهما، وينظمونهما، وأنَّ مثل هذه الأنشطة يمكن عدّها تنظيماً ذاتياً للفرد. (Wolters. et al.. 2003)، وبالتالي فإنَّ هذا العامل يمثِّل التنظيم الذاتي للأشياء الخارجية، بينما يمثِّل العامل الأول التنظيم الذاتي للأشياء الداخلية كالمعرفة والدافعية.

ثانياً: حساب ثبات المقياس:-

تَمَّ التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا-كورنباخ للمقياس ككل وللأبعاد الفرعية وهو ما يوضِّحه جدول (٣-١٠) وذلك بعد استبعاد العبارات ذات الارتباط الضعيف غير الدال إحصائياً فيما بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس.

ويتّضح من درجات المقياس ككل أنَّ لها معامل ثبات عالية؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفاكورنباخ (٠,٩٥)، وكذلك تعدُّ معاملات الثبات لأبعاد المقياس جيِّدة؛ حيث تراوحتْ تلك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المعاملات بين (٠,٥٢) و (٠,٧٧). ولهذا يمكن عدُّ مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ثابت إحصائياً ، كما يتمتّع بثبات مناسب لأبعاده المختلفة.

جدول (٣-١٠)

معاملات الثبات لمقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده الفرعية

الاستراتيجية	معامل الثبات	الاستراتيجية	معامل الثبات	الاستراتيجية	معامل الثبات
التسميع	٠,٥٦	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	٠,٦٧	التحكّم البيئي	٠,٥٢
استخدام التفاصيل	٠,٦٢	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	٠,٧٠	تعلم الأقران	٠,٦٦
التنظيم	٠,٥٥	تحسين الملائمة	٠,٦٩	تنظيم الجهد	٠,٥٦
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٠,٧٣	تنشيط الإهتمام	٠,٧٣	تنظيم الوقت	٠,٧٤
الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	٠,٧٧	مكافأة الذات	٠,٦٧	طلب المساعدة	٠,٦٧
المقياس ككل					٠,٩٥

٤- التعليمات وطريقة الإجابة:-

لقد راعى الباحث عند صياغته لعبارات المقياس أنْ تكون سليمةً من الناحية اللغوية، وأنْ تكون قصيرةً ومباشرة قدر الإمكان، وقد قام الباحث بتوضيح الهدف من المقياس لأفراد العيّنة بشكل مبسط، مع التأكيد على أنه لا يوجد زمن محدد للإجابة، مع مراعاة عدم ترك أي فقرة دون إجابة، كما طلب الباحث من أفراد العيّنة قراءة كلِّ عبارة قراءة دقيقة ثم تحديد مدى انطباقها عليهم، فإذا انطبقتْ العبارة تماماً على المفحوص يضع علامة (√) في عمود (تنطبق علي تماماً)، وإذا انطبقت العبارة إلى حدٍّ ما على المفحوص يضع علامة (√)في

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

عمود (تنطبق علي قليلا)، وإذا لم تنطبق العبارة تماماً على المفحوص يضع علامة (√) في عمود (لا تنطبق علي أبداً).

٦- طريقة تصحيح المقياس:-

أ- يحصل المفحوص على (ثلاث درجات) عندما يضع علامة (√) في العمود (تنطبق علي تماما).

ب- يحصل المفحوص على (درجتين) عندما يضع علامة (√) في العمود (تنطبق علي قليلا)

ج- يحصل المفحوص على (درجة واحدة) عندما يضع علامة (√) في العمود (لا تنطبق علي أبداً).

وهذا بالنسبة لجميع عبارات المقياس فيما عدا العبارات السالبة، والتي يتمُّ تصحيحها لتأخذ القيم (١، ٢، ٣).

٧- الزمن المستغرق لتطبيق المقياس:

تَمَّ حساب الزمن المستغرق لتطبيق المقياس من بداية التطبيق وحتى انتهاء آخر طالب من الإجابة على المقياس، وتراوح مابين (٢٥-٣٠) دقيقة.

وفي ما يلي توضيحٌ لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كما هي عليه في المقياس في صورته النهائية وعدد مفرداتها وأرقامها:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-١١)

استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وعدد مفرداتها وأرقامها

م	الاستراتيجية	أرقام العبارات
١	التسميع	١، ٢. ٣، ٤١، ٤٢، ٤٣
٢	استخدام التفاصيل	٤، ٥، ٦، ٤٤، ٤٥
٣	التنظيم	٧، ٨، ٤٦، ٤٧
٤	التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٩*، ١٠، ١١، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٦٨،٧٢، ٧٤
٥	الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	١٢، ١٣، ٥١، ٥٢، ٦٩، ٧٠
٦	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	١٤، ١٥، ٥٣، ٥٤
٧	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	١٦، ١٧،١٨، ٥٥، ٥٦
٨	تحسين الملائمة	١٩، ٢٠، ٢١، ٥٧، ٥٨
٩	تنشيط الاهتمام	٢٢، ٢٣، ٥٩، ٦٠
١٠	مكافأة الذات	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٦١
١١	التحكم البيئي	٢٧، ٢٨، ٦٢
١٢	تعلم الأقران	٢٩، ٣٠، ٣١، ٦٣
١٣	تنظيم الجهد	٣٢*، ٣٣، ٣٤*، ٦٤
١٤	تنظيم الوقت	٣٥، ٣٦، ٦٥، ٦٦،٧١، ٧٣
١٥	طلب المساعدة	٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٦٧

* تمثل العبارات السالبة في المقياس

ويعرض الملحق (٤) لمقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في صورته النهائية، ويتكـــوَّن مـــن (٧٤) عبارة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثانياً: مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم:

خطوات إعداد مقياس الأسلوب المفضل للتعلم:-

١- الهدف من المقياس:-

يهدف مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم إلى تحديد اتّجاهات الطلاب التفضيلية للطريقة التي يفضّلونها في تعلمهم، والتي تعكس تفضيل التعاون مع الزملاء أو التنافس أو التعلم الفردي.

٢- تحديد عبارات المقياس:-

تَمَّ الاعتماد على الإطار النظري المتعلق بأسلوب التعلّم المفضل وعلى بعض من المقاييس التي أعدّتْ بهدف قياس تفضيلات الطلاب لأسلوب معيّن للتعلّم مثل مقياس أوينس وستراتون (١٩٨٠م) Owens and Straton ، ومقياس الدريني (١٩٨٧م).

وقد عمل أوينس وبارنيز (١٩٩٢م) Owens and Barnes على تطوير مقياس تفضيلات التعلم ــ للطلاب Learning Preferences Scale – Students (LPSS) وذلك لمساعدة الباحثين على بحث هذه الأساليب، وتَمَّ اختبار الأداة بشكل واسع النطاق، واتّضح صدقها وثباتها. (Kim & Sonnenwald. 2002) ، وقد تَمَّ تطوير المقياس لتطبيقه عبر سنوات دراسية تتراوح ما بين المدرسة الابتدائية، والثانوية (Owens & Straton. 1980)، وقد أوضح التحليل العاملي لعيّنة مكونة من (١٦٤٣) طالباً في المدارس الابتدائية والثانوية عن وجود خمسة عوامل، ثلاثة منها: التعاون والتنافس والفردية، وهذه الثلاثة كانت مستقلة بشكل نسبي. وأوضحت النتائج أنَّ التنافس والتعاون غير مرتبطين، وأنَّ هناك علاقة دالة سالبة بين التعاون والفردية. (Grisham. 1991) .

وهكذا نجد أنَّ الأداة الكاملة لمقياس تفضيل التعلّم للطلاب تتكوّن من ثلاثة مقاييس فرعية مستقلة، ومصمّمة لقياس تفضيل الطالب للتعلم المستقل (الفردي) والتعاوني، والتنافسي (Owens & Straton. 1980).

وعلى ضوء ما سبق تَمَّ تحديد (٣٦) فقرة بواقع (١٢) فقرة لكل أسلوب (التعاوني – التنافسي – الفردي). ويوضّح جدول (٣-١٢) التعريفات الإجرائية لكل أسلوب من أساليب التعلم (التعاوني – التنافسي الفردي).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول(٣-١٢)

التعريفات الإجرائية لكلٍّ أسلوب من أساليب التعلم (التعاوني – التنافسي الفردي)

أسلوب التعلم	التعريف
التعلم التعاوني	يصف الطلاب الذين يفضّلون العمل بشكل مشترك مع الأقران، حيث يفضل الطالب أنْ تكون أهدافه مرتبطة إيجابياً بأهداف الآخرين من خلال البحث عن نتيجة تكون ذات فائدة لكل المجموعة التي يرتبط بها ارتباطا تعاونيا أثناء التعلم
التعلّم التنافسي	يصف الطلاب الذين يفضلون التنافس مع الآخرين أثناء التعلم، حيث يفضل الطالب أنْ تكون أهدافه مرتبطة سلبياً بأهداف الآخرين من خلال البحث عن نتيجة تكون ذات فائدة شخصية، ولكنها تعتمد على الآخرين الذين تربطه بهم علاقة تنافسية مثل الحصول على المرتبة الأولى في الصف.
التعلّم الفردي	يصف الطلاب الذين يفضلون عدم الاندماج مع أي فرد آخر أثناء التعلم، حيث يفضل الطالب أنْ تكون أهدافه مستقلة عن أهداف الآخرين من خلال البحث عن نتيجة تكون ذات فائدة شخصية، بغض النظر عن جهود الآخرين لتحقيق أهدافهم وذلك لانتفاء العلاقة بينهم، وهنا يفضل الفرد العمل بشكل مستقل عن مساعدة الآخرين.

وبناءً على ما سبق من خطوات تَمَّ إعداد تجمع "Poll" للفقرات، ثُمّ تَمَّ اختيار عدد (٣٦) فقرة من هذه الفقرات تتصل بالتعريف الإجرائي لكل من أساليب التعلم المفضلة، وتمثِّل الصورة المبدئية لمقياس الأسلوب المفضل للتعلم.

وتَمَّ عرض الصورة المبدئية للمقياس على (١٥) أستاذا جامعياً (انظر الملحق١) من المتخصصين في علم النفس، واستجاب منهم (٨ محكمين)؛ وذلك بهدف إبداء الرأي في عباراته ومدى مناسبة كل منها للبعد الذي تنتمي له. وبناءً على هذه الخطوة تَمَّ تعديل الفقرات حسب آراء السادة المحكمين، وقد صيغتْ الفقرات بحيث تقابل بدائل الإجابة: دائماً، غالباً، أحيانا، قليلاً، نادراً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في العبارات الإيجابية، أمَّا في العبارات السلبية فتقابل بدائل الإيجابية بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- الخصائص السيكومترية لمقياس الأسلوب المفضل للتعلم:

أولاً: صدق مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم Validity

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس؛ وذلك للتأكّد من أنَّ الفقرات الموضوعة تعبِّر عن أبعاد هذا المقياس، ومن سلامة الفقرات ووضوح الصياغة، وقد كان المقياس في صورته المبدئية مكوناً من(٣٦) عبارة بواقع (١٢) فقرة لكل بعد أو أسلوب من أساليب التعلم وبعد إجراء التعديلات المقترحة تَمَّ حذف (٩) فقرات لم تصل نسبة اتفاق المحكمين على مناسبتها إلى ٨٧,٥ % (٧ من ٨ محكمين)، تَمَّ الحكم عليها بأنها غير مناسبة أو ذات فكرة متكرّرة في فقرات أخرى، وأصبح المقياس في صورته الأولية يتكوَّن من (٢٧) عبارة بواقع (٧) فقرات لتفضيل التعاون، و(١٠) لتفضيل التنافس، و(١٠) لتفضيل التعلم الفردي، ويعرض الملحق (٢) للمقياس موضحاً نسب إتفاق المحكمين على العبارات، كما يعرض الملحق (٣) للمقياس في صوته التي تَمَّ تطبيقها على العيّنة الاستطلاعية بعد تعديله حسب آراء المحكمين.

ب- صدق التجانس الداخلي:-

تَمَّ التأكُّد من صدق مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم عن طريق ما يلي:

تَمَّ حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس، وهو ما يتَّضح من الجدول (٣-١٣)، وكذلك تَمَّ حساب الارتباط بين فقرات مقياس التعلّم المنظّم والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له بعد استبعاد درجة العبارة للحد من تضخّم معامل الارتباط، وهو ما يتّضح من الجدول (٣-١٤).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٣-١٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم

البعد	التعاون	التنافس	الفردي
التعاون	١		
التنافس	٠,٣٠(٠,٠١)	١	
الفردي	٠,١٠(غيردال)	٠,٦٤(٠,٠١)	١

وتقدِّم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم جانباً من صدق المقياس؛ حيث كان الارتباط بين تفضيل التعاون وتفضيل التعلّم الفردي ضعيفاً جداً وغير دال، حيث بلغ فقط (٠,١٠)، بينما كان الارتباط بين تفضيل التعاون والتنافس (٠,٣٠) وهو دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يتوافق مع ما ذهبت إليه ماجريت ميد على أنَّ الميل للتعاون لا يعني الغياب النسبي للتنافس، وهذا ما يدلُّ عليه الارتباط الضعيف بينهما، وكان الارتباط بين تفضيل التنافس وتفضيل التعلّم الفردي (٠,٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقد ذكر أوينس و(Owens. 1992) أنه يوجد ارتباط بينهما نتيجة للخبرة الصفية التي يقيس الطلاب من خلالها خبراتهم التنافسية من خلال الجهود الفردية، وهذه النتيجة لمعاملات الارتباط تقدِّم دليلاً على صدق المقياس.

جدول (٣-١٤)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد بعد استبعاد درجة الفقرة من درجة البعد لمقياس التعلّم المفضّل للتعلّم

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
التعاون		٢٢	٠,٤٠	٩	٠,٤٦	٢٥	٠,٦٦	١٤	٠,٥٥
١	٠,٣١	٢٣	٠,٣٧	١٠	٠,٤٢	الفردي		١٩	٠,٦٦
٢	٠,٣٧	التنافس		١١	٠,٦١	٦	٠,٤٦	٢٠	٠,٦٠
٨	٠,٢٦-	٣	٠,٣٥	١٧	٠,٧٥	٧	٠,٥٦	٢١	٠,٢٢
١٥	٠,٣٣	٤	٠,٥٤	١٨	٠,٦٨	١٢	٠,١٩-	٢٦	٠,٣٦
١٦	٠,٤٩	٥	٠,١٤-	٢٤	٠,٣٧	١٣	٠,٥٥	٢٧	٠,٤٠

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويتّضح من الجدول (٣-١٤) اتساق عبارات المقياس حيث كانت معاملات الاتّساق دالة عند مستوى(٠,٠١) مما يؤكّد صدق التجانس الداخلي لعبارات المقياس تبعاً للبعد الذي تقيسه.

ثانياً: ثبات المقياس:-

تَمَّ التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا-كورنباخ للمقياس ككّل، وللأبعاد الفرعية وهو ما يوضحه جدول (٣-١٥)

جدول (٣-١٥)

معامل ثبات الفا-كرونباخ لمقياس أسلوب التعلّم المفضّل وأبعاده

الأسلوب المفضل	الثبات
التعاون	٠,٥٢
التنافس	٠,٧٨
الفردي	٠,٧٣
المقياس ككل	٠,٨٤

ويتّضح من الجدول السابق أنَّ درجات المقياس ككل لها معامل ثبات جيِّد حيث بلغت قيمة معامل ألفاكورنباخ (٠,٨٤)، وكذلك تعدُّ معاملات الثبات لأبعاد المقياس جيِّدة حيث كانت تلك المعاملات (٠,٥٢) لأسلوب التعاون و (٠,٧٨) لأسلوب التنافس، و (٠,٧٣) للتعلّم الفردي، ولهذا يمكن أنْ نعدَّ أنَّ المقياس ككل يتمتّع بثبات مناسب، وكذلك لأبعاده المختلفة.

٤- التعليمات وطريقة الإجابة: -

لقد راعى الباحث عند صياغته لعبارات المقياس أنْ تكون سليمةً من الناحية اللغوية، وأنْ تكون قصيرةً ومباشرةً قدر الإمكان.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وقد قام الباحث بتوضيح الهدف من المقياس لأفراد العيّنة بشكل مبسّط، مع التأكيد على أنـــه لا يوجد زمن محدد للإجابة، مع مراعاة عدم ترك أي فقرة دون إجابة.

كما طلب الباحث من أفراد العيّنة قراءة كلِّ عبارة قراءةً دقيقة، ثُمَّ تحديد مدى انطباقهـــا علـــيهم بوضع علامة أمام الدرجة التي تعبر عن اتجاههم حسب البدائل الموجودة

٥- طريقة تصحيح المقياس:-

أ- يحصل المفحوص على (خمس درجات)عندما يضع علامة (√)في العمود (دائما).

ب- يحصل المفحوص على (أربع درجات)عندما يضع علامة (√)في العمود (غالباً)

ج- يحصل المفحوص على (ثلاث درجات) عندما يضع علامة (√)في العمود (أحياناً).

د- يحصل المفحوص على (درجتين) عندما يضع علامة (√) في العمود (قليلاً).

ه- يحصل المفحوص على (درجة واحدة) عندما يضع علامة (√) في العمود (نادراً).

وهذا بالنسبة لجميع عبارات المقياس فيما عدى العبارات السالبة والتي يتم تصحيحها بشـــكل معاكس لتأخذ القيم (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

٦- الزمن المستغرق لتطبيق المقياس:

تَمَّ حساب الزمن المستغرق لتطبيق المقياس من بداية التطبيق وحتى انتهاء آخر طالب مـــن الإجابة على المقياس وتراوح ما بين (١٠-١٥) دقيقة.

وفيما يلي توضيحٌ للأساليب المفضّلة للتعلّم كما هي عليه في الصورة النهائية للمقياس وعـــدد مفرداتها وأرقامها:

جدول (٣-١٦)

أساليب التعلّم المفضّلة وعدد فقراتها وأرقامها

م	الأسلوب المفضّل	أرقام العبارات
١	التعاون	١، ٢، ٨*، ١٥، ١٦، ٢٢، ٢٣
٢	التنافس	٣، ٤، ٥*، ٩، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٤، ٢٥
٣	الفردي	٦، ٧، ١٢*، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٦، ٢٧

* تمثل العبارات السالبة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويعرض في الملحق (٤) مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم في صورته النهائية، ويتكوّن من (٢٧) فقرة.

٣-٤ إجراءات التطبيق:

١- من خلال الاطلاع على دليل مدارس المملكة الإحصائي للسنين (١٤٢٩/١٤٣٠هـ) المتوافر على الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، تَمَّ الاختيار العشوائي للمناطق التعليمية الثلاث (منطقة الرياض التعليمية، منطقة المجمعة التعليمية، منطقة عنيزة التعليمية).

٢- من نفس الدليل السابق تَمَّ الاختيار العشوائي للمدارس الثانوية، (٩) مدارس.

٣- قام الباحث بأخذ الموافقات من الجهات المعنية بتطبيق أدوات الدراسة على العيّنة المستهدفة ويعرض الملحق (٦) لبعض المكاتبات الرسمية للتطبيق على طلاب المدارس التي وقع عليها الاختيار.

٤- بعد ذلك قام الباحث باختيار أربعة فصول عشوائياً من كلِّ مدرسة من المدارس التسع المختارة، بحيث يمثل كلُّ صف مستوى دراسياً مختلفاً (ثاني ثانوي – ثالث ثانوي)، ومن كل مستوى دراسي يتم اختيار صفّ واحد من التخصصات النظرية، وصفٍّ واحد من التخصصات العلمية، مع ملاحظة أنه في حالة كان هناك صفان أو أكثر لتخصص معين داخل المدرسة الواحدة، فإنَّ الاختيار يتمّ عشوائياً للصفوف التي سيطبّق عليها أدوات الدراسة، وبالتالي فإنه لا يتم التطبيق إلا على أربعة صفوف فقط لكلِّ مدرسة.

٥- ولقد حرص الباحث على تطبيق أدوات الدراسة بنفسه، حيث كان يلتقي مباشرة بأفراد العيّنة داخل الصفوف الدراسية التي وقع عليها الاختيار؛ وذلك بهدف تقديم التعليمات الضرورية للإجابة عن الأدوات المستخدمة، وحفزهم للمساهمة في إثراء البحث العلمي. وبعد الانتهاء من تطبيق الأدوات يقوم الباحث بجمع المقاييس، والتأكّد من اكتمال المعلومات الشخصية، بالإضافة إلى التأكّد من اكتمال الإجابات عن عبارات المقاييس المستخدمة.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٦- تَمَّ الحصول على درجات الطلاب التحصيلية من السجِّلات الرسمية في كل مدرسة، بالاستعانة ببرنامج معارف الذي يحتوي على بيّنات مفصّلة عن نتائج اختبارات الطلاب.

٧- وقد طبَّق الباحث أدوات الدراسة في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وكانت مدة التطبيق تستغرق (٤٥) دقيقة، أي: حصة دراسية كاملة، بما في ذلك التعليمات.

٣-٥ الأساليب الاحصائية المستخدمة:

لقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية بهدف التحقّق من فروض الدراسة، وهذه الأساليب هي:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ من أجل الاسترشاد بهما في التحليل وتفسير نتائج الدراسة.

ب- معامل ارتباط بيرسون؛ للتأكّد من تحقّق الفرض الأول والرابع، التي تبحث عن وجود علاقات بين المتغيرات قيد الدراسة.

ج- اختبار (ت) لحساب الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ بهدف البحث عن الفروق الاحصائية الدالة بين أفراد العيّنة حسب التخصّص الدراسي (نظري – علمي)، والمستوى الدراسي (ثاني ثانوي – ثالث ثانوي).

د- التحليل العاملي للتحقق من صدق البناء العاملي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

٣-٦ حدود الدراسة:

يحدِّد الباحث حدود الدراسة على النحو التالي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) للتعلّم المنظّم ذاتياً كأساس نظري لهذه الدراسة.

الحدود المكانية: تَمَّ إجراء هذه الدراسة في منطقتي الرياض، والقصيم.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الحدود الزمانية: تَمَّ تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠- ١٤٣١هـ.

الحدود البشرية: تقتصر على طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في المرحلة الثانوي و من الطلاب الذكور فقط، أي: أنَّ طلاب الصف الأول ثانوي لا تشملهم الدراسة؛ نظرا لعدم وجود تخصّص دراسي في هذا المستوى.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الرابع

استعراض النتائج

أولاً: نتائج الفرض الأول

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

رابعاً: نتائج الفرض الرابع

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الرابع

استعراض النتائج

يستعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصّل إليها من خلال تحليل البيانات الإحصائية، ومرتّبةً حسب فروض الدراسة، واستخدم الباحث لتحليل البيانات الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS"، حيث قام بترميز البيانات التي تَمَّ استخلاصها من التطبيق على العيّنة ككل (٥١٩)، ووفق كل تخصّص دراسي (نظري – علمي)، ولكل مستوى دراسي (ثاني ثانوي – ثالث ثانوي)، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

أولاً: نتائج الفرض الأول والذي كان ينصّ على أنه **"توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم"**.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين درجات الأداء على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ودرجات التحصيل الدراسي لجميع طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي (ن = ٥١٩)، كما تَمَّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، ودرجات التحصيل الدراسي كما هو موضح في جدول (٤-١).

ويتّضح من الجدول (٤-١) عدم وجود ارتباطات دالة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الماوراء معرفي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، واستراتيجية تنظيم الجهد حيث كان هناك ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١) بينها وبين التحصيل الدراسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤-١)

معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي

الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط
التسميع	٠,٠١	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	٠,١٠	التحكّم البيئي	٠,٠٦
استخدام التفاصيل	٠,٠٧	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	**٠,١٩	تعلّم الأقران	-٠,٠٣
التنظيم	-٠,٠١	تحسين الملائمة	٠,٠٤	تنظيم الجهد	**٠,١٥
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	**٠,٢٠	تنشيط الإهتمام	-٠,٠١	تنظيم الوقت	٠,٠٧
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	٠,٠٨	مكافأة الذات	-٠,٠٣	طلب المساعدة	٠,١٠
المقياس ككل					٠,١٠

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

كما يتّضح من الجدول السابق عدم وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، ويتّضح من هذه النتيجة عدم تحقّق الفرض الأول حيث لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، واستراتيجية تنظيم الجهد. **وعليه يمكن أنْ نخلص إلى النتيجة التالية: لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، وتنظيم الجهد.**

وهذه النتيجة تتفّق مع دراسة إبراهيم (١٩٩٦م)، و دراسة بلت (٢٠٠٣م) Pelt، وتختلف مع عدد من الدراسات كدراسة فرير (١٩٩٥م)، ودراسة، شنج (٢٠٠٠م) Chung،

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ودراسو تشاي وويلكـــر وسميـــث (Chye. Walker & Smith (١٩٩٧م، ودراســـة علـــي (٢٠٠٣م).

ثانياً: نتائج الفرض الثاني والذي ينصّ على أنه " **توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والأسلوب المفضّل للتعلّم (تعاوني – تنافسي – فردي) لدى طـــلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم**".

وللتحقّق من صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وكلّ من أســـاليب الـــتعلم المفضـــلة، ويستعرض الباحث هذه النتائج بناءً على التصنيف الذي تبنّاه لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كما يلي:

أولاً: معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلّم التعاوني:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم التعاوني، ويوضّح الجدول (٤-٢) تلك المعاملات.

ويتضح من الجدول (٤-٢) ما يلي:

١-وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية وأسلوب التعلم التعاوني.

٢-وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية: (تحسين الملائمة، وتنشيط الإهتمام، ومكافأة الـــذات) وأسلوب التعلّم التعاوني.

٣-وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي (تعلم الأقران، تنظيم الوقت، طلب المساعدة)، وأسلوب التعلّم التعاوني.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤-٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم التعاوني

الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط
التسميع	٠,١٦**	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	٠,١١	التحكم البيئي	٠,١١
استخدام التفاصيل	٠,٢٠**	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	٠,٠٢	تعلم الأقران	٠,٣٣**
التنظيم	٠,٢١**	تحسين الملائمة	٠,٢٧**	تنظيم الجهد	٠,٠٤
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٠,١٧**	تنشيط الاهتمام	٠,٢١**	تنظيم الوقت	٠,٢١**
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	٠,١٠	مكافأة الذات	٠,١٧**	طلب المساعدة	٠,٢٢**
المقياس ككل					٠,٢٦**

**يوضح مستوى الدلالة الاحصائية عند (٠,٠١)

٤-وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلّم التعاوني.

وبناءً على هذه النتائج يمكن أنْ نخلص إلى أنه: توجد علاقة موجبة بين بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم التعاوني.

ثانياً: معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم التنافسي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم التنافسي، ويوضّح الجدول (٤-٣) تلك المعاملات.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤-٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم التنافسي

الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط
التسميع	**٠,٣٣	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	**٠,٥٣	التحكم البيئي	**٠,٢٨
استخدام التفاصيل	**٠,٣٥	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	**٠,٤٢	تعلم الأقران	**٠,٣٢
التنظيم	**٠,٢٣	تحسين الملائمة	**٠,٣٤	تنظيم الجهد	**٠,٣٤
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	**٠,٤٠	تنشيط الاهتمام	**٠,٢٦	تنظيم الوقت	**٠,٤٥
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	**٠,٤٠	مكافأة الذات	**٠,٢٥	طلب المساعدة	**٠,٣٣
المقياس ككل					**٠,٥٣

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٤-٣) ما يلي:

١- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية وأسلوب التعلم التنافسي.

٢- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية وأسلوب التعلم التنافسي.

٣- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي وأسلوب التعلم التنافسي.

٤- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلّم التنافسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبناءً على هذه النتائج يمكن أنْ نخلص إلى أنه: توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم التنافسي.

ثالثاً: معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلّم الفردي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم الفردي، ويوضح الجدول (٤-٤) تلك المعاملات.

جدول (٤-٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم الفردي

الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط
التسميع	٠,٢٧**	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	٠,٢٣**	التحكم البيئي	٠,٢٨**
استخدام التفاصيل	٠,١٨**	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	٠,٣٢**	تعلم الأقران	٠,١١
التنظيم	٠,٤١**	تحسين الملائمة	٠,٢١**	تنظيم الجهد	٠,٢٦**
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٠,٣٦**	تنشيط الإهتمام	٠,٢٤**	تنظيم الوقت	٠,٣٦**
الحديث الذاتي الموجه للإتقان	٠,٣٣**	مكافأة الذات	٠,١٩**	طلب المساعدة	٠,١٩**
المقياس ككل					٠,٥٣**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٤-٤) ما يلي:

١- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية، وأسلوب التعلم الفردي.

٢- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية، وأسلوب التعلم الفردي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٣- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي، وأسلوب التعلم الفردي فيما عدا استراتيجية تعلم الأقران.

٤- وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم الفردي.

وبناءاً على هذه النتائج يمكن أن نخلص إلى أنه:

توجد علاقة موجبة بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلّم الفردي.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصّصات النظرية، والتخصّصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية".

وللتحقّق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، بين متوسطات درجات طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

ويوضّح جدول (٤-٥) دلالة الفروق بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا.

جدول (٤-٥)

دلالة الفروق بين طلاب التخصّصات النظرية وطلاب التخصّصات العلمية في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نظري	٢١٨	١٦٥,٦٢	٢٢,٦	-٣,٨٩	٠,٠١
علمي	٣٠١	١٧٣,٠٥	٢٠,٦		

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويلحظ من الجدول السابق وجود فرق بين المتوسط الحسابي لنتائج درجات طلاب التخصّصات النظرية على مقياس استراتيجيات التعلّم، والمتوسط الحسابي لنتائج درجات طلاب التخصصات العلمية، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (١٦٥,٦٢) وبانحراف معياري (٢٢,٦) لدرجات طلاب التخصّصات النظرية، بينما بلغتْ قيمة المتوسط الحسابي (١٧٣,٠٥) وبانحراف معياري (٢٠,٦) لدرجات طلاب التخصصات العلمية، ومن الواضح أنَّ المتوسط الحسابي كان أعلى لصالح طلاب التخصصات العلمية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة فقد تَمَّ حساب قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول السابق أنَّ قيمة اختبار (ت) بلغت (– ٣,٨٩) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١). وعليه يمكن القول بوجود فروق دالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

ولأنَّ الدراسة تستهدف قياس الفروق بين التخصّصات النظرية والعلمية في متوسطات درجات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كلٍّ على حده، فقد تَمَّ حساب قيم اختبار (ت) بين متوسطات درجات طلاب التخصصات النظرية ودرجات طلاب التخصّصات العلمية في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، ويوضِّح جدول (٤-٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً التي تَمَّ استخدامها في هذه الدراسة ولكلّ تخصص (نظري – علمي).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤-٦)

دلالة الفروق بين درجات طلاب التخصّصات النظرية ودرجات طلاب التخصّصات العلمية في متوسطات الدرجة على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

الاستراتيجيات	النظري ن = ٢١٨		العلمي ن = ٣٠١		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التسميع	١٤,٢٨	٢,١٧	١٤,٥٦	٢,٠٤	١,٤٧-	غير داله
استخدام التفاصيل	١٠,٨١	٢,١٦	١١,١١	٢,١٨	١,٥٧-	غير داله
التنظيم	٩,١٨	١,٨٠	٩,٢٨	١,٩٣	٠,٦٠-	غير داله
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٢٠,٠٩	٣,١٤	٢١,٢٧	٣,١١	٤,١٠-	٠,٠١
الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	١٣,١٨	٢,٨٢	١٣,٧٥	٢,٥٩	٢,٣٨-	٠,٠٥
الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	٩,٣١	١,٩٤	٩,٨١	١,٧٢	٣,١١-	٠,٠١
الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	١٢,٢٤	٢,٠٧	١٣,٣٠	١,٦٣	٦,٤٧-	٠,٠١
تحسين الملائمة	١١,١٣	٢,٢٤	١١,٣٣	٢,٢٢	١,٠٠٣-	غير داله
تنشيط الإهتمام	٨,٦٩	٢,٠١	٩,٠٩	٢,٠٧	٢,١٨-	٠,٠٥
مكافأة الذات	٨,٢٦	٢,٢٦	٨,٣٨	٢,٣٢	٠,٦٢-	غير داله
التحكم البيئي	٧,٠٧	١,٣٨	٧,٤٠	١,٣١	٢,٧٥-	٠,٠١
تعلم الأقران	٨,٤٥	٢,٠٧	٨,٩٣	١,٩٧	٢,٦٦-	٠,٠١
تنظيم الجهد	٨,٤٤	١,٧٥	٨,٨٦	١,٧٦	٢,٦٧-	٠,٠١
تنظيم الوقت	١٣,٠١	٢,٧٣	١٣,٨٧	٢,٥٦	٣,٦٤-	٠,٠١
طلب المساعدة	١١,٤١	٢,٣١	١٢,٠٤	١,٩٧	٣,٣٤-	٠,٠١

ويلحظ من الجدول (٤-٦) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لنتائج درجات طلاب التخصّصات العلمية في جميع استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كان أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات التخصصات النظرية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة فقد تَمَّ حساب قيمة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويظهر الجدول السابق أنَّ قيمة اختبار (ت) كانت دالة لمعظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً فيما عدا خمس استراتيجيات لم تكن الفروق فيها ذات دلالة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إحصائية، وهي استراتيجيات (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، تحسّن الملاءمة، مكافأة الذات). بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً الباقية وهي (التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، الحديث الذاتي الموجّه الإتقان، الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، تنشيط الاهتمام، التحكّم البيئي، تعلّم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة). وكانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع هذه الاستراتيجيات فيما عدا استراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للإتقان واستراتيجية تنشيط الاهتمام حيث كانت الفروق فيهما دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وبناءً على هذه النتيجة تَمَّ قبول الفرض الثالث بشكل جزئي لعشر استراتيجيات من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والذي ينصُّ على "وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصّصات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية".

وعليه يمكن أنْ نخلص إلى النتيجة التالية: توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية، والتخصصات العلمية في متوسّطات بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاَّب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي: الرياض، والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وتتّفق هذه النتيجة مع عددٍ من الدراسات كدراسة ولترز (١٩٩٨م) Wolters، ودراسة حسن (١٩٩٩م)، ودراسة كامل (٢٠٠٣م)، ودراسة الدباس (٢٠٠٤م)، وتختلف مع ما توصّل اليه رشوان (٢٠٠٥م) من عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتخصّص الدراسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رابعاً: نتائج الفرض الرابع والذي ينصّ على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ثـــانوي في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب الصـــف الثالث ثانوي".

وللتحقّق من صحّة هذا الفرض قام الباحث بحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسّطات درجات طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالث ثانوي في مقيـــاس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

ويوضِّح جدول (٤-٧) دلالة الفروق بين طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصـــف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

جدول (٤-٧)

دلالة الفروق بين طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

الصف	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثاني ثانوي	٢٤٤	١٦٩,١٢	٢١,٣٠	٠,٨٠-	غير داله
الثالث ثانوي	٢٧٥	١٧٠,٦٥	٢٢,٢١		

ويلحظ من الجدول السابق وجود فرق بين المتوسط الحسابي لنتائج درجـــات طـــلاب الصف الثاني ثانوي على مقياس استراتيجيات التعلم والمتوسّط الحسابي لنتائج درجات طـــلاب الصف الثالث ثانوي، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (١٦٩,١٢) وبـــانحراف معيـــاري (٢١,٣٠) لدرجات طلاب الصف الثاني ثانوي، بينمـــا بلغـــتْ قيمـــة المتوســـط الحســـابي (١٧٠,٦٥) وبانحراف معياري (٢٢,٢١) لدرجات طلاب الصف الثالث ثانوي، ومن الواضح

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

أنَّ المتوسط الحسابي كان أعلى لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي، ولمعرفة ما إذا كانت هـذه الفروق دالةً فقد تَمَّ حساب قيمة اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين، ويظهر الجدول السابق أنَّ قيمة اختبار (ت) بلغت (– ٠,٨٠) وهي غير دالة إحصائياً، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالث ثـانوي في متوسـطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالـث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

ولأنَّ الدراسة تستهدف قياس الفروق بين الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالـث ثانوي في متوسطات درجات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كلٍّ على حده، فقد تَمَّ حسـاب قيم اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب الصف الثاني ثانوي ودرجات طلاب الصـف الثالث ثانوي في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، ويوضِّح جدول (٤-٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً التي تَمَّ استخدامها في هذه الدراسة، ولكل مستوى دراسي (الصف الثاني ثانوي – الصف الثالـث ثانوي).

ويلحظ من الجدول (٤-٨) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لنتائج درجات طلاب الصـف الثالث ثانوي في جميع استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كان أعلى من المتوسـطات الحسـابية لدرجات طلاب الصف الثاني ثانوي فيما عدا استراتيجية مكافأة الذات، وتعلّم الأقران وتنظيم الوقت حيث كان المتوسط الحسابي أعلى لصالح طلاب الصف الثاني ثانوي، ولمعرفـة مـا إذا كانت هذه الفروق دالةً فقد تَمَّ حساب قيمة اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

جدول (٤-٨)

دلالة الفروق بين درجات طلاب الصف الثاني ثانوي ودرجات طلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة على استراتيجيات التعلّم المنظّم

الاستراتيجيات	ثاني ثانوي ن = ٢٤٤		ثالث ثانوي ن = ٢٧٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التسميع	١٤,٤٣	٢,٧١	١٤,٤٦	٢,٠٤	-٠,١٤	غير داله
استخدام التفاصيل	١٠,٨٨	٢,١٤	١١,٠٨	٢,٢٠	-١,٠١	غير داله
التنظيم	٩,٢٢	١,٩٤	٩,٢٦	١,٨١	-٠,١٩	غير داله
التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	٢٠,٣٥	٣,٣٢	٢١,١٥	٣,٢٢	-٢,٧٩	٠,٠١
الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	١٣,٤٣	٢,٦١	١٣,٥٩	٢,٧٨	-٠,٦٦	غير داله
الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	٩,٥٨	١,٨١	٩,٦٢	١,٨٥	-٠,٢٦	غير داله
الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	١٢,٨٢	١,٨٣	١٢,٨٩	١,٩٦	-٠,٤٠	غير داله
تحسين الملائمة	١١,٠٦	٢,١٨	١١,٤١	٢,٢٦	-١,٨٠	غير داله
تنشيط الاهتمام	٨,٩٣	٢,٠٤	٨,٩٢	٢,٠٧	٠,٠١	غير داله
مكافأة الذات	٨,٤٣	٢,٣٠	٨,٢٤	٢,٢٨	٠,٩٢	غير داله
التحكم البيئي	٧,٢٥	١,٣٢	٧,٢٦	١,٣٧	-٠,٠٩	غير داله
تعلم الأقران	٨,٨٧	٢,٠٠٤	٨,٦٠	٢,٠٥	١,٥٣	غير داله
تنظيم الجهد	٨,٦٥	١,٧٤	٨,٧١	١,٨٠	-٠,٣٨	غير داله
تنظيم الوقت	١٣,٥٣	٢,٦١	١٣,٤٩	٢,٧١	٠,١٤	غير داله
طلب المساعدة	١١,٦٣	٢,٠٨	١١,٩١	٢,١٩	-١,٤	غير داله

ويظهر الجدول (٤-٨) أنَّ قيمة اختبار (ت) كانت غير دالة لمعظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق دالة احصائية بين الصف الثاني ثانوي والصف الثالث ثانوي وبلغت قيمة اختبار (ت) (-٢,٧٩)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الصف الثالث ثانوي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبناءً على هذه النتيجة تَمَّ رفض الفرض الرابع والذي ينصُّ على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي".

وعليه يمكن أنْ نخلص إلى النتيجة التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي المـــا وراء معرفي، حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي.

وتختلف هذه النتائج – في جزءٍ كبير منها- مع ما توصّلتْ إليه نتائج الدراسات السابقة التي خلصتْ إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الدراسية المختلفة كدراسة زيمرمـــان ومارتيتز (١٩٩٠م) Zimmerman & Martinez، و دراسة حسن (١٩٩٩م)، ودراسة كامل (٢٠٠٣م)، و دراسة خريبة (٢٠٠٤م)، و دراسة ميولين (٢٠٠٧م). وتتفق مع دراسة حسن (١٩٩٩م)، ودراسة كامل (٢٠٠٣م) التي أظهرتْ نتائجهمـــا فـــروق دالـــة إحصـــائية في متوسطات درجات طلاب المستويات المختلفة على استراتيجية التنظيم الذاتي الماوراء معرفي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والخلاصة والتوصيات ومقترحات الدراسة

٥-١ مناقشة النتائج

١- مناقشة نتائج الفرض الأول

٢- مناقشة نتائج الفرض الثاني

٣- مناقشة نتائج الفرض الثالث

٤- مناقشة الفرض الرابع

٥-٢ الخلاصة والتوصيات ومقترحات الدراسة

الخلاصة

٢-التوصيات

٣- مقترحات الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والخلاصة والتوصيات ومقترحات الدراسة

٥-١ مناقشة النتائج:

١- مناقشة نتائج الفرض الأول: والذي كان ينصّ على أنه " **توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم**".

وقد خرجتْ نتائج الدراسة بعدم تحقّق هذا الفرض حيث أظهرتْ معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، عدم وجود علاقة بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، واستراتيجية تنظيم الجهد، بالإضافة إلى ذلك لم يكن هناك علاقة بين الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي. وهذه النتيجة تتّفق مع دراسة ابراهيم (١٩٩٦م)، و دراسة بلت (٢٠٠٣م) Pelt، وتختلف مع عدد من الدراسات كدراسة فرير (١٩٩٥م)، ودراسة، شنج (٢٠٠٠م) Chung، ودراسو تشاي وويلكر وسميث (١٩٩٧م) Chye. Walker & Smith، ودراسة علي (٢٠٠٣م).

ويعتقد الباحث أنَّ التحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي الذي اتّخذه الباحث في دراسته والذي يعبِّر عن " مجموع درجات الطلاب في جميع المواد الدراسية في اختبار نهاية الفصل الدراسي "، ليس له قيمة في مثل هذه الدراسات؛ إذ يجب الاعتماد على بيانات التقويم البنائي وليس النهائي كما هو الحال في الدراسة الحالية، حيث يعكس التقويم البنائي جانباً أوفر من أداء الطالب الفعلي أثناء التعلم ويمكن قياسه من خلال المناقشات الصفية، وملاحظات أداء الطالب، والواجبات المدرسية وكتابة التقارير.

وربما تعزى النتيجة الحالية إلى عدم وعي أو معرفة العيّنة الدراسة بأغلب استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً قيد الدراسة؛ إذ إنَّ هذه الاستراتيجيات أكثر ارتباطاً بالأداء الفعلي للمتعلِّمين.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بل إن معرفة الاستراتيجيات في حدِّ ذاتها لا يكفي لتحسين التحصيل، فقد أشار بينتريش ودي جروت (١٩٩٠م) إلى أنَّ معرفة استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً يجب أنْ ترتبط باستخدامها في سياقات نوعية للتعلم، وأنَّ الطلاب يجب أنْ يكونوا قادرين على فهم متى وكيف يستخدمونها، أي يجب أنْ تكون لديهم الدافعية لاستخدامها في مهام دراسية محدّدة وقريبة من وعيهم بها، إنَّ هذه النتيجة التي خرجتْ بها الدراسة ربما تدعم التوجّه نحو قياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في مجالات دراسية محددة وليس قياسها في ضوء الأداء العام كما استخدم في هـذه الدراسـة، بالإضافة إلى أنَّ نموذج بينتريش (٢٠٠٠م) والذي تَمَّ الاعتماد عليه في هذه الدراسة تَمَّ بناؤه في ضوء مجالات دراسية محدّدة، ومعظم استراتيجياته تَمَّ قياسها في ضوء التحصيل الدراسي لمـواد دراسية العيّنة وليس التحصيل الدراسي بشكل عام الذي يعكس مجموع الدرجات لجميع المواد.

وربما تفسَّر الارتباطات الضعيفة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي، والعلاقة السالبة بين بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي كما هي واضحة في جدول (٤-١) في ضوء الاستخدام السطحي غير الواعي لمثل هذه الاستراتيجيات من قبل العيّنة الدراسة، كما يعتقد الباحث بأنَّ هناك صعوبات من قِبَل طـلاب المرحلـة الثانويـة في استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وهذا ما يؤكده شنج (٢٠٠٠م) Chung حيث أشار إلى أن هؤلاء الطلاب عادة ما تكون معلوماتهم السابقة اللازمة للتخطيط وتحديـد الأهـداف ومراقبة الأداء وكذلك توظيف وتقيم فاعلية الاستراتيجية مضمحلة وغير كافية، وهذا من شأنه أنْ يدعم التوجّه نحو زيادة فرص استثمار الجهد التربوي من قِبَل العاملين في المجال التربوي كي يشجعوا الطلاب على تنظيم تعلمهم المدرسي بشكل ذاتي ليؤدي بهم للحصول على درجـات مرتفعة في المهام الدراسية.

ويفسِّر الباحث الارتباط الموجب والدال بين التحصيل الدراسي وكل مـن اسـتراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، والحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، وتنظيم الجهد على أساس أنه في الحدود الدنيا قد يستخدم الطالب بعض الاستراتيجيات التي توفِّر قدراً معيناً من التنظـيم الذاتي لتعلمه، والتي غالباً ما تستهدف تحقيق تحصيل دراسي مرضي، ولمزيداً من التفسير يمكـن تناول كل استراتيجية على حدة كما يلي:

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي: تؤكِّد النظرية المعرفية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات على أهمية استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي كأساس للتعلم المنظم ذاتياً، ويذكر رشوان (٢٠٠٦م، ص ٤٢) أنَّ تنشيط ما وراء المعرفة يفيد في التعلم الحالي وهذا ربما يؤكِّده الارتباط الموجب بين هذه الاستراتيجية والتحصيل الدراسي، حيث يكون لدى الطلاب القدرة على التمييز بين الاستراتيجيات المهمة والأقل أهمية ويفاضلون بينها ليختاروا من الاستراتيجيات ما يخدم تعلمهم الحالي ويزيد من تحصيلهم، لكن المشكلة في نوعية تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب حيث لم تكشف معاملات الارتباط عن ارتباطات موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً المعرفية والتحصيل الدراسي، وهذا ربما يقودنا لاستنتاج أنّ العيّنة قد تستخدم للتعلّم استراتيجيات معرفية أخرى عن الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في الدراسة.
- استراتيجية تنظيم الجهد: يفسِّر الارتباط بين هذه الاستراتيجية والتحصيل الدراسي في ضوء أهمية هذه الاستراتيجية لتحقيق التحصيل المرغوب، حيث تتضمَّن هذه الاستراتيجية مراقبة وتنظيم الجهد أثناء التعلم، فإذا شعر الطالب بأنه بحاجة إلى جهد إضافي فسوف يزيد من جهده لتحقيق أهدافه التحصيلية، كما أنَّ براعة الطلاب في التحكّم وتنظيم جهدهم يمكنهم من الأداء الجيد ؛ وهذا ما يفسره الارتباط بين استراتيجية تنظيم الجهد والتحصيل الدراسي.
- استراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي: يدل الارتباط الموجب والدال بين استراتيجية الحديث الذاتي للأداء الخارجي والتحصيل الدراسي على أهمية تحفيز الذات من خلال الحصول على درجات عالية في المواد الدراسية في التحصيل الدراسي بمفهومة التقليدي، وهذا ربما يؤكِّد استخدام طلاب المرحلة الثانوية لهذه الاستراتيجية، إنَّ هذه النتيجة تلفت الانتباه إلى أهمية توجيه الطلاب في هذه المرحلة إلى التركيز على حفز الذات للتعلم من خلال الإتقان وليس فقط الأداء الخارجي، وفي الغالب إنَّ برامجنا التعليمية والإرشادية تركِّز على حفز الطلاب على الحصول على درجات مرتفعة، كما أنَّ طلاب المرحلة الثانوية في حاجة للحصول على درجات مرتفعة تمكّنهم من رفع معدلاتهم التحصيلية وتهيئ لهم فرص القبول في التخصّصات التي يرغبونها بعد اجتياز المرحلة الثانوية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢- مناقشة الفرض الثاني، والذي كان ينصّ على أنه" **توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والأسلوب المفضّل للتعلّم (تعاوني – تنافسي – فردي) لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم**".

أظهرتْ الدراسة عدداً من النتائج، وسوف يناقش الباحث النتائج المتعلّقة بهذه الفرض حسب التقسيم النظري الذي اعتمده الباحث لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كما يلي:

أولاً: استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية:

لقد أظهرتْ النتائج أنَّ معاملات الارتباط بين هذه الاستراتيجيات والأسلوب المفضل للتعلم (التعاون – التنافس – الفردي) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعني أنَّ الطلاب بغض النظر عن تفضيلاتهم يستخدمون هذه الاستراتيجيات، ويحتاجونها من أجل تحقيق أهدافهم الدراسية، وهذا يعكس أهمية هذه الاستراتيجيات التي تركِّز على إمداد الطالب بالمعلومات ذات الأهمية في المقرّرات الدراسية، والتأكيد عليها والاحتفاظ بها، حيث تمثِّل هذه الاستراتيجيات القاعدة الأساسية لحدوث التعلّم، ومن دونها من المؤكِّد سيفقد الطالب الفرصة للتعلم بغض النظر عن أيّ أسلوب يفضّله في التعلم سواء كان تعاونياً أو تنافسياً أو فردياً. وتتفّق هذه النتائج مع دراسة بليكل (١٩٩٦م) Blickel التي وجدتْ ارتباط بين سمات الشخصية واستراتيجيات التعلم، و دراسة بوليس (٢٠٠٠م) Polleys التي وجدت علاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ونمط الشخصية.

وبالنسبة للارتباط بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية وتفضيل التعلم التعاوني، فيمكن تفسيره في ضوء طبيعة التعاون في المواقف الصفية، ويذكر الجبري والديب (١٩٩٨م، ص ١٤) أنَّ التعاون يتّسم بزيادة الاتّصال اللفظي والشفهي والإشاري بين الأفراد أثناء العمل معاً، كما يتّسم الطالب بتقديم المعلومات لزملائه أثناء التعلّم، وهذا ربما يؤكِّد أهمية استراتيجية التسميع، كوسيلة فعَّالة تزيد من الاحتفاظ بالمعلومات وتذكّرها؛ وذلك من أجل إثراء الاتصال اللفظي المحتمل بين الطلاب أثناء النشاط التعاوني وتقديم المساعدة للزملاء، ومن دون معلومات ربما لن يحدث اتّصال لفظي مناسب بين المجموعة المتعاونة؛ ولذلك ربما وجدنا أنَّ مَنْ يفضَل التعاون، يفضِّل أيضاً استراتيجية التسميع، وهذا التفسير أيضاً ينطبق على تبنّي من

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يفضِّل أسلوب التعاون لاستراتيجيتي استخدام التفاصيل والتنظيم؛ حيث تساعد هاتان الاستراتيجيتان في زيادة المحصول المعرفي للمواد الدراسية، وزيادة المحصول المعرفي يسهِّل عملية الاتّصال اللفظي بين الأفراد أثناء التعاون في التعلّم وحلّ الواجبات الدراسية، ويذكر الجبري والديب(١٩٩٨م، ص ٢٩٢) أنَّ الأفراد المتعاونيين يبذلون الجهد معاً للوصول إلى المعلومات والأفكار والآراء وتسجيلها بطريقة منظمة للوصول إلى الهدف معاً، وهذا ربما كان سبباً في تبنّي استراتيجيتي استخدام التفاصيل والتنظيم؛ لكي تساعدهم في تنظيم المعلومات الدراسية وتذكّرها وَرَبْطها بما سبق تعلمهم من معلومات، كذلك فإنَّ الأفراد المتعاونيين بحاجة للتخطيط وللمراقبة المعرفية، وبالتالي فإنَّ استراتيجية ما وراء المعرفة سوف تساعدهم على ذلك، واستراتيجية ما وراء المعرفة تفيد في تحقيق الأهداف المنشودة (Wolters. et al.. 2003)، والأفراد المتعاونيين يعملون معا لتحقيق أهداف مشتركة؛ ولذلك ربما وجدنا ارتباطاً بين أسلوب التعلم التعاوني واستراتيجية ما وراء المعرفة.

أمَّا بالنسبة للارتباط بين هذه الاستراتيجيات المعرفية وتفضيل التعلم التنافسي فيمكن تفسيره في ضوء طبيعة التنافس، ففي التنافس يبذل كلُّ فرد أقصى جُهْدٍ لديه للوصول للمعلومات بمفرده (الجبري والديب، ، ص ٢٩٢)؛ وهذا ربَّما دفع الطالب المتنافس لتبنّي هذه الاستراتيجيات التي تخدم تعلّمه، وتحافظ على مستواه العلمي بين زملائه الذين يتنافس معهم. كما أنَّ الطالب المتنافس لديه هدف خاص يحاول تحقيقه، وبالتالي ربما وجدناه يراقب ويخطط لمعرفته من أجل تحقيق هذا الهدف، وهذا ربما يفسِّر الارتباط بين استراتيجة التنظيم الذاتي الماء وراء معرفي وأسلوب التعلم التنافسي.

أمَّا بالنسبة للارتباط الدال والموجب بين هذه الاستراتيجيات المعرفية وتفضيل التعلم الفردي، فيمكن تفسيره في ضوء طبيعة الأسلوب الفردي في التعلّم، ففي الفردية يبذل الفرد أقصى جهد لديه بمفرده (الجبري، الديب،، ص ٢٩٣)؛ وهذا الجهد ربما كان بحاجة لاستراتيجيات تعليمية تدعم تحقيقه لأهدافه التعليمية، واستراتيجية التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية سوف توفِّر له الدعم المناسب، ويشير الجبري والديب (١٩٩٨م، ص١٤) أن الأسلوب الفردي يحث الطلاب على التعلّم ويزيد من إتقان المعلومات والحقائق، والاحتفاظ بها

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لمدة أطول، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة الأكاديمية ربما تحقّق لمن يفضل التعلّم الفـــردي إتقان التعلّم المنشود.

إنَّ هذه النتائج ربما تدلُّ على أنَّ الطلاب يجهّزون المعلومات بالطريقة نفسها على الـــرغم من اختلافهم في تفضيلاتهم لأساليب التعلم المختلفة، كما تبرز الدراسة أهمية الاســـتراتيجيات المعرفية والما وراء معرفية التي استخدمتها الدراسة للطلاب بغضِّ النظر عن أساليبهم المختلفـــة للتعلم.

ثانيا: استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية:-

لقد أظهرتْ النتائج أنَّ معاملات الارتباط بين هذه الاستراتيجيات، والأسلوب المفضّل للتعلّم (التعاون – التنافس – الفردي) متباينة.

وكان الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وتفضيل التعلم التعاوني متباينـــة، وظهر الارتباط الموجب والدال لاستراتيجية تحسين الملاءمة، وتنشيط الاهتمام، ومكافأة الذات. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة هذه الاستراتيجيات؛ فهي تركِّز على تأكيد أهمية المهام الدراسية وربطها بحياة الطالب الشخصية، ولذلك ارتبطتْ هذه الاستراتيجيات بجميع أســـاليب التعلّم مما يوضِّح أهميتها بالنسبة للطالب، بغضِّ النظر عن الأسلوب المفضّل للـــتعلّم، وطـــلاب أسلوب التعلم التعاوني يعطون أهمية لإتقان المفاهيم والقواعد والاحتفـــاظ بهـــا، وتطبيقهـــا في مواقف تعليمة مختلفة (الجبري والديب، ١٩٩٨م، ص ١٤) ولذلك ربّما يركِّزون على تنشـــيط اهتماماتهم بالمهام الدراسية، وقد أشار بينتريش (٢٠٠٤م) Pintrich أن الطلاب يحاول زيـــادة دافعيتهم الخارجية للمهمة من خلال وعد أنفسهم بمكافآت خارجية، أو القيام بأنشطة إيجابيـــة معيّنة (مثل: مشاهدة التليفزيون – التحدّث مع الأصدقاء.. إلخ) المتوقّفة على إكمـــال المهمـــة الأكاديمية. والطلاب الذين يفضِّلون التعاون ربما يدعمون دافعيتهم الخارجية من خلال وَعْـــد أنفسهم بمكافآت خارجية، مثل التحدَّث إلى الأصدقاء، أو من خلال جعل المهمة ممتعة.

ويمكن تفسير النتائج المتعلّقة ببعض استراتيجيات التنظيم لذتي للدافعية (الحديث الـــذاتي الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخـــارجي) والتي لم يكن بينها وبين تفضيل التعلّم التعاوني ارتباطٌ دال في ضوء طبيعة تلك الاســـتراتيجيات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وخصائص التعلم التعاوني، وطبيعة هذه الاستراتيجيات تركّز على إظهار الكفاءة الذاتية في الأداء، إمَّا بإتقان التعلّم، أو في الحصول على درجات مرتفعة، أو من خلال مقارنة أدائهم بأداءات زملائهم، وتشير الشعراوي (١٩٩٥م) إلى أنه في الجو التعاوني يقل القلق والتوتّر والانفعالية، والشعور بعدم الكفاءة؛ نظراً لأنَّ الطلاب في ذلك الجو يجدون الدعم والتشجيع من زملائهم ويستفيد كل منهم من معلومات الآخرين، وبالتالي فإنَّ مَنْ يفضِّل التعلم التعاوني يركِّز على الحفز الذي يتلقاه من زملائه، وعلى تشجيعهم بدرجة أكبر من الحفز الذاتي عن طريق تحقيق الإتقان، أو الحصول على درجات مرتفعة أو مقارنة نفسه بالآخرين، حيث يربط تحقيق أهدافه بتحقيق أهداف الجماعة التعاونية، وبالتالي فهو يركِّز على الإنجاز المشترك وليس في التنافس مع الآخرين، أو التعلّم الفردي بشكل مستقل عن الآخرين، إنَّ هذه النتيجة تشير إلى أنه في ظل التعاون بين الطلاب ربما تداخلتْ أهدافهم الاجتماعية مع أهدافهم للتعلّم، فهناك هدف اجتماعي يتمثَّل في تحقيق التعاون بينهم، وأيضاً هدف يتعلّق بتعلّم المادة الدراسية، وفي مثل هذا الوضع ربما شكّل وصول الطلاب إلى الهدف الاجتماعي في تحقيق التعاون نقطة وصول مناسبة عندها يتوقَّف جهد الطلاب لممارسة أنشطة تعليمية داخلية إضافية؛ وهذا ربما يفسِّر اختفاء أشكال من التحكّم والتنظيم في الدافعية الداخلية عند مَنْ يفضِّل التعاون أثناء التعلم، وقد أشارتْ جميع نماذج التعلّم المنظّم ذاتياً إلى أنَّ هناك قيوداً خاصة بالفروق البيولوجيه، والنمائية، والسياقية، والتي يمكن أنْ تعوق، أو تتداخل مع الجهود الفردية في التنظيم.

وبالنسبة للارتباط الموجب والدال بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وتفضيل التعلّم التنافسي يمكن تفسيره في ضوء طبيعة الجو التنافسي، وتشير الشعراوي (١٩٩٥م) أنَّ التنافس يحفِّز الفرد على بذل مزيد من الجهد محاولاً الوصول إلى هدفه قبل الآخرين، وهذا ربما يجعله في حالة من التوتّر والاستثارة الدائمة؛ ولذلك ربما يستخدم طُرُقاً متنوّعة لحفز ذاته. ووجود الأهداف عند الطالب تزيد من مثابرته وتدفعه بقوةٍ نحو تحقيقها، وقد أوضح كل من لوك Locke وَلاثام Latham أنَّ الأهداف تحفِّز الناس وتدفعهم لأنْ يمارسوا جهوداً مهمّة، وضرورية وتجعلهم مثابرون، وتزيد أيضاً انتباههم نحو المهمة المراد إنجازها (في شعبان، ٢٠٠٤م)، والمتنافس لديه أهدافه الخاصة والواضحة، كما يذكر الجبري والديب (١٩٩٨م، ص

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

١٦) أنَّ المتنافسين لديهم دافعية خارجية لتحقيق درجات مرتفعة، وبالإضافة إلى ذلك فإنَّ الجو التنافسي يثير اهتمام الطلاّب بالمادة التعليمية، وفي ظلِّ المقارنات الفردية بين الإنجازات في الجو التنافسي تزداد الدافعية الداخلية عند الأفراد للإتقان، ولإظهار عمل أفضل من الآخـــرين، وفي دراسة قام بها ال قرن وجونسن (١٩٧٦م) كشفتْ عن ارتباط موجب بين التنافس والدافعيـــة للتعلم، كما كشفتْ دراسة ال قرن (١٩٨٣م) عن وجود اقتران بين الاتّجاهـــات التنافســـية والجهود الإيجابية في الدافعية الداخلية والكفاءة الشخصية (في الجبري والـــديب، ١٩٩٨م، ص ٢٥٧-٢٥٩)، كما أنَّ التحدي مع الزملاء المنافسين ربما كان سبباً في إثارة دافعية الفرد؛ وهذا ربما يفسِّر وجود الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية وأسلوب الـــتعلم التنافسي، إنَّ هذه النتائج ربما تدعم استثمار دافعية الطلاب للتعلّم من خلال المنافســـة، ومـــن خلال رغبة الطلاب في التعلم والعمل، وأنْ يكونوا الأفضل بين زملائهم.

أمَّا بالنسبة للارتباط الموجب والدال بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية، وتفضـــيل التعلّم الفردي فيمكن تفسيره في ضوء طبيعة التعلّم الفردي، حيث يشـــير الجـــبري والـــديب (١٩٩٨م، ص١٤) بأنَّ الأسلوب الفردي يحثُّ الطلاب على التعلّم بأنفسهم، وبالتـــالي فهـــم يركِّزون على ذاتهم من أجل بَذْل مزيد من الجهد؛ كي يحقِّقوا ذاتهم، ويتفوقوا وينجزوا بشكل جيد، ولكي يحقِّقوا ذاتهم، فمن المحتمل أنْ يستخدموا طرقاً مختلفة لحفز أنفسهم للتعلم، وهـــذا ربما جعلهم حريصين على إتقان التعلّم، والتفكير بالحصول على درجات مرتفعـــة، ومكافـــأة أنفسهم عند الإنجاز، والاهتمام بالمادة التعليمة وَرَبْطها بميولهم الشخصية، كما أنَّ المهام الدراسية تمثِّل تحدياً لمن يفضِّل التعلم بالأسلوب الفردي الذي يريد أنْ يصل إلى أهدافه الشخصية، وهذا ربما كان سبباً في إثارة الدافعية الداخلية والخارجية، وبالإضافة لذلك فإنَّ مَنْ يفضِّل الأســـلوب الفردي للتعلّم يكون لديه هدفه الشخصي، ووجود الهدف ووضوحه بالنسبة للطالب يزيد من مستوى الدافعية، كما أنه في ظلِّ التعلم الفردي يُشْعر الطالب بحرية الاختيار التي تفسح المجـــال أمامه للإحساس بالحرية والمبادرة، وبالتالي الإبداع من خلال التجريب، وهذه من الطرق الجيدة للقيام بالمهمة المطلوبة، كما أنها تعطي المتعلِّم شعوراً بأنَّ المهمة مسؤوليته الشخصـــية، وهـــو المكلَّف بالنتائج المترتّبة على قراراته، مما يزيد من دافعيته الداخلية؛ لإتمام المهام.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثاً: استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي:

لقد أظهرتْ النتائج أنَّ معاملات الارتباط بين هذه الاستراتيجيات والأسلوب المفضل للتعلم (التعاون – التنافس – الفردي) متباينة.

وتظهر النتائجُ وجودَ علاقةٍ موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك، والسياق الأكاديمي وتفضيل التعلم التعاوني فيما عدا استراتيجية تنظيم الجهد، ومن الطبيعي أنْ يستفيد مَنْ يفضِّل التعلّم التعاوني من زملائه من خلال التعلم الجماعي، وفي طلب المساعدة منهم أثناء الحاجة، كما أنَّ العمل التعاوني يحتاج من الطالب أنْ ينظّم وقته بشكل أفضل؛ كي تتحقّق أهداف الجماعة، ويذكر الجبري والديب (١٩٩٨م، ص٢٩٢) أنَّ الأفراد المتعاونين يبذلون الجهد معاً للوصول إلى المعلومات والأفكار والآراء وتسجيلها بطريقة منظّمة؛ للوصول إلى الهدف معا؛ أما فيما يتعلّق باستراتيجية تنظيم الجهد التي لم ترتبط بتفضيل أسلوب التعلم التعاوني فيمكن رؤيته من خلال أنه في العمل الجماعي يتمُّ توزيع الجهد بين الأفراد، وهذا ربما تتداخل مع تنظيم الفرد لجهده الذاتي.

وبالنسبة للارتباط الموجب والدال بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي، وتفضيل التعلّم التنافسي يمكن تفسيره في ضوء طبيعة الجو التنافسي، ويعتقد الباحث بأنَّ الجو التنافسي الذي يشعر به الطالب يدفعه إلى عمل مزيدٍ من التنظيم السلوكي والسياقي، فطبيعة الطالب التنافسي تجعله في حالة من التوتّر المستمر من أجل تحقيق إنجاز تعليمي يفوق إنجاز الآخرين، وبالتالي فإنه يحرص على تنظيم وقته من أجل خفض حدّة توتّره، كما أنه يستفيد من التعلم الجماعي بشكل ذكي لدعم تعلمه وربما لمعرفة إمكانات زملائه لكي يتفوق عليهم، كما يعمل على تنظيم جهده ولا يرضى بالفشل بل يحاول العودة للعمل من جديد، ويطلب المساعدة متى ما احتاج لها أثناء تعلمه، وبالرغم من أنَّ طبيعة مَنْ يفضِّل التنافس الشك في معلومات زملائه الآخرين إلا أنه قد يطلب المساعدة من معلمه، وكما ذكرنا سابقاً بأنَّ مَنْ يفضِّل أسلوب التعلم التنافسي يكون لديه هدف واضح، ويتحدّد في التفوق على الآخرين؛ وهذه بحدِّ ذاته سوف يزيد من مستوى مراقبته لذاته ولسلوكه، وإذا ما شعر بصعوبات أمامه ربما زاد من معدل جهده، فعندما يشعر المتعلِّم بأنَّ المهمة، أو العمل الذي يقوم به صعب بعض

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الشيء قد يزيد من معدل الجهد المبذول؛ حتى يحقَّق الهدف وربما يقرِّر التوقف عن العمل إذا ما شعر بأنَّ الجهد المبذول، أو الذي يمكن له أن يبذله لا يمكنه من إتمام العمل وتحقيق الأهداف المرغوبة، إنَّ وضوح الهدف لمن يفضِّل أسلوب التعلم التنافسي سوف يجعله يراقب مستوى الجهد المبذول، والوقت المستغرق والظروف البيئية ويحاول تكييف وتوفيق الجهد والوقت مع التقدم الحالي نحو الهدف. (Wolters. et al.. 2003 ؛ رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٤٦).

كما تظهر النتائج وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي، وتفضيل التعلّم الفردي فيما عدا استراتيجية تعلّم الأقران، ويمكن تفسير عدم الارتباط بين استراتيجية تعلّم الأقران وتفضيل الطالب لأسلوب التعلّم الفردي في ضوء خصائص الفرديين اللذين يركِّزون على تحقيق أهدافهم بشكل مستقل دون الاعتماد على الآخرين، ومن أجل تحقيق أهدافهم فهم بالتأكيد سيتحكّمون في المشتتات البيئية لضمان تعلّمهم بشكل جيِّد، وسينظّمون جهدهم، وسيطلبون المساعدة عندما يصادفون مهام صعبة.

ويتّضح من النتائج المعروضة في الجداول: (٤-٢)، (٤-٣)، (٤-٤) أنَّ الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والأسلوب المفضّل للتعلّم (تعاوني – تنافسي – فردي) كان موجباً ودالاً، وهذا ربما يؤكِّد أهمية التنظيم الذاتي للتعلم بغض النظر عن تفضيلات الطلاب المختلفة، ويلحظ من الجدول أنَّ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية في مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأسلوب التعلم التنافسي كان الأعلى مقارنةً بالارتباط بين الدرجة الكلية وأسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب التعلم الفردي، وهذا يمكن تفسيره في ضوء خصائص التعلم التنافسي الذي يزيد من معدل التوتّر والقلق؛ مما يجعل الطالب في حالةٍ من الاستثارة المستمرة لبذل مزيد من التفوق على الأقران، وهذا ربما دفعهم لاستخدام طرقٍ متنوعة واستراتيجيات مختلفة لتنظيم تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وتنظيم سلوكهم.

ويتّضح من النتائج أنه رغم الارتباط الموجب والدال بين بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وتفضيل أسلوب التعلم التعاوني إلا أنها كانت أقلّ عدداً مما هي عليه في ارتباطها بتفضيل التعلّم التنافسي أو الفردي، ويمكن تفسير ذلك من خلال خصائص مَنْ يفضِّل التعلم التعاوني أو يفضل التعلم التنافسي أو الفردي، فالطلاب الذين يفضِّلون التعلم التعاوني ربما يكون لديهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

فرص أقلّ للاختيار فيما بين الاستراتيجيات، بحكم أنهم يفضّلون العمل الجماعي المشترك لتحقيق أهداف مشتركه، وبالتالي يكون اختيارهم لاستراتيجية معيّنة خاضع لأهميتها في تحقيق أهداف الجماعة التي يعمل معها أكثر من كونه يختار استراتيجية خاصة به وتحقق أهدافه الخاصة، أمَّا مَنْ يفضّل التعلم التنافسي فتكون أهدافه خاصة به، وبالتالي تزداد حريته في اختياره للاستراتيجيات التي تخدم أهدافه الخاصة، والتي من خلالها يسعى للتفوّق على أقرانه، فهو يختار الاستراتيجية بشكّل أكثر حرية واستقلالية من الطلاب الذين يفضّلون التعلّم التعاوني أو العمل المشترك. وهذا ربما يفسِّر وجود الارتباط الموجب والدال بين جميع استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وتفضيل التعلم التنافسي، والكلام ينطبق على تفضيل التعلم الفردي؛ حيث يعمل الطلاب بشكل فردي وبالتالي يختارون الاستراتيجيات بحرية تامة، والتي تخدم تحقيق أهدافهم الخاصة، كما أنَّ التنافسيين والفرديين يضعون أهدافهم بأنفسهم، وهذا له أهمية كبيرة في التنظيم الذاتي للتعلم فقد أشار رشوان (٢٠٠٦م، ٤٠) على أنَّ هناك أهمية عندما يحدِّد المتعلِّمون أهدافهم بأنفسهم، حيث يساعدهم ذلك في تنظيم تعلّمهم أثناء أنشطة اكتساب المعلومات بصورة أكثر فاعلية، ويمكنّهم من: مراقبة تعلمهم بكفاءة، وتنشيط معلوماتهم السابقة، وتمكنّهم من الانشغال بالتقويم الذاتي، واستخدام استراتيجيات تعلّم أكثر فاعلية، وتجعلهم أكثر فعالية في مواجهة المهام الصعبة ومتطلبات المهام، وتجعلهم يُبْدون اهتماماً أكبر بالمهمة موضوع التجهيز والمعالجة، كما أنها تعمل على تيسير استخدام المعارف السابقة في المهام الجديدة، وقد أشارتْ زيمرمان (في الدباس، ٢٠٠٤م) أنَّ التنافس بين الأقران قد يؤدِّي لزيادة نمو استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، والتي تشكِّل دوافع للتعلّم مما يؤدِّي لاستخدام أفضل استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، كما أنَّ ما يميِّز المتنافسون هو حبّ وتقدير الذات (الجبري والديب، ١٩٩٨م، ٣٥) والحصول على الإستحسان الاجتماعي، إنَّ هذه الصفات ترتبط باستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، حيث استنتج ابراهيم (١٩٩٦م) أنَّ تقدير الذات تعدُّ أحد المتغيّرات المصاحبة للتعلم المنظم ذاتياً، بمعنى أنَّ تقدير الذات العال يصاحبه وعيٌ معرفي، واستخدام ملائم لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً. كما أشارت زيمرمان إلى أن الرغبة في الاستحسان الاجتماعي يدفع الطالب إلى استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً (في إبراهيم، ١٩٩٦م).

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

إنَّ هذه النتائج تظهر أنَّ استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً قد تناسب بشكل أكبر الطلاب الذين يفضّلون في تعلمهم الأسلوب التنافسي أو الفردي، ويعتقد الباحث أنَّ تأكيد هذه النتائج يحتاج لمزيدٍ من الدراسات على قطاعات تعليمية وعينات مختلفة.

٣- مناقشة نتائج الفرض الثالث: والذي ينصّ على أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصّصات النظرية، والتخصصّات العلمية في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاّب التخصّصات العلمية".**

وقد أظهرتْ نتائج الدراسة باستخدام اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

وبناءً على هذه النتيجة تَمَّ قبول الفرض الثالث بشكل جزئي لعشر استراتيجيات من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وهي: (التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، الحديث الذاتي الموجّه الإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، تنشيط الاهتمام، التحكّم البيئي، تعلّم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة).

وتتّفق هذه النتيجة مع عددٍ من الدراسات كدراسة ولترز (١٩٩٨م) Wolters، ودراسة حسن (١٩٩٩م)، ودراسة كامل (٢٠٠٣م)، ودراسة الدباس (٢٠٠٤م)، وتختلف مع ما توصل إليه رشوان (٢٠٠٥م) من عدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتخصّص الدراسي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما افترضه بلومينفيد (١٩٩٢م) Blumenfled من أنَّ الفروق بين التخصصات الدراسية في المحتوى قد يكون له تضمينات بالنسبة للتوجهات الدافعية التي يتبنّاها الطلاب (في كامل، ٢٠٠٣م)، كما افترض بينتريش (٢٠٠٤م) أنَّ الطلاب قد يستخدمون استراتيجيات مختلفة للمقرّرات المختلفة، وأنَّ دافعيتهم لمقررات مختلفة تتنوع بشكل يقيني، والمقررات الدراسية التي يدرسها طلاب التخصصات العلمية تحتاج إلى استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة وتتطلب من الفرد إتقان الكثير من هذه الاستراتيجيات لكي يتعلموا ويتذكّروا ويفهموا المواد الدراسية التي يدرسونها ويقومون بالتحليل والتركيب والاستنتاج والتطبيق مما يتطلب استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة، ولذلك يمكن تفسير النتائج الحالية بناءً على اختلاف المحتوى الدراسي لكلٍّ من التخصصات النظرية، والتخصصات العلمية وكذلك إلى اختلاف طبيعة المهام وصعوبتها، وفي تقدير الباحث أنَّ الفروق التي رصدتها الدراسة الحالية في استراتيجيات التنظيم الدافعي (الحديث الذاتي الموجّه الإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، تنشيط الاهتمام، التحكّم البيئي) تعكس تقدير طلاب التخصصات العلمية لأهمية الدراسة، وتحكماً في معتقداتهم الدافعية ومستوى مرتفعاً من فعالية الذات للتعلم والأداء أكثر من طلاب التخصّصات النظرية، ويعتقد الباحث أنَّ الصعوبة التي يدركها طلاب التخصّصات العملية لمحتوى المواد الدراسية التي يدرسونها تجعلهم في حالة من التركيز المستمر الذي يستهدف إتقان التعلّم، والحصول على درجات مرتفعة، ويدعمون أنفسهم من خلال مقارنة أدائهم بأداء زملائهم، كما أنهم يحاولون تنشيط أنفسهم من خلال جعل تعلمهم أكثر متعة، في محاولة منهم لزيادة دافعيتهم الداخلية من أجل إتمام المهام التعليمية.

وبالنسبة لتفوّق طلاب التخصصّات العلمية على طلاب التخصصات النظرية في استراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للإتقان، فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية أن الدراسة العلمية تتحدّى قدراتهم وتتطلب درجة عالية من الدافعية للتعلم، ولهذا فإنَّ استراتيجية الإتقان هي وسيلة فعالة لفهم المواد الدراسية وقدرتهم على التحليل والتركيب والاستنتاج.

وبالنسبة لتفوّق طلاب التخصّصات العلمية على طلاب التخصصات النظرية في استراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية، فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصّصات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العلمية أن التفوق الدراسي يحتاج لمقارنة قدراتهم بقدرات زملاءهم، ولذلك هم يحفِّزون أنفسهم من خلال عمل يفوق عمل الآخرين مما يزيد من دافعيتهم واندماجهم في المهام الدراسية، وقد يكون السبب في كون طلاب التخصصات العلمية يسعون نحو إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم، وأمام المعلمين والآباء.

وبالنسبة لتفوّق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات النظرية في استراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية أنَّ الاستمرار في الدراسة والمثابرة تحتاج لتشديد تركيزهم على الحصول على درجات عالية، وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزوّدهم بالتعزيز الدافعي الضروري لأداء المهام الدراسية، والتغلّب على المشكلات التي توجههم عند أدائها.

وبالنسبة لتفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات النظرية في استراتيجية تنشيط الاهتمام، فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية صعوبة المهام الدراسية، والتي تحتاج إلى زيادة مظاهر دافعيتهم الداخلية من خلال جعل التعلم أكثر متعةً وذا أهمية لحياتهم ومستقبلهم، وهذا من شأنه أن يزيد من احتمالية مواصلة تعلمهم رغم ما يجدونه من صعوباتٍ متنوعة داخل تخصصهم العلمي.

أمَّا بالنسبة لتفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات النظرية في استراتيجية التحكم البيئي فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية أنَّ إتمام المهام الدراسية الكثيرة، والشاقة تحتاج لدعم دافعيتهم الداخلية من خلال ترتيب البيئة المحيطة بهم لكي تجعل المهمة أسهل و أكثر احتمالا لأَنْ تحدث بدون توقّف، ويستخدم الطلاب هذه الاستراتيجية للمحافظة على تركيزهم في المهمة، وللتغلب على العقبات التي تعوق دافعيتهم أو تعرقل تقدمهم أثناء أداء المهام الدراسية، أو للمساعدة على ضمان إكمالهم للمهام الدراسية المطلوبة.

أمَّا بالنسبة لتفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات النظرية في استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، فقد يعود إلى وعي طلاب التخصصات العلمية بما يقومون به من أفعال، وما يستخدمونه من استراتيجيات مختلفة لأداء المهام الدراسية، فهم

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

يضعون الأهداف الأكاديمة ويضعون كذلك الخطط لإنجازها، كما أنهم يقومون بعملية التقـــويم والمرجعة للتأكد من دقة عملهم، ولمعرفة نقاط الضعف لديهم والعمل على معالجتها مما يمكنهم من النجاح الباهر والحصول على رضا والديهم ومعلميهم، وربما يعود السبب في ذلك إلى الثقة في النفس التي تزرعها الأسر داخل أبنائها منذ بداية التحاقهم بالتخصص العلمي، وبـــثّ روح التفوق والمنافسة والتمييز في نفوسهم، وحثّهم على مراقبة تقدمهم ووضع الأهداف التعليميـــة وتخطيط الأنشطة لتحقيق هذه الأهداف مما يجعل لديهم رغبة في تنظـــيم ذواتهـــم واســـتخدام استراتيجيات معرفية مناسبة.

وبالنسبة لتفوق طلاب التخصصات العلمية علـــى طـــلاب التخصصـــات النظريـــة في استراتيجية تعلّم الأقران فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية أنَّ التعلم الجيِّد يحتـــاج إلى مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من الـــتعلم. وهذا ربما يفرضه طبيعة المهام الدراسية التي تحتاج للفهم والاســـتنتاج والتحليـــل والتركيـــب، والتطبيق داخل التخصص العلمي.

وبالنسبة لتفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصـــات النظريـــة في استراتيجية تنظيم الجهد فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية أنَّ الدراســـة العلميـــة تواجه الكثير من المعوّقات والصعوبات ولذلك هم بحاجة إلى التعامل الجيِّد مع الفشـــل، وبنـــاء القدرة على العودة إلى العمل من جديد في كل مرة يواجهون فيه تلك المعوقات.

وبالنسبة لتفوّق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصـــات النظريـــة في استراتيجية تنظيم الوقت فقد يعود إلى إدراك طلاب التخصصات العلمية أن أوقـــات الدراســـة والتعلم ضيقة ولا تكفي لإتمام المهام الدراسية الكثيرة والمتنوعة، ولذلك هم يحتـــاجون لجدولـــة وتنظيم أوقاتهم بالشكل الذي يحقق لهم أهدافهم التعليمية.

وبالنسبة لتفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصـــات النظريـــة في استراتيجية طلب المساعدة فقد يعود إلى إحساس طلاب التخصصات العلمية بالتحدّي في فَهْم، وإتمام المهام الدراسية العلمية الشاقة، ولذلك هم يفضِّلون طلب المســـاعدة، أو قـــد يعـــود إلى شعورهم بأهمية التمكن المستقبلي فلذلك يطلبون المساعدة، ولأنَّ دافعية طـــلاب التخصصـــات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

العلمية أعلى من دافعية التخصصات النظرية ربما كان سبباً في تفضيلهم لطلب المساعدة من الآخرين؛ دعماً لتعلمهم الجيد.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين باقي الاستراتيجيات (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، تحسِّن الملاءمة، مكافأة الذات) إلى استخدامها بشكل متساوي لطلاب التخصصات النظرية والعلمية، ويعكس ذلك المتوسطات الحسابية القريبة من بعضها لأداء طلاب التخصصات النظرية والعلمية على هذه الاستراتيجيات، إنَّ مقاييس التسميع واستخدام التفصيل والتنظيم التي استخدمت في الدراسة الحالية تعكس استخدام استراتيجيات التعلم الأساسية في فَهْم المواد الدراسية، وبالتالي يمكن أنْ تشكل مثل هذه الاستراتيجيات أهميةً لجميع الطلاب، بغض النظر عن تخصصهم الدراسي، وقد أشار رشوان (٢٠٠٦م، ص ٥٤) إلى أنَّ بعض استراتيجيات التعلم تتصف بالنوعية، أي: أنها تصلح لمهام ومواقف معيّنة والبعض الآخر يتّصف بالعمومية، أي: تصلح للتطبيق في أنواع عدّة من المهام والمواقف، وهذا ربما يفسِّر ظهور فروق دالة إحصائية في بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية، وعدم ظهور تلك الفروق مع البعض الآخر من الاستراتيجيات.

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في استراتيجية التسميع، فقد يعود لشعور الطلاب بأهمية حفظ المفاهيم العلمية داخل المواد الدراسية، ولذلك يحرصون على تكرارهم للمعلومات الجديدة كثيراً حتى لا ينساها، أو محاولة حفظ المعلومات المتضمّنة في مادةٍ ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان، أو القيام بعمل قوائم تتضمّن الأفكار الرئيسة في مقرَّر معين وتكرارها عدة مرات حتى يتم حفظها. وربما يعود السبب لتخوف الطلاب من المواد الدراسية، وبالتالي هم يدعمون تعلمهم على الأقل من خلال حفظهم للمعلومات الدراسية.

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في استراتيجية استخدام التفاصيل فقد يعود إلى شعور جميع الطلاب بأن التعلم يحتاج لتدوين الملاحظات، وتأكيد تفاصيل المواد الدراسية ومحاولة ربطها بما سبق تعلمه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في استراتيجية التنظيم فقد يعود إلى شعور جميع الطلاب بأنَّ عملية الاستذكار تحتاج لتنظيم المعلومات بطريقة تجعل من السهل عليهم إستيعابها وإستذكارها.

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في استراتيجية تحسين الملاءمة فقد يرجع إلى إدراك الطلاب أنَّ التعلم يحتاج لربطه بميولهم الشخصي؛ كي يزيدوا من دافعيتهم الداخلية في محاولة منهم لمواصلة تعلمهم وإندماجهم في المهام الدراسية.

وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في استراتيجية مكافأة الذات إلى إدراك الطلاب أنَّ التعلم يحتاج للتنشيط المستمر كي تتحقّق أهدافهم، ولذلك هم يزوُّدون أنفسهم بالمكافآت، أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحدّدة ذاتياً.

٤- مناقشة نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي".**

وأظهرتْ نتائج الدراسة باستخدام اختبار (ت) عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

كما أظهرتْ نتائج اختبار (ت) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي. وبناء على هذه تَمَّ رفض الفرض الرابع

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

حيث لم تكن الفروق بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي دالة إحصائية في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي.

وتختلف هذه النتائج – في جزء كبير منها- مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الدراسية المختلفة؛ كدراسة زيمرمان ومارتيز (١٩٩٠م) Zimmerman & Martinez، و دراسة حسن (١٩٩٩م)، و دراسة كامل (٢٠٠٣م)، و دراسة خريبة (٢٠٠٤م)، و دراسة ميولين (٢٠٠٧م). وتتفق مع دراسة حسن (١٩٩٩م)، و دراسة كامل (٢٠٠٣م) التي أظهرتْ نتائجهما فروقاً دالة إحصائية في متوسطات درجات طلاب المستويات المختلفة على استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي.

وبالرغم من أنَّ الفروق العمرية بين طلاب الصف الثاني وطلاب الصف الثالث ضيَّقة، إلا أنَّ الآراء الحالية عن النمو المعرفي تؤكِّد أنَّ البنيات المعرفية تتغير كدالة للخبرة والنمو؛ ولذا يعتقد الكثيرون في أنَّ كفاءة المتعلِّم في التنظيم الذاتي تعتمد بدرجةٍ كبيرة على الخبرات التي يمرُّ بها والمستوى العمري له، ولذا فالطلاب الأكبر سناً والأكثر خبرة يتمكّنون من تنظيم تعلمهم ذاتياً بصورة أكثر فاعلية (رشوان، ٢٠٠٦م، ص ٦٥)، كما أنَّ أهداف التعلم تختلف حسب الصف الدراسي، وهذا الاختلاف على مستوى الأهداف سيؤدِّي إلى اختلافٍ لدى الطلاب في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، بالإضافة لذلك فإنه يتوقّع من طلاب الصف الثالث ثانوي أن يكونوا أكثر إحساساً بالمسؤولية الذاتية تجاه أنفسهم من طلاب الصف الثاني، خصوصاً أنهم على أعتاب المرحلة الجامعية، ولذلك ليس بغريب أنْ تزداد دافعيتهم ويزداد معها تنظيم الجهد وتنظيم الوقتْ والتأكيد على طلب المساعدة، وبالرغم من ذلك كانت النتائج تشير إلى عدم وجود اختلافات جوهرية بينهم.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الرابع في ضوء قصور فعالية دور المدرسة في المرحلة الثانوية في إكساب الطلاب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم والعمل على تنميته، ولعلَّ ذلك يرجع إلى سيادة طرق التدريس التقليدية (الإلقاء والتلقين)، وأساليب تقويم تقليدية تركز على الحفظ والتذكر بصفة أساسية، وفي ظل سيطرة طرق التدريس التقليدية لا تكون أمام المتعلِّم الفرصة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

لتحمل أيّ قدر من المسؤولية عن تعلمه، وتعوّق قدرته على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وتؤدي إلى إحباط أيّ محاولات تستهدف التنظيم الدافعي، والسلوكي للتعلُّم.

ويرى بندورا أنَّ صيغ كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً مثل تخطيط التعلم، أو مكافأة الذات يمكن أنْ تخمد أو تختنق في المدارس ذات المنهج المقيّد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى العكس فإنه في المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هي المؤثِّرة والمهيمنة على تنظيم العمل (In Zimmerman.1990 ; Zimmerman.B.J.1989b).

كما تعكس النتائج قصوراً في فعالية دور الإرشاد المدرسي في عقد دورات ومحاضرات تستهدف تعريف طلاب المرحلة الثانوية بطرق التعلم والاستذكار الجيِّدة، وتحفيز دافعيتهم وتنظيم تعلّمهم بشكل ذاتي من خلال الاستفادة من التصوّرات النظرية الحديثة عن التعلّم المنظّم ذاتياً.

ويفسِّر الباحث وجود الفروق الدالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي إلى وعي طلاب الصف الثالث بهذه الاستراتيجية ولأهميتها في التعلم، وكما ذكرنا سابقاً بأنَّ هذه الاستراتيجية تنشِّط انواعاً من المعارف التي تفيد في التعلم الحالي، وطلاب الصف الثالث يشعرون بأهمية تنظيم معرفتهم الحالية بما يخدم تحقيق أهدافهم خصوصاً وأنهم يرون أنفسهم قريبين جداً من التعليم الجامعي، فطلاب الصف الثالث يبدأ عندهم الإحساس يتزايد بأهمية وضع أهداف بعيدة المدى تتحقّق من خلال أهداف قصيرة، وهذا يتضمن تحديد الإمكانات، وتنشيط ما وراء المعرفة ومراقبة التعلم، وهذا يتفق مع توجه شين (٢٠٠٢م) Chen حول طبيعة التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يعتقد الباحث أنَّ هذه الاستراتيجية جزءٌ من البناء المعرفي الذي يتأثر بالنمو والخبرة بشكل أكبر من باقي استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٥-٣ الخلاصة والتوصيات ومقترحات الدراسة:

١- الخلاصة:-

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، وعلاقتها بكلٍّ من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، وتكوّنتْ عيّنة الدراسة الأساسية من (٥١٩) طالباً تراوحت أعمارهم بين (١٦-٢٠) سنة، منهم (٢١٨) طالباً من طلاب التخصصات النظرية، و (٣٠١) طالب من طلاب التخصصات العلمية وبواقع (٢٤٤) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي، و(٢٧٥) طالباً من طلاب الصف الثالث ثانوي، واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية، وخرجت الدراسة بعددٍ من النتائج تَمَّ مناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث خلص الباحث إلى النتائج التالية:

أولاً: بالنسبة للعلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي:

لم تظهر معاملات الارتباط وجود علاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي على مستوى الدرجة الكلية للتنظيم، وكذلك لم تكن هناك علاقةٌ بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتحصيل الدراسي فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، واستراتيجية تنظيم الجهد.

وقد فسَّر الباحث هذه النتيجة في ضوء عددٍ من العوامل الجوهرية تتلخَّص في كون التحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي قد لا يكون صالحاً في مثل هذه الدراسات، إذاً يجب الاعتماد على مجموعة من السلوكيات المختلفة، والتي تعكس إنجاز الطلاب التحصيلي كالاعتماد على التقويم البنائي وليس النهائي كما هو عليه الحال في هذه الدراسة.

كما يعتقد الباحث أنَّ العيّنة طلاب المرحلة الثانوية التي طبَّق الباحث عليها أدوات الدراسة قد لا تكون على وعي تام بتلك الاستراتيجيات؛ نظراً لأنَّ طبيعة تلك الاستراتيجيات

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تحتاج لقياسها مجالات دراسية ضيّقة وأكثر تحديداً؛ حتى يعيها الطالب بشكل جيِّد، وتكـــون قريبةً من فهمه لها.

كما فسَّر الباحث هذه النتيجة في ضوء الاستخدام السطحي لعيّنة الدراسة لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، أو لصعوبة في استخدامها وهو ما يعكسه معاملات الارتباط الضعيفة بـــين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً قيد الدراسة والتحصيل الدراسي.

كما فسَّر الباحث وجود الارتباط الموجب والدال بين استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، واستراتيجية تنظيم الجهد والتحصيل الدراسي في كون أنَّ طلاب الصفين الثاني والثالث على وعي بهذه الاستراتيجيات أكثر من باقي الاستراتيجيات الأخرى وأنه في الحدود الدنيا من التنظيم قد يعتمـــد الطـــلاب علـــى بعـــض الاستراتيجيات لتنظيم تعلمهم، كما أنَّ الطلاب يحفِّزون ذاتهم فقط من خلال الحصول علـــى درجات مرتفعة.

وخلص الباحث إلى أنه لا توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات الـــتعلّم المـــنظّم ذاتيـــاً والتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي فيما عدا استراتيجية التنظيم الـــذاتي المـــا وراء معـــرفي، واستراتيجية الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي، و استراتيجية تنظيم الجهد.

ثانياً: بالنسبة للعلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والأسلوب المفضّل للتعلّم:

كشفتْ نتائج الدراسة عن وجود ارتباطٍ موجب، ودال بين استراتيجيات التعلم المعرفيـــة والماوراء معرفية والأسلوب المفضل للتعلم (التعاون- التنافس – الفردي)، وقد فسَّر الباحـــث وجود هذه الارتباط في ضوء أهمية هذه الاستراتيجيات لحدوث التعلم فهي تعدّ اســـتراتيجيات أساسية للتعلم، بغض النظر عن الأسلوب الذي يفضِّله الطالب للتعلم.

كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباطٍ موجب ودال بين جميع اســـتراتيجيات التنظـــيم الذاتي للدافعية الأكاديمية، وأسلوب التعلم التنافسي والفردي، وفسَّر الباحث هذه الارتبـــاط في ضوء خصائص كلٍّ من التعلم التنافسي، والتعلم الفردي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

كما كان هناك ارتباط موجب ودال بين بعض استراتيجيات التنظيم الـــذاتي للدافعيـــة الأكاديمية(استراتيجية تحسين الملاءمة، وتنشيط الاهتمام، ومكافأة الذات) وأســـلوب الـــتعلم التعاوني.

كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب ودال بين استراتيجيات التنظيم الـــذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي وأسلوب التعلم التعاوني فيما عدا اســـتراتيجية الـــتحكم البيئـــي، واستراتيجية تنظيم الجهد.

وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط بين جميع استراتيجيات التنظـــيم الـــذاتي للســـلوك والسياق الأكاديمي وأسلوب التعلم التنافسي، وقد فسَّر الباحث هذه الارتباط في ضوء طبيعـــة جو التنافس الذي يشعر به الطلاب الذي يدفعهم لتنظيم سلوكهم والسياق المحيط بهم من اجل تحقيق أهدافهم قبل الآخرين.

كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق الأكاديمي وأسلوب التعلم الفردي فيما عدا استراتيجية تعلم الأقران، وقد فسَّر الباحـــث هـــذا الارتباط في ضوء طبيعة الفرديين الذين يركزون على تحقيق أهدافهم بشكل مستقل عن الآخرين ولذلك هم يركِّزون على تنظيم سلوكهم وبيئتهم من أجل ضمان تحقيق أهـــدافهم الخاصـــة؛ ولأنهم فردين فهم لا يفضلون التعلم مع الأقران.

وعلى مستوى الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً كان الارتبـــاط موجباً ودالاً بين الدرجة الكلية والأسلوب المفضل للتعلم (التعاون – التنافس – الفردي).

وخلص الباحث إلى النتيجة التالية:

أ- توجد علاقة موجبة بين بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم التعاوني.

ب- توجد علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم التنافسي.

ج- توجد علاقة موجبة بين معظم استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، وأسلوب التعلم الفردي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ثالثاً: بالنسبة للفروق في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء التخصص الدراسي:

لقد أكدت الدراسة ما ذهب إليه عددٌ من الباحثين في أنَّ استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً يختلف باختلاف التخصص أو المجال الدراسي، حيث كانت الفروق الإحصائية دالة بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية في الدرجة الكلية للتنظيم الذاتي للتعلم، كما كانتْ الفروق الإحصائية دالة بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العلمية لصالح التخصصات العلمية في عشر استراتيجيات من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً هي: (التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، الحديث الذاتي الموجه الإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، تنشيط الاهتمام، التحكم البيئي، تعلم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، طلب المساعدة).

وقد فسَّر الباحث هذه الفروق الدالة في ضوء الاختلاف النوعي بين التخصصات النظرية والتخصصات العلمية، وإلى اختلاف طبيعة كل تخصص واختلاف المهام الدراسية ومحتوى المواد الدراسية وما تتطلبه من مهام مختلفة، وفسَّر الباحث توجه الفروق لصالح التخصصات العلمية في ضوء صعوبة هذا التخصّص مقارنة بالتخصص النظري والذي يحتاج مزيداً من بذل الجهد والدافعية والتنظيم السلوكي والسياقي من أجل إتمام المهام الدراسية الشاقة، وتحقيق التفوق والإنجاز الدراسي.

وقد فسَّر الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين باقي الاستراتيجيات (التسميع، استخدام التفاصيل، التنظيم، تحسن الملاءمة، مكافأة الذات) إلى أهمية هذه الاستراتيجيات في التعلم لجميع الطلاب بغضّ النظر عن نوع تخصصهم.

ولقد خلص الباحث إلى النتيجة التالية:

توجد فروقٌ ذات دلالة احصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

رابعاً: بالنسبة للفروق في استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء المستوى الدراسي:

تختلف النتائج التي خرجتْ بها الدراسة في جزءٍ كبير منها مع عددٍ من الدراسات السابقة التي أوجدت فروقاً دالة إحصائية بين المستويات المختلفة، حيث كشفتْ النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني ثانوي وطلاب الصف الثالث ثانوي في متوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسّطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي.

وفسَّر الباحث هذه النتائج في ضوء قصور فعالية دور المدرسة في المرحلة الثانوية في إكساب الطلاب مهارات التنظيم الذاتي للتعلم، ولعلَّ ذلك يرجع إلى سيادة طرق التدريس التقليدية التي تضعف إحساس الطلاب بالمسؤولية عن تعلّمهم، وتعوّق قدرتهم على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وتؤدي إلى إحباط أي محاولات تستهدف التنظيم الدافعي والسلوكي للتعلم.

وفسَّر الباحث وجود الفروق الدالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي لصالح طلاب الصف الثالث ثانوي إلى وعي هؤلاء الطلاب بهذه الاستراتيجية ولأهميتها في التعلّم، كما تعدُّ هذه الاستراتيجية جزءاً من البناء المعرفي الذي يتأثّر بالنمو والخبرة.

وخلص الباحث للنتيجة التالية:

لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في متوسطات استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، فيما عدا استراتيجية التنظيم الذاتي الما وراء معرفي حيث كانت الفروق لصالح الصف الثالث ثانوي.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢- التوصيات:-

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:-

١- يفضِّل الباحث بناءً على النتائج التي توصَّل إليها استخدام استرتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في مجالات دراسية محددّة، حيث دلَّت النتائج المتعلقة بالفرض الأول على أنه لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينترتش (٢٠٠٠م)، والتحصيل الدراسي بشكل عام.

٢- لَّما كان التعليم ما يزال تقليدياً في طرقه إلى حدّ كبير في المجتمع المحلي، فإنَّ الانتقال إلى التعلم النشط، واستخدام الاستراتيجيات المشجعة على تنمية الدوافع الداخلية عند الطلاب سوف يساهم في تحويل الطلبة إلى متعلمين منظمين ذاتياً يستمتعون بعملية التعلم، وينتقلون من مرحلة التلقين إلى مرحلة التفكير، وإلى الإحساس بالحرية والمتعة والفائدة دون عناء كبير.

٣- زيادة الاهتمام بالتدريب على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً خصوصاً لطلاب التخصصات النظرية في المرحلة الثانوية؛ نظراً لتفوق طلاب التخصصات العلمية عليهم في استخدام هذه الاستراتيجيات، والاهتمام بإعداد البرامج التربوية التي تساعد طلاب المرحلة الثانوية عموماً على وعي وتقوية وتعزيز استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

٤- توجيه نظر الآباء والمعلمين نحو إيجاد مناخ ايجابي للتعلم، وينبغي أنْ تتّفق بيئة التعلم مع المعلومات ومع الحاجات المستهدفة بما يسِّهل النمو الإيجابي لذات المتعلم.

٥- الاهتمام من جانب الإرشاد المدرسي بتنمية مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من أجل دعم التوجه نحو استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

٦- التأكيد على تنمية مفهوم التعلّم المنظّم ذاتياً منذ المراحل التعليمية المبكرة كي تتحقق الفائدة القصوى من استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً داخل المراحل الدراسية الأساسية من التعليم وقبل الانخراط في المرحلة الجامعية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٧- التأكيد على أهمية التعلم من أجل الإتقان، وليس فقط التعلم من أجل الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية.

٨- تنويع طرق التدريس في المرحلة الثانوية؛ لكي تلاقي أساليب تعلمهم المفضلة مع تأكيد طرق التعلم التنافسية، والفردية من أجل تحفيز الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

٢- مقترحات الدراسة:-

يقترح الباحث في ضوء ما توصَّل إليه من خلال الدراسة، إجراء عددٍ من الدراسات العلمية مثل:

١- البنية العاملية لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وفق متغير التخصص الدراسي والجنس.

٢- التطورات النمائية لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش بين المراحل الدراسية المختلفة.

٣- العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش والأساليب المعرفية.

٤- العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش، والتحصيل الدراسي، والتخصّص، والمستوى الدراسي للمراحل الجامعية في المملكة العربية السعودية.

٥- أثر التدريب على استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية.

٦- دراسة الافتراضات النظرية لنماذج التعلّم المنظّم ذاتياً على عيّنات من طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية.

٧- العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وسمات الشخصية.

٨- أثر معتقدات طلاب المرحلة الثانوية عن المناخ المدرسي على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

٩- أثر أساليب التنشئة الوالدية على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المـــــــراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المراجع العربية:

١- إبراهيم، لطفي عبدالباسط (١٩٩٦م). مكونات التعلّم المنظّم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. **مجلة مركزالبحوث التربوية بجامعة قطر**. العدد (١٠)، السنة (٥)، ١٩٩- ٢٣٨.

٢- شلبي، سوسن ابراهيم ابو العلا(٢٠٠٠م). **أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلّم على الأداء والفعالية الذاتية لمنحفضي التحصيل الدراسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة. مصر

٣- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٤م). **علم النفس التربوي**. ط٤. القاهرة: مكتبة ألانجلو المصرية.

٤- أبو علام، رجاء (١٩٩٤م). **علم النفس التربوي**. الكويت: دار القلم.

٥- أحمد، إبراهيم أحمد والمراغي، شحاته محمد السيد (٢٠٠٠م). **عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي**. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

٦- اسماعيل، محمد المري محمد (١٩٩٣م). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروّي- الاندفاع لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، **دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة**، ٨، ٢٢٧-٢٧٥ .

٧- بن لادن، سامية محمد (٢٠٠١م). المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، **مجلة كلية التربية وعلم النفس**. الجزء(١)، العدد (٢٥)، ٢٠٧- ٢٣٠.

٨- البوسعيدي، أميمة بدر بن سعود (١٩٩٩م). **أساليب التعلّم المفضّلة لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من الجنس والمستوى التحصيلي والتخصص الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. مسقط. عُمان.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٩- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩م). **استراتيجيات التدريس والتعلّم**. مدينة نصـــر: دار الفكر العربي.

١٠-الجبري، أسماء عبد العال والديب، محمد مصـــطفى (١٩٩٨م). **ســـيكولوجية التعـــاون والتنافس والفردية**. القاهرة: عالم الكتب.

١١-علي، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣م). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربيـــة، جامعـــة أســـيوط**. ١٩(١). الجزء (٢). ٥٨١-٦١٩

١٢-حلّوم، محمد علي (١٩٩٤م). **النجاح في الدراسة والحيـــاة وأســـباب الرســـوب في الامتحانات**. دمشق: مطابع مؤسسة تشرين.

١٣-حمدان، محمد زياد (١٩٩٦م). **التحصيل الدراسي**. دمشق: دار التربية الحديثة.

١٤-حمود، محمد الشيخ (١٩٩٩م). العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانويـــة، دراســـة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية. **مجلّة جامعة دمشق**، ١٥(١)، ١٩١-٢٢٥

١٥-الحيلة، محمد و مرعي، توفيق (٢٠٠٠م). **المناهج التربوية الحديثة**. عمان: درا المسيرة.

١٦-خريبة، إيناس محمد صفوت (٢٠٠٤م). **ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الـــذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعـــة الزقازيق، الزقازيق. مصر.

١٧-شعبان، شريف عبدالله خليل (٢٠٠٤م). **أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التعلم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربويـــة، جامعـــة القـــاهرة. القاهرة. مصر.

١٨-الدبَّاس. خولة عبدالحليم (٢٠٠٤م). **الفروق في مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً بـــين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانويـــة في**

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

تخصصات علمية وأدبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

١٩-الدريني، حسين عبدالعزيز (١٩٨٧م). وَضعْ مقياس للأسلوب المفضّل في التعلّم. **حوليات كلية التربية**. العدد (٥)، ٣٦١-٣٩٥.

٢٠-رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦م). **التعلّم المنظّم ذاتيا وتوجّهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة**. القاهرة: علم الكتب.

٢١-رشوان، ربيع عبده أحمد(٢٠٠٥م). **توجّهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طلاب الجامعة**. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية. جامعة جنوب الوادي. قنا. مصر.

٢٢-رينينجر، كي آن وهايدي، سوزان و كراب، اندرياس (٢٠٠٥)، ترجمة: نصره محمد جلجل. **الميول ودورها في التعلم والنمو**، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

٢٣-الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبدالرحيم (٢٠٠٣م). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار الشروق.

٢٤-الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٦م). **سيكولوجية التعلّم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٥-الزيود، محمد، (٢٠٠٣م): **تصميم استراتيجية تعلّم منظّم ذاتياً مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختيار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع من ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني**. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

٢٦-الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٨م). **التعلّم نظريات وتطبيقات**، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٢٧-الشعراوي، علاء محمود جاد (١٩٩٥م). عادات الاستذكار والأسلوب المفضل في التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد (٢٩)، ١ – ٣٥.

٢٨-الشمايله، نسرين بهجت عبد الرزاق (٢٠٠٦م). **أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلّم على درجة التعلّم المنظّم ذاتيًا لطلبة المرحلة الأساسية العليا**. دراسة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

٢٩-العسَّاف، صالح بن محمد (٢٠٠٣م). **المدخل إلى العلوم السلوكية**. ط٣. الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٠-العسيري، محمد بن على آل مانع (١٤٢٣هـ). **استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية**، دراسة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

٣١-عكاشه، محمود فتحي (١٩٩٩م). **الصحة النفسية**. الاسكندرية: مطبعة الجمهورية.

٣٢-علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٠م). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. مدينة نصر: دار الفكر العربي.

٣٣-فرير، فاطمة حلمي حسن (١٩٩٥م). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد(٢٢). ١٥٩-١٩٢.

٣٤-فطيم، لطفي محمد؛ عبد المنعم جمال، أبو العزايم (١٩٨٨م). **نظريات التعلّم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية**. القاهرة: مكتبة ألانجلو المصرية.

٣٥-القرعان، هيام (٢٠٠٦م). **أثر استراتيجية التعلّم المنظّم ذاتياً والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن**.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

دراسة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

٣٦- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣م). **بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى العيّنة من طلاب الجامعة**. المؤتمر العلمي الثامن: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل. (١١-١٢ مايو). كلية التربية. جامعة المنيا. مصر.

٣٧- مصطفى، أسماء توفيق مبروك (٢٠٠٥م). **أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.

٣٨- متولي، مصطفى محمد (١٩٩٦م). التعليم الثانوي. ذكر في: السنبل وآخرون (محرر): **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. ط٥ (ص ١٧٢-٢٢٩). الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

٣٩- متولي، مصطفى محمد (٢٠٠٢م). التعليم العام. ذكر في: الحامد وآخرون (محرر): **التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**. (ص ٩٠-١٣١).الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

٤٠- حسن، عزت عبدالحميد محمد (١٩٩٩م). دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية**. جامعة الزقازيق، العدد (٣٣)، ١٠١-١٥٢.

٤١- حسن ، عزّتْ عبدالحميد محمد (٢٠٠٧م).النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٧(٥٧)، ٢٩٧-٣٤٥.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

٤٢-مرزوق، عبدالمجيد مرزوق (١٩٩٣م). مكوّنات الدافعية واستراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي. **مجلة كلية التربيـــة**، جامعـــة الاسكندرية. **٦** (١). ٩٣- ١٣٠.

٤٣-النغيمشي، عبد العزيز بن محمد (٢٠٠٣م). **علم النفس الدعوي**: دراسات نفسية تربوية للآباء والدعاة والمربين. ط٢. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

٤٤-نوفل، إبراهيم نوفل (٢٠٠١م). **علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق. سورية.

٤٥-الهواري، جمال فرغل إسماعيل والخولي، منال علي محمد (٢٠٠٦م). التعلّم المنظّم ذاتيـــاً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، **المجلـــة المصـــرية للدراسات النفسية**. ١٦ (٢٥)، ١١٣-١٦٠.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المراجع الأجنبية :

46- Artino & Stephens. J. (2006). **Using social cognitive theory to predict students' use of self-regulated learning strategies in online courses**. Paper presented at The Northeastern Educational Research Association Conference. Kerkonkson. New York. October 19. 2006.

47- Bandura. A. (1986). **Social foundations of thought and action: Asocial cognitive theory.** Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

48- Bandura. A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Annual Review Psychology**. 52. 1- 26

49- Blickel. G. (1996). Personality traits. learning strategies and performance. **Europpean Journal of Personality**. 10(5). 337-352.

50- Butler.D.L..&Winne.P.H.(1995).Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. **Review of Educational Research.**65.245-281.

51- Cassidy. S (2004). Learning Styles: An overview of theories. models. and measures. **Educational Psychological.** 24 (4). 419-444.

52- Chen. C.. (2002). Self regulated learning Strategies and Achievement n an Introductions to information systems course. Information Technology. **Learning and Performance Journal**. 20(1).11-23.

53- Chung. M.. (2000). The Development of Self-Regulated Learning. **Asia Pacific Education Review**. 1(1). 55-66.

54- Chye. S.. Walker. R.A. & Smith. I.D. (1997). **Self-regulated learning in tertiary students; The role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement**. Paper presented at AARE Conference. http://www.swin.edu.au/aare/97.pap/CHYES97350.

55- Garner. J.(2009). Conceptualizing of the relations between executive functions and self- regulated learning. **The Journal of Psychology.**143(4). 405-426.

56- Grigorenko. E. & Sternberg. R. (1997). Styles of thinking. abilities. and academic performance. **Exceptional Children.** 63. 295-312.

57- Grisham. R. (1991). **Student attitudes towards competitive. cooperative. and individualistic classroom goal structures**. Unpublished Ph.D.. University of Colorado.U.S.A.

58- Hamilton. R. & Ghatala. E. (1994). Bandura's social learning theory. cited in R. Hamilton & E. Ghatala (Eds). **Learning and Instruction**. p. 252-288. McGraw-Hill. Inc

59- Jedin. M. & Saad. N. (2006). **A preliminary study on gender and learning style in Malaysian higher learning institutions: Evidence from a cultural perspective**.The Higher Education Research and

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Development Society of Australasia Confer-ence. 2006. [Online]Available: herdsa.org.au/2006/http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2006/Haniff.pdf (May 5.2009).

60- Johnson. C. (1992). **The influence of gender. academic achievement. socioeconomic status. and school on the learning preferences of middle grade students**. Unpublished Ph.D.. Emory University. Atlant. U.S.A.

61- Johnson. C. & Englehard. G. (1992). Gender. Academic achievement. and preference for cooperative. competitive. and individualistic learning among African – American adolescents. **The Journal of psychology**.126(4).385-392.

62- Kim. S. & Sonnenwald. D. (2002). Investigating the relationship between learning style and teaching collaboration skills and technology: An exploratory study.cited in E. Toms. Proceedings of the ASIS & T conference (PP. 64 – 73) NJ: Information Today.

63- Kitsantas. A.(2002). Test Preparation and Performance: A Self-Regulatory Analysis. **The Journal of Experimental Education.** 70(2). 101-113.

64- Ley. K. & Young. D. (2001). Instructional Principles for Self-Regulation**. Educational Technology Research & Development**. 49(2). 39-103.

65- Linder. R and Harris. B (1993). Self Regulated Learning Meta Cognition and the Problem of Transfer. **Paper Presented at the 4th International Correction Education Association Annual Conference**. July 12. Chicago.

66- Man-Chih. A. (2006). **The effect of the use of self-regulated learning strategies on college students' performance and satisfaction in physical education**. Unpublished Ph. D.. Australian Cathalic University.

67- Montalvo. F.T. & Gonzalez Torres. M. C. (2004). Self-Regulated Learning And Future Directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**. 2 (1). 1-34.

68- Mullen. P. (2007). Use of Self-Regulating Learning Strategies by Students in the Second and Third Trimesters of an Accelerated Second-Degree Baccalaureate Nursing Program**. Journal of Nursing Education.** 46. Iss. 9. pp. 406.

69- Otar. M. (2007). The validity and reliability of the Marmara learning styles scale (MLSS). **Educational sciences: Theory & Practice**. 7(3). 1402- 1419.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

70- Owens. L & Straton. R(1980). The Devolopment of cooperative. competitive. and individualized learining preferences scale for students. **Britsh Journal of Educational Psychology**. 50. 147-161.
71- Owens. L. (1992). The learning mode preferences of secondary students: A three – country comparison – Australia. England. USA.. **paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.** San Francisco. CA. April. 20- 24.
72- Paris. S.& Paris. A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated. **Educational Psychologist**. 36 (2). 89-103.
73- Parvez. S. (2007): **A pedagogical framework for integrating individual learning style into an intelligent tutoring system.** Unpublished Ph. D.. Lehigh university.
74- Pelt. J. (2003). **The relationship between self-regulated learning and academic achievement in middle school students; A cross cultural perspective**. Unpublished Ph.D.. University of South Carolina.U.S.A.
75- Pintrich. P. R.. & DeGroot. E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**. 82(1). 33-40.
76- Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated Learning **Journal of Early Adolescence**. 14. 139–161.
77- Pintrich.P.R.(2000).The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). **Handbook of self-regulation** (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.
78- Pintrich. P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students Educational. **Psychology Review**.16(4). 385-407.
79- Pokay. P.. & Blumenfeld-Phyllis. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and the use of learning strategies.**Journal of Educational Psychology**. 82(1). 41-50.
80- Polleys. M. (2000). **Astudy of The relationships between Self-regulated Learning. Personality. and Achievement**. Unpublished Ph D.. Auburn University. UMI Mic.9988470.
81- Purdie.N.(1994). What do students thinks learning is and How do they do it? Across-cultural comparison. **Paper presented at the Annual conference of the Australian Association for research in Education. Newcastle Australia.** pp:1-23.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

82- Purdie.N. & Hattie.J.(1996). cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. **American Educational Research Journal**.33(4).845-871.
83- Purdie.N. Hattie. J. & Douglas. G.(1996). student conceptions of learning and their use of self - regulated learning strategies: Across cultural comparison. **journal of Educational psychology**. 88(1). 87-100.
84- Purdie.N. Pillay.H.& Lewis.G.B.(2000). summer. Investigating Cross-Cultural Variation in Conceptions of learning and the use of self-regulated strategies. **Education Journal of Hong Kong**. 28(1).65-84.
85- Puusttinen. M. & Pulkkinen. L.(2001). Models of Self-regulated Learning: a review. **Scandinavian Journal of Educational Research**. 45 (3).269-286.
86- Ryan. A. & Pintrich. P.R.(1997)."Should I ask for help?"The role of motivation and attitudes in adolescents'help seeking in math class. **Journal of Educational Psychology**.89.329-341.
87- Rayner. S & Riding. R(1997). Towards A categorisation Of Cognitive Styles and Learning Styles. **Educational psychology**. 17(1&2). 5-27.
88- Scholer. M. (2000). **A study of the influence of gender on the learning style of eighth grade students in the Middletown Township public school district**. An unpublished M.A. thesis. Kean university of NJ.
89- Schunk. D. (1984). Enhancing Self-Efficacy and Achievement through Rewards and Goals: **Motivational and Informational Effects.** **78**. 29-34.
90- Schunk. D. & Zimmerman. B. J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. **Educational Psychologist**. 32(4). 195-208.
91- Schunk. D. & Zimmerman. B. J. (1998). **Self- regulated learning: From Teaching to Self- Reflective Practice**. New York. Guilf Press
92- Schunk. D.H.(2004). **learning Theories.: An Educational Perspective.** 4th. Ed. New Jersey.
93- Schunk. D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R.Pintrich. **Educational Psychologist.**40 (2).85 –94.
94- Smith. D. (2008). **Learning styles preference. sense of classroom community. Gender. age. and previous experience within computer – mediated instruction (CMI). An** unpublished Ph. D. University of North Carolina.
95- Sonnenwald. D.& Li. B. (2003). Scientific collaboratories in higher education: exploring learning styles preferences and perception of technology. **British Journal of Educational Technology**. 34(4). 419-431.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

96- Vanderstoep. S.W.. Pintrich. P.R & Fagerlin. A.(1996). Disciplinary differences in Self-Regulated learning in College students. **Contemporary Educational Psychology**. 21. 345 - 362.
97- Winne. P.(1995).Inherent Details in Self-regulated Learning. **Educational Psychologist**. 30. 4. 173-187.
98- Wolters. C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation**. Journal of Educational Psychology**. 90(2). 224 - 235.
99- Wolters.C.(1999a).College students'motivational regulation during a brief study period. **Journal of Staff. Program.and Organization Development.**16.103 -111.
100- Wolters. C. (1999b). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies. effort. and classroom performance. **Learning and Individual Differences.** 11. 281 – 299.
101- Wolters. C. & Rosenthal. H. (2000). The Relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. International **Journal of Educational Research.** 33. 801-820.
102- Wolters. C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. **Educational Psycholollgist**. 38. 4. 189-205.
103- Wolters. C.. Pintrich. P. R. & Karabenick. S.A.(2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. **Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. and Prospective Validity**. Sponsored by ChildTrends. National Institutes of Health.
104- Zimmerman. B.J. & Martinez-Pons. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**. 23. 614–628.
105- Zimmerman. B.J.. & Martinez-Pons. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self- regulated learning. Journal of Educational **Psychology**. 80. 284–290.
106- Zimmerman.B. J.(1989a). Models of self-regulated learning and learning and academic achievement.cited in B. Zimmerman & D Schunk (1998). **self-regulated learning and academic achievement: Theory. research. and practice** (pp. 1 - 25) New Yourk. Springer
107- Zimmerman.B.J. (1989b). Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**. 81(3).329-339.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

108- Zimmerman.B.J. (1990). self- regulated learning and academic Achievement: the emergence of social cognitive perspective. **Educational Psychology Review**. 2 . 173-201.
109- Zimmerman. B.J.. & Martinez-Pons. M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade. sex. and giftedness to self-efficacy and strategy use.**Journal of Educational Psychology**. 82.51–59.
110- Zimmerman. B. J.. Bandura. A. & Martinez-Pons. M. (1992).Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. **American Educational Research Journal.** 29 (3). 663-676.
111- Zimmerman.B.J. & Bandura. A. (1994). Impact of self-regulatory inflences on attainment in a writing course. **American Educational Research Journal**. 29. 845- 862.
112- Zimmerman. B. J. & Kitsantas. A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goal. **Journal of Educational Psychology**. 89. 29-36.
113- Zimmerman. B. J. (1998). Academic Studying and the Devlopment of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. **Educational of Psychologist**. 33(213). 73-86.
114- Zimmerman.B.J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive View of self – regulated learning. International. **Journal of Educational Research**. 31. 545- 551.
115- Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects. **American Educational Research Journal**. 45(1). 166-184.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـــــلاحـــــق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلحق (١)

أسماء السادة المحكـ ـمين
لأدوات الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

ملحق (١)

السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الاسم	مكان العمل
الأستاذ دكتور صالح الصنيع	قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الأستاذ دكتور ممدوح صابر	قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية– جامعة الملك فيصل
الأستاذ دكتور محمد تيغزة	قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة الملك سعود
الدكتور ربيع رشوان	قسم علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة جنوب الوادي
الدكتور محمد عسيري	قسم علم النفس بكلية التربية – جامعة الملك سعود
الدكتور محمد الزيود	السنة التحضيرية– جامعة الملك سعود
الدكتور محمد الترتوري	السنة التحضيرية– جامعة الملك سعود
الدكتور حسين أبو رياش	السنة التحضيرية– جامعة الملك سعود

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلحق رقم (٢)

استـمارة طلحكـ ـِ ـمين لمقياس استراتيجيات التعلم المنظـ ـم ذاتيا ـً ومقياس الأسلوب المفضل للتعلـ ـّم مع توضيح نسب الاتفاق

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم..... الدرجة العلمية ..... الجامعة أو مكان العمل.....

سعادة الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإعداد مقياس لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً؛ لاستخدامه في دراسته في مرحلة الدكتوراه، ونظراً لأهمية عرض المقياس في صورته الأولية على المختصين كخطوة ضرورية لبناء مقياس موثوق بمصداقيته في الاستخدام فإنَّ الباحث يجد فيكم بعد الله خير عون في إبداء آرائكم من حيث مناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي له ومدى وضوحها، وإبداء ما ترونه من تعديلات وملحوظات ينبغي الأخذ بها، علماً بأنَّ عنوان الدراسة هو:

استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينترتش وعلاقتها بالتحصيل والتخصّص، والمستوى الدراسي، والأسلوب المفضل للتعلم.

دراسة على طلاَّب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي: الرياض، والقصيم.

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومقدِّراً للجهد الذي تبذلونه في خدمة العلم وطلابه ....

وفيما يلي تعريفٌ لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً التي تَمَّ توظيفها لبناء مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	الاستراتيجية	الوصف الإجرائي للاستراتيجية
١	التسميع	تكرار المعلومات مرات عدّة مما يساعد في استرجاعها، أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات
٢	استخدام التفاصيل	إيجاد روابط بين المعلومات حيث تتضمَّن بعض التجهيز الأعمق من خلال استخدام أساليب عدّة مثل تدوين المذكرات، رسم أشكال، أو تطوير خرائط مفاهيم لتنظيم المادة بأسلوب ما .
٣	التنظيم	ترتيب المعلومات واختيار المعلومات المناسبة والأكثر أهمية
٤	التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	يتضمَّن العديد من استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم للتعلم مثل وضع هدف للقراءة، مراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات أو تكيّفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة .
٥	الحديث الذاتي الموجّه للإتقان	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلم أن يذكر نفسه ويؤكد على أن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل
٦	الحديث الذاتي الموجّه للقدرة النسبية	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلّم أنْ يذكّر نفسه بأنَّ هدفه هو الحصول على درجات أفضل من الآخرين
٧	الحديث الذاتي الموجّه للأداء الخارجي	الحديث للذات للتأكيد على أسباب إكمال المهمة حيث يحاول المتعلّم أنْ يذكّر نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة
٨	تحسين الملائمة	جهود الطلاب لزيادة مناسبة (ملائمة) أو مغزى المهمة من خلال ربطها بحياتهم الخاصة، أو ميولهم الشخصية
٩	تنشيط الاهتمام	تصف أنشطة يعمل الطلاب من خلالها علي زيادة دافعيتهم الذاتية للمهمة سواءً من خلال الاهتمام الموقفي، أو الاهتمام الشخصي (الذاتى) الذي يركّز على جعل المهام الدراسية أكثر متعة
١٠	مكافأة الذات	وتمثّل ما يحدّده الطلاب ويوقّروه لأنفسهم من ناتج أو مكافأة للاندماج في أنشطة التعلم
١١	التحكم البيئي	يصف جهود الطلاب لتركيز الانتباه، وتقليل المشتتات في البيئة، أو بشكل أكثر عمومية: ترتيب ما يحيط بهم لجعل إكمال المهمة أكثر سهولة، أو من المحتمل حدوثه بدرجة كبيرة بدون مقاطعة
١٢	تعلم الأقران	مشاركة الطالب في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم، بمعنى الاستفادة من التعلم الجماعي
١٣	تنظيم الجهد	تعكس تعهد المتعلّم بإكمال مهام دراسته حتى ولو كانت صعبة من خلال ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتّتات والمهام غير الممتعة
١٤	تنظيم الوقت	تتضمن إدارة الوقت و وضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة
١٥	طلب المساعدة	ويتضمَّن البحث عن المساعدة الضرورية من الآخرين (الزملاء – المعلمين) والذي يهدف إلى زيادة التمكن والكفاءة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نسب اتفاق السادة المحكّمين على عبارات مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

الإستراتيجية	م	استراتيجيات التنظيم الذاتي						نسبة اتفاق المحكمين
التسميع	١	عندما تصادفني معلومة جديدة أعمل على تكرارها كثيراً حتى لا أنساها .						١
	٢	عندما أسمع من الأستاذ مفهوماً جديداً أحاول تكراره مرات عدّة بيني وبين نفسي حتى أتمكن من حفظه .						٨٧,٥
	٣	أثناء مذاكرتي لدروسي أتدرّب على تسميع المادة لنفسي شفوياً عدة مرات .						١
	٤	عندما أستعد لأداء الاختبارات أحاول تكرار المعلومات عدة مرات.						١
	٥	أثناء مذاكرتي لدروسي أعمل قائمة بالمفاهيم الأساسية لأحفظها جيدا .						١
	٦	أسمع (أحفظ) الكلمات الأساسية لكي تذكرني بالمفاهيم الهامة في المادة الدراسية .						١
استخدام التفاصيل	١	عندما أذاكر المواد الدراسية، أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل الدروس مع الأستاذ، وقراءة المواد الدراسية، المناقشات أثناء الدرس .						٨٧,٥
	٢	أحرص على ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى						٨٧,٥
	٣	أثناء دراستي أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل						١
	٤	عندما أذاكر المواد الدراسية، أقوم بكتابة ملخصات مختصرة للأفكار الرئيسية التي تعرفت عليها من خلال الدروس مع الأستاذ، وقراءتي للمواد الدراسية						٠,٦٢
	٥	أفهم المادة الدراسية من خلال عمل ربط بين ما أقرؤه في المادة الدراسية، والمفاهيم التي تعرفت عليها من خلال الدرس مع الأستاذ						١
	٦	أطبّق الأفكار التي قرأتها في المادة الدراسية في أنشطة أخري للمقرر مثل المناقشات أثناء الحصة الدراسية .						٨٧,٥
التنظيم	١	عندما أذاكر المادة الدراسية، ألخص المادة لكي تساعدني على تنظيم أفكاري						٨٧,٥
	٢	عندما أذاكر المادة الدراسية، أتصفّح المادة، وأحاول أنْ أنظم الأفكار الأكثر أهمية .						١
	٣	أقوم بعمل أشكال بسيطة، أو جداول، أو رسوم لكي تساعدني على تنظيم المادة الدراسية						١
	٤	عندما أذاكر موضوعاً معيناً في المادة الدراسية، أحاول فهمه جيداً، وأعيد كتابته في صورة مرتبة .						٨٧,٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

التنظيم الذاتي الما وراء معرفي	١	أثناء وقت الحصة يضيع مني غالباً نقاط مهمة؛ لأنني أفكر في أشياء أخري (معكوسة) .							٨٧,٥
	٢	عندما أقرأ المادة الدراسية، أضع أسئلة لكي تساعدني علي التركيز.							٠,٧٥
	٣	عندما لا أفهم ما أقرأه في المادة الدراسية، أرجع إليه مرة أخري وأحاول فهمه.							١
	٤	إذا كانت المادة الدراسية من الصعب فهمها، فإنني أغيّر الطريقة التي أقرأ بها المادة .							١
	٥	قبل أن أقوم بمذاكرة المادة الدراسية لأول مرة، فإنني أتصفّح هذه المادة لكي أعرف مضمونها .							١
	٦	أسأل نفسي أسئلة لكي أتأكد من فهمي للمادة الدراسية التي أذاكرها.							١
	٧	أغيّر من الطريقة التي أذاكرها بها؛ لكي تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وأسلوب المعلم في التدريس .							١
	٨	أجد نفسي أقرأ في نصوص المادة الدراسية ولا أعرف عما تكون معكوسة.							٨٧,٥
	٩	أفكّر في الموضوع الدراسي، وأحدِّد ما المفترض مني تعلمه منه							٨٧,٥
	١٠	عندما أذاكر المادة الدراسية ، أحاول تحديد أي المفاهيم التي لا أفهمها جيدا .							٨٧,٥
	١١	عندما أذاكر المادة الدراسية، أضع أهدافاً لنفسي لكي تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار .							١
	١٢	عندما أذاكر المادة الدراسية أتوقف من حين لآخر؛ حتى أتأكَّد من فهمي لما قرأته.							١
	١٣	إذا حدث لي اضطراب عند الكتابة مع المدرس في الحصة الدراسية، فإنني أكون متأكداً من أنني سوف أصنفها وانظمها بعد ذلك.							٠,٧٥
حديث الذات الموجه للإتقان	١	اخبر نفسي أنه ينبغي عليَّ الاستمرار في المذاكرة؛ حتى أتعلَّم الكثير بقدر الإمكان .							١
	٢	أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكر لمعرفة مقدار ما تعلمته .							١
	٣	أتحدى نفسي لإكمال المذاكرة وتعلم الكثير بقدر الإمكان .							١
	٤	أقنع نفسي بالعمل الشاق من أجل التعلم							١
	٥	أخبر نفسي أنه ينبغي علي المذاكرة لكي أتعلَّم الكثير بقدر الإمكان .							٠,٧٥
	٦	أفكر في أن أصبح جيداً فيما أتعلمه أو أقوم به							٠,٥٠
	٧	عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى أكتسب معلومات جديدة لم أكن أعرفها من قبل .							٨٧,٥
	٨	عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية المذاكرة لتحقيق التميز في حياتي العملية							٨٧,٥
الذات حديث	١	أفكّر في أدائي بشكل يكون أفضل من أداء زملائي في الفصل .							١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

	٢	أخبر نفسي أنه ينبغي علي أن أذاكر بشكل جاد مثل الطلاب الآخرين.							١
	٣	أظل أخبر نفسي أنني أريد أن يكون أدائي أفضل من الآخرين في الفصل .							٨٧,٥
	٤	أجعل نفسي لأعمل بجد من خلال مقارنة ما أقوم بعمله مع ما يقوم به الآخرون							٠,٥٠
	٥	عندما تواجهني صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية المطلوبة مني أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي .							١
الحديث الذاتي الموجه للأداء الجيد	١	أذكر نفسي بأهمية حصولي علي تقديرات مرتفعة .							١
	٢	أخبر نفسي أنني أحتاج للاستمرار في المذاكرة لكي يكون أدائي جيدا في المادة الدراسية .							٨٧,٥
	٣	أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة من خلال التفكير في الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية							٨٧,٥
	٤	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة مني والواجبات أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة الدراسية .							١
	٥	أذكّر نفسي بمدي أهمية الأداء بشكل جيد في الاختبارات الدراسية.							١
تحسين الملائمة	١	أخبر نفسي أنه من المهم أنْ أتعلّم المادة الدراسية؛ لأنني سوف أحتاجها فيما بعد في حياتي.							١
	٢	أحاول ربط المادة الدراسية بشيء ما أحب أنْ أقوم به أو أجده مفيداً.							١
	٣	أفكر في المواقف الحياتية التي يكون من المفيد لي فيها توظيف المادة الدراسية أو المهارات التي أتعلمها.							٠,٦٢
	٤	أجعل المادة الدراسية أكثر فائدة من خلال ربطها بما أريد عمله في حياتي.							١
	٥	أحاول أن أعرف مدى ملائمة المادة الدراسية لي شخصيا.							٨٧,٥
	٦	ابذل جهد لربط ما أ تعلمه بميولي الشخصية.							٨٧,٥
تحسين الاهتمام	١	أجعل المذاكرة أكثر متعة من خلال تحويلها إلى لعبة.							٠,٥
	٢	أحاول أن أعمل لعبة من خلال تعليمي المادة أو عند أكمال المهام والوجبات الدراسية.							٨٧,٥
	٣	أحاول أنْ أفهم نفسي كيفية جعل المذاكرة والتعلم ممتعا.							٨٧,٥
	٤	أجعل المذاكرة ممتعة من خلال التركيز علي شيء ما ممتع.							٨٧,٥
	٥	أفكّر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة لكي أكملها.							٨٧,٥
	٦	أقنع نفسي بأنَّ المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة.							٨٧,٥
مكافأة الذات	١	أعدّ نفسي أنني أستطيع أداء شيء ما أحبه في وقت لاحق إذا قمت بالانتهاء من الأعمال المدرسية المحددة الآن.							٨٧,٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

	٢	أعقد اتفاقاً مع نفسي: إذا أديت العمل المطلوب مني بصورة جيدة في الوقت المناسب سوف أقوم ببعض الأعمال الترويحية والمفضلة التي استمتع بها.								٠,٦٢
	٣	أعد نفسي بنوع من المكافأة إذا قمت بالواجبات الدراسية.								٨٧,٥
	٤	عندما أنجح في فهم دروسي جيداً أكافئ نفسي.								٨٧,٥
	٥	أكافئ نفسي عندما أستمر في مذاكرة موضوع ما، وأفهمه جيداً برغم الملل الذي أشعر به أثناء المذاكرة.								٨٧,٥
التحكم البيئي	١	أحاول المذاكرة في وقت أكون فيه مركزاً.								٠,٦٢
	٢	أغيّر مما يحيط ني من أشياء لكي يسهل علي التركيز في العمل.								١
	٣	أغير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به.								١
	٤	أحاول التخلص من أي مشتتات تحيط بي.								١
	٥	آكل أو أشرب أي شيء يجعلني أكثر يقظة ومستعد للعمل.								٨٧,٥
تعلم الأقران	١	عندما أعرف شيئاً جيِّداً أقوم بشرحه لزملائي.								٨٧,٥
	٢	أحاول أن أعمل مع زملائي الطلاب الآخرين لإكمال واجبات المواد الدراسية.								٨٧,٥
	٣	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه.								١
	٤	أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية.								٨٧,٥
	٥	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين أنسحب، ولا أشارك معهم . (معكوسة).								٨٧,٥
تنظيم الجهد	١	في الغالب اشعر بأنني كسول جدا أو اشعر بالضجر عندما استذكر دروسي حتى إنني أترك المكان قبل أن انهي ما خططت أن أفعله. (معكوسة)								٨٧,٥
	٢	أعمل بجد لكي يتحسّن أدائي في المواد الدراسية حتى ولو كنت لا أحبها.								٨٧,٥
	٣	عندما تكون واجبات المادة الدراسية صعبة، أتخلي عنها (معكوسة)								١
	٤	أذاكر فقط الأجزاء السهلة من المواد الدراسية . (معكوسة)								١
	٥	لو كانت مادة المقرر الدراسي مملّة أو غير ممتعة، فإنني أتحكم في نفسي واستمر في العمل حتى النهاية.								١
تنظيم الوقت	١	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها ولا أؤجلها لوقت أخر .								١
	٢	أستغل بشكل جيِّد وقتي في مذاكرة المادة الدراسية .								١
	٣	أجد أنَّ من الصعب الالتزام بجدول للمذاكرة (معكوسة) .								١
	٤	أنظم وقتي وأوزعه على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها .								١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

	٥	قبل البدء في المذاكرة أحدِّد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام .								١
	٦	أحضر الفصل بشكل منتظم .								١
	٧	أجد غالباً أنني لا أقضي وقتاً كبيراً في مذاكرة المواد الدراسية بسبب الأنشطة الأخرى (عكسية) .								١
	٨	نادراً ما أجد وقتاً لمراجعة المواد الدراسية قبل الاختبار (معكوسة).								٨٧,٥
طلب المساعدة	١	إذا كنت محتاجاً للمساعدة في المادة الدراسية فإنني سوف أطلب المساعدة من شخص ما .								١
	٢	إذا كنت محتاجا لفهم الدرس الذي يتمُّ شرحه، فإنني سوف أطلب المساعدة .								١
	٣	إذا كنت محتاجاً للمساعدة في فهم الموضوع الدراسي ، فإنني سوف أطلب المساعدة .								٠,٥ مكررة
	٤	أطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة لها.								٠,٦٢ مكررة
	٥	إذا واجهت متاعب في تعلُّم مادة دراسية معينة فإنني أحاول أنْ أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد . (معكوسة)								٨٧,٥
	٦	إذا كنت لا أفهم شيئاً ما في المادة الدراسية ، فإنني سوف أخمن بدلاً من طلب المساعدة من شخص ما .								٨٧,٥
	٧	أثناء الدراسة أفضِّل العمل بشكل سيء في مهمة ما لا استطيع عملها بدلاً من طلب المساعدة من الآخرين								٨٧,٥
	٨	حتى ولو كان العمل صعباً للغاية، فإنني لن أطلب المساعدة أبداً في المواد الدراسية								٨٧,٥
	٩	إذا كنت مضطراً للحصول على مساعدة الآخرين سوف يكون من الأفضل لي أنْ أتعلم كيف أحل الواجبات بنفسي								٨٧,٥
	١٠	إذا كنت مضطر للحصول علي مساعدة في المواد الدراسية ، سوف يكون من الأفضل أن أفهم الأفكار والمبادئ العامة.								١
	١١	إنَّ حصولي علي المساعدة في المواد الدراسية، سوف يكون طريقاً لي لتعلم الكثير عن المبادئ الأساسية التي يمكن أن استخدمها في فهم الموضوعات الدراسية								٨٧,٥
	١٢	إنَّ الهدف من طلب المساعدة من شخص ما في هذا الفصل هو النجاح دون أن أبذل جهداً .								٨٧,٥
	١٣	إذا كنت مضطراً للحصول علي مساعدة في المواد الدراسية، فإنني سوف أحصل بشكل سريع علي الإجابات التي أحتاج لها .								٨٧,٥
	١٤	إنَّ الحصول على مساعدة في المواد الدراسية سوف يكون طريقاً للتخفيف من بعض الأعمال المدرسية .								٨٧,٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نسب اتفاق السادة المحكّمين على عبارات مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم

بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم..... الدرجة العلمية ..... الجامعة أو مكان العمل.....

سعادة الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإعداد مقياس لأسلوب التعلّم المفضّل لاستخدامه في دراسته في مرحلة الدكتوراه؛ ونظرا لأهمية عرض المقياس في صورته الأولية على المختصين كخطوة ضرورية لبناء مقياس موثوق بمصداقيته في الاستخدام، فإنَّ الباحث يجد فيكم بعد الله خير عون في إبداء آرائكم من حيث مناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي له ومدى وضوحها، وإبداء ما ترونه من تعديلات وملحوظات ينبغي الأخذ بها، علما بأنَّ عنوان الدراسة هو:

استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلّم.

دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي: الرياض، والقصيم.

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومقدِّراً للجهد الذي تبذلونه في خدمة العلم وطلابه.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

وفيما يلي تعريف لأساليب التعلّم المفضلة التي سيتم توظيفها لبناء مقياس أسلوب التعلم المفضل.

أسلوب التعلم	التعريف
التعلّم التعاوني	يصف الطلاب الذين يفضّلون العمل بشكل مشترك مع الأقران ، ويعرف بأنه ذلك التنظيم الذي تكون فيه أهداف الفرد مرتبطة بأهداف الآخرين، بحيث تنشأ علاقة إيجابية بينهم لتحقيق أهدافهم التعليمية، وأنَّ الفرد يستطيع أنْ يحقّق أهدافه عندما يكون في مقدورِ الآخرين تحقيق أهدافهم. وأن يبحث عن نتيجة تكون ذات فائدة لكل المجموعة التي يرتبط بها ارتباطاً تعاونياً
التعلّم التنافسي	يصف الطلاب الذين يفضّلون التنافس مع الآخرين أثناء التعلم، ويعرف بأنه ذلك التنظيم الذي تكون فيه أهداف الفرد مرتبطة بأهداف الآخرين، بحيث تنشأ علاقة سلبية بينهم لتحقيق أهدافهم التعليمية، وأنَّ الفرد يستطيع أن يحقق أهدافه عندما يفشل الآخرون في تحقيق أهدافهم، وهنا يبحث الفرد عن نتيجة تكون ذات فائدة شخصية، ولكنها تعتمد على الآخرين الذين تربطه بهم علاقة تنافسية مثل الحصول على المرتبة الأولى في الامتحان .
التعلّم الفردي	يصف الطلاب الذين يفضّلون عدم الاندماج مع أي فرد آخر أثناء التعلم، ويعرف بأنه ذلك التنظيم الذي تكون فيه أهداف الفرد مستقلة عن أهداف الآخرين، حيث إن تحقيق الفرد لهدفه لا يرتبط بتحقيق الآخرين لأهدافهم التعليمية، وهنا يبحث الفرد عن نتيجة تكون ذات فائدة شخصية، بغض النظر عن جهود الآخرين لتحقيق أهدافهم؛ وذلك لانتفاء العلاقة بينهم، وهنا يفضِّل الفرد العمل بشكل مستقل عن مساعدة الآخرين .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقياس أسلوب التعلم المفضل

نوع التعلم	م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الملاحظات	نسب إتفاق المحكمين
التعلم التعاوني	١	العمل مع جماعة الصف يؤدِّي إلى التفوق						١
	٢	يستطيع المعلم أنْ يفيد طلابه أكثر عندما يعمل معهم في مجموعات						١
	٣	تؤدِّي المشاركة في الرأي؛ للتوصّل لقرار أفضل						٠,٥
	٤	أثناء المناقشة الجماعية لا نتوصل أبداً إلى نتائج جيِّدة (معكوسة)						٠,٨٧٥
	٥	أحب الاشتراك مع زملائي في أي عمل دراسي يقومون به داخل الصف الدراسي						٠,٧٥
	٦	يتمّ انجاز العمل بسرعة إذا عملنا كمجموعة						٠,٥
	٧	أحبّ مساعدة زملائي الطلاب على التعلم						٠,٧٥
	٨	يساعدني التعلّم في مجموعة على العمل بروح الفريق مستقبلا						٠,٨٧٥
	٩	في الفصل؛ أتعلَّم بشكل أفضل عندما أعمل مع الآخرين.						٠,٨٧٥
	١٠	لا أحبّ مشاركة زملائي في المناقشة أو تبادل الرأي						١
	١١	أحب أنْ استفيد من أفكار الطلاب؛ لأنها تساعد على التعلم الجيد						٠,٧٥
	١٢	إنَّ التعلّم في جماعات صغيرة العدد من الزملاء أفضل من العمل الفردي						١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نوع التعلم	م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الملاحظات	نسب اتفاق المحكمين
التعلم التنافسي	١	أحب أنْ يعرف زملائي أنّي أنجز أعمالي على أحسن وجه ممكن						٠,٨٧٥
	٢	أحب أنْ يكون عملي أفضل من عمل زملائي						٠,٧٥
	٣	يكون تعلمي أسرع عندما أحاول التفوق على الآخرين						١
	٤	لا أبالي إذا حصلتُ على أقل الدرجات (معكوسة)						٠,٨٧٥
	٥	أحب تحدي زملائي حتى يظهر من سيؤدِّي العمل المطلوب على أحسن وجه ممكن						٠,٨٧٥
	٦	المعلّم يميِّز بين طلابه عن طريق معرفة مَنْ الذي يعمل أفضل من الآخرين						٠,٨٧٥
	٧	محاولتي لأن أكون أفضل من الطلاب الآخرين تجعلني أعمل بشكل جيِّد						٠,٨٧٥
	٨	أحاول التفوّق على زملائي في الصف						٠,٨٧٥
	٩	المنافسة بين الطلاب أسلوب مناسب للتعلم والتفوق في الدراسة						٠,٨٧٥
	١٠	أحب دائما أنْ أعرف مَنْ هو الأفضل والأسوأ في الاختبارات المدرسية						١
	١١	أحب دائماً أنْ أكون أفضل من الآخرين						٠,٥
	١٢	محاولتي التفوّق على زملائي الآن تساعدني على التفوق والنجاح في المستقبل						١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

نوع التعلم	م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	الملاحظات	نسب اتفاق المحكمين
التعلم الفردي	١	أفضل أن أدرس بمفردي حتى أتمكن من التقدم بالسرعة التي تناسبني						١
	٢	عندما تحتاج المجموعة إلى أداء عمل مهم، فإنني أستطيع مساعدتهم بشكل أكبر عندما أقوم به بطريقتي الخاصة .						٠,٥
	٣	أفضل المذاكرة وحلّ الواجبات بمفردي						١
	٤	أشعر بالوحدة وعدم السعادة إذا قمت بأداء كثير من الواجبات المدرسية بمفردي(معكوسة)						٠,٨٧٥
	٥	عندما أذاكر بمفردي أتذكر الأشياء بشكل أفضل.						٠,٨٧٥
	٦	إذا عملت الآن بمفردي، فإن ذلك سيؤدِّي إلى تحسين أدائي فيما بعد						١
	٧	اشعر بالارتياح عندما أعلم بأنني سوف أقوم بالعمل بمفردي						١
	٨	أحبّ عملي بشكل أكبر إذا قمت به بمفردي دون أي مساعدة من الآخرين						١
	٩	زملائي الطلاب ليسوا في حاجة لمعرفة ما اعمله في المدرسة						٠,٨٧٥
	١٠	أحبّ أن أحتفظ بأفكاري لنفسي						٠,٨٧٥
	١١	يمكن للمعلم أن يساعد طلابه أكثر باختياره العمل المناسب لكل منهم						٠,٨٧٥
	١٢	أحب أن أدرس بمفردي دون أي انتباه للآخرين .						٠,٥

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلحق رقم (٣)

صور أدوات الدراسة الـتـي تم تطبيقها على عيـ ـنة الـتقنين

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

أولاً: البيانات الشخصية للطالب:

الاسم	
المدرسة	
الصف	
التخصّص	
السن	

عزيزي الطالب.....

تتضمَّن القائمة التالية مجموعةً من العبارات التي تشير إلى الطرق المختلفة التي يمكن استخدامها في التعلّم والاستذكار..

اقرأ كلّ عبارة جيِّداً، ثُمَّ حددِّ درجة انطباقها عليك ، فإذا كانت العبارة:

١- تنطبق عليك تماماً أثناء تعلّمك واستذكارك ضع علامة √ في الخانة الأولى من الخانات الثلاث الموجودة أمام العبارة .

٢- تنطبق عليك قليلاً أثناء تعلّمك واستذكارك ضع √ علامة في الخانة الثانية أمام العبارة .

٣- لا تنطبق عليك أبداً أثناء تعلّمك واستذكارك ضع علامة √في الخانة الثالثة أمام العبارة .

إنَّ إجابتك الصريحة هي إسهام علمي منك في وضع هذا الاختبار .

أخيراً فإنَّ إجابتك ستكون سرية، ولن تستخدم إلاَّ لغرض الدراسة والبحث العلمي..... شكراً لتعاونكم

الرجاء عدم قلب الصفحة حتى يؤذن لك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
١	عندما تصادفني معلومة جديدة أعمل على تكرارها كثيراً؛ حتى لا أنساها .			
٢	عندما أسمع من الأستاذ مفهوماً جديداً أحاول تكراره مرات عدّة بيني وبين نفسي حتى أتمكن من حفظه			
٣	أثناء مذاكرتي لدروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفوياً عدة مرات .			
٤	عندما أذاكر المواد الدراسية، أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل الدروس مع الأستاذ، وقراءة المواد الدراسية، المناقشات أثناء الدرس .			
٥	أحرص على ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى			
٦	أثناء دراستي أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل .			
٧	عندما أذاكر المادة الدراسية، ألخص المادة لكي تساعدني على تنظيم أفكاري			
٨	عندما أذاكر المادة الدراسية، أتصفّح المادة، وأحاول أن أنظّم الأفكار الأكثر أهمية .			
٩	أثناء وقت الحصة يضيع مني غالباً نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخري			
١٠	عندما لا أفهم ما أقرؤه في المادة الدراسية، أرجع إليه مرة أخرى وأحاول فهمه.			
١١	إذا كانت المادة الدراسية من الصعب فهمها، فإنني أغير الطريقة التي أقرأ بها المادة .			
١٢	أخبر نفسي أنه ينبغي علي الاستمرار في المذاكرة؛ حتى أتعلّم الكثير بقدر الإمكان .			
١٣	أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكر لمعرفة مقدار ما تعلمته .			
١٤	أفكر في أدائي بشكل يكون أفضل من أداء زملائي في الفصل .			
١٥	أخبر نفسي أنه ينبغي عليَّ أن أذاكر بشكل جاد مثل الطلاب الآخرين .			
١٦	أذكّر نفسي بأهمية حصولي على تقديرات مرتفعة .			
١٧	أخبر نفسي أنني أحتاج للاستمرار في المذاكرة لكي يكون أدائي جيدا في المادة الدراسية .			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي أبداً
١٨	أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة من خلال التفكير في الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية			
١٩	أخبر نفسي أنه من المهم أن أتعلم المادة الدراسية؛ لأنني سوف أحتاجها فيما بعد في حياتي .			
٢٠	أحاول ربط المادة الدراسية بشيء ما أحب أن أقوم به، أو أجده مفيداً .			
٢١	أجعل المادة الدراسية أكثر فائدةً من خلال ربطها بما أريد عمله في حياتي .			
٢٢	أحاول أن أعمل لعبة من خلال تعليمي المادة، أو عند أكمال المهام والوجبات الدراسية			
٢٣	أحاول أن أفهم نفسي كيفية جعل المذاكرة والتعلّم ممتعاً .			
٢٤	أجعل المذاكرة ممتعة من خلال التركيز علي شيء ما ممتع .			
٢٥	أعد نفسي بأداء أعمال أحبها في وقت لاحق، إذا قمت بالانتهاء من مراجعة المواد الدراسية المحدّدة الآن .			
٢٦	أعد نفسي بنوع من المكافأة إذا قمت بالواجبات الدراسية .			
٢٧	عندما أنجح في فهم دروسي جيداً أكافئ نفسي			
٢٨	أغيِّر مما يحيط بي من أشياء؛ لكي يسهل عليّ التركيز في العمل.			
٢٩	أغيِّر من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به			
٣٠	عندما أعرف شيئاً جيداً أقوم بشرحه لزملائي .			
٣١	أحاول أنْ أعمل مع زملائي الطلاب الآخرين لإكمال واجبات المواد الدراسية .			
٣٢	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهماً أفضل لما ندرسه			
٣٣	في الغالب أشعر بأنني كسول جداً، أو أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي؛ حتى إنني أترك المكان قبل أنْ انهي ما خططت أن أفعله .			
٣٤	أعمل بجد لكي يتحسّن أدائي في المواد الدراسية حتى ولو كنت لا أحبها .			
٣٥	عندما تكون واجبات المادة الدراسية صعبة، أتخلّى عنها .			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٣٦	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها، ولا أؤجلها لوقت أخر.			
٣٧	أستغل بشكل جيِّد وقتي في مذاكرة المادة الدراسية .			
٣٨	أجد أنَّ من الصعب الالتزام بجدول للمذاكرة .			
٣٩	إذا كنت محتاجاً للمساعدة في المادة الدراسية فإنني سوف أطلب المساعدة من شخص ما.			
٤٠	إذا كنت محتاجاً لفهم الدرس الذي يتمّ شرحه، فإنني سوف أطلب المساعدة .			
٤١	إذا واجهت متاعباً في تعلم مادة دراسية معيّنة، فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي احد .			
٤٢	إذا كنت مضطراً للحصول على مساعدة الآخرين سوف يكون من الأفضل لي أنْ أتعلّم منهم كيف أحل الواجبات بنفسي			
٤٣	إذا كنت مضطراً للحصول علي مساعدة في المواد الدراسية ، سوف يكون من الأفضل أن أفهم الأفكار والمبادئ العامة.			
٤٤	إن هدفي من طلب المساعدة من شخص ما في هذا الفصل هو النجاح دون أن أبذل جهدا .			
٤٥	إذا كنت مضطراً للحصول علي مساعدة في المواد الدراسية، فإنني سوف أحصل بشكل سريع علي الإجابات التي أحتاج لها .			
٤٦	عندما أستعد لأداء الاختبارات أحاول تكرار المعلومات عدة مرات.			
٤٧	أثناء مذاكرتي لدروسي أعمل قائمة بالمفاهيم الأساسية لأحفظها جيِّداً .			
٤٨	أسمع (أحفظ) الكلمات الأساسية لكي تذكرني بالمفاهيم الهامة في المادة الدراسية .			
٤٩	أفهم المادة الدراسية من خلال عمل ربط بين ما أقرؤه في المادة الدراسية، والمفاهيم التي تعرفت عليها من خلال الدرس مع الأستاذ .			
٥٠	أطبِّق الأفكار التي قراءتها في المادة الدراسية في أنشطة أخرى للمقرّر مثل المناقشات أثناء الحصة الدراسية .			
٥١	أقوم بعمل أشكال بسيطة أو جداول، أو رسوم لكي تساعدني على تنظيم المادة الدراسية			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٥٢	عندما أذاكر موضوعاً معيناً في المادة الدراسية، أحاول فهمه جيِّداً، وأعيد كتابته في صورة مرتبة .			
٥٣	قبل أن أقوم بمذاكرة المادة الدراسية لأول مرة، فإنني أتصفّح هذه المادة لكي أعرف مضمونها .			
٥٤	أسأل نفسي أسئلة لكي أتأكَّد من فهمي للمادة الدراسية التي أذاكرها .			
٥٥	أغيِّر من الطريقة التي أذاكرها بها لكي تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وأسلوب المعلم في التدريس .			
٥٦	أتحدّى نفسي؛ لإكمال المذاكرة وتعلّم الكثير بقدر الإمكان .			
٥٧	أقنع نفسي بالعمل الشاق من أجل التعلم			
٥٨	أظل أخبر نفسي أنني أريد أن يكون أدائي أفضل من الآخرين في الفصل .			
٥٩	عندما تواجهني صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية المطلوبة مني أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي .			
٦٠	عندما اشعر بالملل، وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة مني والواجبات، أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة الدراسية .			
٦١	أذكّر نفسي بمدي أهمية الأداء بشكل جيِّد في الاختبارات الدراسية.			
٦٢	أحاول أنْ أعرف مدى ملاءمة المادة الدراسية لي شخصيا .			
٦٣	أبذل جهد لربط ما أ تعلمه بميولي الشخصية			
٦٤	أفكّر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة لكي أكملها .			
٦٥	أقنع نفسي بأنَّ المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة .			
٦٦	أكافئ نفسي عندما أستمر في مذاكرة موضوع ما، وأفهمه جيداً برغم الملل الذي أشعر به أثناء المذاكرة .			
٦٧	أحاول التخلص من أي مشتتات تحيط بي .			
٦٨	آكل أو أشرب أي شيء يجعلني أكثر يقظة ومستعداً للعمل .			
٦٩	أفضِّل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية .			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٧٠	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معيّن أنسحب ولا أشارك معهم .			
٧١	أذاكر فقط الأجزاء السهلة من المواد الدراسية .			
٧٢	لو كانت مادة المقرر الدراسي مملّة أو غير ممتعة، فإنني أتحكم في نفسي وأستمر في العمل حتى النهاية.			
٧٣	أنظّم وقتي وأوزّعه على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها .			
٧٤	قبل البدء في المذاكرة أحدِّد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام .			
٧٥	إذا كنت لا أفهم شيئاً ما في المادة الدراسية ، فإنني سوف أخمن بدلا من طلب المساعدة من شخص ما			
٧٦	أثناء الدراسة أفضّل العمل بشكل سيء في مهمة ما لا أستطيع عملها بدلاً من طلب المساعدة من الآخرين			
٧٧	حتى ولو كان العمل صعب للغاية، فإنني لن أطلب المساعدة أبداً في المواد الدراسية			
٧٨	إنَّ حصولي علي المساعدة في المواد الدراسية، سوف يكون طريقاً لي لتعلم الكثير عن المبادئ الأساسية التي يمكن أن استخدمها في فهم الموضوعات الدراسية			
٧٩	إنّ الحصول على مساعدة في المواد الدراسية سوف يكون طريقاً للتخفيف من بعض الأعمال المدرسية			
٨٠	أجد نفسي أقرأ في نصوص المادة الدراسية، ولا أعرف عما تكون			
٨١	أفكر في الموضوع الدراسي، وأحدِّد ما المفترض مني تعلمه منه			
٨٢	عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكّر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى اكتسب معلومات جديدة لم أكن أعرفها من قبل .			
٨٣	عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية المذاكرة لتحقيق التميز في حياتي العملية			
٨٤	أحضر الفصل بشكل منتظم .			
٨٥	أجد غالباً أنني لا أقضي وقتاً كبيراً في مذاكرة المواد الدراسية بسبب الأنشطة الأخرى .			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٨٦	نادراً ما أجد وقتاً لمراجعة المواد الدراسية قبل الاختبار .			
٨٧	عندما أذاكر المادة الدراسية ، أحاول تحديد أي المفاهيم التي لا أفهمها جيدا .			
٨٨	عندما أذاكر المادة الدراسية، أضع أهدافاً لنفسي لكي تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار .			
٨٩	عندما أذاكر المادة الدراسية أتوقف من حين لآخر؛ حتى أتأكّد من فهمي لما قرأته.			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم

إعداد الباحثً

البيانات الشخصية للطالب:

الاسم	
المدرسة	
الصف	
التخصّص	
السن	

عزيزي الطالب.....

لكل منا أسلوبه الخاص في التعلّم، وعلى الصفحات التالية عدة عبارات تستخدم لتحديد أسلوب الطالب المفضّل في التعلّم (التعاوني – التنافسي – الفردي)

المطلوب منك قراءة كل عبارة من العبارات التالية، ووَضَعْ علامة √ أمامها في العامود الذي يعبر عن رأيك تجاه العبارة.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فلكل منا أسلوبه الخاص في التعلّم، وتذكّر أنَّ إجابتك الصريحة هي أساس فهمك لنفسك، ولشخصيتك، ولأسلوبك المفضل في التعلّم، كذلك فإنَّ إجابتك الصريحة هي إسهامٌ علمي منك في وَضْع هذا الاختبار.

أخيراً فإنَّ إجابتك ستكون سرية، ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة والبحث العلمي

شكراً لتعاونكم ....

الرجاء عدم قلب الصفحة حتى يؤذن لك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
١	العمل مع جماعة الصف يؤدّي إلى التفوّق الدراسي					
٢	يستطيع المعلم أن يفيد طلابه أكثر عندما يعمل معهم في مجموعات					
٣	أحب أن يعرف زملائي أني أنجز أعمالي على أحسن وجه ممكن					
٤	يكون تعلمي أسرع عندما أحاول التفوق على الآخرين					
٥	لا أبالي إذا حصلت على أقل الدرجات					
٦	أفضل أن أدرس بمفردي؛ حتى أتمكّن من التقدّم بالسرعة التي تناسبني					
٧	أفضّل المذاكرة وحل الواجبات بمفردي					
٨	أثناء المناقشة الجماعية لا نتوصّل أبداً إلى نتائج جيدة					
٩	أحب تحدي زملائي حتى يظهر من سيؤدّي العمل المطلوب على أحسن وجه ممكن					
١٠	المعلم يميِّز بين طلابه عن طريق معرفة مَنْ الذي يعمل أفضل من الآخرين					
١١	محاولتي لأن أكون أفضل من الطلاب الآخرين تجعلني أعمل بشكل جيِّد					
١٢	أشعر بالوحدة وعدم السعادة إذا قمت بأداء كثير من الواجبات المدرسية بمفردي					
١٣	عندما أذاكر بمفردي أتذكر الأشياء بشكل أفضل.					
١٤	إذا عملت الآن بمفردي، فإن ذلك سيؤدّي إلى تحسين أدائي فيما بعد					
١٥	يساعدني التعلّم في مجموعة على العمل بروح الفريق مستقبلاً					
١٦	في الفصل؛ أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل مع الآخرين.					
١٧	أحاول التفوق على زملائي في الصف					
١٨	المنافسة بين الطلاب أسلوبٌ مناسب للتعلم والتفوق في الدراسة					
١٩	أشعر بالارتياح عندما اعلم بأنني سوف أقوم بالعمل بمفردي					
٢٠	أحب عملي بشكل اكبر إذا قمت به بمفردي دون أي مساعدة من الآخرين					
٢١	زملائي الطلاب ليسوا في حاجة لمعرفة ما أعمله في المدرسة					
٢٢	لا أحب مشاركة زملائي في المناقشة أو تبادل الرأي					
٢٣	إنَّ التعلم في جماعات صغيرة العدد من الزملاء أفضل من العمل الفردي					
٢٤	أحب دائماً أن أعرف مَنْ هو الأفضل والأسوأ في الاختبارات المدرسية					
٢٥	محاولتي التفوّق على زملائي الآن تساعدني على التفوّق والنجاح في المستقبل					
٢٦	أحبُّ أنْ احتفظ بأفكاري لنفسي					
٢٧	يمكن للمعلم أنْ يساعد طلابه أكثر باختياره العمل المناسب لكلٍّ منهم					

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلـحق رقم (٤)

الصورة النهائية لأدوات الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقياس استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً

إعداد الباحث

أولاً: البيانات الشخصية للطالب:

الاسم	
المدرسة	
الصف	
التخصّص	
السن	

عزيزي الطالب.....

تتضمّن القائمة التالية مجموعةً من العبارات التي تشير إلى الطرق المختلفة التي يمكن استخدامها في التعلم والاستذكار..

اقرأ كل عبارة جيِّداً ثم حدِّد درجة انطباقها عليك ، فإذا كانت العبارة :

٤- تنطبق عليك تماماً أثناء تعلمك واستذكارك ضع علامة √ في الخانة الأولى من الخانات الثلاث الموجودة أمام العبارة .

٥- تنطبق عليك قليلاً أثناء تعلمك واستذكارك ضع √ علامة في الخانة الثانية أمام العبارة .

٦- لا تنطبق عليك أبداً أثناء تعلمك واستذكارك ضع علامة √ في الخانة الثالثة أمام العبارة .

إنَّ إجابتك الصريحة هي إسهامٌ علمي منك في وضع هذا الاختبار .

أخيراً فإنَّ إجابتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة، والبحث العلمي..... شكراً لتعاونكم

الرجاء عدم قلب الصفحة حتى يؤذن لك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
١	عندما تصادفني معلومة جديدة أعمل على تكرارها كثيراً حتى لا أنساها.			
٢	عندما أسمع من الأستاذ مفهوماً جديداً أحاول تكراره مرات عدّة بيني وبين نفسي حتى أتمكن من حفظه			
٣	أثناء مذاكرتي لدروسي أتدرّب على تسميع المادة لنفسي شفوياً عدة مرات.			
٤	عندما أذاكر المواد الدراسية، أقوم بجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل الدروس مع الأستاذ، وقراءة المواد الدراسية، المناقشات أثناء الدرس.			
٥	أحرص على ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد أخرى			
٦	أثناء دراستي أحاول ربط الأفكار بما أعرفه بالفعل .			
٧	عندما أذاكر المادة الدراسية، ألخّص المادة لكي تساعدني علي تنظيم أفكاري			
٨	عندما أذاكر المادة الدراسية، أتصفّح المادة، وأحاول أن أنظّم الأفكار الأكثر أهمية .			
٩	أثناء وقت الحصة يضيع مني غالباً نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخري			
١٠	عندما لا أفهم ما أقرؤه في المادة الدراسية، أرجع إليه مرة أخري وأحاول فهمه.			
١١	إذا كانت المادة الدراسية من الصعب فهمها، فإنني أغيِّر الطريقة التي إقرأ بها المادة .			
١٢	أخبر نفسي أنه ينبغي علي الاستمرار في المذاكرة حتى أتعلم الكثير بقدر الإمكان .			
١٣	اقنع نفسي بالاستمرار في المذاكر لمعرفة مقدار ما تعلمته .			
١٤	أفكر في أدائي بشكل يكون أفضل من أداء زملائي في الفصل .			
١٥	أخبر نفسي أنه ينبغي علي أنْ أذاكر بشكل جاد مثل الطلاب الآخرين .			
١٦	أذكّر نفسي بأهمية حصولي علي تقديرات مرتفعة .			
١٧	أخبر نفسي أنني أحتاج للاستمرار في المذاكرة لكي يكون أدائي جيداً في المادة الدراسية .			
١٨	أقنع نفسي بالاستمرار في المذاكرة من خلال التفكير في الحصول على درجات مرتفعة في المادة الدراسية			
١٩	أخبر نفسي أنه من الهام أن أتعلم المادة الدراسية؛ لأنني سوف أحتاجها فيما بعد في حياتي .			
٢٠	أحاول ربط المادة الدراسية بشيء ما أحب أن أقوم به، أو أجده مفيداً .			
٢١	أجعل المادة الدراسية أكثر فائدةً من خلال ربطها بما أريد عمله في حياتي.			
٢٢	أحاول أنْ أفهّم نفسي كيفية جعل المذاكرة والتعلّم ممتعاً .			
٢٣	أجعل المذاكرة ممتعة من خلال التركيز علي شيء ما ممتع .			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٢٤	أعد نفسي بأداء أعمال أحبها في وقت لاحق، إذا قمت بالانتهاء من مراجعة المواد الدراسية المحدّدة الآن .			
٢٥	أعد نفسي بنوع من المكافأة إذا قمت بالواجبات الدراسية .			
٢٦	عندما أنجح في فهم دروسي جيداً أكافئ نفسي			
٢٧	أغيِّر مما يحيط بي من أشياء لكي يسهل علي التركيز في العمل .			
٢٨	أغيِّر من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل، أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به			
٢٩	عندما أعرف شيئاً جيداً أقوم بشرحه لزملائي .			
٣٠	أحاول أن اعمل مع زملائي الطلاب الآخرين لإكمال واجبات المواد الدراسية .			
٣١	أتعاون مع زملائي حتى نحقّق فهم أفضل لما ندرسه			
٣٢	في الغالب اشعر بأنني كسول جداً، أو أشعر بالضجر عندما أستذكر دروسي حتى إنني أترك المكان قبل أن انهي ما خططت أن أفعله .			
٣٣	أعمل بجد لكي يتحسن أدائي في المواد الدراسية حتى ولو كنت لا أحبها .			
٣٤	عندما تكون واجبات المادة الدراسية صعبة، أتخلّى عنها .			
٣٥	أقوم بأداء الأعمال المطلوبة مني في وقتها، ولا أؤجلها لوقت أخر .			
٣٦	أستغل بشكل جيِّد وقتي في مذاكرة المادة الدراسية .			
٣٧	إذا كنت محتاجاً للمساعدة في المادة الدراسية فإنني سوف أطلب المساعدة من شخص ما.			
٣٨	إذا كنت محتاجا لفهم الدرس الذي يتم شرحه، فإنني سوف أطلب المساعدة .			
٣٩	إذا كنت مضطراً للحصول على مساعدة الآخرين سوف يكون من الأفضل لي أنْ أتعلم منهم كيف احل الواجبات بنفسي			
٤٠	إذا كنت مضطر للحصول عليّ مساعدة في المواد الدراسية ، سوف يكون من الأفضل أنْ أفهم الأفكار والمبادئ العامة.			
٤١	عندما استعد لأداء الاختبارات أحاول تكرار المعلومات عدة مرات.			
٤٢	أثناء مذاكرتي لدروسي أعمل قائمة بالمفاهيم الأساسية لأحفظها جيداً .			
٤٣	أسمع (أحفظ) الكلمات الأساسية لكي تذكّرني بالمفاهيم المهمة في المادة الدراسية .			
٤٤	أفهم المادة الدراسية من خلال عمل رَبْط بين ما أقرؤه في المادة الدراسية، والمفاهيم التي تعرفت عليها من خلال الدرس مع الأستاذ .			
٤٥	أطبق الأفكار التي قرأتها في المادة الدراسية في أنشطة أخري للمقرّر مثل المناقشات أثناء الحصة الدراسية .			
٤٦	أقوم بعمل أشكال بسيطة أو جداول أو رسوم لكي تساعدني علي تنظيم المادة الدراسية			
٤٧	عندما أذاكر موضوعاً معيناً في المادة الدراسية، أحاول فهمه جيداً وأعيد كتابته في صورة مرتبة .			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٤٨	قبل أنْ أقوم بمذاكرة المادة الدراسية لأول مرة، فإنني أتصفح هذه المادة لكي أعرف مضمونها .			
٤٩	أسأل نفسي أسئلة؛ لكي أتأكّد من فهمي للمادة الدراسية التي أذاكرها .			
٥٠	أغيِّر من الطريقة التي أذاكرها بها لكي تتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وأسلوب المعلم في التدريس .			
٥١	أتحدّى نفسي لإكمال المذاكرة، وتعلّم الكثير بقدر الإمكان .			
٥٢	أقنع نفسي بالعمل الشاق من أجل التعلم			
٥٣	أظل أخبر نفسي أنني أريد أنْ يكون أدائي أفضل من الآخرين في الفصل .			
٥٤	عندما تواجهني صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية المطلوبة مني أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي .			
٥٥	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة مني والواجبات أذكّر نفسي بتأثير ذلك على درجاتي في المادة الدراسية .			
٥٦	أذكّر نفسي بمدي أهمية الأداء بشكل جيِّد في الاختبارات الدراسية.			
٥٧	أحاول أنْ أعرف مدي ملاءمة المادة الدراسية لي شخصيا .			
٥٨	ابذل جهد لربط ما أ تعلمه بميولي الشخصية			
٥٩	أفكّر في طريقة تجعل المذاكرة ممتعة لكي أكملها .			
٦٠	أقنع نفسي بأنَّ المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلَّب على الملل من المذاكرة .			
٦١	أكافئ نفسي عندما أستمر في مذاكرة موضوع ما و أفهمه جيِّداً برغم الملل الذي أشعر به أثناء المذاكرة .			
٦٢	أحاول التخلص من أي مشتتات تحيط بي .			
٦٣	أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية .			
٦٤	لو كانت مادة المقرّر الدراسي مملّة أو غير ممتعة، فإنني أتحكم في نفسي واستمر في العمل حتى النهاية.			
٦٥	أنظّم وقتي وأوزعه على المواد الدراسية المختلفة بما يتناسب مع طبيعتها .			
٦٦	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها، أو أتناول فيها الطعام .			
٦٧	إنَّ حصولي علي المساعدة في المواد الدراسية، سوف يكون طريقاً لي لتعلم الكثير عن المبادئ الأساسية التي يمكن أنْ استخدمها في فهم الموضوعات الدراسية			
٦٨	أفكّر في الموضوع الدراسي، وأحدّد ما المفترض مني تعلمه منه			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	الـــــعـــــبـــارات	تنطبق عليّ تماما	تنطبق عليّ قليلا	لا تنطبق عليّ أبداً
٦٩	عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكّر نفسي بأهمية بذل مزيدٍ مـــن الجهد حتى أكتسب معلوماتٍ جديدة لم أكن أعرفها من قبل .			
٧٠	عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكّر في أهميـــة المـــذاكرة لتحقيق التميز في حياتي العملية			
٧١	أحضر الفصل بشكل منتظم .			
٧٢	عندما أذاكر المادة الدراسية ، أحاول تحديد أي المفاهيم التي لا أفهمهـــا جيداً.			
٧٣	عندما أذاكر المادة الدراسية، أضع أهدافاً لنفسي لكي تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار .			
٧٤	عندما أذاكر المادة الدراسية أتوقف من حين لآخر حتى أتأكّد من فهمي لما قرأته			

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

مقياس الأسلوب المفضّل للتعلّم

إعداد الباحثً

البيانات الشخصية للطالب:

الاسم	
المدرسة	
الصف	
التخصّص	
السنّ	

عزيزي الطالب.....

لكل منا أسلوبه الخاص في التعلم، وعلى الصفحات التالية عـــدّة عبـــارات تســـتخدم لتحديد أسلوب الطالب المفضّل في التعلّم (التعاوني – التنافسي – الفردي)

المطلوب منك قراءة كلِّ عبارة من العبارات التالية، وَوَضْع علامة √ أمامها في العامود الذي يعبِّر عن رأيك تجاه العبارة.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة، وأخرى خاطئة، فلكلّ منا أسلوبه الخاص في التعلّم، وتذكر أنَّ إجابتك الصريحة هي أساسُ فهمك لنفسك، ولشخصـــيتك، ولأســـلوبك المفضل في التعلّم، كذلك فإن إجابتك الصريحة هي إسهامٌ علمي منك في وَضْع هـــذا الاختبار.

أخيراً فإنَّ إجابتك ستكون سريةً، ولن تستخدم إلاّ لغرض الدراسة والبحث العلمي.

شكراً لتعاونكم ....

الرجاء عدم قلب الصفحة حتى يؤذن لك

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
١	العمل مع جماعة الصفّ يؤدّي إلى التفوق الدراسي					
٢	يستطيع المعلم أن يفيد طلابه أكثر عندما يعمل معهم في مجموعات					
٣	أحب أن يعرف زملائي أني أنجز أعمالي على أحسن وجه ممكن					
٤	يكون تعلمي أسرع عندما أحاول التفوق على الآخرين					
٥	لا أبالي إذا حصلت على أقل الدرجات					
٦	أفضل أن أدرس بمفردي حتى أتمكن من التقدّم بالسرعة التي تناسبني					
٧	أفضّل المذاكرة، وحل الواجبات بمفردي					
٨	أثناء المناقشة الجماعية لا نتوصّل أبداً إلى نتائج جيّدة					
٩	أحبّ تحدّي زملائي حتى يظهر من سيؤدّي العمل المطلوب على أحسن وجه ممكن					
١٠	المعلّم يميِّز بين طلابه عن طريق معرفة مَنْ الذي يعمل أفضل من الآخرين					
١١	محاولتي لأن أكون أفضل من الطلاب الآخرين تجعلني أعمل بشكل جيد					
١٢	أشعر بالوحدة وعدم السعادة إذا قمت بأداء كثيرٍ من الواجبات المدرسية بمفردي					
١٣	عندما أذاكر بمفردي أتذكّر الأشياء بشكل أفضل.					
١٤	إذا عملت الآن بمفردي، فإنَّ ذلك سيؤدّي إلى تحسين أدائي فيما بعد					
١٥	يساعدني التعلم في مجموعة على العمل بروح الفريق مستقبلاً					
١٦	في الفصل؛ أتعلّم بشكل أفضل عندما أعمل مع الآخرين.					
١٧	أحاول التفوق على زملائي في الصف					
١٨	المنافسة بين الطلاب أسلوب مناسب للتعلم والتفوّق في الدراسة					
١٩	أشعر بالارتياح عندما أعلم بأنني سوف أقوم بالعمل بمفردي					
٢٠	أحب عملي بشكل اكبر إذا قمت به بمفردي دون أي مساعدة من الآخرين					
٢١	زملائي الطلاب ليسوا في حاجة لمعرفة ما أعمله في المدرسة					
٢٢	لا أحب مشاركة زملائي في المناقشة أو تبادل الرأي					
٢٣	إنَّ التعلم في جماعات صغيرة العدد من الزملاء أفضل من العمل الفردي					
٢٤	أحب دائماً أن أعرف مَنْ هو الأفضل والأسوأ في الاختبارات المدرسية					
٢٥	محاولتي التفوّق على زملائي الآن تساعدني على التفوّق والنجاح في المستقبل					
٢٦	أحب أن أحتفظ بأفكاري لنفسي.					
٢٧	يمكن للمعلم أن يساعد طلابه أكثر باختياره العمل المناسب لكل منهم					

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلحق رقم (٥)

قبلأسمـاء المدارس الـتـي تم ـ ـّ التطبيق عليها

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

م	اسم المدرسة	المدينة	الحي
١	بدر الثانوية	الرياض	الجرادية
٢	مجمع الملك سعود التعليمي - القسم الثانوي	الرياض	جامعة الملك سعود
٣	النجاشي	الرياض	العقيق
٤	عبدالله بن سعود	الرياض	السويدي
٥	الشيخ عبدالرحمن بن سعدي	عنيزة	حي المطار
٦	الشيخ محمد العثيمين	عنيزة	الأشرفية
٧	محمد بن حمد الشبيلي	عنيزة	القرعاوية
٨	تمير الثانوية	تمير	تمير
٩	مجمع التويجري التعليمي – القسم الثانوي	المجمعة	القدس

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلحق رقم (٦)

صور من المكاتبات الرسمية للسماح بتطبيق أدوات الدراسة

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES
Department Of Psychology

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم : ..... التاريخ : ٧ / ١١ / ١٤٢٠ هـ المشفوعات : .....

سعادة مدير ادارة التعليم بمنطقة الرياض سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أما بعد:

نفيدكم بأن الأستاذ / ابراهيم بن عبدالله الحسينان أحد طلاب الدكتوراة بقسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وموضوع رسالته / استرتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم ، ويحتاج الى تطبيق بعض المقاييس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

لذا نرجوا التكرم بالموافقة على التطبيق لتسهيل عملية البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا والله يرعاكم. والسلام عليكم ،،

عميد كلية العلوم الاجتماعية
د/ فوزان بن عبدالرحمن الفوزان

تأسست عام ١٣٩٦هـ

الرياض ١١٤٣٢ . ص . ب : ٥٧٠١ . هاتف وفاكس رئيس القسم: ٢٥٨٥٧٢٨ . وكيل القسم: ٢٥٨٥٧٢٩ . القسم ٢٥٨٥٧٣٧
Riyadh 11432 - P.O box: 5701 - Tel & Fax Head Dept. 2585728- Deputy Dept. 2585729- Dept. 2585737
E-Mail: Psychology @ imamu.edu.sa

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud
Islamic University
COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES
Department Of Psychology

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم : ..... التاريخ : ٧ / ١١ / ١٤٣٠ هـ المشفوعات : .....

سعادة مدير ادارة التعليم بمحافظة المجمعة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أما بعد:

نفيدكم بأن الأستاذ / ابراهيم بن عبدالله الحسينان أحد طلاب الدكتوراة بقسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وموضوع رسالته / استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم ، ويحتاج الى تطبيق بعض المقاييس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

لذا نرجوا التكرم بالموافقة على التطبيق لتسهيل عملية البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا والله يرعاكم. والسلام عليكم ،،

عميد كلية العلوم الاجتماعية
د/ فوزان بن عبدالرحمن الفوزان

تأسست عام ١٣٩٦هـ
كلية العلوم الاجتماعية

الرياض ١١٤٣٢ . ص . ب : ٥٧٠١ . هاتف وفاكس رئيس القسم: ٢٥٨٥٧٢٨ . وكيل القسم: ٢٥٨٥٧٢٩ . القسم ٢٥٨٥٧٣٧
Riyadh 11432 - P.O box: 5701 - Tel & Fax Head Dept. 2585728- Deputy Dept. 2585729- Dept. 2585737
E-Mail: Psychology @ imamu.edu.sa

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud
Islamic University
COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES
Department Of Psychology

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم : ..... التاريخ : ٧ / ١١ / ١٤٢٠ هـ المشفوعات : .....

سعادة مدير ادارة التعليم بمحافظة عفيزة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أما بعد:

نفيدكم بأن الأستاذ / ابراهيم بن عبدالله الحسينان أحد طلاب الدكتوراة بقسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وموضوع رسالته / استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم ، ويحتاج الى تطبيق بعض المقاييس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

لذا نرجوا التكرم بالموافقة على التطبيق لتسهيل عملية البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا والله يرعاكم. والسلام عليكم ،،

عميد كلية العلوم الاجتماعية
د/ فوزان بن عبدالرحمن الفوزان

تأسست عام ١٣٩١هـ
كلية العلوم الاجتماعية

الرياض ١١٤٣٢ . ص . ب : ٥٧٠١ . هاتف وفاكس رئيس القسم: ٢٥٨٥٧٢٨ . وكيل القسم: ٢٥٨٥٧٢٩ . القسم ٢٥٨٥٧٣٧
Riyadh 11432 - P.O box: 5701 - Tel & Fax Head Dept. 2585728- Deputy Dept. 2585729- Dept. 2585737
E-Mail: Psychology @ imamu.edu.sa

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
ثنين
إدارة التخطيط والتطوير

الرقم: .....
التاريخ: / / ١٤٢هـ
المرفقات: .....
الموضوع: .....

بشأن: تسهيل مهمة باحث

المكرم مدير مدرسة الثانوية وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات . تقدم إلينا الباحث / ابراهيم بن عبدالله الحسينان (١٠١٢٨٤٧١١٥) ـ طالب الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية / جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ بطلب إجراء دراسة بعنوان: ((استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم)) وتتطلب الدراسة تطبيق أدوات البحث على عينة من طلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض .

ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمة الباحث ، مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

والله يحفظكم ويرعاكم ،،،

مساعد المدير العام للشئون التعليمية

د. محمد بن عبدالعزيز السديري

شارع الجامعة - الرياض ١١١٥٨ - تليفون: ٤٧٧٢٥٢٠ - فاكس: ٤٧٦٠١٧١

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة عنيزة
(بنين)
وحدة التخطيط والتطوير
التطوير الإداري

بسم الله الرحمن الرحيم

الـرقـــم : ١٢٦/ أ / ٣٤
التاريـــخ : ١٤٣١/١/١٦هـ
المشفوعات :

إلـــى : مدير مدرسة الشيخ / محمد العثيمين الثانوية حفظه الله
مـــن : مدير وحدة التخطيط والتطوير
بشأن : تسهيل مهمة باحث
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد :-

إشارة إلى خطاب عميد كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية والمتضمن طلب تسهيل مهمة الأستاذ / إبراهيم بن عبدالله الحسينان ، أحد طلاب الدكتوراة بقسم علم النفس وموضوع رسالته (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم) ، ويحتاج إلى تطبيق بعض المقاييس على عينه من طلاب المرحلة الثانوية .

لذا نرجوا التكرم بتسهيل مهمة الأستاذ .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يوسف بن محمد المانع

- صورة لصادر الوحدة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة عنيزة
(بنين)
وحدة التخطيط والتطوير
التطوير الإداري

بسم الله الرحمن الرحيم

الـرقـــم : ١٢٧ / أ / ٣٤
التاريـــخ : ١٤٣١/١/١٦هـ
المشفوعات:

إلـــى : مدير مدرسة الشيخ / عبدالرحمن بن سعدي الثانوية حفظه الله
مـــن : مدير وحدة التخطيط والتطوير
بشأن : تسهيل مهمة باحث
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد :-

إشارة إلى خطاب عميد كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية والمتضمن طلب تسهيل مهمة الأستاذ / إبراهيم بن عبدالله الحسينان ، أحد طلاب الدكتوراة بقسم علم النفس وموضوع رسالته (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم) ، ويحتاج إلى تطبيق بعض المقاييس على عينه من طلاب المرحلة الثانوية .

لذا نرجوا التكرم بتسهيل مهمة الأستاذ .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

يوسف بن محمد المانع

- صورة لصادر الوحدة .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

الـمـلحق رقم (٧)

الخطة الدراسية المعدّلة
للمرحلة الثانوية

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المواد الدراسية	فرع المواد الدراسية	الفصل الأول	قسم العلوم والشرعية والعربية		قسم العلوم الإدارية والاجتماعية		قسم العلوم الطبيعية		قسم العلوم التطبيقية (التقنية)	
			الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث
العلوم الشرعية	القرآن الكريم	١	٣	٣	٢	٢	١	١	١	١
	التفسير	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	الحديث	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	التوحيد	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	الفقه	١	٣	٣	١	١	١	١	١	١
	المجموع	٥	١٢	١٢	٦	٦	٥	٥	٥	٥
علوم اللغة العربية	النحو والصرف	٢	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢
	البلاغة والنقد	-	٢	٢	-	-	-	-	-	-
	الأدب	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	١
	المطالعة	١	١	١	١	١	-	-	-	-
	الإنشاء	١	١	١	-	-	-	-	-	-
	المجموع	٦	٩	٩	٤	٤	٣	٣	٣	٣
العلوم الإدارية	علم الإدارة	-	-	-	٢	٣	-	-	-	-
	علم الاقتصاد	-	-	-	١	١	-	-	-	-
	المحاسبة	-	-	-	٢	٢	-	-	-	-
	المجموع	-	-	-	٥	٦	-	-	-	-
العلوم الاجتماعية	التاريخ	١	١	١	٢	٢	-	-	-	-
	الجغرافيا	١	١	١	١	١	-	-	-	-
	علم النفس	-	١	-	١	-	-	-	-	-
	علم الاجتماع	-	-	١	١	١	-	-	-	-
	المجموع	٢	٣	٣	٥	٤	-	-	-	-
العلوم	الفيزياء	٢	-	-	-	-	٤	٤	مواد تطبيقية (تقنية)	مواد تطبيقية (تقنية)
	الكيمياء	٢	-	-	-	-	٤	٤		
	الأحياء	٢	-	-	-	-	٤	٤		
	علم الأرض	-	-	-	-	-	١	١		
	المجموع	٦	-	-	-	-	١٣	١٣	١٣	١٣

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

المواد الدراسية	فرع المواد الدراسية	الفصل الأول	قسم العلوم والشرعية والعربية		قسم العلوم الإدارية والاجتماعية		قسم العلوم الطبيعية		قسم العلوم التطبيقية (التقنية)	
			الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الثاني	الصف الثالث
الرياضيات والإحصاء	الرياضيات	٥	-	-	٣	٣	٦	٦	٦	٦
	الإحصاء	-	-	-	١	١	-	-	-	-
	المجموع	٥	-	-	٤	٤	٦	٦	٦	٦
اللغة الإنجليزية		٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
الحاسب الآلي		١	١	١	١	١	١	١	١	١
المكتبة والبحث		١	١	١	١	١	-	-	-	-
التربية الرياضية		١	١	١	١	١	١	١	١	١
النشاط		١	١	١	١	١	١	١	١	١
المجمــوع		٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٢	٣٤	٣٤	٣٤	٣٤

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Abstract

Title: "Self- Regulated Learning Strategies in the Light of Pintrich's Model and Their Relationship to Achievement, Specialization ,Academic Level, and the Preferred Learning Styles "

Author: Ibrahim Abdullah Al-husinan

Introduction:

Research in the field of self-regulated learning focuses on the issue of the application of the general models of information organization and self-regulation in the area of academic learning.

This trend confirms that learning is not only to acquire information and develop skills, but also to help learners acquire the ability to regulate their learning and their own actions.

Therefore, this study focused on the examination of self-regulated learning strategies in the Saudi Arabian environment in the light of some variables that are important in the educational situations.

The recent research was entitled as follows ""Self- Regulated Learning Strategies in the Light of Pintrich's Model and Their Relationship to Achievement, Specialization ,Academic Level, and the Preferred Learning Styles "

Study Objectives:

The present study aimed at :

1- Identifying the nature of the relationship between self-regulated learning strategies in the light of Pintrich's model and Academic achievement among the second and third graders within the secondary schools in the areas of Riyadh And Qassim.

2- Exploring self-regulated learning strategies in the light of Pintrich's model and preferred learning styles((cooperative, competitive,

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

individualistic) among the second and third graders within the secondary schools in the areas of Riyadh And Qassim.

3- Exploring differences in exploring differences in the light of Pintrich's model and academic specialization (literary / scientific) among the second and third graders within the secondary schools in the areas of Riyadh And Qassim.

4- Exploring differences in exploring differences in the light of Pintrich's model and grade level (second / third) among the graders within the secondary schools in the areas of Riyadh And Qassim.

Hypotheses of the study:

1- There would be a positive relationship between self- regulated learning strategies, and academic achievement among the second and third graders within the secondary schools in the areas of Riyadh And Qassim.

2- There would be a positive relationship between self- regulated learning strategies, and preferred learning styles (cooperative, competitive, individualistic) among the second and third graders within the secondary schools in the areas of Riyadh And Qassim.

3- There would be statistically significant differences between the students(second and third grades) enrolled in the "literary section " and the students(second and third grades) enrolled in the "scientific section" in the mean scores of the self- regulated learning strategies scale .

4- There would be statistically significant differences between the second grade and third grade secondary school students in the mean scores of the self- regulated learning strategies scale in favor of the third grade students.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

Participants:

Subjects for this study were (519) second and third secondary school graders in the areas of Riyadh and Qassim. Two hundred eighteen students were enrolled in the " literary section " and three hundred one students were enrolled in the " scientific section. In addition , two hundred forty four students were in the second grade and two hundred seventy five students were in the third grade.

Instruments:

The current researcher developed the following measures:

1- Self- Regulated Learning Strategies Scale
2- Preferred Learning Styles Scales

Data Analysis

Data were analyzed by the following techniques:

1- Arithmetic mean
2- Standard deviation
3- Pearson correlation coefficient
4- T-Test

Findings:

Data analysis revealed the following results :

1- There wasn't a positive relationship between self regulated learning strategies and academic achievement except the metacognitive self regulation strategy , external performance directed self – talk and effort regulation.
2- The relationships between self regulated learning strategies and Preferred Learning Styles were variant as follows :

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- There was a positive relationship between some of the self regulated learning strategies and cooperative learning style
- There was a positive relationship between self regulated learning strategies and competitive learning style
- There was a positive relationship between most of the self regulated learning strategies and individual learning style.

3- There were statistically significant differences between the students(second and third grades) enrolled in the "literary section " and the students(second and third grades) enrolled in the "scientific section" in the mean scores of the self- regulated learning strategies scale in favor of the " scientific section " students.

4- There weren't statistically significant differences between the second grade and third grade secondary school students in the mean scores of self- regulated learning strategies scale except the metacognitive self regulation strategy in which the third grade students outperformed the second grade students .

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com