فعالية الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية

اعداد

أ.د. عادل السعيد البنا أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

أ.د. سعيد عبد الغني سرور أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة دمنهور

أ.إسراء عوض السيد قاعود

معيدة بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة دمنهور

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثالث عشر – العدد الثانى – لسنة 2021

فعالية الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية

أ.د. عادل السعيد البنا

أ.د. سعيد عبد الغني سرور

أ.إسراء عوض السيد قاعود

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحل التشاركي للمشكلة لتنمية التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية لدى عينة من طلاب كلية التربية. وقد تكونت عينة البحث من (75) طالب وطالبة من الطلبة المقيدين بالفرقة الثانية عام بكلية التربية جامعة دمنهور للعام الجامعي 2020/2019. وتم **تقسيم عينة البحث** إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تكونت المجموعة التجريبية من (45) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة علم النفس، وتكونت المجموعة الضابطة من (30) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة جغرافيا. وطبق عليهم **أدوات البحث** المتمثلة في: مقياس التنظيم الذاتي (إعداد/ Law, 2012، ترجمة فريق البحث)، مقياس فاعلية الذات الجمعية (إعداد فريق البحث). **كشفت النتائج** التي توصل إليها فريق البحث عن وجود تحسن في درجات التنظيم الذاتي لأفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي؛ وذلك في ضوء الفروق التي وُجدت بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية أو من خلال الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الكلمات المفتاحية:

الحل التشاركي للمشكلة، التنظيم الذاتي، فاعلية الذات الجمعية.

The Effectiveness of collaborative problem solving in improving self-regulation and collective self-efficacy among Students of Faculty of Education

The present research aimed to investigate of the effectiveness of a training program based on collaborative problem solving in improving self-regulation and collective self-efficacy among a sample of students in the faculty of Education at Damanhour university. The research sample consisted of (75) students of both genders enrolled in the second year of the Faculty of Education, in the academic year 2020/2021. The research sample was divided into two groups (experimental and control), the experimental group consisted of (45) students from the Psychology Department, and the control group consisted of (30) students from Geography Department. The research used Self-regulation questionnaire (Prepared by Law, 2012; Translated by the researcher) and Collective self-efficacy questionnaire (Prepared by the research team). The results revealed a statistically significant difference at (0.01) between the experimental and control groups in post test scores of self-regulation and collective self-efficacy in favor of the experimental group, indicating the effectiveness of the proposed training program.

Key words

Collaborative problem solving, Self-regulation, Collective self-efficacy

مقدمة البحث

مع بدايات القرن الحادي والعشرين ظهر تحول كبير في نظريات التعلم من خلال التركيز على التعلم التشاركي كبديل للتعلم التعاوني. ويشير Dillenbourg et al., (1996) إلى أن التعاون يمثل نشاط يتم إنجازه من خلال تقسيم العمل. وبعبارة أخرى، قد يقوم المتعلمون تعاونياً بالتنسيق مع بعضهم في بعض النقاط التي تتضمنها الأنشطة المقدمة لهم، فهم غالباً يعملون بالتوازي. وهو ما قد لا يتيح للمتعلمين توظيف مهاراتهم الاجتماعية بشكل فعال أو تحقيق استفادة كاملة من إمكانات المجموعة التي ينتمون إليها (e.g. Cohen, 1994).

أما في حالة التعلم التشاركي، ينظم المتعلمون الأنشطة معاً من أجل معالجة مشكلة أو مهمة ما. وتلك الأنشطة المقدمة للمتعلمين تكون مترابطة ومتشابكة فيما بينها. ويتم بناء أنشطة المتعلمين بشكل متبادل مع بعضها البعض. وقد يقوم أحد المتعلمين بإتمام المهام التي كُلف بأدائها شخص آخر. وتتيح المهام التي تتطلب تشاركاً توظيف أكثر فاعلية للمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين. وهذا ما يجعل الحل التشاركي للمشكلة أحد المتطلبات الضرورية لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

ويمثل التنظيم الذاتي الجوانب المعرفية، والماوراء معرفية، والسلوكية، والدافعية، والانفعالية للتعلم. فهو يعتبر مظلة كبيرة تتضمن عدداً كبيراً من المتغيرات التي تؤثر في التعلم (مثل فاعلية الذات، والإرادة، والاستراتيجيات المعرفية) والتي تمت دراستها ضمن نهج شامل. ولذلك السبب فإن التنظيم الذاتي أصبح واحد من أهم مناطق البحث في مجال علم النفس التربوي (Panadero,2017). ويتضمن التنظيم الذاتي ثلاث عمليات هي: المراقبة الذاتيةSelf-monitoring، والحكم الذاتي Self-judgment، ورد الفعل الذاتيSelf-reaction. وتُزود المراقبة الذاتية الفرد بالمعلومات الأساسية لتقويم تقدمه. ويتضمن الحكم الذاتي عملية تقويم يقوم فيها الأفراد بمقارنة سلوكهم ونواتج تعلمهم بمعايير معينة. وأخيراً، يمثل رد الفعل

الذاتي استجابة أو عدم استجابة للحكم الذاتي، وتلعب فاعلية الذات دور مهم في العمليات الثلاثة لتنظيم الذات(Bandura,1991) .

والتنظيم الذاتي الذي يحدث في البيئات التعليمية يختلف عن التنظيم الذاتي الذي يحدث بمعزل عن أي بيئات تعليمية. ولذلك، من المهم توسيع فهمنا للتنظيم الذاتي ليشمل السياقات الاجتماعية. وقد حدث تحول في مجال التنظيم الذاتي حيث أصبح دور البيئات التشاركية في التنظيم الذاتي هو محور تركيز البحوث الحالية (Järvelä et al., 2010; Vauras et al., 2003). وأشار كل من (Salonen et al., 2005; Vauras et al., 2003) للسياق الاجتماعي كمصدر لتنمية التنظيم الذاتي.

وقد يتعذر على الطلاب الوصول إلى درجة عالية من التنظيم الذاتي مع تزايد العناصر التي تتضمنها بيئة التعلم حتى في ظل توافر دعم تعليمي لهم (Azevedo et al., 2004; Ge et al., 2010; Manlove et al., 2006). كما أن عدم توافر المعرفة الكافية لدى الطلاب قد يحول دون تحقيقهم للقدر المطلوب من التأمل ومراقبة عملية تعلمهم (Kauffman et al., 2008). والسبيل الوحيد لدعم التنظيم الذاتي لدى الطلاب هو خلق بيئات تعلم تشاركية يتعاون فيها الطلاب للتوصل للمعرفة، ويفكرون ويتأملون بشكل أفضل، ويتبادلون وجهات النظر المختلفة بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المطلوبة منهم. (Ge & Land, 2003; Saye & Brush, 2002). وبعبارة أخرى يؤدي الحل التشاركي للمشكلة لخلق أنشطة تنظيمية تعاونية تتضمن مهام ومسؤوليات مشتركة لأفراد كل مجموعة ومن ثم تحقيق تنظيم جماعي بين الأفراد باعتبارهم كيان اجتماعي واحد (Hadwin et al., 2011; Volet et al., 2009).

وقد قدم باندورا (Bandura,1977) مفهوم فاعلية الذات باعتباره اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ سلسة من الإجراءات المطلوبة من أجل تحقيق نتائج معينة. ويُشتق هذا المفهوم من النظرية المعرفية الاجتماعية التي تقترح أن الأفراد

لديهم القدرة على ممارسة بعض التحكم في سلوكياتهم واستجاباتهم عند مواجهة مواقف التحدي. وتتضمن الفاعلية قدرة الفرد على التنظيم المعرفي، والاجتماعي، والسلوكي للمهارات الفرعية من خلال سلسة من الإجراءات من أجل تحقيق الأهداف (Bandura,1986). وبمعنى آخر، يمكن للأفراد تطوير أهدافهم، ووضع خطة من الإجراءات، والعمل بجد من أجل تحقيق الأهداف (Aceves,2019).

وهناك فرق بين امتلاك الفرد للمهارة وقدرته على استخدام هذه المهارة في مختلف الظروف. ولهذا السبب، ذكر (Bandura,1986) أن الأفراد المختلفين ذوي المهارات المتشابهة أو نفس الشخص في مواقف مختلفة يؤدون بشكل سيء، أو جيد، أو غير عادي. وأوضح أن فاعلية الذات هي المحدد الهام للأداء. وقد أظهرت الدراسات أن إحساس المعلمين بالفاعلية هو متنبأ بنجاح الممارسات التدريسية (Goddard et al., 2004).

واعتقاد الفرد في قدرته لا يُحدد فقط اختيار الأنشطة التي سيقوم بها، ولكن أيضاً يؤثر في كمية الجهد الذي سيبذله لإتمام المهمة، وكيف سيقوم بتخطي العقبات (Skaalvik and Skaalvik, 2010). ولا تعتبر فاعلية الذات سمة ثابتة، ولكن يُنظر إليها أنها مرتبطة بالموقف بناءً على المعلومات المتاحة في سياق معين (Jamil et al., 2012). والمعتقدات الإيجابية عن فاعلية الذات لها تأثير إيجابي على دافعية الطلاب، وسلوكياتهم

(Caprara et al. 2006; Klassen & Chiu 2010).

ويوفر التشارك السياق الاجتماعي الذي يتشارك فيه الأفراد المعرفة والمعلومات والخطط والاستراتيجيات، يقدمون الدعم الاجتماعي ويحصلون عليه، ويتشاركون من أجل تحقيق أهداف جماعية لا يمكن تحقيقها من خلال عمل فردي (Onsrud, 2015; Zheng, 2017).

ومن هنا سعى فريق البحث للكشف عن فعالية الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية حيث أنه

هناك إهتمام متزايد بتنمية تعليم الطالب المعلم لتتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد أوصت دراسة هاكينين وآخرون (Häkkinen et al.,2017). أنه ينبغي أن يكون المعلمون قبل الخدمة قادرين على مواجهة تحديات التعلم مدى الحياة لمجتمع التعلم والتعليم في المستقبل، وأن المعلمين قبل الخدمة يحتاجون لتعلم كيف يتكيفون مع ثقافة التعلم الجديدة بأنفسهم كطلاب. وأيضاً قد أوصت دراسة فيكرز (Vickers,2017) أنه يجب تأسيس تدريبات للحل التشاركي للمشكلة في الكليات وبرامج الإعداد الجامعية للتعليم العام والخاص، ومدارس علم النفس.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن مدى فعالية الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية؟" **ويتحدد ذلك من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية**

1-هل يوجد فعالية للحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية؟

2-ما مدى استمرارية تأثير الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية؟

3-هل يوجد فعالية للحل التشاركي للمشكلة في تحسين فاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية؟

4-ما مدى استمرارية تأثير الحل التشاركي للمشكلة في تحسين فاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى التحقق من

1-فعالية الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية.

2–مدى استمرارية تأثير فعالية الحل التشاركي للمشكلة في تحسين التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط التالية

1-تدريب طلاب كلية التربية على مهارات الحل التشاركي للمشكلة باعتباره مهارة ضرورية في الأنظمة التعليمية الحديثة، ومن أجل إعداد الطلاب للحياة العملية التي تتطلب قدرات للعمل بفاعلية في مجموعات.

2-تنمية قدرات طلاب كلية التربية على التنظيم الذاتي الذي يساعدهم على تنمية تفكيرهم، والتكيف الشخصي في الأنظمة التنظيمية، وتعديل سلوكهم وفقاً للمتغيرات الشخصية والبيئية.

3-تنمية معتقدات فاعلية الذات الجمعية لدى طلاب كلية التربية مما يزيد من دافعيتهم للعمل في مجموعات، وبذلهم مزيد من الجهد من أجل إتمام عمل المجموعة.

4-إعداد مقياس لفاعلية الذات الجمعية، والذي يمكن الاستفادة منه في البحوث والدراسات المستقبلية حول فاعلية الذات الجمعية.

المصطلحات الإجرائية للبحث

1-الحل التشاركي للمشكلة Collaborative Problem Solving

يُعرفه هيس وآخرون (Hess et al.,2015) على أنه نشاط مشترك بين اثنين أو أكثر من الأفراد يتضمن تنفيذ عدد من الخطوات من أجل تحويل الحالة الراهنة إلى حالة الهدف المنشود.

2-التنظيم الذاتي Self- regulation

يُعرفه (Law, 2012) على أنه عملية فردية يقوم فيها الأفراد القائمون على حل المشكلة بالتخطيط (وضع الأهداف)، والمراقبة، والتقويم (التأمل) في معرفتهم من خلال التفاعلات المتبادلة بينهم، والتي تتضمن تنظيم مدخلات الآخرين،

وتشجعيهم للقيام بأنشطة تفاعلية (مثل: عمل تعليقات، أو إعطاء اقتراحات) لتسهيل تنظيم معرفتهم أثناء حل المشكلة.

3-**فاعلية الذات الجمعية Collective self-efficacy**

يُعرفها البحث الحالي إجرائياً على أنها: اعتقاد أعضاء المجموعة في قدرة مجموعتهم على تحقيق أهدافها وإنجاز المهام المطلوبة منهم، والنجاح في أي مهمة قد تُكلف بها مجموعتهم مهما بلغت درجة صعوبتها.

حدود البحث

1.منهج البحث

- يستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي من خلال استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية- الضابطة) مع وجود قياس قبلي وبعدي وتتبعي.

2.المشاركون في البحث

- تتكون عينة البحث من مجموعة تجريبية تتكون من (45) طالب وطالبة من الطلاب المقيدين بالفرقة الثانية شعبة علم نفس، ومجموعة ضابطة تتكون من (30) طالب وطالبة من الطلاب المقيدين بالفرقة الثانية شعبة جغرافيا للعام الجامعي 2021/2020 – الفصل الدراسي الأول

3.أدوات البحث

- البرنامج التدريبي القائم على الحل التشاركي للمشكلة. (إعداد فريق البحث)
- مقاييس التنظيم الذاتي (Law, 2012). (ترجمة فريق البحث)
- مقياس فاعلية الذات الجمعية. (إعداد فريق البحث)

الإطار النظري للبحث

أولاً: التنظيم الذاتي للتعلم

مفهوم التنظيم الذاتي

عرَّف زيمرمان (Zimmerman, 1995) التنظيم الذاتي على أنه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلمون مشاركين نشطين وإيجابيين من الناحية

السلوكية والدافعية وماوراء المعرفية في عملية تعلمهم حتى يمكنهم تحقيق هدفهم من التعلم.

وعرَّفه بينتريش (Pintrich, 2000) على أنه عملية نشطة وبناءة يقوم فيها المتعلمون باستخدام استراتيجيات معرفية وماوراء معرفية مختلفة لوضع أهدافهم التعليمية ثم محاولة المراقبة والتنظيم والتحكم في معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم من خلال أهدافهم التعليمية وخصائص البيئة التي يحدث فيها عملية التعلم.

وعرَّفه هادوين وآخرون ((Hadwin et al., 2011) على أنه عملية استراتيجية يتم من خلالها التخطيط، والمراقبة، وتنظيم المعرفة، والسلوك، والدافعية. ويهدف إلى التكيف الشخصي في الأنشطة التنظيمية، ويتطلب شخص أكثر قدرة more capable other ليُقدم نمذجة، وتغذية راجعة، ودعم تعليمي.

نماذج التنظيم الذاتي للتعلم

توجد عدة نماذج مختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم تتضمن مكونات، وآليات مختلفة ولكنها تشترك في بعض الافتراضات الأساسية عن التعلم والتنظيم (Pintrich, 2000).

وفيما يلي سيقوم فريق البحث بعرض النموذج المستخدم في البحث الحالي وهو نموذج التنظيم الذاتي للتعلم في سياق التعلم التشاركي (Järvelä & Hadwin, 2013). فقد قام (Järvelä & Hadwin, 2013) بوضع نسخة معدلة من نموذج التنظيم التشاركي الاجتماعي الذي وضعه (Hadwin et al., 2011) ويوضح النموذج ثلاثة أنواع من التنظيم في سياق التعلم التشاركي:

1–**التنظيم الذاتي Self-regulation** في السياق التشاركي ويشير إلى الإجراءات التنظيمية الفردية للمتعلمين (المعرفية، الما وراء معرفية، الدافعية، الانفعالية، والسلوكية) والتي تتضمن كيفية التفاعل مع باقي أعضاء المجموعة. والتنظيم الذاتي الفردي في البيئات التشاركية قد يُشجع باقي الأعضاء على التنظيم الذاتي، والذي بدوره يشجع المجموعة على التنظيم الذاتي. وإذا قام أعضاء المجموعة

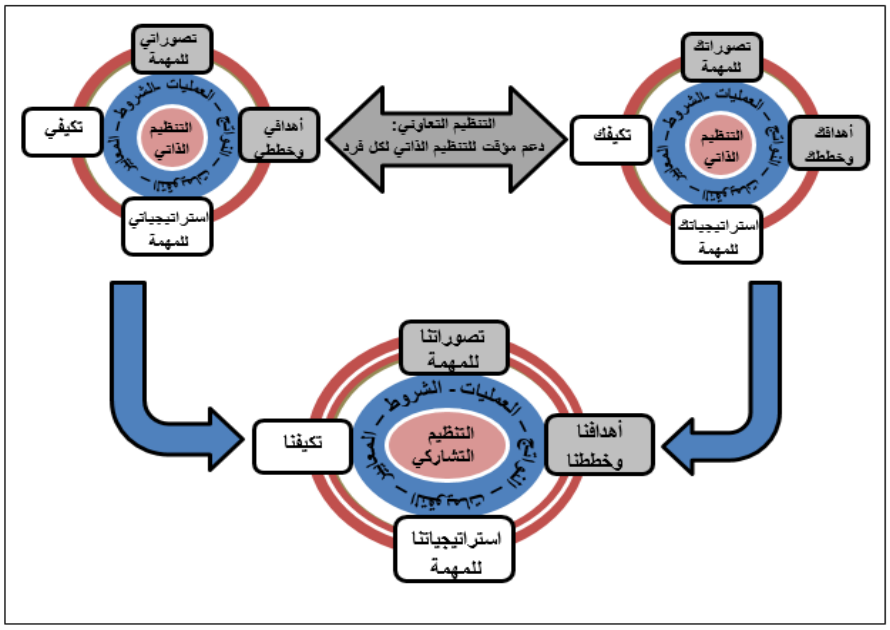
بالتخطيط، المراقبة، والتقويم لنواتج تعلم المجموعة، فسوف ينخرطون بشكل كبير في التنظيم الذاتي (Law,2012).

2-**التنظيم التعاوني Co-Regulation** في السياق التشاركي ويشير إلى الإمكانيات والقيود المُحفزة لاعتماد الطلاب على استراتيجيات التخطيط، والتنفيذ، والتأمل، والتكيف (الذي يحدث عند التفاعل مع أعضاء المجموعة) (Hadwin et al., 2011). واستخدام هذا المستوى التنظيمي غير ثابت (Panadero and Järvelä, 2015). ويشير إلى التعليمات التي يُقدمها المعلم عندما يريد تشجيع الطلاب على تنظيم أنفسهم(Hadwin et al., 2005) .

3-**التنظيم التشاركي Shared regulation** وفيه يقوم مجموعة من الأفراد بتنظيم فهمهم المشترك على مستوى المجموعة لتحقيق أهداف المجموعة (Hadwin & Oshige, 2011)، حيث يقوم أعضاء المجموعة بمراقبة وتنظيم أنشطتهم المشتركة (Iiskala et al., 2011; Volet et al., 2009). ويحدث هذا النوع من التنظيم عند التخطيط المتبادل الاستراتيجي، وتنفيذ المهمة، والتأمل، والتكيف داخل المجموعة (Hadwin et al., 2011).

والاختلاف الرئيسي بين التنظيم التشاركي Shared regulation والتنظيم التعاوني Co-regulationهو أن الأفعال التنظيمية التشاركية تظهر من خلال سلسلة من التغيرات والعمليات المتبادلة بين أعضاء المجموعة، بينما الأفعال التنظيمية التعاونية يتم توجيهها من خلال أعضاء مخصصين داخل المجموعة أو خارجها (Panadero,2017). ويوضح شكل (1) نموذج التنظيم التشاركي الاجتماعي

شكل (1) : نموذج التنظيم التشاركي الاجتماعي(Jarvella& Hadwin, 2013)



عمليات التنظيم الذاتي في ضوء نموذج التنظيم التشاركي الاجتماعي

يركز البحث في مجال التنظيم الذاتي للتعلم على التنظيم والتحكم في الأفعال والسلوك وكذلك التفكير (المعرفة) والمعتقدات الذاتية والدوافع والانفعالات، ومن ذلك فإن التركيز الأساسي للبحث في مجال التنظيم الذاتي للتعلم يكون على عمليات التنظيم الخاصة بالأفراد وكذلك نواتج هذه العمليات (Hadwin,et al., 2011). ووفقاً لنموذج التنظيم التشاركي الاجتماعي (Hadwin et.,al,2011,2013) فإن التنظيم الذاتي يتكون من ثلاث عمليات رئيسية وهي التخطيط Planning، المراقبة Monitoring، التقويم Evaluation. وهذه العمليات هي حجر الأساس في أبحاث التنظيم الذاتي للتعلم مثل (Azevedo et al., 2004; Dabbagh& Kistantas, 2005; Quintana et al., 2005)

1- **التخطيط Planning:** التخطيط هو عملية معقدة يقوم فيها المتعلمون بتحديد النتائج النهائية المرجوة من المهمة، وتحديد مستوى الإنجاز المناسب، وتحديد المعلومات التي يجب اكتسابها، والتفكير في الخطوات التي يجب القيام بها من

أجل الوصول لحل المشكلة، ووضع أهداف تعلمهم (Winne,2018). ويمكن تعريفه على أنه عملية يقوم فيها الأفراد بتمثيل المشكلة، ومشاركة المعلومات، وطلب التغذية الراجعة من باقي أفراد المجموعة مع دعوة كل فرد في المجموعة للمشاركة بتمثيله للمشكلة والمعلومات المتاحة له عنها (Law, 2012)

2-**المراقبة Monitoring:** تتضمن المراقبة ملاحظة الفرد لمعتقداته، شعوره، وأعماله وإجراء تعديلات عند الحاجة. حيث يجب على الأفراد أثناء أدائهم القيام بمراقبة التغير في متطلبات المهمة أو البيئة. وبناءً على عملية المراقبة يقوم أعضاء المجموعة بتغيير تصوراتهم، وخططهم، وأهدافهم، أو استراتيجياتهم (Hadwin et al.,2011). ويمكن تعريفها على أنها عملية يكون فيها كل فرد في المجموعة على وعي بأفكار الآخرين، ويستطيع استخدام أفكار باقي أفراد المجموعة والإضافة عليها من أجل الوصول لأفضل حل للمشكلة، وفيها يطلب الفرد توضيح لأفكار زملائه وشرحها (Law, 2012

3-**التقويم Evaluation:** يقوم فيها الطلاب بتقويم نواتج التعلم التي تحققت ومدى كفاءة الاستراتيجيات المستخدمة في ضوء الأهداف الموضوعة في مرحلة التخطيط (Panadero et al., 2014). ويمكن تعريفها على أنه عملية يقوم فيها الفرد بالاتفاق أو الاختلاف مع أفكار باقي أفراد المجموعة، مع تقديم تبرير لذلك، ويستطيع حل الخلاف الذي قد يحدث بينه وبين باقي أفراد مجموعته، ويقوم بتلخيص الأفكار حتى يتم الوصول لحل المشكلة (Law, 2012

ثانياً: فاعلية الذات الجمعية

طورت النظرية المعرفية الاجتماعية من مفهوم فاعلية الذات بمعناه التقليدي الذي يقتصر على الفرد إلى مفهوم فاعلية الذات الجمعية؛ على اعتبار أن الأفراد لا يعيشون حياتهم في عزلة. ومعظم الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم تتحقق من خلال المساعي التشاركية. وتؤثر فاعلية الذات الجمعية في اختيار الأفراد لنوعية أهدافهم، وكيفية استخدامهم للموارد والوقت، وكمية الجهد الذي سيتم بذله

في خدمة عمل المجموعة. ومن خلال فاعلية الذات الجمعية يصبح لدى أفراد المجموعة مرونة عند تعرضهم للفشل أو مواجهتهم لعواقب.

وتعتمد قوة المجموعات، والمؤسسات، والمدارس على إحساس الأفراد بالفاعلية الجمعية، والثقة في قدراتهم على حل المشكلات. حيث أن المجموعات ذات الفاعلية الجمعية المرتفعة لديهم القدرة على تنظيم واستخدام الموارد المتاحة لتخطي العقبات وإحداث التغييرات التي يسعون إليها (Bandura, 1986). ويتطلب تحقيق الفاعلية الجمعية التوفيق بين وجهات النظر والاهتمامات المختلفة للوصول إلى أهداف مشتركة وموحدة. ويجب أن تكون الأهداف المحددة واضحة وقابلة للتحقيق من خلال الجهود الجماعية.

وأشار جودرد (Goddard,2001b) أن لفاعلية الذات الجمعية تأثيراً إيجابياً على تعلم الطلاب. وكلما كان الإحساس بفاعلية الذات الجمعية قوي، كلما كان مستوى الإنجاز أعلى، ووُجد أن المدارس التي لديها إحساس مرتفع بفاعلية الذات الجمعية، يكون مستوى إنجاز الطلاب بها مرتفع (Goddard et al., 2015).

مفهوم فاعلية الذات الجمعية

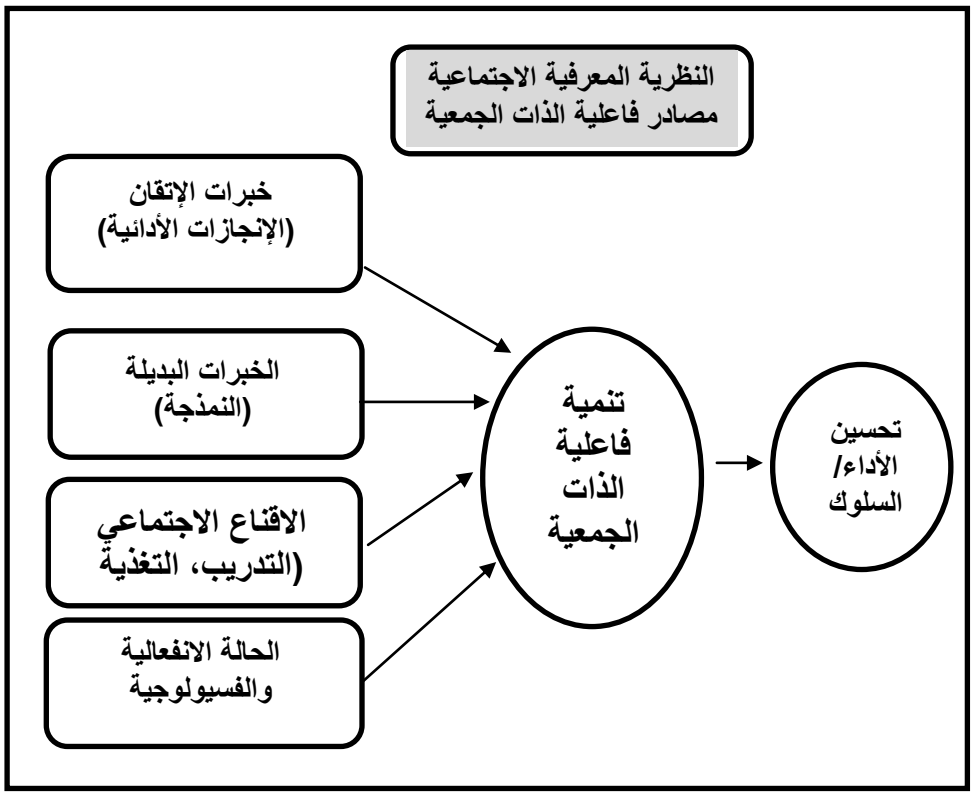
عرَّف باندورا (Bandura,1997) فاعلية الذات الجمعية على أنها الاعتقاد المشترك لأفراد المجموعة في القدرة على تحقيق أهداف المجموعة. وبالتالي، تمثل فاعلية الذات الجمعية القدرة الجمعية على العمل معاً من أجل تحقيق التأثيرات المطلوبة. ووضحت الدراسات السابقة أن فاعلية الذات الجمعية لها تأثير كبير على أداء المجموعة (Bandura,1997; Goddard,2001a; Gully et al.,2002; Peterson et al.,2000).

وقد عرَّفها (Meyer et al., 2020) أنها اعتقاد المعلمين في قدرتهم الجمعية على استخدام الموارد المتاحة لهم بأفضل شكل يمكنهم من مواجهة الصعوبات أو مواقف التحدي، وبالتالي انتاج بيئات تعلم ناجحة وثرية.

مصادر فاعلية الذات الجمعية

حـددت أبحـاث بانـدورا أربعـة مصـادر لتطـوير فاعليـة الـذات وهـي: خبـرات الإتقـانMastery experiences، والخبـرات البديلـة Vicarious experiences، والإقنـاع الاجتمـاعي Verbal persuasion، والحالـة الفسـيولوجية والانفعاليـة Physiological and affective states. **وهي نفس المصادر التي يتم الاعتماد عليها لتطوير فاعلية الذات الجمعية ويوضح شكل (2) نموذج باندورا لمصادر فاعلية الذات الجمعية**

شكل (2) : نموذج باندورا لمصادر فاعلية الذات الجمعية(Bandura, 1986)



ثالثاً: الحل التشاركي للمشكلة

مفهوم الحل التشاركي للمشكلة

الحل التشاركي للمشكلة هو "نشاط مشترك بين اثنين أو أكثر من الأفراد يتضمن تنفيذ عدد من الخطوات من أجل تحويل الحالة الراهنة إلى حالة الهدف المنشود". (Hess et al.,2015) وقد تم تعريفه أيضاً على أنه" قدرة الفرد على الاندماج بفاعلية في العملية حيث اثنان أو أكثر من الأفراد يحاولون حل المشكلة من خلال مشاركة الفهم والجهد اللازم للتوصل للحل وتجميع معارفهم، ومهاراتهم، وجهودهم للوصول إلى هذا الحل(OECD, 2017) . وقد وصفه (Luckin et al.,2017) على أنه عملية تتكون من عدد من الأشخاص يعملون معاً بالتساوي من أجل حل المشكلة.

مهارات الحل التشاركي للمشكلة

سيقوم فريق البحث بعرض مهارات الحل التشاركي للمشكلة وفقاً للنموذج المستخدم في الدراسة الحالية وهو نموذج ATC21S ويميز هذا النموذج بين اثنتين من المهارات الصفية الشاملة: المهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية. تشكل المهارات الاجتماعية الجزء " التشاركي" من " الحل التشاركي للمشكلة". وتلعب تلك المهارات دوراً مهماً في الحل التشاركي للمشكلة. وتشكل المهارات المعرفية جزء "حل المشكلة" من "الحل التشاركي للمشكلة". وتتناول هذه المهارات القضايا المعرفية النموذجية لحل المشكلات. وللتمييز بينها، يمكن القول بأن المهارات الاجتماعية عبارة عن إدارة المتشاركين، في حين المهارات المعرفية عبارة عن إدارة المهمة التي بين أيدينا. ويوضح جدول (1) و(2) المهارات الاجتماعية والمعرفية للحل التشاركي للمشكلة.

جدول (1) : المهارات الاجتماعية للحل التشاركي للمشكلة

العنصر	المؤشر	منخفض	متوسط	مرتفع
المشاركة Participation				
العمل	النشاط داخل البيئة	لا يوجد نشاط أو نشاط منخفض	النشاط في سياقات مألوفة	النشاط في السياقات المألوفة والغير مألوفة
التفاعل	التفاعل مع مساهمات الآخرين، والاستجابة لها	يشجع الاتصال بطريقة مباشرة أو غير مباشرة	يستجيب مع الاشارات في الاتصال	يبادر بتيسير التفاعل أو النشاط
إنجاز المهمة/ المثابرة	إكمال المهمة أو جزء منها بشكل فردي	يحافظ على التواجد فقط	يحدد المهمة ويحاول حلها	يثابر في المهمة ويتبين ذلك من خلال المحاولات المتكررة أو الاستراتيجيات المتعددة
اتخاذ المنظور Perspective taking				
تكييف الاستجابات	تجاهل مساهمات الآخرين، أو قبولها، أو تكييفها	تؤخذ مساهمات ومتطلبات الآخرين في الحسبان	تكييف مساهمات ومتطلبات الآخرين والاشتقاق منها	استخدام مساهمات ومتطلبات الآخرين في اقتراح مسارات حل محتملة
توعية الجمهور (نمذجة مشتركة)	الوعي بكيفية تكييف السلوك ليصبح مناسباً للآخرين	المساهمات غير مناسبة للآخرين	يتم تعديل المساهمات للمتلقي لفهمها في ضوء التغذية الراجعة	المساهمات معدة خصيصا للمتلقين ومستندة على تفسير فهم المتلقيين
التنظيم الاجتماعي Social regulation				
التفاوض	اتخاذ قرار أو الوصول إلى حل وسط	تعليقات على الاختلافات	محاولات للوصول إلى فهم مشترك	اتخاذ قرار بشأن الاختلافات
التقييم الذاتي (ماوراء الذاكرة)	إدراك الفرد لنقاط قوته وضعفه	يلاحظ أداؤه	يعلق على أدائه من حيث مدى ملاءمته وكفاءته	يستنتج مستوى القدرة بناءً على أدائه
الذاكرة التبادلية	إدراك نقاط القوة والضعف للآخرين	يلاحظ أداء الآخرين	يعلق على أداء الآخرين من حيث مدى ملاءمته وكفاءته	يعلق على الخبرة المتاحة بناءً على تاريخ الأداء
مبادرة المسؤولية	افتراض المسؤولية لضمان استكمال أجزاء المهمة من خلال المجموعة	يقوم بالأنشطة بشكل مستقل عن الآخرين إلى حد كبير	يستكمل الأنشطة ويقدمها للآخرين	يفترض مسؤولية المجموعة

جدول (2) : المهارات المعرفية للحل التشاركي للمشكلة

العنصر	المؤشر	منخفض	مرتفع	متوسط
تنظيم المهمة				
التنظيم (تحليل المشكلة)	تحليل ووصف المشكلة بلغة مألوفة	ذكر المشكلة كما وردت	تقسيم المشكلة إلى مهمات فرعية	تحديد التسلسل الضروري للمهمات الفرعية
تحديد الأهداف	وضع هدف واضح للمهمة	وضع أهداف عامة مثل إكمال المهمة	وضع أهداف للمهمات الفرعية	وضع أهداف توضح العلاقات بين المهام الفرعية
إدارة الموارد	إدارة الموارد أو الأشخاص لاستكمال المهمة	استخدام/ تحديد الموارد بدون توافق الآراء	تخصيص الأشخاص أو الموارد للمهمة	اقتراح استخدام الأشخاص أو الموارد
المرونة والغموض	تقبل مواقف الغموض	الكسل في مواقف الغموض	ملاحظات الغموض واقتراح حلول للتغلب عليه	استكشاف الحلول المتاحة للتغلب على الغموض
تجميع عناصر المعلومات	استكشاف وفهم عناصر المهمة	تحديد الحاجة للمعلومات المتصلة بالنشاط الحالي	تحديد طبيعة المعلومات اللازمة للنشاط الحالي	تحديد الحاجة للمعلومات المتصلة بالنشاط الحالي، والبديل، والمستقبلي
الانتظام	تنفيذ الحلول المتاحة للمشكلة ومراقبة التقدم	حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ	تسلسل هادف للإجراءات	تنفيذ الحلول الممكنة بانتظام، واستخدام أنشطة المراقبة
بناء المعرفة والتعلم				
العلاقات (التمثيلات والتكوينات)	تحديد الارتباطات والعلاقات بين عناصر المعرفة	التركيز على العناصر المعزولة من المعلومات	الربط بين عناصر المعلومات	خلق علاقات بين أجزاء المعلومات
القواعد:" إذا.... ثم"	استخدام فهم الأسباب والنتائج لتطوير الخطة	القيام بالنشاط مع فهم ضئيل للتسلسل الهرمي للإجراءات	تحديد التسلسلات القصيرة للسبب والنتيجة	استخدام فهم السبب والنتيجة لتخطيط أو تنفيذ تسلسل الاجراءات تخطيط استراتيجية قائمة على الفهم العام للسبب والنتيجة
الفروض: "ماذا لو.." (الانعكاسات والمراقبين)	تكييف الاستدلال أو مسار العمل لأن المعلومات أو الظروف تتغير	الحفاظ على خط واحد للمنهج	تجريب خيارات إضافية في ضوء المعلومات الجديدة أو عدم إحراز تقدم	إعادة بناء أو إعادة تنظيم فهم المشكلة بالبحث عن حلول جديدة

إجراءات البحث

1–مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث وكتابة الإطار النظري للبحث الحالي وتدعيمه بالدراسات السابقة.

2–الوقوف على صياغة جيدة للفروض التي يسعى البحث الحالي للتحقق منها.

3-إعداد أدوات البحث، وحساب الخصائص السيكو مترية.

4-تحديد التصميم التجريبي الذي يسير عليه البحث الحالي وهو التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.

5-تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الفرقة الثانية عام بكلية التربية جامعة دمنهور للعام الجامعي 2020/ 2021.

6-التحقق من التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الجمعية.

7-التطبيق القبلي لأدوات البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

8-تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية والذي يتكون من (18) جلسة بمعدل ثلاث جلسات اسبوعياً.

9-التطبيق البعدي لأدوات البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

10-تحليل البيانات الكمية والكيفية إحصائياً للإجابة عن أسئلة البحث باستخدام البرنامج الإحصائي **(SPSS)** لمعالجة البيانات باستخدام (اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين).

11-تفسير النتائج الكمية والكيفية في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج البحث ومناقشتها

1-نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الذاتي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض قام فريق البحث بتحليل نتائج تطبيق مقياس التنظيم الذاتي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وقد كانت النتائج كما هو موضح في جدول (3)

جدول (3) : الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الذاتي

المستويات	التطبيق	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	α Sig	حجم التأثير	دلالة حجم التأثير
التخطيط	القبلي	44	27.09	2.68	13.44	0.01	0.8	مرتفعة
	البعدي		36.31	3.50				
المراقبة	القبلي	44	28.36	4.26	9.54	0.01	0.67	مرتفعة
	البعدي		36.87	3.69				
التقويم	القبلي	44	29.58	4.98	12.23	0.01	0.77	مرتفعة
	البعدي		42.31	4.99				
الدرجة الكلية	القبلي	44	85.02	9.55	14.32	0.01	0.82	مرتفعة
	البعدي		115.49	10.71				

ويتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي على مستوى الدرجة الكلية وأبعادها الفرعية لصالح القياس البعدي.

2-نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض، قام فريق البحث بتحليل نتائج تطبيق مقياس التنظيم الذاتي على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد كانت النتائج كما هو موضح في جدول (4)

جدول (4) : الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي

مهارات	المجموعة	العدد	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	α Sig	حجم التأثير	دلالة حجم التأثير
التخطيط	التجريبية	45	73	36.31	3.50	13.20	0.01	0.7	مرتفعة
	الضابطة	30		25.33	3.58				
المراقبة	التجريبية	45	73	36.87	3.69	10.05	0.01	0.58	مرتفعة
	الضابطة	30		27.70	4.13				
التقويم	التجريبية	45	73	42.31	4.99	10.24	0.01	0.59	مرتفعة
	الضابطة	30		30.57	4.67				
الدرجة الكلية	التجريبية	45	73	115.49	10.71	13.14	0.01	0.7	مرتفعة
	الضابطة	30		83.60	9.65				

ويتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنظيم الذاتي على مستوى الدرجة الكلية وأبعادها الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

3-نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس التنظيم الذاتي". ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (5)

جدول (5) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس التنظيم الذاتي

المستويات	التطبيق	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	α Sig
التخطيط	البعدي	44	36.31	3.50	0.44	غير دال
	التتبعي		36.18	4.23		
المراقبة	البعدي	44	36.87	3.69	0.68	غير دال

المستويات	التطبيق	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	α Sig
	التتبعي		36.67	3.84		
التقويم	البعدي	44	42.31	4.99	0.77	غير دال
	التتبعي		42.07	5.82		
الدرجة الكلية	البعدي	44	115.49	10.71	1.14	غير دال
	التتبعي		114.91	11.77		

ويتضح من جدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لعمليات التنظيم الذاتي على مستوى الدرجة الكلية وأبعادها الفرعية حيث بلغ متوسط درجات الطلاب على الدرجة الكلية لعمليات التنظيم الذاتي في القياس البعدي (115.49)، وفي القياس التتبعي (114.91).

4-نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الجمعية لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين وقد كانت النتائج كما هو موضح بجدول (6)

جدول (6) : الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الجمعية

المقياس	التطبيق	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	α Sig	حجم التأثير	دلالة حجم التأثير
فاعلية الذات الجمعية	القبلي	44	46.87	9.29	18.43	0.01	0.89	مرتفعة
	البعدي		77.40	9.43				

يتضح من جدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الجمعية لصالح القياس البعدي.

5-نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لفاعلية الذات الجمعية لصالح المجموعة التجريبية".

لاختبار صحة هذا الفرض قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وقد كانت النتائج كما هو موضح بجدول (7)

جدول (7) : الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس فاعلية الذات الجمعية

مقياس	المجموعة	درجات الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	α Sig	حجم التأثير	دلالة حجم التأثير
فاعلية الذات الجمعية	التجريبية	73	77.40	9.43	12.68	0.01	0.69	مرتفعة
	الضابطة		48.33	10.15				

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الجمعية في التطبيق البعدي على مقياس فاعلية الذات الجمعية لصالح المجموعة التجريبية.

6-نتائج الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات

الجمعيـة". ولاختبـار صـحة هـذا الفـرض قامـت الباحثـة باسـتخدام اختبـار "ت" لمجموعتين مرتبطتين وكانت كما هو موضح في جدول (8)

جدول (8) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس فاعلية الذات الجمعية

المقياس	التطبيق	درجـــات الحرية	المتوسط	الانحـراف المعياري	قيمـــــة (ت)	α Sig
فاعلية الذات الجمعية	البعدي	44	77.4	9.43	0.93	غير دال
	التتبعي		77.2	9.62		

ويتضـح مـن جـدول عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة فـي القياسـين البعـدي والتتبعـي لفاعليـة الـذات الجمعيـة علـى مسـتوى الدرجـة الكليـة حيـث بلـغ متوسـط درجـات الطـلاب علـى الدرجـة الكليـة لفاعلية الذات الجمعية في القياس البعدي (77.4)، وفي القياس التتبعي (77.2).

تفسير نتائج البحث

1-مناقشة نتائج الفروض الأول والثاني والثالث وتفسيرها

كشفت النتائج التي توصل إليها فريق البحث عن وجود تحسن في درجات التنظيم الـذاتي لأفراد المجموعـة التجريبيـة التـي تعرضـت للبرنـامج التـدريبي المقتـرح فـي البحث الحالي؛ وذلك في ضوء الفروق التي وُجدت بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعـة التجريبيـة أو مـن خـلال الفـروق بـين درجـات القيـاس البعـدي للمجموعتين التجريبية والضـابطة، واسـتمرارية هـذا التحسـن حتـى بعـد مـرور ثلاثـة أشـهر بعـد تطبيـق البرنـامج، ويمكـن تفسـير تلـك النتـائج أنـه بتـدريب طـلاب المجموعـة التجريبيـة علـى مهـارات الحـل التشـاركي للمشـكلة وكيفيـة اسـتخدامها وتوظيفها أثناء حل المشكلات التي كان يقدمها لهم البرنامج أدى ذلك إلى تحسين اسـتخدامهم لعمليـات التنظـيم الـذاتي أثنـاء تشـاركهم معـاً مـن أجـل الوصـول لحـل المشكلات المكلفون بها. حيث أن وجود الطـلاب فـي مجموعـات تشـاركية يقومون

فيها بالتفاعل معاً من أجل حل المشكلة، والقيام بكل خطوة من خطوات الحل معاً أدى إلى قيام الطلاب بتنظيم تفكيرهم من خلال المعلومات المتاحة لهم، ويندمجون في أنشطة تنظيمية تعاونية من خلال تفاعلهم معاً داخل المجموعة الواحدة، حيث أن الطلاب أثناء الحل التشاركي للمشكلة يقوموا بمشاركة أفكارهم مع زملائهم بالمجموعة، ويدمجوا هذه الأفكار معاً، ويقومون بوضع الأهداف، ومراقبة مدخلات بعضهم، والتأمل في الأفكار التي توصلوا اليها من خلال المجموعة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (Backer et al., 2015; Bridges, 2015; Didonato, 2013; Gatlin, 2009; Goos& Galbraith,1996; Jena et al., 2018; Jin& Kim, 2018; Niño, 2016; Urena et al., 2011; Whitebread, 2007).

2-مناقشة نتائج الفروض الرابع والخامس والسادس وتفسيرها

كشفت النتائج التي توصل إليها فريق البحث عن وجود تحسن في درجات فاعلية الذات الجمعية لأفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي؛ وذلك في ضوء الفروق التي وُجدت بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية أو من خلال الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستمرارية هذا التحسن حتى بعد مرور ثلاثة أشهر بعد تطبيق البرنامج. ويمكن تفسير تلك النتائج بأنه بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على مهارات الحل التشاركي للمشكلة وكيفية استخدامها وتوظيفها أثناء حل المشكلات التي كان يقدمها لهم البرنامج أدى ذلك إلى زيادة ثقة الطلاب في أنفسهم وتنمية فاعلية الذات الجمعية لديهم. حيث أن وجود الطلاب في مجموعات تشاركية يقومون فيها بالتفاعل معاً من أجل حل المشكلة، ويتشاركون المعرفة والمعلومات، ويقدم كل منهم الدعم والمساعدة للآخر، ويكون لهم هدف جماعي مشترك لا يمكن تحقيقه من خلال العمل الفردي مما يؤدي إلى تحسين فاعلية الذات الجمعية لديهم؛ حيث يدرك الفرد أهميته كعضو في المجموعة وأهمية مجموعته في تحقيق الهدف المطلوب منهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (Goddard et al., 2015; Krammer et

al., 2017; Leithwood and Mascall, 2008; Louis et al., 2010; Onsrud, 2015; Tichenor & Tichenor, 2018; Zheng, 2017)

توصيات البحث

1)الاهتمام بمهارات الحل التشاركي للمشكلة كأحد نواتج التعلم المستهدفة في برامج إعداد الطلاب المعلمين.

2)إنشاء بيئات تعلم تعزز ثقافة التشارك بين الطلاب وتمكنهم من اكتساب المهارات الاجتماعية والحياتية اللازمة لتحقيق نموهم التعليمي والمهني.

3)الاهتمام بتنمية معتقدات فاعلية الذات الجمعية لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية.

4)الاهتمام بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية.

البحوث المقترحة

1) نمذجة العلاقات البنائية بين التنظيم التشاركي الاجتماعي وتماسك المجموعة وأداء حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية.

2) فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل التشاركي لحل المشكلة في تحسين ماوراء المعرفة التشاركية لدى عينة من طلاب كلية التربية.

3)أثر تباين مستويات التنظيم الذاتي على أداء حل المشكلات لدى الطلاب في سياق تشاركي.

مراجع البحث

Aceves, A. (2019). *Collective efficacy in high-poverty schools* (Doctoral dissertation, University of La Verne).

Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary educational psychology*, *29*, 344-370.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*, 191.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, *1986*(23-28).

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L.

Bridges, A. (2015). The relationship between collaborative learning and self-regulated learning during adolescence: A meta-analytic review (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill Graduate School). Retrieved from https://doi.org/10.17615/kp4f-mz51

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, *44*(6), 473-490.

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of educational research*, *64*, 1-35.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, *33*(5), 513-540. doi: 10.1007/s11251-005-1278-3

De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: the potential of reciprocal peer tutoring. *Higher education*, *70*(3), 469-486

Dehler, J., Bodemer, D., Buder, J., & Hesse, F. W. (2011). Guiding knowledge communication in CSCL via group knowledge awareness. *Computers in Human Behavior*, *27*(3), 1068-1078.

DiDonato, N. C. (2013). Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students

regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional science*, *41*(1), 25-47.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning In H. Spada and P. Reimann (Eds) Learning in Humans and Machines. *Elsevier*, *1*(1), 58-94.

Gatlin, T. A. (2009). *Phenomenological investigation of the effectiveness of a cooperative problem-based laboratory and a metacognitive collaborative problem-solving exercise* (Doctoral dissertation, Clemson University).

Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer interactions. *Educational technology research and development*, *51*(1), 21-38.

Ge, X., Planas, L. G., & Er, N. (2010). A cognitive support system to scaffold students' problem-based learning in a web-based learning environment. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *4*(1), 4.

Goddard, R. D. (2001a). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, *93*(3), 467.

Goddard, R. D. (2001b). A multilevel analysis of teacher and collective efficacy. *Teacher and Teacher Education*, *17*(7), 807-818.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, *33*(3), 3-13

Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, *121*(4), 501-530.

Goos, M., & Galbraith, P. (1996). Do it this way! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem solving. *Educational studies in mathematics*, *30*(3), 229-260.

Gully, S. M., Beaubien, J. M., Incalcaterra, K. A., & Joshi, A. (2002). A meta-analytic investigation of the relationship between team efficacy, potency, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 819.

Hadwin, A. F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in

self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240-264.

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, *30*, 65-84.

Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher–student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional science*, *33*(5-6), 413-450.

Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, *23*(1), 25-41.

Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and instruction*, *21*(3), 379-393.

Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, *39*(4), 119-138.

Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, *48*(1), 25-39.

Järvelä, S., Volet, S., & Järvenoja, H. (2010). Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive–situative divide and combining individual and social processes. *Educational psychologist*, *45*(1), 15-27.

Jena, A. K., Bhattacharjee, S., Gupta, S., Das, J., & Debnath, R. (2018). Exploring the Effects of Web 2.0 Technology on Individual and Collaborative Learning Performance in Relation to Self-Regulation of Learners. *Journal on School Educational Technology*, *13*(4), 20-35.

Jin, Q., & Kim, M. (2018). Metacognitive regulation during elementary students' collaborative group work. *Interchange*, *49*(2), 263-281.

Kauffman, D. F., Ge, X., Xie, K., & Chen, C. H. (2008). Prompting in web-based environments: Supporting self-monitoring and

problem-solving skills in college students. *Journal of Educational Computing Research*, *38*(2), 115-137.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741-765.

Krammer, M., Gastager, A., Lisa, P., Gasteiger-Klicpera, B., & Rossmann, P. (2018). Collective self-efficacy expectations in Co-teaching teams–what are the influencing factors? *Educational Studies*, *44*(1), 99-114.

Law, W. T. V. (2012). A Multilevel Investigation of the Social Aspects of Self-Regulation in the Context of Collaborative Ill-Structured Problem Solving.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational administration quarterly*, *44*(4), 529-561.

Luckin, R., Baines, E., Cukurova, M., Holmes, W., & Mann, M. (2017). Solved! Making the case for collaborative problem-solving.

Manlove, S., Lazonder, A. W., & De Jong, T. (2006). Regulative support for collaborative scientific inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *22*(2), 87-98.

Meyer, A., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220945698.

OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, *PISA, OECD Publishing*, Paris.

Onsrud, K. J. (2015). *The relationship between collaboration and collective efficacy in two Wisconsin high schools* (Doctoral dissertation, Edgewood College, Madison).

Páez Niño, M. D. L. Á. (2016). A meaningful classroom environment through collaborative work to improve self-regulation attitudes

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, *8*, 422.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated

learning. *Anales de Psicologia*, *30*, 450-462. doi:10.6018/analesps.30.2.167221

Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*.

Peterson, E., Mitchell, T. R., Thompson, L., & Burr, R. (2000). Collective efficacy and aspects of shared mental models as predictors of performance over time in work groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, *3*(3), 296-316

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self- regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Quintana, C., Zhang, M., & Krajcik, J. (2005). A framework for supporting metacognitive aspects of online inquiry through software-based scaffolding. *Educational Psychologist*, *40*(4), 235 - 244. doi: 10.1207/s15326985ep4004_5

Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction-what can it tell us about metacognition and coregulation in learning?. *European Psychologist*, *10*(3), 199-208.

Sandi-Urena, S., Cooper, M. M., & Stevens, R. H. (2011). Enhancement of metacognition use and awareness by means of a collaborative intervention. *International journal of science education*, *33*(3), 323-340.

Saye, J. W., & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, *50*(3), 77-96.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, *21*(3), 315-336.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 611-625.

Tichenor, M., & Tichenor, J. (2018). The many sides of teacher collaboration. *Kappa Delta Pi Record*, *54*(3), 139-142.

Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Lehtinen, E. (2003). Shared regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia*, *46*(1), 19-37.

Vickers, T. B. (2017). Effects of Collaborative Problem-Solving Training for Parents of Children with Challenging Behavior in a Public-School Setting.

Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, *19*(2), 128-143.

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *6*(3), 433-455.

Winne, P. H. (2018). *Cognition and metacognition within self-regulated learning.* In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 36–48). Routledge/Taylor & Francis Group

Zheng, L. (2017). A Socially Shared Regulation Approach to Improving Group Cohesion, Collective Efficacy, and Regulation Skills in CSCL. In *Knowledge Building and Regulation in Computer-Supported Collaborative Learning* (pp. 83-96). Springer, Singapore.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, *30*(4), 217-221.