"الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات لطلاب المرحلة الابتدائية"

إعداد

علي حسن يوسف الفقيه

أ . د/ عبدالرحمن سيد سليمان — أستاذ التربية الخاصة

د/ جمال محمد نافع — مدرس التربية الخاصة

كلية التربية-جامعة عين شمس

ISSN : 2535- 2032 print)

ISSN : 2735-3184 online)

العدد ١٣٢يونيو ٢٠٢١م

الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات لطلاب المرحلة الابتدائية

علي حسن يوسف الفقيه

مقدمة

يحظى ذوو الاحتياجات الخاصة باهتمام بالغ في عالمنا المعاصر، وذلك بمنحهم الرعاية اللازمة، وتوفير الكوادر البشرية المدربة لتعليمهم، ومساعدتهم على متطلبات الحياة، وكذلك النمو إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وإمكانياتهم، وكذلك العمل على إخراج هؤلاء الأطفال من عزلتهم ودمجهم في مجتمعهم المدرسي ومجتمعهم المحلي وإعطائهم الحق في إبداء الرأي وصنع القرار والمشاركة في البناء.

وقد شهد عقد الثمانينيات من القرن الميلادي العشرين زيادة الدراسة تجاه دمج الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية وسلوكية شديدة دمجًا شاملاً في بيئة التربية العادية، وقد صدرت قوانين اتحادية في أمريكا – إضافية من مثل القانون العام ٤٥٧/٩٩ الذي أقر عام١٩٨٦، والقانون العام ٤٧٦/١٠١ لعام ١٩٩٠، والذي طالب بضرورة تعليم الأطفال غير العاديين في فصول التربية العادية وبيئات التكامل الأخرى (عبد العزيز الشخص وآخرون٢٠٠٠: ١٦).

ويعد التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulated Learning أحد الأساليب المستخدمة للتأكد من مدى إتقان الأطفال للمعلومات والمعارف المقررة عليهم، وذلك لأن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد الأطفال على التمييز الدقيق بين المواد التي يتم تعلمها بشكل جيد والمواد التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، وبما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم، وهو الهدف الذي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقه (Rozendall, et al., 2003: 280).

ويرجع الفضل في الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم إلى بداية انتباه التربويين للمشكلات التي تواجه الطلاب عند تعلم القراءة وقد تنوع الاهتمام بمفهوم التنظيم الذاتي، باعتباره تركيبة جديدة في مجال الدافعية وما يحدثه في سلوك الطلاب، عند إحراز أهداف تعليمية (Bandura, 1989: 249).

ومفهوم التنظيم الذاتي للتعلم ينبع من التفسيرات النظرية الحالية للتعلم والتي تؤكد على أن "المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات ومجهز نشط لها وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه التحصيلي بدرجة كبيرة (Schunk, 2000, 129).

وبذلك يُنشط التنظيم الذاتي عملية التعلم بتوظيف التغذية الراجعة أثناء التعلم، فالطفل يمكن أن يصبح أكثر فاعلية في تعلمه لو زاد لديه الوعي بعملية تعلمه واختيار الفعل في ضوء ذلك الوعي (Zimmerman, 1989, 339).

ويحدث التنظيم الذاتي للتعلم عندما يستخرج المرء عمليات ذاتية للمراقبة والتحكم في سلوكه وبيئته، ويحدد التنظيم الذاتي للتعلم الكيفية التي ينشط بها الأطفال ويغيرون ويدعمون عمليات تعلمهم، حيث يعتبر التنظيم الذاتي للتعلم استجابة تكتسب بالتعلم، أي يمكن تعلمها وجعلها تحت سيطرة الطالب (Ley & Yeung, 1998: 43)

ولقد أصبح التنظيم الذاتي للتعلم البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال والتي تنطلق من فرض ينص على أن فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته (Winne, 1995, 180).

ويعتبر التنظيم الذاتي للتعلم من المفاهيم الحديثة في التربية التي تتناول الإنجاز الأكاديمي، وقد أشار كل من زيمرمان ,Zimmerman وشنك Schunk في توضيحهما لمعني التنظيم الذاتي للتعلم أنه عبارة عن إجراءات منظمة تهدف إلى مساعدة الأطفال لإحراز أهدافهم، ويعتبر من أهم نقاط القصور لديهم المتمثلة في المشكلات الأكاديمية التي تتضح في تدني مستوى التحصيل وتأثر ذواتهم بذلك مما يجعلهم يعانون من سلوكيات غير تكيفية، وهذا يعوق هؤلاء التلاميذ عن إحرازهم لأهدافهم (شريف شعبان،٢٠٠٤: ٢٢).

ونظراً لقلة الدراسات في مجال التنظيم الذاتي للتعلم مع الأطفال في المرحلة الابتدائية في حدود علم الباحثين انبثقت فكرة الدراسة الحالية وهي بناء مقياس لتنظيم الذات والتحقق من الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية.

وبالرغم من تلك الأهمية الكبيرة للتنظيم الذاتي للتعلم فلا تزال الأبحاث العلمية التي تناولتها قليلة في المجتمع العربي، كما أن الأدوات التي تقيسها تعتبر محدودة للغاية في ضوء علم الباحثين. ومن ثم تهتم الدراسة الحالية بإعداد مقياس لتنظيم الذات بما يتيح الفرصة للباحثين بإجراء مزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال وهذا ما تركز عليها الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

يُعتبر التنظيم الذاتي للتعلم من المُتغيرات المُهمة التي لها عَلاقة بالأداء الأكاديمي لَدى الطلاب في مراحل التعليم المُختلفة، لذلك فقد أكدت العديد من الدراسات (مع بداية القرن الحادي والعشرين) أهمية

التركيز على التنظيم الذاتي للتعلم وتقديم التعزيز اللازم من أجل تشجيعهم على التمسك بها حتى تُصبح جُزءاً من ذاتهِم وبنيتهم العقلية.

وقد حددت كريمان بدير وهناء عبد الرحيم (٢٠١٤: ١٠) أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في النقاط الآتية:

١. إن التنظيم الذاتي للتعلم كان ومازال يلقي اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلماً يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته الذاتية للتعلم.

٢. يأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشيطاً في التعلم.

٣. يمكن التنظيم الذاتي للتعلم الطفل من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليمه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة.

٤. إعداد الطلاب للمستقبل القادم بكل متغيراته وتعويدهم على مواكبة كل جديد.

٥. تدريب الطلاب على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

٦. إن العالم يشهد انفجاراً معرفياً متطوراً باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم الحالية وطرائقها مما يحتم وجود استراتيجية تُمكِّن الطفل من إتقان مهارات التنظيم الذاتي ليستمر معه خارج المؤسسة التعليمية مدى الحياة.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية التنظيم الذاتي للتعلم وأثرها على تحسن أداء الطلاب في العملية التعليمية دراسة ياسرة محمد ومعمر ارحيم (٢٠١١) ، ودراسة خالد أحمد (٢٠١٧)، وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أن التنظيم الذاتي للتعلم مهم لتحقيق النجاح والتفوق الدراسي، لذا نحن بحاجة إلى مساعدة الطلاب على إكسابهم مهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

وهناك دراسات قامت بقياس التنظيم الذاتي للتعلم بشكل محدد ومخصص مثل دراسة كل من (Housand& reis, 2008; Klassen,2010; Tang& Neber,2008) ، إلا أنه تظهر المشكلة في ندرة وجود مقياس للتنظيم الذاتي للتعلم بشكل محدد أكثر تخصصًا للبيئة العربية وخاصة المراحل الأولي من التعليم الأساسي.

حيث تناولت دراسة حسني النجار وأمل زايد (٢٠١٧)، إعداد مقياس لتناول استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لمعرفة العلاقة بين تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

وتظهر مشكلة الدراسة الحالية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج كثير من البحوث والدراسات السابقة من صعوبة قياس التنظيم الذاتي للتعلم بأنواعها المختلفة لدى الطلاب بشكل مفصل، فقد قامت معظم الدراسات مثل: بقياس بعض مهارات التنظيم الذاتي ولم يتم قياسها بشكل مفصل على الأطفال، وذلك رغم أن مهارات التنظيم الذاتي للتعلم كل متكامل يجب التركيز عليها جميعا وتحديدها يعد ضرورة تربوية من أجل تنشئة أفراد قادرين على مواجهة التحديات المعرفية والتكنولوجية وحل المشكلات في المستقبل.

ونظراً لأهمية التنظيم الذاتي للتعلم، والتي تمكن الطلاب من التنظيم والضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، وبمعنى آخر تكثيف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة، ورغم ذلك يبدو أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت دراسة التنظيم الذاتي للتعلم بكل مكوناته، وربما يرجع ذلك – من وجهة نظر الباحثين – الى عدم توافر اداة يمكن استخدامها في قياس تلك المهارات بصورة شاملة، وفي ضوء هذا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

هل يمكن إعداد مقياس لقياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم بصورة شاملة ويتمتع بالخصائص السيكومترية المناسبة من صدق وثبات؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى إعداد مقياس يمكن استخدامه في قياس مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الأطفال والتحقق من الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يلي:

١- إلقاء مزيد من الضوء على موضوع التنظيم الذاتي للتعلم من حيث ماهيتها، وأنواعها، ومحدداتها.

٢- استعراض مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم وتطوره وصول إلى المفهوم الاجرائي الذي يساعد في قياسها.

٣- توفير أداة تتمتع بالخصائص السيكومترية المناسبة من صدق وثبات، وبالتالي يمكن استخدامها في قياس التنظيم الذاتي للتعلم بدرجة كبيرة من الثقة.

مصطلحات البحث:

يشتمل هذا البحث على مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم:

التنظيم الذاتي للتعلم self-regulation of learning

هو قدرة الطفل على أن يكون واعياً لما يفكر فيه، وما يخطط له، وقادرا على تقويم أدائه، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم المعد لهذا الغرض (عزت محمد، ١٩٩٩: ٧٩-١٠٧).

ويعرف الباحثون التنظيم الذاتي للتعلم إجرائيا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال استجابته على مقياس التنظيم الذاتي للتعلم المستخدم في هذه الدراسة. وتتضمن استراتيجيات تنظيم الذات: (الاستراتيجيات المعرفية – واستراتيجيات ما وراء المعرفة – واستراتيجيات إدارة المصادر).

خلفية نظرية

مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم

اختلف العديد من الباحثين والدارسين من مختلف الانتماءات التربوية والنظرية في تحديد مصطلح استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ولم يكن هذا الاختلاف وليد اللحظة الحالية، بل نشأ منذ ظهور هذا المصطلح في السبعينيات من القرن العشرين الماضي، وذلك عندما أطلق " ثيسون وماهوني" عام (١٩٧٤) Thaeson & Mahoney مصطلح (ضبط الذات) Self-Control ، وتناولته العديد من المناحي التربوية والنظرية بالفحص والدراسة في محاولة منها لمعرفة العمليات التي يستخدمها الأطفال أثناء التنظيم الذاتي للتعلم، وما الذي يدفع الأطفال لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم؛ وتأثير البيئة الاجتماعية على التنظيم الذاتي للتعلم، وكيفية اكتساب الأطفال القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم، وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن هؤلاء الباحثين اتفقوا على تصور عقلي عام يصف هذا المصطلح "بأنه نشاط عقلي معرفي وانفعالي وسلوكي للأطفال ويظهر ويشترك في عمليات تعليمهم الخاصة، فمن الناحية المعرفية نجد أن الأطفال ذوي التنظيم يخططون وينظمون ويعلمون أنفسهم ولديهم تقديرات مرتفعة للذات في مراحل الاكتساب المختلفة، أما من الناحية الانفعالية فإن هؤلاء الأطفال يدركون أنفسهم على أنهم مؤثرين ذاتياً ومستقلين بذواتهم، ومدفوعين داخلياً، أما من الناحية السلوكية فإن الطلاب المنظمين ذاتياً في تعلمهم يختارون التركيب البيئي، كما أنهم يخلقون بيئات اجتماعية وطبيعة تيسر

وتسهل لهم اكتساب المعلومات .

(Zimmerman & Martinez – Pons, 1990: 51 , 59)

ويمكن وصف التعلم المنظم ذاتياً في ضوء ثلاثة مكونات محورية وهي استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن التخطيط والمراقبة وتعديل المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر والتي منها استراتيجيات إدارة الجهد والوقت وبيئة الدراسة والمكون الثالث يتضمن الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها المتعلمون في التعلم والتذكر والفهم . (Pintrich & Degroot, 1990: 33 – 40)

وتحدد العمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم خلال عملية التنظيم الذاتي في ثلاث خطوات ضرورية وخطوة رابعة اختيارية وهي: تعريف المهمة، ووضع الأهداف، واستخدام الاستراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف ثم تحويل تلك الاستراتيجيات بطريقة ما وراء معرفية، حيث تختص كل خطوة من هذه الخطوات باكتساب المعرفة وتحويلها، ومن ثم تشكل بداية ضبط ومراقبة الطفل لعملياته المعرفية . (Winn & Hadwine , 1998 : 281 – 285)

ويمكن تعريف التنظيم الذاتي للتعلم بأنه قدرة الطفل على التنظيم والضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في الموقف، وبمعنى آخر تكثيف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة (فتحي الزيات، ١٩٩٦، ٣٦٥).

ويعرف كذلك بأنه "عملية بنائية نشطة متعددة المكونات، يكون فيها الطفل مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وما وراء معرفية وسلوكياً ويتحمل مسؤولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ذلك بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه (مصطفى كامل،٢٠٠٣، ١٤٤).

ويرى "شنك" Schunc أن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن نشاطات معرفية موجهة الهدف يستخدمها المتعلم ويقوم بتعديلها مثل عمليات الترميز، وتكامل المعرفة، والتنظيم، واسترجاع المعلومات، واستخدام المصادر بفاعلية، وكذلك تبني معتقدات إيجابية عن قدرات الفرد وقيمة التعلم بالإضافة إلى العوامل التي تؤثر على التعلم والمخرجات المتوقعة من الأفعال والإحساس بالرضا عن مجهودات الفرد . (Schunk, 2000: 395)

ويستخدم مصطلح التنظيم الذاتي للتعلم للإشارة إلى الطفل الذي يستطيع القيام بتشخيص الموقف التعليمي تشخيصاً دقيقاً، واختيار استراتيجية التعلم المناسبة لمعالجة المهام المطروحة، ومراقبة فعالية استخدام

الاستراتيجية، وتوليد الدافعية اللازمة للاندماج في موقف التعلم حتى نهايته (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٣٠٨).

وعلى الرغم من الاختلافات النسبية في وجهات النظر السابقة إلا أنها تؤكد فيما بينها على أن التنظيم الذاتي للتعلم يركز على دور الطفل في إتمام عملية تعلمه والمتمثل في استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة وضبط المصادر المتاحة وهو ما يسهم في تيسير اكتساب المعلومات وتنظيم الدافعية وبالتالي تحقيق الأهداف.

ومن خلال ما تم عرضه عن مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم يتضح لنا ما يلي:

- التعلم وفقاً لتنظيم الذات يعتمد على الاستخدام الفعال والنشط من قبل المتعلم لاستراتيجيات يمكن أن تكتسب بالتدريب.
- التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية يقوم من خلالها الطفل بتوظيف قدراته العقلية نحو تحقيق أهدافه، وبالتالي فإن الطفل لا يحتاج إلى القدرات العقلية بقدر احتياجه إلى توجيه تلك القدرات.
- التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن جوانب معرفية وما وراء معرفية ودافعية عندما يحسن الطفل إدارتها واستغلالها فإنه يستطيع أن يعدل سلوكه وبنائه المعرفي ويكون أكثر قدرة على التحكم في المتغيرات المحيطة به.
- يكون تركيز التنظيم الذاتي للتعلم على الكيفية التي يتم بها اكتساب المعلومات باستخدام استراتيجيات يتم اختيارها وتعديلها، ومن ثم يمكن تعميمها واستخدامها لاحقاً في الموقف نفسه أكثر من كونه استخداماً آلياً لمهارات محددة في مواقف بعينها.

وبذلك يمكن القول أن استخدام استراتيجيات تنظيم الذات تؤدى إلى تطوير استجابات الطلاب وتحسين مستوى التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي لديهم بصفة عامة وللطلاب الذين تنقصهم المهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات بصفة خاصة.

مكونات التنظيم الذاتي للتعلم

يتكون التنظيم الذاتي للتعلم من ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية والتي تحاول النماذج المختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم إحداث نوع من التكامل بينها في صورة تسهل من فهم التعلم والأداء الأكاديمي. (Wolters, 2003, 179 – 187)

وقد حدد ربيع رشوان (٢٠٠٦: ٣١ – ٣٨) ثلاثة مكونات للتنظيم الذاتي للتعلم تتمثل في المعرفة: وتتضمن عمليات التشفير، وتنظيم المعلومات والتفصيل والتسميع والاستنتاج، وعمليات ما وراء المعرفة: وتتضمن مكوني معرفة ما وراء المعرفة، وضبط وتنظيم ما وراء المعرفة، ومكونات الدافعية: مثل فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، والعزو، وقيمة المهمة .

ولقد قسم كل من سكروو، وبروكس (Schraw & Brooks: 2000, 1) التنظيم الذاتي للتعلم إلى مكونين يتفرع منهما العديد من المكونات الفرعية هي: الإرادة وتتضمن الكفاءة الذاتية والعزو، والمهارة وتتضمن القاعدة المعرفية والإدراك ما وراء المعرفي .

وقد ذكر كلٌ من ليندر وهاريس (Linder & Harris : 1993 : 20 – 21) أن للتعلم المنظم ذاتياً ستة مكونات هي: المعتقدات المعرفية، استراتيجيات التعلم، الدافعية، ما وراء المعرفة، الحساسية للسياق، التحكم والاستخدام البيئي .

أما زيمرمان (Zimmerman, 1989: 329) فيرى أن التنظيم الذاتي للتعلم له ثلاثة مكونات المكون الشخصي مثل استخدام المعارف وما وراء المعرفة، المكون السلوكي ويضم ملاحظة الذات، وضبط الذات، والتغذية الراجعة للذات، المكون البيئي: ويتضمن البحث عن المعلومات والبحث عن المساعدة .

في حين يرى لطفي عبدالباسط إبراهيم (١٩٩٦: ٢١٥ – ٢١٦) أن التنظيم الذاتي للتعلم له مكونات معرفية وما وراء المعرفية والدافعية مشتملة على مكونات فرعية أهمها فاعلية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة للدروس، التخطيط المسبق، انتقاء الحلول المناسبة، طلب العون أو المساعدة، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق للموضوعات المقررة، تنظيم المعلومات، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، والأداء، والوعي المعرفي، والتصحيح الذاتي، وتكملة الواجبات.

وبناءً على ما سبق يرى الباحثون أن أهم مكونات التنظيم الذاتي للتعلم تتمثل في الآتي: المعرفة وتتضمن تنظيم المعلومات والتفصيل والتسميع والاستنتاج والإدراك، وما وراء المعرفة وتشمل ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة. وهناك مكونات فرعية ومنها المراجعة المنتظمة للدروس والتخطيط المسبق وطلب العون والتذكر والدافعية والتحضير الجيد وتنظيم المعلومات والبحث عنها وإدارة المصادر والضبط البيئي ومراقبة الأداء.

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:-

عرفت إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم " بأنها الوسائل التي يقوم المتعلم من خلالها بتنظيم واكتساب ودمج المعلومات الجديدة وصولاً إلى تحديد أي تلك الوسائل الأنسب لمواقف التعلم الأخرى. (Garcia, et.al., 1998 :398).

وقد تم وضع تصنيفات عدة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ومنها ما حدده زيمرمان Zimmerman (1989: 337) أن الأطفال المنظمين ذاتياً يستخدمون إستراتيجيات يصل عددها إلى احد عشر استراتيجية هي: التقويم الذاتي، تعديل التنظيم، الإعداد والتخطيط للهدف، البحث والسعي عن معلومات، القدرة على الاحتفاظ بتسجيل الأحداث ومراقبة النتائج، البناء البيئي، المتابعة الذاتية، التدريب والتذكر، السعي للمساعدة الاجتماعية، مراجعة السجلات التي تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل إعادة قراءة المذكرات، وكذلك الكتب الأخرى وهي تشير إلى سلوكيات يتم تعلمها من قبل أشخاص آخرين مثل المعلمين، والآباء وجميع الاستجابات الفعلية غير الواضحة مثل أنا أفعل فقط مثل ما قال لي المعلم.

وقد توصل ربيع رشوان (٢٠٠٦: ٥٥-٥٩) إلى ذكر اثنا عشر استراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم وهي على التوالي، التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات، إدارة الوقت، الاحتفاظ بالسجلات، التقويم الذاتي.

ويعرض الباحث استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفقاً لتعريف بنتريتش Pintrich, & DeGroot (2000:94) بأنها "بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية، ويشتمل كل منها على عدد من المكونات الفرعية وتلك الإستراتيجيات هي:

الإستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies:

وهي السلوكيات التي تمكن الطفل من فهم وتذكر وتعلم المعلومات الجديدة وتشمل:

التسميع: وهو ترديد الطفل للمعلومات الجديدة حتى يتم حفظها.

التنظيم: ويقصد به بناء روابط داخلية بين المعلومات ليسهل فهمها ويتم ذلك بتصنيف المعلومات بناء على خصائصها والعلاقات الموجودة بينها.

التوسع أو الإسهاب: وتهدف إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة للمتعلم مما يسهل عملية الأستيعاب.

(Garcia, et.al, 1998 :398 – 399)

إستراتيجيات ما وراء المعرفة Meta_ Cognition Strategies: وتشير إلى المهارات التنفيذية التي تواجه مهارات التفكير لدى الطفل من خلال التخطيط لتحقيق أهدافه، ومراقبة تقدمه في

تحقيق تلك الأهداف، ثم تنظيم الذات ومراجعة نفسه باستمرار لتقييم التقدم نحو تحقيق الأهداف وتغيير الاستراتيجية إذا لزم الأمر (Steffens, 2006, 222) .

وتشتمل هذه الاستراتيجية على المكونات الآتية:-

التخطيط: تحديد خطوات معينة يقوم بها الطفل عند أداء عمل معين، كما يقصد به أن يكون لدى الطفل هدف واضح يسعى لتحقيقه.

المراقبة: هي الانتباه المقصود الذي يوجهه الطفل نحو العمليات العقلية (الانتباه– التذكر – الفهم...) أثناء عملية التعلم.

تنظيم الذات: يقصد به إدراك الطفل للمهام المقدمة ومدى صعوبتها وانتقائه للإستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافه دون غيرها وتقرير مدى تقدمه وأداء المهمة (عدنان العتوم، ٢٠٠٤: ٢٠٧ – ٢٠٨).

إستراتيجية إدارة المصادر: ويقصد بها الاستغلال الأمثل لإمكانيات البيئة المحيطة وتشمل:

تنظيم بيئة ووقت الدراسة: تعني الاستغلال الأمثل للوقت من خلال وضع أهداف واقعية وتحديد الجدول الزمني لإنجازها، وتهيئة بيئة الدراسة بحيث تخلو من المشتتات المادية.

تنظيم الجهد: تعني القدرة على إكمال المهام الصعبة وغير المثيرة للاهتمام والمرونة في التعامل مع الفشل والنكسات (Pintrich, 2000: 452).

تعلم الأقران: تعني حوار الطفل مع الرفاق للتوصل إلى فهم أفضل لمهام التعلم، والوصول إلى استبصارات لم يكن يصل إليها بمفرده (Zimmerman: 1994, 7).

البحث عن المساعدة: وتتمثل في سعي الطفل لطلب المساعدة بشكل انتقائي موجه نحو البحث عن الشخص القادر على أفادته سواء من الراشدين أو المعلمين وكذلك مصادر التعلم وزملاء الدراسة (حنان الملاحة وسعده أبو شقة ،٢٠١١: ٢٨٢)

ويرى نيومان Newman (2002, 132 – 138) أن تلك الإستراتيجية تدعم الكفاءة الاجتماعية لأن المتعلم يصدر من خلالها أحكاماً على نوعية وجودة المساعدة المقدمة، كما تدعم الكفاءة المعرفية لأنها تحدد للفرد متى يكون البحث عن المساعدة ضرورياً، وكفاءة شخصية لأنها تدعم معتقدات الشخص نحو تعلمه لصعوبة المهمة وحاجته للبحث عن مساعدة لإنجازها.

الدراسات السابقة

١- أجرى عدنان الصرايرة (٢٠١١) دراسة بعنوان: برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية بالأردن. وهدفت الدراسة إلى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير في الدراسات الاجتماعية للتلاميذ بطئي التعلم في المرحلة الابتدائية في الأردن. و تمثلت مجموعة البحث من (٤٠) تلميذاً وتلميذة بطيئي تعلم كمجموعة قصدية من أربع مدارس من تلاميذ الصف الخامس بالأردن. واعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي بإجراء الاختبار القبلي ويتبعه تطبيق البرنامج المقترح على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (مجموعة البحث)، ويليه الأختبار البعدي حيث يمثل البرنامج المقترح المتغير المستقل ، بينما تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير المتغيرات التابعة ،بالأضافة لإجراء واستخلاص النتائج ورصد فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير لدى مجموعة البحث المستهدفة.واستخدم الأدوات التالية:اختبار الذكاء المصور (أحمد زكي صالح). وقائمة بمهارت التفكير المناسبة التي يمكن تنميتها للتلاميذ بطيئي التعلم في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالصف الخامس الأبتدائي في الأردن،(إعداد الباحث). وكان من أهم نتائج الدراسة:وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجوعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.وجود فرق دال إحصائياً بين الأختبار القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي على تلاميذ المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.مما يدل على فعالية استخدام استراتيجيات التعلم النشط كأد استراتيجيات التنظيم الذاتى فى التحصيل الدراسى .

٢- هدفت دراسة (هوف ودوبول Hoff & Dupaul.; 1998) إلى: التحقق من فاعلية مجموعة من إجراءات إدارة الذات عند استخدامها في فصول التعليم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب ذوي معدلات مرتفعة من السلوك المضطرب Disruptive Behavior، وكان الهدف من التدريب على إدارة الذات خفض معدلات هذا السلوك لدى هؤلاء الأطفال المدمجين داخل أحد فصول التعليم العام، وقد توصل "هوف" وزميله إلى إمكانية الإفادة من إجراءات إدارة الذات في مساعدة عينة الدراسة على خفض معدل السلوك المضطرب، وبالتالي توفير فرص أفضل للاندماج مع أقرانهم في فصول التعليم العام دون التسبب في حدوث المزيد من المشكلات.

٣- هدفت دراسة كيرن وآخرون،(Kern; et al.; 2001) إلى: استخدام إجراءات إدارة الذات مع الأطفال المضطربين سلوكياً في دراستهما كما هدفت إلى مساعدة عينة مكونة من ثلاثة أطفال ذكور، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٧) سنوات، تم تصنيفهم ضمن فئة المضطربين سلوكياً، على إدارة

بعض أنماط سلوكياتهم عبر الملائمة، وبعد التدريب على استخدام إجراءات إدارة الذات تعلم هؤلاء الأطفال إدارة سلوكياتهم غير الملائمة بنجاح، كما تعلموا طلب التعزيز بطريقة مهذبة.

٤- دراسة ياسرة محمد ومعمر ارحيم (٢٠١١) بعنوان أثر استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان ثلاثة أدوات هي : مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثين) ، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين) ، ودليل للمعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط (إعداد الباحثين) ، وقد تأكد الباحثين من صدق وثبات أدوات الدراسة بطرق احصائية مختلفة ، وبلغ حجم العينة (٨٠) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منما (٤٠) . وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الأنجاز ولصالح التطبيق البعدي ، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبة في مقياس دافعية الأنجاز لصالح المجموعة التجريبية ، ووجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الثقة بالنفس ولصالح التطبيق البعدي ، ووجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي ، ووجدت فروق دالة أيضاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس ، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس ، واشتملت الدراسة على بعض التوصيات تضمنت ضرورة إجراء دراسات أخرى على بطيئي التعلم من الإناث في مناطق مختلفة من قطاع غزة ، وضرورة مساعدة التلاميذ بطيئي التعلم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في حياتهم العملية ، علاوة على إعداد مواد علاجية خاصة بتلك الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة .

٥- دراسة (Ibanez et al.,2005) حيث هدفت هذه الدراسة إلي بحث الشروط السيكومترية لصورة مختصرة لتنظيم الذات تتكون من(٢٥) عبارة مقتبسة من قائمة تنظيم الذات الأصلية ل (Grossarth-maticeck &Eeyzenk,1995) وقد تم تطبيقها على عينة قوامها (٣٠٠) من طلاب المرحلة الإعدادية، وتم إجراء التحليل العاملي لهذه البنود ثم أديرت تدويرا مائلا حيث تشبعت علي العامل العام

لتنظيم الذات وعلي العوامل الخمسة الخاصة بتنظيم الذات الأصلية، كما أظهرت ارتفاعا في ثباتها الداخلي، وارتباطا بقائمة تنظيم الذات وبأبعاد الشخصية المتمثلة في: الانبساط. الاستقرار الانفعالي. التحكم في الانفعالات.

٦- دراسة (أحمد محمود طعمة، ٢٠١١) تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية) والتي أجراها على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية الصف الرابع والخامس العلمي والأدبي، قام الباحث بإعداد مقياس لتنظيم الذات وأخر للتفكير السلبي والإيجابي. وكانت النتائج على النحو التالي: وجود فروق في تنظيم الذات تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث، وجود فروق في تنظيم الذات تبعا للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي وجود علاقة إيجابية بين تنظيم الذات ونمط التفكير الإيجابي. وجود علاقة سلبية بين تنظيم الذات ونمط التفكير السلبي.

٧- دراسة (غادة عبد الحميد عبد العاطي، ٢٠١٢) (فاعلية برنامج تجريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واثره على بعض مكونات الذكاء الوجداني ونتائج التعلم) والتي كانت على عينة قوامها ٦٠ تلميذ وتلميذة في الصف الثاني الإعدادي ممن يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني، حيث استخدمت الباحثة برنامجاً تدريبياً قائماً على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي، والتحصيل الدراسي والذكاء الوجداني، فكلما ارتفع التنظيم الذاتي كلما ارتفع التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني.

التعقيب على الدراسات السابقة

هناك قلة فى الدراسات التي تناولت قياس التنظيم الذاتي للتعلم ولعل ذلك هو ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة والتي تتضمن إعداد مقياس تتوافر فيه الشروط العلمية لقياس التنظيم الذاتي للتعلم في البيئة العربية.

إجراءات إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم

الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

مصادر إعداد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم:

تم الاعتماد في إعداد هذا المقياس على عدة مصادر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

١- الإطار النظري للدراسة وما أتيح الإطلاع عليه من الكتب والمراجع الأجنبية والعربية حول التنظيم الذاتى.

٢- ما توافر من الدراسات العربية و الأجنبية التي تناول التنظيم الذاتى منها على سبيل المثال لا الحصر قدم زيمرمان وزملاؤه (١٩٨٦) Zimmerman, B.J بعمل نموذج للتعلم المنظم ذاتيا وحدد أربعة عشر استراتيجية . مقياس بينتريتش وديقنوت (١٩٩٠) Pintrich & Degnoot : الذي يحتوي على استراتيجية المعرفة وكذلك استراتيجية تنظيم الذات. مقياس فاطمة حلمى فرير (١٩٩٥) تم إعداده فى ضوء نموذج زيمرمان وزملاؤه ويتضمن ٨٤ عبارة لقياس عشرة استراتيجيات وتم تطبيقة على المرحلة الأعدادية. ومقياس ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥) ويتضمن المقياس ١٧ استراتيجية ويصلح للتطبيق على طلاب الجامعة. مقياس إيمان عبدالمقصود الجندي (٢٠١٣): ويتضمن المقياس ٦٣ عبارة ويصلح للتطبيق على المرحلة الإعدادية.

الصورة الأولية للمقياس :

تم إعداد الصورة الأولية من مقياس تنظيم الذات، انطلاقاً من تعريف بنتريتش، حيث يعرف تنظيم الذات بأنه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية ويتضمن هذا المقياس عشر مهارات تندرج تحت ثلاث استراتيجيات وهي: أ- الأستراتيجيات المعرفية وتشمل: ١-التسميع ٢- التنظيم ٣- التوسع (الأسهاب) ، ب- استراتيجيات ماوراء المعرفة وتشمل: ١- التخطيط ٢- المراقبة ٣- تنظيم الذات ، ج- استراتيجيات ادارة المصادر وتشمل: ١-تنظيم بيئة ووقت الدراسة ٢- تنظيم الجهد ٣- تعلم الأقران ٤- البحث عن المساعدة ، وستكون الإجابة عن عبارات المقياس وفقاً لثلاث استجابات (دائماً – أحياناً – نادراً) .

وتم صياغة مجموعة من العبارات التي تتعلق بكل إستراتجية من ، وقد بلغ عددها في الصورة الأولى للمقياس (٨٠) عبارة بواقع (٨) عبارات لكل استراتيجية.

تصحيح المقياس :

تم وضع ميزان تقدير ثلاثى (دائماً – أحياناً – نادراً) بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة على النحو التالي: دائماً (درجتان)، أحياناً (درجة واحدة)، أبداً (لا شئ).

وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق و ثبات على النحو التالي :

١- الصدق :

أ- صدق المحكمين :

تم عرض مفردات المقياس في صورته الأولى والذي اشتمل على (٨٠) مفرده على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس و قسم علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس ، و قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس وبلغ عددهم (١٠) محكمين " ملحق (١) " لإبداء رأيهم حول مدى صلاحية المفردات لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى ، ومدى انتماء كل مفرده للبعد الخاص بها، و قد بلغت نسبة أتفاق المحكمين ٨٠ %، وقد تمثلت أرائهم ومقترحاتهم فيما يلي :

تعديل صياغة بعض المفردات أو العبارات كي تصبح أكثر ملائمة مع هدف المقياس، وأدق صياغة، وأكثر وضوحاً وفهما لعينة الدراسة ، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من ٨٠ مفردة موزعة على ١٠ استراتيجيات بواقع (٨) عبارات لكل استراتيجية، وبناء على ذلك تتراوح درجات المقياس ما بين ٠ – ١٦٠ درجة.

ب- الصدق عن طريق الاتساق الداخلي

قام الباحثون بتطبيق مقياس التنظيم الذاتى على عينة بلغت ٤٠٠ طفل بالمرحلة الابتدائية من مدارس: مدرسة الشهيد شادي مجدي بدر، و مدرسة عمر مكرم ، ومدرسة محمد فريد بمحافظة القاهرة ، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة العبارة و الدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح هذه المعاملات:

١- صدق الاتساق الداخلي للبُعد الأول(**التسميع**) :

جدول (١) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الأول

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	**٠,٥٣	**٠,٣٨
٢	**٠,٦٢	**٠,٣٤
٣	**٠,٦٣	**٠,٣٩
٤	**٠,٥٣	**٠,٣٧
٥	**٠,٤٧	**٠,٦٢
٦	**٠,٥٧	**٠,٤١
٧	**٠,٦٣	**٠,٣٤
٨	**٠,٥٢	**٠,٣١

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد الأول بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٢- صدق الاتساق الداخلي للبُعد الثانى(**التنظيم**) :

جدول (٢) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الثامى

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٩	**٠,٦٦	**٠,٤٢
١٠	**٠,٤٨	**٠,٣٠
١١	**٠,٦٨	**٠,٤٤
١٢	**٠,٦٠	**٠,٤٣
١٣	**٠,٦٢	**٠,٦٣
١٤	**٠,٦٦	**٠,٣٩
١٥	**٠,٤٩	**٠,٥٢
١٦	**٠,٥٦	**٠,٣٨

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد الثانى بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٣- صدق الاتساق الداخلي للبُعد الثالث(**التوسع (الأسهاب)**) :

جدول (٣) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الثالث

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٧	**٠,٦٠	**٠,٤٣
١٨	**٠,٦٢	**٠,٥٣
١٩	**٠,٥٩	**٠,٤٩
٢٠	**٠,٧٢	**٠,٦٧
٢١	**٠,٥٦	**٠,٣٧
٢٢	**٠,٦٣	**٠,٥٥
٢٣	**٠,٥٥	**٠,٣٥
٢٤	**٠,٦١	**٠,٤٨

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد الثالث بالدرجة الكلية له، وبالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له وللمقياس ككل.

٤- صدق الاتساق الداخلي للبُعد الرابع(**التخطيط**):

جدول (٤) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الرابع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٥	**٠,٥٦	**٠,٣٢
٢٦	**٠,٣٤	**٠,٣١
٢٧	**٠,٥٦	**٠,٣٤
٢٨	**٠,٥١	**٠,٣٦
٢٩	**٠,٥٧	**٠,٣٩

٣٠	**٠,٦٢	**٠,٣٣
٣١	**٠,٤٩	**٠,٣٢
٣٢	**٠,٥٥	**٠,٣٩

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد الرابع بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٥- صدق الاتساق الداخلي للبُعد الخامس(**المراقبة**) :

جدول (٥) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الخامس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٣٣	**٠,٥٢	**٠,٤٧
٣٤	**٠,٧٧	**٠,٤٧
٣٥	**٠,٧٢	**٠,٣٧
٣٦	**٠,٦٤	**٠,٤٠
٣٧	**٠,٥٣	**٠,٣٩
٣٨	**٠,٥٥	**٠,٣٨
٣٩	**٠,٧٩	**٠,٤٩
٤٠	**٠,٦٨	**٠,٣٧

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد الخامس بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٦- صدق الاتساق الداخلي للبُعد السادس(**تنظيم الذات**) :

جدول (٦) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد السادس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٤١	**٠,٥٧	**٠,٣٥
٤٢	**٠,٦٣	**٠,٤٩
٤٣	**٠,٥٨	**٠,٤٥
٤٤	**٠,٦٣	**٠,٤٧
٤٥	**٠,٥٩	**٠,٣٩
٤٦	**٠,٤٥	**٠,٣٩
٤٧	**٠,٤٠	**٠,٣١
٤٨	**٠,٤٧	**٠,٣٣

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد السادس بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٧- صدق الاتساق الداخلي للبُعد السابع(**تنظيم بيئة ووقت الدراسة**) :

جدول (٧) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد السابع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٤٩	**٠,٧٦	**٠,٤٨
٥٠	**٠,٧٦	**٠,٥١
٥١	**٠,٤١	**٠,٣٢
٥٢	**٠,٤٩	**٠,٤٥
٥٣	**٠,٧٩	**٠,٤٨
٥٤	**٠,٧٤	**٠,٤٥
٥٥	**٠,٤١	**٠,٣٨
٥٦	**٠,٧٤	**٠,٤٣

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد السابع بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٨- صدق الاتساق الداخلي للبُعد الثامن(**تنظيم الجهد**) :

جدول (٨) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد الثامن

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٥٧	**٠,٦٢	**٠,٤٢
٥٨	**٠,٦٣	**٠,٤٥
٥٩	**٠,٥٨	**٠,٤٣
٦٠	**٠,٥٥	**٠,٤٢
٦١	**٠,٦٨	**٠,٤٧
٦٢	**٠,٧٠	**٠,٤٣
٦٣	**٠,٥٤	**٠,٤٤
٦٤	**٠,٥٧	**٠,٤١

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد الثامن بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

٩- صدق الاتساق الداخلي للبُعد التاسع(**تعلم الأقران**) :

جدول (٩) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد التاسع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٦٥	**٠,٥٩	**٠,٤٤
٦٦	**٠,٤٨	**٠,٣١
٦٧	**٠,٥٨	**٠,٣٦
٦٨	**٠,٥٥	**٠,٣٣
٦٩	**٠,٦٤	**٠,٣٨
٧٠	**٠,٦٨	**٠,٤٣
٧١	**٠,٥٨	**٠,٤٠

٧٢	**٠,٥٦	**٠,٣٧

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد التاسع بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

١٠- صدق الاتساق الداخلي للبُعد العاشر(**البحث عن المساعدة**) :

جدول (١٠) يوضح صدق الاتساق الداخلى للبُعد العاشر

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٧٣	**٠,٥٢	**٠,٣٧
٧٤	**٠,٥٤	**٠,٣١
٧٥	**٠,٥٥	**٠,٤١
٧٦	**٠,٥١	**٠,٣١
٧٧	**٠,٦٢	**٠,٤١
٧٨	**٠,٦٥	**٠,٤٥
٧٩	**٠,٦٥	**٠,٤١
٨٠	**٠,٦٣	**٠,٣٨

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط البُعد العاشر بالدرجة الكلية له ، و بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن جميع عبارات البُعد تنتمى له و للمقياس ككل .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و الجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جدول (١١) يوضح صدق الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس تنظيم الذات

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التسميع	**٠,٦٩
التنظيم	**٠,٧٢
التوسع (الأسهاب)	**٠,٧٦

التخطيط	**٠,٦٤**
المراقبة	**٠,٦٤**
تنظيم الذات	**٠,٧٣**
تنظيم بيئة ووقت الدراسة	**٠,٧٠**
تنظيم الجهد	**٠,٧١**
تعلم الأقران	**٠,٦٥**
البحث عن المساعدة	**٠,٦٥**

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي):

والصدق التميزي بقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على أبعاد المقياس و المجموع الكلى للمقياس والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (١٢) الصدق التميزي بين أفراد العينة في أبعاد المقياس و المقياس ككل

البُعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التسميع	الفئة الدنيا	١٠٠	٥,٠٥	٣,٠٤	٨,٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	٩,١٤	٤,٠٩		
التنظيم	الفئة الدنيا	١٠٠	٥,٨١	٢,٥٩	٧,٢١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	٩,٢٠	٣,٩٢		
(التوسع (الأسهاب)	الفئة الدنيا	١٠٠	٧,٢٩	٣,٩٣	٩,٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١١,٧٥	٢,٦٠		
التخطيط	الفئة الدنيا	١٠٠	٧,٨٨	٣,٦٢	٩,٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٢,٢٦	٢,٥١		

المراقبة	الفئة الدنيا	١٠٠	٨,٤٤	٤,٧٢	٩,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٣,٣٩	١,٨٠		
تنظيم الذات	الفئة الدنيا	١٠٠	٨,٨٤	٢,٩٩	٩,٩٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٢,٥٧	٢,٢٤		
تنظيم بيئة ووقت الدراسة	الفئة الدنيا	١٠٠	٨,٢٨	٣,٦٤	١٢,٦٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٣,٤٢	١,٨٠		
تنظيم الجهد	الفئة الدنيا	١٠٠	٩,٨٥	٣,١٢	١٧,٣٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٥,٤٨	٠,٨٥		
تعلم الأقران	الفئة الدنيا	١٠٠	١٠,١٨	٢,٨٧	١٥,٢٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٤,٩٥	١,٢٥		
البحث عن المساعدة	الفئة الدنيا	١٠٠	١٠,٤٩	٣,٠٠	١٣,٥٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٤,٩١	١,٢٩		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	١٠٠	٨٢,١١	١٥,٨٥	١٨,٦٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٠٠	١٢٧,٠٧	١٨,١٦		

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، والذى يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس و المقياس ككل وهذا يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق.

- **ثبات المقياس :**

قام الباحثين بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس و المقياس ككل و الجدول التالي يوضح معاملات الثبات :

جدول (١٣) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس و المقياس ككل

البعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
التسميع	٠,٦٩	٠,٦٥
التنظيم	٠,٧٣	٠,٦٩
التوسع (الأسهاب)	٠,٧١	٠,٧٥

التخطيط	**٠,٦١**	**٠,٥٧**
المراقبة	**٠,٧٩**	**٠,٨١**
تنظيم الذات	**٠,٦٢**	**٠,٥٩**
تنظيم بيئة ووقت الدراسة	**٠,٧٧**	**٠,٧٩**
تنظيم الجهد	**٠,٧٦**	**٠,٦٩**
تعلم الأقران	**٠,٧١**	**٠,٧٠**
البحث عن المساعدة	**٠,٧٢**	**٠,٦٩**
المقياس ككل	**٠,٩٣**	**٠,٨٠**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة و الذي يؤكد ثبات المقياس .

تحديد مستويات الطلاب فى مقياس تنظيم الذات

ومن اجل ذلك قام الباحث بحساب وقيمة الارباعى الأدنى والارباعى الأعلى لكل استراتيجية و يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح الارباعى الأدنى و الارباعى الاعلى لمقياس تنظيم الذات

	العدد	**الارباعى الادنى**	**الارباعى الاعلى**
مقياس تنظيم الذات	**٤٠٠**	**٨٧**	**١١٤**

إذا حصل الطفل على درجة خام من ٨٧ فأقل فإن ذلك يعنى أنه يقع فى الرتبة ٢٥ أو أقل وفق الارباعى الادنى وهذا يعنى أن الطفل يكون منخفض فى الدرجة الكلية على مقياس تنظيم الذات.

إذا حصل الطفل على درجة خام من ١١٤ فأكثر فإن ذلك يعنى أنه يقع فى الارباعى الثالث، وهذا يعنى أن الطفل يكون مرتفع فى الدرجة الكلية على مقياس التنظيم الذاتى للتعلم.

الخلاصة:

أن الإجراءات السابقة تشير إلى أن مقياس التنظيم يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وبالتالي يصلح للاستخدام بدرجة عالية من الثقة.

المراجع

١. أحمد محمود طعمة (٢٠١١).تنظيم الذات وعلاقته بالتفكير السلبي والإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة تكريت العراق.

٢. إيمان عبدالمقصود الجندي (٢٠١٣): برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتحسين العزو وأثره في قلق الاختبار وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدي المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٣. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤. حسني النجار وأمل زايد (٢٠١٧). فاعلية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٨(٣)، ٣٦٧-٤١٦.

٥. حنان الملاحة، وسعدة أبو شقة (٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٨٧(٢٢)، ٢٦٤-٣٣١.

٦. خالد أحمد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدي التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، مجلة الإرشاد النفسي، ٥٠، ٤٠٧ – ٤٣٤.

٧. ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.

٨. شريف عبد الله خليل شعبان (٢٠٠٤): أثر برنامج للتنظيم الذاتي على تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من منخفضي ومتوسطي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٩. عبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجبار، وزيدان السرطاوي (٢٠٠٠): الدمج الشامل لذوي الأحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية، دار الكتاب، العين.

١٠. عدنان حسن عبد الله الصرايرة (٢٠١١): برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل وبعض مهارات التعليم لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية بالأردن، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١١. عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشرة والتوزيع ،عمان.

١٢. عزت محمد عبد الحميد (١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجية التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣) سبتمبر.

١٣. غادة عبد الحميد عبد العاطي (٢٠١٢). فاعلية برنامج تجريبي قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم واثره على بعض مكونات الذكاء الوجداني ونتائج التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة بنها.

١٤. فاطمة حلمي فرير (١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٢)، ١٥- ١٩٢.

١٥. فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦): سيكلوجية التعلم المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ،سلسلة علم النفس ، دار النشر للجامعات ، القاهرة.

١٦. كريمان بدير وهناء عبد الرحيم (٢٠١٤): التعلم الذاتي رؤية تطبيقية تكنولوجية متقدمة، عالم الكتب، القاهرة.

١٧. لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦): مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد ١٠، ص ص ١٩٩-٢٣٦.

١٨. مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣): التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية. المؤتمر العلمي الثامن، كلية التربية بطنطا، التعلم الذاتي المستقبل، ١١-١٢ مايو، ٣٦٣-٤٣٠.

١٩. هبة سامي محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، ٦١(١)، ٣٦٩-٤٦٣.

٢٠. ياسرة محمد، معمر ارحيم (٢٠١١): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية ٢٠١١، المجلد ١٣، العدد ١، ص٨٩ – ١٣٠.

21. Bandura, A.(1989): Self-regulation of motivation and action through a goal systems In V. Hamilton, C.H Bower, and N.D Frijda (Eds)., Cognitive perspectives Butler, D. L. & Winne, P. H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65, 245-281.

22. Garcia, T., Mc Cann, E.; Turner. & Roska, L. (1998): Modeling the mediating rale of volition in the learning process. Contemporary Education Psychology, 23, (4), 392-418.

23. Hoff, Kathryn E.; DuPaul, George J. (1998): Reducing Disruptive Behavior in General Education Classrooms: The Use of Self-Management Strategies. School Psychology Review, V27 n2, P290-303.

24. Housand, A. & Reis, S. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy ana instructional settings. Journal of Advanced Academics, 20 (1), 108-136.

25. Ibanez, M. I., Ruiperez, M. A., Moya, Y., Marques, M.J., & Ortetet, G. (2005). A short version of the Self-regulation Inventory (SRI-S). Journal of Personality and Individual Difference, 39, 1055-1059.

26. Kern, Lee; Ringdahl, Joel E.; Hilt, Alexandra: Sterling-Turner, Heather E. (2001): Linking Self-Management Procedures to Functional Analysis Results. Behavioral Disorders, V26 n3, pp214-26.

27. Klassen, R. (2010). Confidence to manage learning: the self- efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 33,19-30.

28. Ley, K; Young, D. (1998): Self-Regulation behaviors in under prepared (developmental) and regular admission college students Contemporary Educational Psychology, 23, 42-64.

29. Linder, R., & Harris, B. (1993 April, 20-24). Self Regulated Learning and Academic Achievement in college Students. N. P. Paper Presented at The American Educational Research Association Annual Meeting. San Francisco, Ca,.

30. Newman, R. (2002): How self regulated learners cape with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. Theory into practice, 41(2), 132-138.

31. Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 33-40.

32. Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 33-40.

33. Rozendall, S.; Minnaert, A. & Boekaests, M. (2003). Motivation and self regulated learning in secondary vocational education: information processing type and gender difference. Learning and Individual Differences, 13, 273-289.

34. Schraw, G., Brooks, D. W. (2000). "Helping Students Self-Regulate in Math and Sciences Courses: Improving the Will and the Skill". Educational Psychology Review, 7(2), PP. 351-373 from http://dwb.unl.edu/Chau/SR/Self_Reg.html.

35. Schunk, D. (2000): Learning theories. An educational perspective. (3rd ed.) NJ: Prentice Hall.

36. Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European peer review. European Journal of Education, 41(3), 353-380.

37. Tang, M. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. High Ability Studies, 19 (2), 103-116.

38. Winne, P. (1995): Inherent Details in Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 30, 4, 173-187.

39. Winne, P.; Hadwin A. (1998): Studying as Self-Regulated learning. in Hacker. D Dunlosky J. & Grasser, C. (Eds.): Meta cognition in Educational Theory and practice. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 227-304.

40. Wolters. C. (2003b): Understanding Procrastination from A Self-Regulated Learning Perspective. Journal of Educational Psychology, 95, 1, 179-187.

41. Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. Jornal of Educational Psychology. 82 (1), 51-59.

42. Zimmerman, B. (1989): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81, 3, 284-339.

43. Zimmerman, B. (1994): Dimension of Academic Self-Regulation: A concept Framework for Education. In Schunk, performance, N.J: Hillsdale Erlbaum, 3-21.

44. Zimmerman, B.J. (1986): "Development Of Self-Regulated Learning Which Are The Key Sub Processes", Contemporary Educational Psychology, Vol. 16, PP. 307-31