تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن

Evaluating the Performance of Computer Teachers in Guiding Middle School Students in Riyadh to Use Self-Organized Learning Strategies from Their Point Of View

اعداد

د/ حسناء معدي ناصر الغربي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بلغت (١٢٨) معلمة. وأظهرت النتائج أن تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا جاء بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الخبرة الاعلى، وتعزى للمؤهل العلمي لصالح دراسات عليا.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا، معلمات الحاسب، الرياض

Evaluating the Performance of Computer Teachers in Guiding Middle School Students in Riyadh to Use Self-Organized Learning Strategies from Their Point Of View

Abstract

The study aimed at evaluating the performance of computer teachers in guiding middle school students in Riyadh to use self-organized learning strategies from their point of view, and to answer the study aim, the survey descriptive method was used, and the questionnaire was used as a study tool. The study sample was randomly chosen, amounting to (128) female computer teachers. The finding showed that evaluating degree of the Performance of Computer Teachers was medium.

The findings showed that there were statistically significant differences attributed to years of experience, in favor of higher experience, and to educational qualification in favor of postgraduate studies.

Key words: self-organized learning, computer teachers, Riyadh

مقدمة الدراسة

تستند العملية التعليمية التعلمية إلى سياسة تؤكد حقوق الأفراد بالحصول على نوعية مناسبة من التعليم، وبسبب التطورات الهائلة في علم الحاسب، وما ارتبط بها من التقدم التقني والرقمي، ازداد الاهتمام بتطبيق مبادئ النظريات التربوية الحديثة في تعليم مقرر الحاسب، ومنها مبادئ التعلم المنظم ذاتيًا، التي تعمل على تنظيم العمليات العقلية في ذهن الطالب، بحيث يصبح أكثر فاعلية في اكتساب المفاهيم والمعارف، ومواكبة التطورات الحدثة الناتجة عن الانفجار المعرفي والتقني الذي برز واتسع في العقدين الماضيين.

لقد شهد العالم خلال العقدين الماضيين ابتكارات ومخترعات عظيمة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أحدثت تغيرات سريعة ومتلاحقة في ميادين العلوم عامة وفي ميدان العلوم التربوية والتطبيقية خاصة، فقربت المكان، واختزلت مسافات الزمان، ووفرت جهد الإنسان على نحو لم يألفه من قبل (الزبون، ٢٠١٦). كما كان لازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم دافعاً هاماً للبحث عن أساليب تعليم جديدة تلبي حاجة المجتمع وتواكب المستجدات الحديثة، ونتيجة لذلك ظهرت استراتيجيات التعلم والتعليم، واتسع انتشارها (Perveen, 2016).

ويعد لفظ الاستراتيجية من الألفاظ المستخدمة في الفكر البشري منذ القدم، والتي غالبًا ما صنفت على أنها مصطلحات عسكرية، واصل الكلمة يعود للغة اليونانية (Strategos) والتي تعني أسلوب الحرب الناجح أو فن الحرب، وفي النصف الأخير من القرن الماضي دخل مفهوم الاستراتيجية في مجال التعلم والتعليم وكان من أهم الاستراتيجيات التي ازداد الاهتمام بها في الألفية الثالثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Melzner, Greisel, Dresel & Kollar, 2020).

وتُعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه يكون المتعلم فيها مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه، وذلك من خلال استخدامها الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية مثل التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي، واستراتيجيات التعلم المعرفية مثل التسميع الذاتي، الإتقان، التفكير الناقد، واستراتيجيات مصادر التعلم مثل الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة، وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه (Melzner, Greisel, Dresel & Kolla, 2020)، وتتمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بتعليم الفرد لذاته مستقلًا (دون معلم)، ليستكمل برنامج تعليمي ويستمر في التعلم (مدى الحياة)، وكذلك هي عملية إجرائية مخططة ومقصودة يكتسب فيها المتعلم بنفسه ومن خلال جهده الذاتي معارف ومهارات واتجاهات (رشوان، ٢٠١٦). وترى

الباحثة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمكن اكسابها للمتعلمين من خلال تنظيم خبرات مقصودة، تساعد الطلبة على تنظيم عملية التعلم الخاصة به.

وتتمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بالعمليات التي تساعد المتعلمين على تنظيم العمليات العقلية الخاصة بكل متعلم وفق إمكاناته وقدراته وبما يساعده على اكتساب المعارف والمفاهيم المختلفة وتقيم مستوى تقدمه بالتعلم، وتقيم مدى تحقيقه للأهداف (Weisblat & McClellan, 2018). إن تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى اعتماد الطالب على ذاته في التخطيط للتعلم وتنفيذه، فلا يعتمد بشكل كامل على المعلم في تقديم المعرفة (Rix, 2018).

وبتدريب الطلبة وحفزهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أصبح التعلم المنظم ذاتياً طريقة مألوفة لنمذجة تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية، ويعد أحد أسباب هذه الألفة هو أن هذا النوع من التعلم يعطي مستوى من الاستقلالية والنشاط للمتعلم ويقوم كل من المعلمين والمربين والوالدين بتقييمه، كما أنه يعد متنبئاً جيداً للنجاح الأكاديمي، وبالنظر إلى البحث التربوي وجد أن التعلم المنظم ذاتياً له قيمة كبيرة، حيث انه يتضمن عوامل كثيرة مختلفة تؤثر على تعلم الطلبة في المواقف الأكاديمية، كما أنه يعد جانباً هاماً للتحصيل والأداء الأكاديمي للمتعلم داخل حجرة الدراسة (إبراهيم، ٢٠١٠).

والتعلم المنظم ذاتيًا يُنمذج تعلم الطلبة في الغرفة الصفية سيما أن التعلم يهتم بدراسة أي تغير في السلوك ينتج عن الممارسة والخبرة، ولا يعزى إلى عوامل النمو والتطور، فالتعلم يستدل عليه بطريقة غير مباشرة عن طريق ملاحظة السلوك أو الأداء، فما يمكن ملاحظته هو السلوك أما العمليات التي تجري داخل الكائن الحي فلا يمكن ملاحظتها، بل يستدل عليها من ملاحظة السلوك، لذا ازداد اهتمام العلماء والمفكرين بالتعلم المنظم ذاتياً كونه يقدم نماذج لتعلم الطلبة، ويساعد الطلبة على تنظيم تعلمهم وفق قدراتهم العقلية (محمود، ٢٠٠١). ويسعى الطلبة إلى تنظيم تعلمهم ذاتيًا، مع الاختلاف فيما بينهم في الأداء وفي طريقة التنظيم، ويستطيع الطلبة ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتطويرها، من خلال ممارستهم لعملية التعلم، واكتسابهم للخبرات المتنوعة المقصودة وغير المقصودة، وفي كافة المراحل العمرية (Zimmerman, 1998, 12).

وترى الباحثة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تساعد الطلبة على تكوين نموذج ذهني للتعلم، يساعده على تطوير آليات للتعلم تفضي إلى اكتساب المعارف والمفاهيم وترسيخها، ولقد بين تشونك وزيميرمان وجوزيف (Schunk, 2001) و(Zimmerman, 2004) و(Zimmerman & Joseph, 2011) أن أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا هي: وضع الأهداف (Sitting Goals)، والتخطيط (Planning)، والدافعية الذاتية

(Self- Motivation)، ومراقبة الذات (Self- Monitoring)، وطلب المساعدة (Help- Seeking).

التخطيط (Planning): إن التخطيط هو ترجمة الأفكار إلى إطار مبرمج مكتوب، وهو بذلك يمثل الخارطة لإنجاز المهام المطلوبة، فالتخطيط يقوم على وضع إطار لتحقيق الأهداف المعلنة قصيرة وطويلة المدى (Zimmerman, 2003) ويعد التخطيط من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تؤكد على التنظيم الذاتي المسبق قبل البدء بعملية التعلم، والتخطيط يبدأ بدراسة جميع عناصر المشكلة، ثم دراسة الموارد والإمكانات المتاحة لتفضي إلى وضع أهداف قابلة للتحقق (أبو حطب، ٢٠٠٨) وليس هناك أسلوب ذهبي محدد لتطبيق استراتيجية التخطيط كأحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فقد يتحدد هذا الأسلوب تبعاً لاختلاف أهداف الطلبة أو لاختلاف المشكلات التي يواجهونها، ولاختلاف الإمكانات والقدرات، والفروق الفردية فيما بينهم، كما قد يتحدد أيضاً تبعاً لنوع مصادر المعرفة التي يمكن الوصول (Melzner, Greisel, Dresel & Kollar, 2020).

وضع الأهداف (Sitting Goals): إن من اهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا هي استراتيجية وضع الأهداف؛ فلا يمكن للطالب أن ينجز مهامه التعليمية دون تحديد الأهداف التي يرمي لتحقيقها (Schunk, 2001)، ووفق استراتيجية وضع الأهداف فإن

هذه الأهداف تنقسم إلى قسمين قصيرة المدى وطويلة المدى أما الأهداف قصيرة المدى فترتبط بتحقيق النشاطات والخبرات التعليمية المباشرة واليومية مثل حل التمارين وإنجاز الواجبات اليومية، أما طويلة المدى فترتبط بتحقيق بعض الإنجازات التي ترتبط بفترات زمنية طويلة نسبيًا مثل تحسين التحصيل للطالب، وتكوين الانساق القيمية، والبنى المعرفية الراسخة (بدير، ٢٠٠٨). ووفق استراتيجية وضع الأهداف يرتبط الإنجاز بمدى تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا، وينعكس ذلك على سلوك الطلبة وتفاعلهم، فيبدأ المعلم بسماع عبارات مثل: أقوم بالشيء الذي خططت لإنجازه، ولدي أهداف أسعى لتحقيقيها، وأنا سعيد بما أحققه الآن، وأهتم بالوقت كثيرًا، وأنا أسير في الاتجاه الصحيح، لدي من يساعدني على تحقيق أهدافي، أشعر بالإنجاز، أرغب بترك أثر محدد (Zimmerman, 2004).

الدافعية الذاتية (Self– Motivation): هي طاقة كامنة لدى الفرد تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العلم الخارجي ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما يترتب عليه إشباع حاجة معينة أو تحقيق هدف معين" (قطامي، ٢٠٠٥).

ويعد تحفيز الطلبة واستثارة الدافعية الذاتية لدى الطلبة من أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، فلا يمكن تحقيق الأهداف التعليمية ذاتيًا دون وجود دافعية ذاتية لدى الطلبة نحو التعلم، فالدافعية الذاتية تشكل عامل حاسمًا في توجيه قدرات الطالب نحو التعلم، وبدافع ذاتي مستقل (Bintrich, 2004)، وتعد الحوافز المادية من عوامل زيادة الدافعية الذاتية، كما تساعد الحوافز النفسية مثل المدح والإطراء في زيادة الدافع نحو الإنجاز، وتزداد درجة التعلم المنظم ذاتيًا كلما زادت رغبة الطالب للتعلم برغم غياب الدوافع الخارجية (Safvenbom & Stjernvang, 2020). وترى الباحثة أن المتعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية يضعون أهدافا واقعية وواضحة وقابلة للتحقيق ويظهرون التزاما بها، ويعملون على تطوير حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافهم.

المراقبة الذاتية (Self– Monitoring): وتعني المراقبة الذاتية تمكين الطالب من تقييم قدراته، وإمكاناته، وميوله، ومراقبة مستوى تقدمه في تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا (Zimmerman, 2004) ويسعى المعلمون لتحسين مستوى المراقبة الذاتية لدى الطلبة كأحد اهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال تدريب الطلبة على التركيز، وتقليل أو إزالة المشتتات، وتحسين مستوى عمليات التقويم لديهم (Rix, 2018)، وتتضمن استراتيجية المراقبة الذاتية سيطرة الطالب على كافة عمليات العلم وتوجيهها نحو تحقيق

الأهداف، ومساعدة الطلبة على تحديد نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، ورصد عملية التقدم في التعلم، إلى جانب تدريب الطلبة على تحديد آليات إنجاز المهام التعليمية، وتقييم مستوى الإنجاز (Schunk, 2001). وترى الباحثة أن المراقبة الذاتية تعني تصورات الفرد وقناعاته تجاه نفسه، والتي يجب أن يتم الاهتمام بها لدى الفرد بالشكل الإيجابي الأمثل، ليتمكن من استغلالها في حل المشكلات ومواجهة التحديات.

طلب المساعدة (Help- Seeking): إن طلب المساعدة يعني الاستعانة بمصادر المعرفة البشرية كالخبراء والمختصين، وغير البشرية كشبكة الإنترنت، للوصول إلى المعارف والبيانات لحل المشكلة مدار البحث والاستقصاء (Melzner, Greisel, Dresel & Kolla, 2020)، والفكرة الرئيسية في طلب المساعدة هو عدم الاعتماد على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة بل يتم الاعتماد على الذات في الوصول إلى مصادر متنوعة للمعرفة لجمع البيانات وتحليلها وتشكيل المفاهيم (Weisblat & McClellan, 2018)، ويؤدي المعلمون دورًا هامًا في تنمية مهارة طلب المساعدة لدى الطلبة بتكليفهم بحل مشكلات تتطلب الرجوع لمصادر متنوعة تكون بمجملها قاعدة بيانات كافية لحل المشكلة المحددة (Safvenbom & Stjernvang, 2020).

ونظرًا لأهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التّعلم، فإن التعلم المنظم ذاتيًا يُعد واحدًا من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها العلماء والمختصون في علم النفس التربوي، وتكمن أهميته في نوعية التعلم التي يمكن إكسابها للطالب، فالمتعلم ذاتيًا يملك المقدرة على تقييم نفسه، ومراقبة أدائه، وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة، ويكون مدفوعًا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، ٢٠١٧)، والتعلم المنظم ذاتيًا يعمل على تنشئة المتعلمين وتشجيعهم على استخدام استراتيجيات التعلم الفعال بشكل ملائم وباستقلالية، فالتعلم المنظم ذاتيًا ليس عملية تحدث للطالب بل عملية تحدث بواسطة الطالب ويمكن تدريبه عليها (Zimmerman, 2003)

وترى الباحثة أن الطلبة المنظمين ذاتيًا في التعلم يكونوا مرتفعي الفاعلية ويميلوا إلى إنجاز المهمات الصعبة، ويعتمدوا في تقييم إنجازهم على الجهد المبذول ومستوى تقدمهم من تحقيق الأهداف، ويكونوا مسيطرين على ذواتهم، ومنظمين، كما يميلوا نحو حل المشكلات كأسلوب تعلم. ونظرًا لأهمية تطبيق مبادئ التعلم المنظم ذاتيًا، وللميزات والفوائد العديدة التي يمكن أن يحققها، والاتجاه العالمي نحو النظريات التربوية الحديثة في تطوير العملية التعليمية التعلمية، والتطور التقني الهائل فقد اتجهت الأنظار نحو تدريب الطلبة على تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التعليم، جاءت الدراسة الحالية لتقييم أداء

معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن المدارس من أهم ركائز المجتمع، والمدرسة بمكوناتها تُبنى وتُعد لتلبي حاجات المجتمع وفلسفته، وتطلعاته وآماله في ضوء التطور والنمو الشامل. وتعد طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس من أهم العوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف والغايات التعليمية المرجوة، ولذلك فإن لتقويم فاعلية أداء المعلمين في توجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التربوية، ورصد مواطن الخلل، وتطويع المنهاج التعليمي ليتناسب مع متطلبات العصر، وليواجه الثورة المعرفية والتكنولوجية الهائلة والتغيرات التي رافقت هذه الثورة، فلقد اصبح تطوير العملية التعليمية التعلمية يعتمد بشكل كبير على تطبيق النظريات التربوية الحديثة؛ لذا سعى المنظرون لتخطيط المناهج وتطويرها، لابتكار استراتيجيات وطرق تدريس تستند في أساسها العملي إلى النظريات التربوية الحديثة، مستفيدة من التطور التقني الكبير، ومستجيبة للتوجه العالمي نحو التعلم عن بعد، فازدادت أهمية تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتحسين مستوى التفاعل مع المعرفة واكتسابها.

وفي ضوء نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة شاهير (Shahir, 2020)، سيبلي (Sibely, 2019) التي بينت وجود قصور في استخدام استراتيجيات التعلم لمنظم ذاتيًا بشكل عام، وفي ضوء ملاحظة الباحثة الشخصية كمتخصصة في تدريس مقرر الحاسب، لوجود ضعف في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، جاءت الدراسة الحالية لتقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، وتمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي الآتي: ما واقع أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن؟

وتَفَرع عنه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد الدراسة في تقييم مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة

المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

– التعرف إلى مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن.

– التعرف إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد الدراسة في تقييم مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من النتائج التي يُنتظر أن تسفر عنها، ومدى تأثير هذه النتائج في القائمين على التربية والتعليم في الأردن، وتأتي أهمية الدراسة الحالية من جملة اعتبارات نظرية وعملية وكالآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية بما يلي:

– عدم وجود دراسات – على قدر اطلاع الباحثة– هدفت تقييم مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن.

– إثراء الجانب النظري المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، إذ تأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلقة بهذا المجال.

– يتوقع أن تفتح هذه الدراسة أبوابًا جديدة أمام الباحثين في مجال تقييم مستوى أداء معلمي الحاسب في توجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ بقصد إجراء بحوث ودراسات جديدة، تعزز أو تنفي ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية بما يلي:

– يؤمَّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثون والمهتمون بتقييم أداء المعلمين في توجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

– يُؤمَّل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم العون لصناع القرار في وزارة التربية والتعليم في التعرف إلى مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، بحيث تكون عونًا لهم في اتخاذ القرارات المناسبة للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

– يؤمل أن تُقدم نتائج هذه الدراسة تغذية راجعة للقيادات التربوية وبخاصة مديرات المدارس والمشرفين التربويين، حول مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، ليتخذوا الإجراءات المناسبة للارتقاء بالعملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة: تتبنى الدراسة تعريف المصطلح الرئيسي في العنوان وكما يلي:

التعلم المنظم ذاتياً: عرف زيمرمان (Zimmerman & Risemberg, 1997: 76) التعلم المنظم ذاتياً "أداء لتلك العملية التي تتنوع تبعا للتغذية الراجعة الفورية أو تبعا للحاجات الشخصية وليس على انه خاصية أو قدرة أو مستوى معرفي من الكفاءة".

ويُعرف التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة التي أعدتها الباحثة لتقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن.

حدود الدراسة ومحدداتها: تتضمن حدود الدراسة الآتي:

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١.

الحدود البشرية: معلمات الحاسب بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: العاصمة الرياض.

الحدود الموضوعية: تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن.

محددات الدراسة: تحددت نتائج هذه الدراسة بصدق أداة الدراسة وثباتها.

الدراسات السابقة: تبنت الدراسة الحالية عرض مجموعة من الدراسات المحلية والعربية والاجنبية، وتم تناولها من الاحدث إلى الاقدم وعلى النحو التالي:

أجرى دايخ (٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث شمل مجتمع البحث جميع طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة (الثالث متوسط)، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المرشد التربوي كان له دور إيجابي في تفعيل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة، وأن لاستخام المعلمين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا دور كبير في تحسين مهارات الطلبة.

وقام شاهير (Shahir, 2020) بدراسة هدفت التعرف إلى أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة لدى معلمي المرحلة الثانوية في ماليزيا، ومعوقات استخدامها،

ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم اختيار عينة من معلمي المرحلة الثانوية بلغت (٣٨٢) معلمةًا ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي المرحلة الثانوية في ماليزيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا جاء بدرجة متوسطة، وأن أهم استراتيحجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة لدى المعلمين هي إدارة الذات، والدافعية الذاتية، وأن أهم معوقات استخدام هذه الاستراتيحيات هو عدم تلقي التدريب الكافي، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق اله احصائيا تعزى لمتغثر الجنس أو سنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق تعزى للمؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي الاعلى.

أجرى الخروصي (٢٠٢٠) دراسة هدفت اختبار العلاقات بين استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم ودوافع تعلم الطلاب، وتحصيلهم الأكاديمي في الرياضيات. واستخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي. وبلغ عدد المشاركين (٢٣٨) طالبًا من الصف التاسع في سلطنة عمان. وتم استخدام مقياس الدوافع واستبانة تمثل مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، واظهرت نتائج الدراسة عن علاقات إيجابية بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى الدافع الداخلي والدافع الخارجي، كما ظهرت علاقة ايجابية بين (قيمة المهمة،

والتحكم في معتقدات التعلم، والكفاءة الذاتية) وبين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. كما وجد أن القلق من الاختبار مرتبط بشكل سلبي بالتعلم المنظم ذاتيًا.

وسعت دجراسة الصياد (٢٠١٩) للتعرف إلى علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك على عينة قوامها (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية العامة التابعة لإدارة قلين التعليمية بمديرية التربية والتعليم بكفر الشيخ، واستخدم الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة لافي (٢٠١٩) للتعرف إلى تأثير برنامج مقترح قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية كفايات التخطيط للدروس والدافعية للإنجاز لدي الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة التاريخ، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ناتيا، ويشمل كتاب الطالب وليل المعلم، وتم اعداد أدوات القياس المتمثلة في اختبار كفايات التخطيط للدرون ومقياس الدافعية للإنجاز، وتم استخدام المنهج التجريبي للإجابة على اسئلة البحث، وتكونت مجموعة البحث من (٤٠) طالبًا، من جامعة العريش، واستخدم البحث الحالي المجموعة التجريبية

الواحدة، وطبق الاختبار والمقياس قبليًا على مجموعة البحث، ثم تم تدريس البرنامج المقترح، ثم طبق الاختبار والمقيام بعديًا على مجموعة البحث، وتم وأظهرت النتائج أن البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا له أثر كبير في تنمية كفايات التخطيط للدروس والدافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين، وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية كفايات أخرى للتدريس كالتنفيذ وإدارة الصف والتقويم قبل مرحلة الالتحاق ببرنامج التدريب الميداني؛ لما لها من أثر إيجابي في تحقيق ذاتية المعلم ومنحه الثقة في نفسه ورفع مستوى دافعيته للإنجاز وسعيه نحو التفوق والنجاح.

وقام سيبلي (Sibely, 2019) بدراسة هدفت التعرف إلى معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وفعالية هذه الاستراتيجيات في تحسين مستوى الدافعية، والفاعلية الذاتية، في كندا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، ومقياس الفاعلية الذاتية والفاعلية الذاتية والتنوجه نحو الهدف، كأدوات للدراسة. وتم اختيار عينة من المعلمين وأولياء الأمور بعدد (١٦) فردًا، وعينة من الطلبة بلغت (٣٢) طالبًأ وطالبة من المرحلة العليا، و(١٨) من المرحلة الدنيا، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الفاعلية الذاتية والفاعلية الذاتية والتنوجه نحو الهدف،

ووجود بعض جوانب القصور لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات وضع الأهداف والتخطيط وطلب المساعدة، تعود إلى عدم تلقي المعلمون التدريب المناسب.

وسعت دراسة الحديدي (٢٠١٨) للتعرف إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهجين: الوصفي، وشبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (٢٨ معلمًا) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وتمثلت اداة الدراسة بقائمة مهارات استخدام التقنية اللازمة في التدريس لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتم تصميم برنامج متكامل قائم على التعلم المنظم ذاتيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات توظيف التقنية في التدريس لصالح التطبيق البعدي، سواء في المهارات إجمالا، أو في المهارات الفرعية التي تضمنها الاختبار كل على حدة.

خلاصة الدراسات السابقة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، كما استخدمت عينة من المعلمين، وتشبه بذلك دراسة شاهير (Shahir, 2020)، سيبلي و(Sibely, 2019)، بينما اختلفت عن دراسة كل من دايخ

(٢٠٢٠)، ولافي (٢٠١٩)، والخروصي (٢٠٢٠)، من حيث اختيار العينة اذ اختارت هذه الدراسات عينة من الطلبة، وتتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة من حيث المجتمع المستهدف بالدراسة والذي تكون من معلمات الحاسب بمدينة الرياض، ولم تستهدف أي دراسة سابقة دراسة هذا المجتمع- على قدر اطلاع الباحثة. كما يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة استهدافها التعرف بصورة عامة إلى معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والى فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحصيل الطلبة ومستوى اكتساب المعارف، بينما استهدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن. واستفادت الباحثة من بعض الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، كما استنارت بمراجع الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة: تتضمن منهجية الدراسة عرض لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها، وأساليب المعاجلة الإحصائية، وعلى النحو الآتي:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن والبالغ (٢٥٧) معلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بلغت (١٢٨) معلمة.

أداة الدراسة

بعد أن استشارت الباحثة المختصين، في المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل شاهير (Shahir, 2020)، و(Sibely, 2019)، ودايخ (٢٠٢٠)، وتشونك وزيميرمان وجوزيف (Schunk, 2001)، و(Zimmerman, 2004)، و (Zimmerman & Joseph, 2011)، تم تطوير استبانة كأداة للدراسة لتقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (٣١) فقرة، وتضمنت كل فقرة درجة تقدير وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي، إذ تم إعطاء وزن متدرج للبدائل؛ فقد أعطيت خمس درجات للإجابة عن البديل

(أوافق بدرجة كبيرة جدًا)، وأربع درجات للإجابة عن البديل (أوافق بدرجة كبيرة)، وثلاث درجات للإجابة عن البديل (أوافق بدرجة متوسطة)، ودرجتان للإجابة عن البديل (أوافق بدرجة قليلة)، ودرجة واحدة للإجابة عن البديل (وافق بدرجة قليلة جدًا)، وتم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وعلى النحو الآتي:

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم استخدام صدق المحتوى بعرضها على (١٣) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق وأساليب التدريس في الجامعات السعودية، وذلك لأخذ آرائهم حول محتوى الأداة، ومدى استيفائها لعناصر موضوع الدراسة، ومدى كفاية الفقرات، وحاجتها للتعديل أو الحذف، بالإضافة إلى وضوح صياغة الفقرات، وكذلك مدى قدرة أداة الدراسة على معالجة مشكلة الدراسة بشكل يحقق أهدافها، وأية ملاحظات يرونها ضرورية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تبين أن الفقرات مناسبة لما أعدت لقياسه، إذ بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٩٤%)، وتُعد هذه النسبة مناسبة لأغراض هذه الدراسة، وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة، بل تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وبهذا بقي عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٣١) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات الاستبانة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–retest)، وذلك بتطبيقها مرتين على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغت (١٩) فردًا، بفارق أسبوعين، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ (٠,٩٣٣)، كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، للتحقق من التجانس الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (**.٨٩٤**)، وتُعد هذه قيمة كافية لأغراض هذه الدراسة، وبناءً على نتائج الصدق والثبات تم استخلاص أداة للدراسة تتمتع بإمكانية تطبيقها والاعتماد عليها والوثوق من النتائج التي ستسفر عنها.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات التي تم جمعها في ذاكرة الحاسوب، لتحليلها ومعالجتها باستخدام الرزم الإحصائية (Spss) وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، واعتمدت الباحثة في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من

وجهة نظرهن، بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

القيمة العليا- القيمة الدنيا/ عدد المستويات = (٥-١)/٣= ٣/٤= ١,٣٣.

وقد استخدم المعيار الآتي لغرض تفسير النتائج وهو:

- المستوى المنخفض أقل من (١+ ١,٣٣) = ٢,٣٣

- المستوى المتوسط من (٢,٣٤) – (١,٣٣ +٢,٣٤)= ٢,٣٤- ٣,٦٧.

- المستوى المرتفع (٣,٦٨) فأكثر.

وهكذا تم اعتماد المحك التالي لدرجة تطبيق للأداة ككل ولمجالات الدراسة وفقراتها:

- درجة تطبيق منخفضة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (١- ٢,٣٣).

- درجة تطبيق متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (٢,٣٤- ٣,٦٧).

- درجة تطبيق مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (٣,٦٨- ٥,٠٠).

وصنفت فقرات الاستبانة في فئات حسب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة بشكل تنازلي وفق مجالات الدراسة.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام اختبار (t- test) لمعرفة دلالة عائدية الفروق بين استجابات أفراد عين الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها بشكل منظم وفقًا لأسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، ويظهر الجدول (١) ذلك.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات والرتب لمستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن للأداة ككل، ولكل مجال وفقرة، مرتبة بحسب المتوسط الحسابي للمجالات

الاستراتيجية	الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
وضع الأهداف (goal sitting)	٤	أحث الطالبات على تحليل هدف كل مهمة من مهام التعلم المطلوبة.	3.84	0.67	1	مرتفعة
	٢	أساعد الطالبات على تحديد أهدافهن قصيرة المدى.	3.69	0.55	2	مرتفعة

	٣	أقدم العون المناسب الطالبات لتحديد أهدافهن بعيدة المدى.	3.64	0.88	3	متوسطة
	٥	أرشد الطالبات على وضع أهداف قابلة للتحقق.	3.32	0.38	4	متوسطة
	١	أساعد الطالبات على وضع أهداف قابلة للتقويم.	3.01	0.61	5	متوسطة
		استراتيجية وضع الأهداف الكلي	**3.50**	**0.22**	**متوسطة**	
التخطيط (Planning)	٧	أساعد الطالبات على تنظيم واجباتهم اليومية.	3.22	0.42	1	متوسطة
	١٠	اقدم العون اللازم للطالبات لتحضير الدرس قبل شرحه في الغرفة الصفية.	3.21	0.56	2	متوسطة
	٦	أحث الطالبات على تحديد نقاط ضعفهن قبل البدء بكل درس.	3.18	0.38	3	متوسطة
	٨	أساعد الطالبات على وضع استراتيجيات لتحقيق الهدف المحدد مسبقًا.	3.01	0.71	4	متوسطة
	٩	أرشد الطالبات لتحديد الوقت المناسب لإنجاز كل مهمة من مهام التعلم المطلوبة.	2.77	0.37	5	متوسطة
	١١	أرشد الطالبات لتحديد مصادر التعلم المناسبة لإنجاز كل مهمة من مهام التعلم المطلوبة.	2.67	0.67	6	متوسطة
		استراتيجية التخطيط الكلي	3.01	0.24	متوسطة	
الدافعية الذاتية (Self- Motivation)	١٦	أساعد الطالبات على البقاء في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق هدف التعلم.	3.45	0.57	1	متوسطة
	١٣	أساعد الطالبات على أن الاستمرار في إنجاز مهامهن.	3.05	0.45	2	متوسطة
	١٢	أقدم الحوافز المادية المناسبة للطالبات.	2.87	0.48	3	متوسطة
	١٥	أحفز الطالبات معنويًا.	2.84	0.51	4	متوسطة
	١٤	أرشد الطالبات لاختيار المهام التي يفضلنها.	2.31	0.63	5	منخفضة
		استراتيجية الدافعية الذاتية الكلي	2.90	0.21	متوسطة	
المراقبة الذاتية	٢٣	أساعد الطالبات على التحكم بانتباههن.	3.41	0.56	1	متوسطة
	٢٥	أساعد الطالبات على زيادة تركيزهن.	3.09	0.67	2	متوسطة
	٢٤	أساعد الطالبات على إعادة تنظيم أفكارهن.	2.66	0.42	3	متوسطة

	٢٦	أساعد الطالبات على تحديد نقاط قوتهن ونقاط ضعفهن.	2.41	0.34	4	متوسطة
	٢٠	أرشد الطالبات لتحديد آليات إنجاز المهام التعليمية.	2.38	0.56	5	متوسطة
	١٧	أساعد الطالبات على توجيه التعلم نحو تحقيق الهدف.	2.34	0.67	6	متوسطة
	٢٢	أساعد الطالبات على السيطرة على تعلمهن.	2.31	0.59	7	منخفضة
	١٨	أساعد الطالبات على رصد عملية التقدم في التعلم.	2.29	0.81	8	منخفضة
	١٩	أساعد الطالبات على تقييم مستوى إنجازهن.	2.27	0.37	9	منخفضة
	٢١	أساعد الطالبات على وضع خطة للمرحلة التالية.	2.22	0.61	10	منخفضة
		استراتيجية المراقبة الذاتية الكلي	2.54	0.29	متوسطة	
طلب المساعدة (Help- Seeking):	٢٧	أشجع الطالبات على طلب المساعدة من المعلمة عندما يلزم.	2.51	0.84	1	متوسطة
	٢٨	أحث الطالبات على تقديم المساعدة لبعضهم البعض بشكل دائم.	2.32	0.39	2	منخفضة
	٣٠	أحث الطالبات على طلب المساعدة من الأقران عندما يلزم.	2.27	0.44	3	منخفضة
	٣١	أساعد الطالبات على الرجوع لمصادر المعرفة لتصويب أخطائهن.	2.21	0.58	4	منخفضة
	٢٩	أطلب من الطالبات الرجوع للخبراء والمختصين لإنجاز المهام المحددة.	2.11	0.49	5	منخفضة
		استراتيجية طلب المساعدة	2.28	0.27	منخفضة	
		الأداة ككل	2.80	0.23	متوسطة	

يُلاحظ من الجدول (١) أن مستوى أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل من وجهة

نظرهن، كان بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٢٣)، وتراوحت الفقرات بين الدّرجتين المرتفعة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٤– ٢,١١). وتبين هذه النتيجة وجود قصور في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ككل من وجهة نظرهن، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شاهير (Shahir, 2020) والتي أظهرت أن استخدام معلمي المرحلة الثانوية في ماليزيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا جاء بدرجة متوسطة، بينما تختلف مع نتيجة دراسة دايخ (٢٠٢٠) والتي اظهرت نتائجها أن المرشد التربوي كان له دور إيجابي في تفعيل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة، ولتفسير هذه النتيجة تم تناول نتائج كل بعد من الأبعاد الخمسة بشكل منفصل وعلى النحو الآتي:

جاء بُعد (استخدام استراتيجية وضع الأهداف) بالمرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٢٢)، وتراوحت الفقرات بين الدّرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٨٤– ٣,٠١). وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٤) التي تنص على "أحث الطالبات على تحليل هدف كل مهمة من مهام التعلم المطلوبة"، بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (٠,٦٧)

وبدرجة مرتفعة، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (١) التي تنص على "أساعد الطالبات على وضع أهداف قابلة للتقويم" بمتوسط حسابي (٣,٠١) وانحراف معياري (٠,٦١) وبدرجة متوسطة. يلاحظ أنه برغم أن هذا البعد جاء بالمرتبة الأولى إلا انه جاء بدرجة متوسطة، مما يؤكد على وجود قصور في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجية وضع الأهداف، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن أهداف المقرر تكون محددة بالأصل، ويتحدد دور المعلمة والطالبة على تحقيق هذه الأهداف وليس وضعها، لذا جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة على الفقرة (٤) سيما أن مهام المعلمين تقتصر غالبًا على مساعدة الطلبة على تحليل الأهداف وليس صياغتها. بينما جاءت الاستجابات بدرجة متوسطة على الفقرة (١) لوعي المعلمات بقصور مهرات الطالبات عن وضع أهداف يمكن تقويمها. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سيبلي (Sibely, 2019) والتي أظهرت وجود بعض جوانب القصور لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات وضع الأهداف، تعود إلى عدم تلقي المعلمون التدريب المناسب.

ويلاحظ أن بُعد (استخدام استراتيجية التخطيط)، جاء بالمرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠١) وانحراف معياري (٠,٢٤)، وجاءت جميع فقرات هذا

البعد في الدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٢٢- ٢,٦٧). وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٧) التي تنص على " أساعد الطالبات على تنظيم واجباتهم اليومية"، بمتوسط حسابي (٣,٢٢) وانحراف معياري (٠,٤٢) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (١١) التي تنص على "أرشد الطالبات لتحديد مصادر التعلم المناسبة لإنجاز كل مهمة من مهام التعلم المطلوبة" بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة متوسطة. يلاحظ أنه برغم أن هذا البعد جاء بالمرتبة الثانية إلا انه جاء بدرجة متوسطة، وجاءت جميع فقرات هذا البعد في الدرجة المتوسطة، مما يؤكد وجود قصور في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجية التخطيط، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن التخطيط التعليمي للدروس بشكل عام يكون محددًا ضمن المرشد أو دليل المعلمة، ويأخذ تنفيذ المنهاج الطابع التقليدي، وبالتالي لا تقوم المعلمة بمساعدة الطالبات على وضع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف، أو تحديد مصادر التعلم وتقويمها، والى جاني القصور في تدريب الطالبات على تنظيم مهمهن وواجباتهن اليومية، ربما وعي المعلمات أفراد عينة الدراسة لهذا الواقع ومعايشته انعكس على مستوى استجابتهن على فقرات هذا البعد فجاءت بدرجة متوسطة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة

سيبلي (Sibely, 2019) والتي أظهرت وجود بعض جوانب القصور لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التخطيط، تعود إلى عدم تلقي المعلمون التدريب المناسب.

ويلاحظ أن بُعد (استخدام استراتيجية الدافعية الذاتية)، جاء بالمرتبة الثالثة وبدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (٠,٢١)، وتراوحت فقرات هذا البعد بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤٥- ٢,٣١). وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (١٦) التي تنص على "أساعد الطالبات على البقاء في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق هدف التعلم"، بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (٠,٥٧) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (١٤) التي تنص على "أرشد الطالبات لاختيار المهام التي يفضلنها" بمتوسط حسابي (٢,٣١) وانحراف معياري (٠,٢١) وبدرجة منخفضة. يلاحظ أنه برغم أن هذا البعد جاء بالمرتبة الثالثة إلا انه جاء بدرجة متوسطة، وجاءت جميع فقرات هذا البعد بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة، مما يؤكد وجود قصور في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجية الدافعية الذاتية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى ضعف تخطيط التعليم اليومي بما يساعد الطالبات على اختيار المهام التي يفضلنها، والبقاء في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف المعرفية، إلى جانب القصور

الواضح في تقديم الحوافز والجوائز المادية والمعنوية لاستثارة دافعية الطالبات، وبالتالي تحقيق الدافعية الذاتية.

ويلاحظ أن بُعد (استخدام استراتيجية المراقبة الذاتية)، جاء بالمرتبة قبل الأخيرة وبدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٢٩)، وتراوحت فقرات هذا البعد بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٤١- ٢,٢٢). وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٢٣) التي تنص على " أساعد الطالبات على التحكم بانتباههن"، بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (٠,٥٦) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (٢١) التي تنص على "أساعد الطالبات على وضع خطة للمرحلة التالية" بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٢٩) وبدرجة متوسطة. وتؤكد هذه النتائج وجود قصور في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجية المراقبة الذاتية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود برامج تدريبية أو خطط تمكن المعلمات من تقديم المساعدة اللازمة للطالبات لتنظيم أفكارهن، وزيادة مستوى التركيز، إلى جانب تمكين الطالبات من تقييم ذواتهن وتحديد نقاط القوة والضعف لديهن، كما أن التزام المعلمات بدليل المعلم والسعي نحو قطع المقرر الدراسية وفق الخطة الزمنية يحول جون تبني

المعلمات لنشاطات إثرائية تعزز مقدرة الطالبات تحديد آليات إنجاز المهام، والسيطرة على تعلمهن من خلال وضع خطط لمراحل التعلم التالية.

ويلاحظ أن بُعد (استخدام استراتيجية طلب المساعدة)، جاء بالمرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٨) وانحراف معياري (٠,٢٧)، وتراوحت فقرات هذا البعد بين الدرجتين المتوسطة والمنخفضة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥١- ٢,١١). وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (٢٧) التي تنص على "أشجع الطالبات على طلب المساعدة من المعلمة عندما يلزم"، بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٨٤) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (٢٩) التي تنص على "أطلب من الطالبات الرجوع للخبراء والمختصين لإنجاز المهام المحددة" بمتوسط حسابي (٢,٢٨) وانحراف معياري (٠,٢٧) وبدرجة منخفضة. وتؤكد هذه النتائج وجود قصور في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجية طلب المساعدة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى روتين التعليم التقليدي الذي يغيب التعلم التعاوني، والتعلم الجماعي، ومجتمعات الممارسة أو التعلم الافتراضية؛ بل يعتمد الطالب على المقرر والمعلم في الوصول إلى المعرفة المطلوبة، وهذا أدى بالتالي إلى عدم استخدام استراتيجية طلب المساعدة من قبل الطالبات، وربما وعي المعلمات أفراد عينة

الدراسة لهذا الواقع ومعايشته انعكس على مستوى استجابتهن على فقرات هذا البعد فجاءت بدرجة منخفضة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سيبلي (Sibely, 2019) والتي أظهرت وجود بعض جوانب القصور لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات طلب المساعدة، تعود إلى عدم تلقي المعلمون التدريب المناسب.

نتائج سؤال الدراسة الثاني والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد الدراسة في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي على تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن، قامت الباحثة باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (t- test)، والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

نتائج اختبار ت (t- test) للفروق بين استجابات أفراد الدراسة في تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظرهن تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بكالوريوس/ دبلوم عالي	٩١	2.77	**0.47**	١٢٧	**1.017**	**.000**
	دراسات عليا	٣٧	2.89	**0.39**			
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	2.71	**0.41**		**1.068**	**.000**
	من ٦ سنوات فاكثر	٧٩	2.85	**.43**			

* دالة عند درجة الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (٣) الآتي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة، على أداة الدراسة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن عملية تقييم أداء معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتطلب خبرات طويلة، لأن المعرفة بهذه الاستراتيجيات وأساليب تدريب

الطالبات وإرشادهن لاستخدامها يحتاج إلى خبرة عملية، لذا فإن ارتفاع مستوى الاستجابة على فقرات أداة الدراسة يرتبط بعلاقة طردية مع سنوات الخبرة، سيما أن الدراسة كانت من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، الأمر الذي جعل سنوات الخبرة تشكل عاملًا حاسمًا في اختلاف وجهات النظر، مما انعكس على مستوى استجابتهن فجاءت مختلفة إلى حد كبير، الأمر الذي أظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهن تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح الخبرة الأكبر. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شاهير (Shahir, 2020) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير لسنوات الخبرة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، على أداة الدراسة. وربما يعود ذلك إلى أن المؤهل العلمي الاعلى لدى أفراد عينة الدراسة عزز القدرات التربوية لدى المعلمات، كما أن المساقات العلمية التي تتلقاها المعلمات في مرحلة الماجستير والدكتوراه، تتيح الفرصة للمعلات للاطلاع على النظريات النفسية والتربوية الحديثة، وآليات تطبيقها، وبالتالي يكن أكثر وعيًا باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأهمية مساعدة الطالبات على استخدامها، لذا فإن ارتفاع مستوى الاستجابة على فقرات أداة الدراسة يرتبط بعلاقة طردية مع ارتفاع مستوى المؤهل العلمي، سيما أن

الدراسة كانت من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، الأمر الذي جعل متغير المؤهل العلمي يشكل عاملًا حاسمًا في اختلاف وجهات النظر، مما انعكس على مستوى استجابتهن فجاءت مختلفة إلى حد كبير، الأمر الذي أظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى (دراسات عليا). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شاهير (Shahir, 2020) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي الأعلى.

التوصيات: في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج تم تقديم التوصيات الآتية:

– تبني وزارة التربية والتعليم توفير برامج تدريبة تستهدف تفعيل دور معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

– تبني الإشراف التربوي تنفيذ دورات تدريبية تستهدف تفعيل دور معلمات الحاسب في توجيه طالبات المرحلة المتوسطة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا..

– تبني الإدارة المدرسية تنفيذ خطة علاجية تستهدف تدريب الطلبة على استخدام استراتيجية طلب المساعدة

– إجراء مزيد من الدراسات مطبقة على مجتمعات وعينات دراسية أخرى، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

المراجع

إبراهيم، سليمان. (٢٠١٠). **علم النفس العصبي المعرفي**. القاهرة: ايتراك للنشر والطباعة والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد (٢٠٠٨)، **القدرات العقلية**، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

بدير، كريمان (٢٠٠٨)، **التعلم النشط**، عمان: دار الميسرة للطباعة والتوزيع.

الحديدي، علي (٢٠١٨)، فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٩(١)، ١٤٢- ١٩٠.

الخروصي، حسن (٢٠٢٠)، العلاقات بين استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم ودوافع التعلم وتحصيل الرياضيات، **مجلة العلوم التربوية** ١٥(١): ١٠٤-١١١.

دايخ، خلف (٢٠٢٠)، فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، **مجلة دراسات البصرة**، ٣٥(١)، ٢٨٩- ٣٣٠.

رشوان، ربيع (٢٠١٦)، **التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الانجاز، نماذج ودراسات معاصرة**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

الصياد، عمرو (٢٠١٩)، علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ**، ١٣(١)، ٢٠٦- ٢٣٤.

كامل، محمد (٢٠١٧)، **التنظيم الذاتي للتعلم، نماذج نظرية**، المؤتمر العلمي التاسع لكلية التربية، جامعة طنطا.

لافي، فتحية (٢٠١٩)، برنامج مقترح قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية كفايات التخطيط للدروس والدافعية للإنجاز لدي الطلاب المعلمين بالفرقة الثانية شعبة التاريخ، الم**جلة التربوية**، ١١٧(١)، ١٧٦- ٢١٨.

محمود، عصام. (2001). **ديناميات السلوك الإنساني**. عمان: دار البركة للنشر والتوزيع.

A Review of the Literature. **Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)**, Virginia Commonwealth University.

Bintrich, R. (2004). **A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. 4-Flavell, J.H. (1963). The developmental psychology of Jean Piaget.** New York: D. Van Nostrand.

Melzner, N., Greisel, M., Dresel, M. & Kollar, I. (2020), Regulating Self-Organized Collaborative Learning: The Importance of Homogeneous Problem Perception, Immediacy and Intensity of Strategy Use, **Ingo – International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, 15(2),149-177.

Rix, S. (2018), Answering Big Questions through Self-Organized Learning, **Childhood Education**, 93(4), 316-319.

Safvenbom, R. & Stjernvang, G. (2020), Lifestyle Sport Contexts as Self-Organized Epistemic Cultures, Sport, **Education and Society Journal**, 37(1), 157- 168.

Schunk, D. H. (2001). **Social cognitive theory and self-regulated learning. In Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives.** Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

Shahir, S. (2020), The most important self-organized learning strategies used by secondary teachers in Malaysia, **Educational Journal**, 124(1), 168-179.

Sibley, M.; Grazino, P.; Ortiz, M. & Rodriguez, L.(2019). Academic Impairment among High School Student with ADHD: the Role of Motivation and Goal Directed Executive Functions, J. **of School Psych**, 77(1), 67-76.

Weisblat, Z. & McClellan, J. (٢٠١٨), The Disruptive Innovation of Self-Organized Learning Environments, **Childhood Education**, 93(4), 309-315.

Weisblat, Z., Stiles, A. & McClellan, D. (2019), Does the Innovation Really Work?: Effectiveness of Self-Organized Learning Environment (SOLE) in the Classroom, **Childhood Education**, 93(4) 60- 66.

Zimmerman & D. H. Schunk (1998.), Self-regulated learning and academic achievement: **Educational Psychology**, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. &Riseberg, F. (١٩٩٧). **Self-regularity dimensions of academic learning and motivation in G.D phye (ED) , Handbool of Academic learning**. San Diego, California: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2004). **Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation**: A social-cognitive perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), Big theories revisted (pp.139-164). Greenwhich, CT: Information Age.

Zumbrunn, S. & Joseph, T. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: Available online on:{http://itari.in/categories/abilitytolearn/selfregulatedlearninandacademic achievementm.pdf }.