الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي في ضوء التحصيل الأكاديمي" لدى عينة من طلاب جامعة ٦ أكتوبر "

د/ عبد الله سيد أحمد
مدرس علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة ٦ أكتوبر

المقدمة :

يعد التعلم القائم على التنظيم الذاتي " Self Regulation learning " من المفاهيم الحديثة في التربية التي تتناول الآثار الأكاديمية دون الاعتماد على الطرق التقليدية مع إعطاء وقت كاف للتدريب والممارسة ، وخلال العقدين الماضيين أصبحت بيئة التنظيم الذاتي للتعلم محور اهتمام الباحثين في مجال التربية الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة تختلف تماماً عن الطرق السابقة تقوم على تطوير مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم والذي يعتمد على تطوير المعرفة ويساعد المتعلمين على تجاوز العقبات التعليمية .

ويشير سميث (Smith, 2008) إلى أن التعلم القائم على التنظيم الذاتي يعمل على تحسين نوعية التعلم عن طريق مساعدة المتعلمين كي يصبحوا متعلمين فاعلين في بيئتهم التعليمية قادرين أيضاً على مراقبة مدى تقدمهم في استخدام تلك الاستراتيجيات المختارة لتحقيق هدف ما.

يعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي ، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم ، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

وقد أشار كل من شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 1999) في توضيحهما لمعنى التعلم المنظم ذاتياً إلى أنه " عبارة عن إجراءات منتظمة تهدف إلى مساعدة الطلاب لإحراز أهدافهم ، كما أن التعلم القائم على التنظيم الذاتي مفهوم أكثر عمقاً لأنه يسمح بالبحث والاكتشاف للمكونات المختلفة للأداء وهو أيضاً يفسر التفاعل المتبادل بين هذه المكونات ، وأن التنظيم الذاتي للتعلم يتكون من ثلاث مستويات حيث يركز الأول على اختيار الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم عمليات النمذجة والثاني يحتوي على تنظيم عمليات التعلم واستخدام مهارات ما وراء المعرفة أما المستوى الثالث فيعتمد على ضرورة تنظيم الذاتي وتحديد مصادر الأهداف".

ويؤكد بنتريش (Pentrich, 2000) أنه على الرغم من تعدد التوجهات النظرية التي اهتمت بدراسة التعلم القائم على التنظيم الذاتي إلا أنه يهتم بالبحث في عدد من الموضوعات الأساسية التي تتناولها ضمن موضوع التنظيم الذاتي مثل الإنجاز الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة التي توجه وتنظم التعلم والاستراتيجيات المعرفية للتعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي الموجهة للمعرفة واستراتيجيات إدارة المصدر " Resource Management Strategies " ويبحث أيضاً في الاستخدامات المعرفية المختلفة التي يتناولها الطلاب ، كما أن استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي عبارة عن أنشطة عقلية يتناولها الأفراد أثناء تعلمهم حيث تساعدهم على التنظيم لعمليات تعلمهم.

وقد أسفرت الدراسات والبحوث عن بعض المعالم الرئيسية المشتركة لهذا المفهوم المتنامي كوضع تعريف محدد للتعليم القائم على التنظيم الذاتي وتحديد مجموعة من الخصائص التي يتسم بها المتعلمون ذوي التنظيم الذاتي . بالإضافة إلى تحديد بعض العمليات الفعلية المسئولة عن التنظيم الذاتي للتعلم لدى المتعلمين من خلال مجموعة من التدخلات التربوية المتنوعة ، وعلى هذا فإن زيمرمان " Zimmerman " يعرف التعلم القائم على التنظيم الذاتي بأنه :

" مدى مشاركة الطالب بفاعلية في عملية تعلمه سلوكياً "Behavioral" وواقعياً "Malivatiunal" وما وراء معرفياً "Metauagnitien" من خلال حلقة التغذية الراجعة " سوسن إبراهيم أبو العلاء (٢٠٠٠ : ٢ - ٣)

والتعلم في العصر الحديث يتطلب استخدام استراتيجيات وأساليب متطورة بحيث يمكن رفع مستوى الأداء وزيادة فاعلية التعلم ، وتعد استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً من أهم الاستراتيجيات المستخدمة والتي تؤكد على دور المتعلم ومشاركته الفعالة في العملية التعليمية الأمر الذي حدا بالعديد من الباحثين إلى اعتبار التعلم المنظم ذاتياً هدفاً تربوياً ومجالاً للبحث في ميدان علم النفس المعرفي. هارجس(Hargis, 2002)

وتسعى الدراسة الحالية إلى بحث الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي لطلاب جامعة ٦ أكتوبر من ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع وذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض حيث يمكن تحديد الدور الذي تلعبه هذه الاستراتيجيات في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة ٦ أكتوبر وما إذا كان الاختلاف في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب يرجع إلى اختلاف في قدراتهم واستعداداتهم لاستخدام استراتيجيات تعلم مختلفة حيث أشار بنتريش (1995 Pintrich,) إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي يمكن وصفهم بأنهم متعلمين مستقلين ذاتياً واثقون من أنفسهم ويستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة لتسهيل عملية التعلم كما أنهم يستطيعون حفظ تعلمهم والسيطرة بالكامل على وقتهم وجدولته وتنظيمه ويختارون استراتيجيات مناسبة للتعلم ، ولذلك فإن التعلم المنظم ذاتياً ملائم جداً لطلاب الكليات.

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي قد تكون من المتغيرات المهمة والمؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية :

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات إدارة المصدر للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة :

١- التعلم القائم على التنظيم الذاتي يعتبر من أحد الأهداف التربوية المهمة والتي تسعى إلى تحسين عملية التعلم من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المعرفية في مواقف التعلم وفي سياقات متنوعة.

٢- التعلم المنظم ذاتياً يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف التعلم وما يمكن للفرد أن يتعلمه في أي مرحلة عمرية في سياقات متنوعة ، كما يمكن الطلاب أن يتعلموا لكي يصبحوا متعلمين منظمين ذاتياً أثناء الدراسة. بنتريش ,(1995 , Pintrich)

٣- تعد دراسة الفروق بين الطلاب الجامعيين في التحصيل الأكاديمي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الأبحاث التي قد تسفر عن فهم طبيعة الأداء الأكاديمي للطلاب بما يسهم في الحصول على أداء متميز وعلى درجة عالية من الجودة في التعلم في إطار تلك الاستراتيجيات القائمة على التعلم الذاتي.

أهداف الدراسة :

١- الكشف عن الفروق في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

٢- الكشف عن الفروق في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

٣- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات إدارة المصدر للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

٤- البحث في طبيعة مفهوم التعلم القائم على التنظيم الذاتي من حيث خصائصه ومكوناته وإمكانية قياسه والتأصيل النظري لهذا المفهوم.

٥- إمكان التوصل إلى بعض التوصيات من خلال ما تسفر عنه الدراسة من نتائج والتي قد تفيد في مجال علم النفس والتربية.

مصطلحات البحث :

- التنظيم الذاتي للتعلم : " Self Regulation learning "

يعرفه "شنك" (Schunk, 1998) بأنه "التوجيه النظامي لدى الفرد لأفكار ومشاعر وأفعال الفرد باتجاه تحقيق أهداف محددة" .

وهو بذلك يتضمن "المراقبة والضبط والمعرفة للأعمال والخطوات التي تسعى لتحقيق هدفاً ما أو لإحداث الاستجابة المطلوبة في البيئة".

ويعرفه "زيمرمان" (Zimmerman, 1998) بأنه " يشير إلى العمليات التي من خلالها يستطيع الطلاب تنظيم دوافعهم وأفكارهم لإحراز أهدافهم الأكاديمية ".

وتمثل الاستراتيجية : Strategy " الأداة أو الطريقة أو الخطة التي تستخدم لإتمام مهمة ما ".

ويتفق جابر عبد الحميد (١٩٩٩ : ٣٢٩) مع جون فلافل (John Flavel, 1985) على أنه يمثل " معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شيء يتصل بها ، مثل خصائص المعلومات أو البيانات التي تتعلق بالتعلم وملائمته".

ويعرف الباحث التعلم القائم على التنظيم الذاتي بأنه " مجموعة العمليات التي تمكن الطلاب من تنظيم أفكارهم وضبط سلوكهم ودوافعهم من أجل إنجاز أهدافهم وإتمام مهمة ما".

ويتضمن التعلم المنظم ذاتياً العديد من العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق أهدافه الأكاديمية.

ويتمثل في الاستراتيجيات الآتية : (Pintrech, 2000)

١- الاستراتيجيات المعرفية : " Cognitive Strategy "

أ- التسميع : " Rehearsal "

ويتمثل في استخدام الفرد لاستراتيجية التكرار أو الاستظهار للمادة التي يدرسها.

ب- التنظيم : " Organization "

ويتمثل في قيام المتعلم بإجراءات محددة مثل قراءة الكتب الدراسية ، تسجيل الملاحظات ، استخدام القواميس ، رسم تخطيطات ، إعادة تدوين الملاحظات حول المادة العلمية أثناء دراستهم.

الإسهاب : " Elaboration "

ويتضح في قيام المتعلم بعمل ملخصات وتحديد الأفكار الرئيسية وربط المخرجات الجديدة بالمعرفة السابقة للمادة الدراسية.

٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة : " Meta Cognition Strategy "

أ- التخطيط : " Planning "

ويتمثل في سعي المنظم لوضع وتحديد الأهداف التربوية ومخرجات التعلم وإضافة أي وضع ، تصور وتحليل المهمة بطريقة تسهل الفهم للمادة الدراسية.

ب- المراقبة : " Monitoring "

وتتضح في تركيز المتعلم انتباهه والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال واستبعاد الاستراتيجيات غير الملائمة لأداء المهمة أو تعديلها مما يساعد على فهم المادة الدراسية.

ج- تنظيم الذات : " Self Regulation "

ويتمثل في قيام المتعلم بأنشطة فحص وتصحيح وتقديم سلوك التعلم أثناء أدائه للمهام الأكاديمية.

٣- استراتيجيات إدارة المصدر : " Resource Management Strategy "

أ- تنظيم بيئة الدراسة والوقت : " Time and Study Inver moment "

وتتضح في قيام المتعلم بترتيب وتنظيم البيئة الطبيعية مثل اختيار أو تحديد مكان هادئ وخال من حالات صرف الانتباه السمعية والبصرية أثناء المذاكرة وكذلك تنظيم وتخطيط وإدارة وقت الدراسة مما يساعد على زيادة الفهم والتحصيل.

ب- تنظيم الجهد : " Effort Regulation "

ويتمثل في قدرة المتعلم في التعامل مع الفشل والمرونة في مواجهة الفشل أو النكسات والميل لإبقاء التركيز على تحقيق الأهداف على الرغم من وجود حالات صرف الانتباه التي تحيط بالمتعلم داخل وخارج قاعة الدراسة.

ج- تعلم الأقران : " Peer Learning "

ويتضح في استخدام المتعلم استراتيجيات الدراسة مع الأصدقاء أو الأقران أثناء الدراسة أو المذاكرة.

د- البحث عن المساعدة : " Help Seeking "

ويتمثل في سعي المتعلم لطلب المساعدة من المعلمين ومصادر خدمات التعلم وزملاء الدراسة.

بنتريش " Pintrich , 2000 "

- التحصيل الأكاديمي :

ويتمثل في الدرجات النهائية التي يحصل عليها الطلاب (المعدلات التراكمية) والتي تعبر عن الأداء الأكاديمي للطلاب ويمكن الحصول عليها من واقع نتائج الامتحانات بالكليات بالجامعة.

الإطار النظري للدراسة :

يتناول الباحث من خلال عرضه للإطار النظري للدراسة مفهوم التعلم القائم على التنظيم الذاتي من حيث مكوناته وخصائصه وتنظير التعلم القائم على التنظيم الذاتي وعملياته .

أولاً : مفهوم التعلم القائم على التنظيم الذاتي :

التعلم القائم على التنظيم الذاتي هو عملية موجهة نحو تحقيق أهداف الفرد وقد أشار كلاً من من شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 1999) في تحديدهما لمفهوم التعلم القائم على التنظيم الذاتي إلى أنه بناء وثيق الصلة بتنظيم وجهة الفرد نحو إحراز الأهداف.

ويتناول ما يأتي :

١- وصف المكونات المختلفة الخاصة بنجاح المتعلم.

٢- بناء الأهداف الشخصية للفرد.

٣- يرتبط بالتعلم والتحصيل الأكاديمي مباشرة وكذلك الدافعية والإرادة.

ويرتبط بمجالات البحث المختلفة التي تتناول دراسة عملياته واستراتيجيته كما أن التعلم القائم على التنظيم الذاتي يهدف أيضاً إلى :

- البحث في أساليب التعلم .
- البحث في ما وراء المعرفة وأساليب التنظيم.
- البحث في تنظيم الذات من خلال توجيه سلوك الهدف الذي يسهم في فهمنا للتنظيم الذاتي للتعلم.

ويعد التعلم القائم على التنظيم الذاتي مفهوم ضمني في كثير من الموضوعات التربوية المعاصرة وهو يشمل الاستراتيجيات المعرفية "Cognitive Strategy"والتعلم لأن نتعلم" Learning to Learn " والتعلم مدى الحياة وهو أساس للنجاح في التعلم وحل المشكلات والتحول والنجاح الأكاديمي عموماً في الطلاب المنظمون ذاتياً يلاحظ نجاحاتهم أكثر لقياس الطلاب الذين لا يملكون هذا التنظيم الذاتي. ومن الدراسات التي أسهمت في البحث عن مكونات التعلم القائم على التنظيم الذاتي دراسة بنتريش وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1993) وقد أشارت إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن إلى جانب الاستريتيجيات المعرفية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة "Meta cognition " وتعرف بأنها درجة الوعي بالوعي"Conscious – awareness" ومراجعة الذات " Self Checking "المتكررة لتحديد وتصميم أهداف التعلم كضرورة لاختيار الاستراتيجيات الأكثر ملائمة لإنجاز هدف محدد.

وقد عرفها كلاً من كورنو وماندیناش (Corno & Mandinach, 1983) : بأنها التفكير حول التفكير " Thinking about Thinking " وهي ترتبط بتعلم الطلاب وحل المشكلات والأداء الأكاديمي .

الإدارة وضبط الجهد "Management"

إدارة الذات "Self Management " يمكن أن تساعد الطلاب على التعلم الذاتي وفي هذا إمكانية أن يزيد مستوى الطلاب الأكاديمي من خلال تدريبهم على إدارة الذات من خلال مساعدة الطلاب كي يصبحوا منتظمين ذاتياً ويكون لديهم خطة واضحة لتحسين نجاحهم.

نموذج بنتريش " Pintich, 2000 " :

قام بنتريش (Pintich, 2000) بتطوير نموذج للتعلم المعرفي الاجتماعي بهدف تصنيف وتحليل العمليات المختلفة التي تؤدي دوراً مهماً في التعلم القائم على التنظيم الذاتي ووفقاً لهذا النموذج تنقسم العمليات التنظيمية ضمن أربع أطوار وهي :

١) التخطيط Planning

٢) المراقبة الذاتية Self Monterey

٣) الضبط Control

٤) التقييم Evaluation

كما تندرج أنشطة التنظيم الذاتي للتعلم ضمن أربع مجالات وهي : المجال المعرفي والمجال الدافعي الانفعالي والمجال السلوكي والمجال البيئي.

وتمثل هذه الأطوار الخطوات المتعاقبة في إتمام المهمة وهي ليست أطوار ذات بيئة هرمية وإنما تحدث بصورة ديناميكية في وقت واحد. ويتضمن :

الطور الأول وهو التخطيط :

أنشطة مهمة تقع ضمن المجال المعرفي مثل وضع الأهداف المرغوبة وموعدها وتنشيط المعارف السابقة حول المهمة وتنشيط معلومات ما وراء المعرفة اللازمة لإنجاز المهمة ومعرفة المصادر والاستراتيجيات المفيدة في إنجاز المهام.

الطور الثاني : المراقبة الذاتية :

توجد فيه الأنشطة التي تساعد المتعلم على إدراك حالته المعرفية والدافعية والانفعالية وكذلك على إدراك كيفية إدارة الوقت والجهد وإدراك ظروف المهمة والبيئة وكذلك أنشطة مرتبطة بالملاحظات الذاتية.

الطور الثالث : الضبط :

وهو يرتبط بأنشطة مهمة تقع ضمن المجال المعرفي وهي اختيار وتبني استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية ، أما بالنسبة للأنشطة الموجودة ضمن طور الضبط في المجال الدافعي / الانفعالي ، فهي اختيار وتبني استراتيجيات واقعية واستراتيجيات ضبط انفعالي وترتبط هذه الأنشطة بالأنشطة الموجودة في المجال السلوكي وهي تنظيم الوقت والجهد وكذلك الأنشطة الموجودة في المجال البيئي وهي ضبط متطلبات المهام الأكاديمية وضبط بيئة الصف وظروف التعلم المحيطة.

الطور الرابع : التقييم :

ويتضمن أنشطة مهمة تقع ضمن المجال المعرفي وهي أنشطة تقيم مدى جودة الإنجاز للمهمة من خلال مقارنة الإنجاز بمعايير معينة وكذلك أنشطة وضع افتراضات عزو وفقاً لمسببات النجاح والفشل ومن الأنشطة الموجودة ضمن هذا الطور في المجال الدافعي / الانفعالي فهي الاستجابات الانفعالية التابعة للناتج واللاحقة لافتراضات العزو السابقة أما الأنشطة الموجودة في المجال السلوكي فهي اختيار السلوك الواجب اتباعه في المستقبل أما المجال البيئي يتضمن أنشطة تقييم عام للمهمة والبيئة الصف ومن ذلك يتضح لنا أن نموذج بنتريش "Pintrich" يوفر إطاراً شاملاً لفهم كيفية تحليل العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية / الانفعالية والسلوكية والبيئية ومما يميز هذا النموذج عن بقية النماذج أنه أول نموذج يتضمن المجال البيئي ويبين الكيفية التي يستطيع المتعلمون من خلالها عمل أشياء لتعديل وتغيير بيئاتهم".

ثانياً : خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً :

أوضح زيمرمان وآخرون (Zimmerman et al, 2002) أن المتعلمين المنظمين ذاتياً يضعون أهدافاً شخصية ومن ثم يتقدمون تجاة تلك الأهداف بطرق استراتيجية ، ويراقبون تقدمهم الذاتي ويعدلون خططهم بما يتناسب مع تحقيق أهدافهم بشكل أفضل وقد تبين أن الدرجة التي يكون فيها المتعلمون مدفوعين ليكونوا منتظمين ذاتياً تعتمد على عاملين وهما :

١- مدى تعهدهم بإنجاز أهدافهم الخاصة.

٢- معتقداتهم الدافعية الذاتية حول قدراتهم الأكاديمية.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد خصائص المتعلمين المنظمين ذاتياً كما يلي :

١- يحدد المتعلمون المنظمون ذاتياً أهدافاً تقريبية لأنفسهم.

٢- يكيف المتعلمون المنظمون ذاتياً الاستراتيجيات الفعالة والمناسبة لتحقيق تلك الأهداف.

٣- يراقب المتعلمون المنظمون ذاتياً إنجازاتهم بدقة بحثاً عن إشارات تدل على التقدم الأكاديمي.

٤- يعيد المتعلمون المنظمون ذاتياً تنظيم السياقات المادية والاجتماعية الخاصة بهم لجعلها متناغمة مع أهدافهم.

٥- يطبق المتعلمون المنظمون ذاتياً مبدأ الإدارة الذاتية للوقت والجهد بفاعلية.

٦- يقوم المتعلمون المنظمون ذاتياً بعمل تقييم ذاتي لطرقهم الخاصة في التحصيل الأكاديمي.

٧- يعزو المتعلمون المنظمون ذاتياً النتائج لمسبباتها.

٨- يعدل المتعلمون المنظمون ذاتياً طرق التعلم المستقبلية.

وقد أشار زيمرمان"Zimmerman"إلى أن مستوى المتعلمين المنظمين ذاتياً يتنوع حسب وجودأو غياب الخصائص السابقة.

ثالثاً : مكونات التعلم المنظم ذاتياً :

أشار كورنو وماندیناش (Corno & Mandinach, 1983) إلى أن هناك خمس مكونات أساسية لعملية التعلم القائم على التنظيم الذاتي وهي منظمة في بعدين وهما :

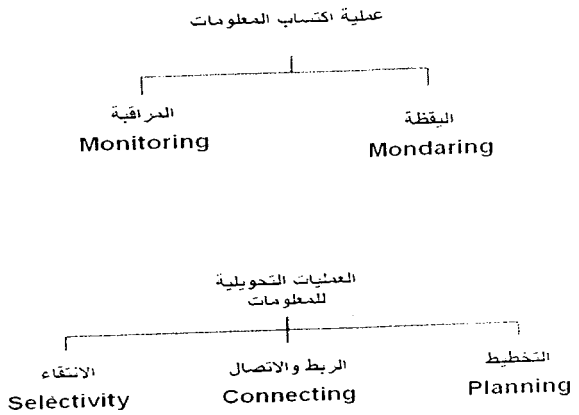
١- عمليات الاكتساب والتحول " Acquisition and Transformation Processes " والتي تتمثل فيما يلي :

أ- عمليات اكتساب المعلومات وهي تتضمن المراقبة " Monitoring " من خلال استمرار وتتابع المنبهات.

ب- التحقق الذاتي واليقظة " Alertness " من خلال استقبال المنبهات والتتبع.

٢- العمليات التحويلية للمعلومات " Information transformation Processes " وتتضمن ثلاث مكونات وهي التخطيط حيث تنظم المهمة والأداء والاتصال والذي يتناول البحث وربط المعرفة والانتقاء من خلال التمييز بين المنبهات ويمثل التعلم القائم

على التنظيم الذاتي شكلاً عالياً للترابط المعرفي يتناول المهمة لاكتساب المعلومات ومهارات التحول ، وشكل رقم (١) يوضح العناصر الخمسة المكونة للتنظيم الذاتي.



شكل (١) مكونات التعلم المنظم ذاتياً (Corno & Mandinach, 1983)

ويذكر كورنو (Corno, 1989) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعتبر مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً وتتضمن الآتي :

١- ضبط الانتباه والتشفير : وتعني قدرة الفرد على إبقاء التركيز على المهمة بالرغم من وجود عوامل ومثيرات مشتته للانتباه.

٢- التشفير الانتقائي : ويعني معالجة المعالم الرئيسية للمهمة والاعتناء بها.

٣- ضبط معالجة المعلومات : وتعني القدرة على تخصيص كمية الوقت المناسب والطاقة العقلية لنواحي متعلقة بالمهمة.

٤- ضبط الدافعية : تتضمن هذه الاستراتيجية ثواب وعقاب الذات والسلوكيات المرتبطة بتوقع النتائج المحتملة لأداء المهمة.

٥- ضبط الانفعال : وهو يشير إلى استراتيجيات محادثة الذات (النفس) " Self Talk " التي تستهدف إكمال المهمة بنجاح والتحكم في الأداء.

٦- الضبط البيئي : ويتضمن الاستراتيجيات مساعدة الذات " Self Help " بغرض التأكيد على الانتهاء من المهمة بنجاح.

ويقترح " شراو وبروكس " (Schraw & Broks, 1999) نموذجاً للتعلم الذاتي المدرسي بغرض تقديم إطار لفهم وتحسين التعلم المدرسي ويتضمن هذا النموذج خمس مكونات رئيسية هي :

القدرات العقلية ، الاستراتيجيات والمعلومات ، وما وراء المعرفة ، والدافعية ، وأن كل من المعلومات ومهارات التنظيم (الاستراتيجيات وما وراء المعرفة) تشتركان في وحدة متكاملة بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه المكونات وأن كل مكون من هذه المكونات يتضمن عدداً من المكونات الفرعية وكل من هذه المكونات تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في التعلم وتعويض النواقص في المكونات الأخرى.

وقدم بنتريش (Pintrich, 2000) تصوراً لاستراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي حيث يرى أنها تتضمن عدد من الاستراتيجيات الرئيسية يشتمل كل منها على مكونات فرعية وهي :

١- الاستراتيجيات المعرفية : وتشمل على استراتيجيات التسميع " Rehearsal " ، والإسهاب "Elaboration" والتنظيم "Organization"

٢- استراتيجيات ما وراء المعرفة وتشتمل على استراتيجيات التخطيط " Planning " والمراقبة "Monitoring" وتنظم الذات "Self Regulation" .

٣- استراتيجيات إدارة المصدر : وتشتمل استراتيجيات تنظيم بيئة الدراسة وتنظم الوقت والجهد ، وتعلم الأقران "Peer Learning" والبحث عن المساعدة "Help Seeking" .

وتتبنى الدراسة الحالية تصور " بنتريش " (Pintrich, 2000) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتتضمن هذه الاستراتيجيات مكونات معرفية وما وراء معرفية وسلوكية فالمتعلم المنظم يتميز بقدرته على التسميع والتذكر وتكرار ما تعلمه كما يقوم

بعمل ملخصات وتحديد الأفكار الأساسية وتنظيم وتخطيط وتحديد الأهداف ومراقبة وتقييم الذات أثناء التعلم وفي إطار المكونات السلوكية يتميز المتعلم المنظم ذاتياً بقدرته على تنظيم بيئة التعلم الطبيعية والاجتماعية وإدارة وتنظيم وقت الدراسة وقدرته على تركيز الجهد لتحقيق الأهداف بالرغم من وجود مثيرات مشتتة للانتباة ، كما يتميز المتعلم المنظم ذاتياً بالمرونة في مواجهة الفشل وهو يحاول البحث عن المعلومات لدى أقرانه وطلب المساعدة من الآخرين عند الضرورة ، كل هذا يسهم في تحسين وتطوير أدائه أثناء التعلم وتحصيله الأكاديمي .

الدراسات السابقة :

فيما يلي يتناول الباحث عرض لبعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي وعلاقتها بالأداء والتحصيل الدراسي للطلاب وما أسفرت عنه نتائج تلك الدراسات.

- دراسة " مرزوق عبد الحميد " (١٩٩٣) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٨٠ طالب من طلاب الصف الثاني الثانوي واستخدم الباحث مقياس مكونات الدافعية ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي وبين الأداء الأكاديمي للطلاب ، كما أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي للطلاب.

- دراسة " يانج " (Yang : 1993) :

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧٢ تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقام الباحث بتقسيمهم إلى أربعة مجموعات تعليمية ، وقد طبق الباحث مقياس مهارات التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة واختبار مقياس إدراك المفاهيم ، وقد كشفت

نتائج الدراسة قدرة الطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي على المراقبة والتنظيم والتخطيط وإدارة تعلمهم عملياً أثناء عملية التعلم ، كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن الطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي للتعلم يميلون إلى التعلم تحت ضبط التعلم (التنظيم الذاتي) من الميل إلى التعلم تحت ضبط البرنامج التعليمي من جانب المعلم بينما العكس صحيح بالنسبة للطلاب منخفضي التنظيم الذاتي.

- دراسة " هسنياه وبراون " (Hsinyah & Brown : 1995) :

أجريت الدراسة على ١٢٨ طالباً جامعياً وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطلاب الذين لديهم ضبط للتعليم عن طريق التنظيم الذاتي والذين يخضعون للضبط عن طريق البرنامج التعليمي من قبل المعلم وعلاقة ذلك بأداء الطلاب في الجامعة ، وأشارت نتائج الدراسة بين المجموعات إلى أن الطلاب الذين لديهم قدرات ضبط التعلم (التنظيم الذاتي) كانوا أفضل من حيث الأداء والإيجابية والإدراك مقارنة بالطلاب الذين خضعوا للتعلم تحت ضبط البرنامج التعليمي المعتمد على المعلم.

- دراسة " لطفي عبد الباسط " (١٩٩٦) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب التعليم الثانوي وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٢٠ تلميذ وتلميذة من الدارسين بالصف الأول الثانوي وطبق الباحث مقياس التعلم المنظم ذاتياً وتحمل الفشل الأكاديمي وتقدير الذات ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بصفة عامة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في كل من اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات.

- دراسة " أبلارد وليزسكيلتز " (Ablard & Lipschultz, 1998) :

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٢٠ تلميذ بالصف السابع وطبقت الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للتعرف على علاقته بالتحصيل الدراسي

لدى التلاميذ ، وقد أشارت الدراسة في نتائجها إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً غير ضرورية للتحصيل الدراسي.

- دراسة " هامان وستيفن " (Hammann & Steven, 1998) :

أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعات مكونة من ٩٠ طالباً جامعياً ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأداء الطلاب في مقرر مقدمة في علم النفس التربوي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وأداء الطلاب في مقرر مقدمة في علم النفس التربوي.

- دراسة " كمال عطية " (٢٠٠٠) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالبة من طلاب الفرقة الثانية بالكلية واستخدم الباحث استبانة استراتيجيات التعلم الذاتي ومقياس دافعية التعلم وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الأكاديمي كما يقاس بالمعدلات التراكمية.

- دراسة " ساليسبري – جلينون وآخرون " (Salisbury – Glennon et al., 1999) :

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١١٤ تلميذ من الصفين السادس والسابع واستخدم الباحث مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستبانة لمقياس التوجه نحو الهدف وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً هي التنظيم والتحول والبحث عن المساعدة في بيئة الدراسة من الأقران والمعلم والتخطيط وتحديد الأهداف والبحث عن المعلومات والاستراتيجيات الأقل استخداماً هي التسميع والاستظهار وتقييم الذات والمراقبة والاحتفاظ بالسجلات.

- دراسة " هارجس " (Hargis, 2000) :

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٤٠ طالباً من الدارسين للهندسة من طلاب مركز البحوث الهندسية وكلية الهندسة منهم ٨٤ ذكور ، و ٦١ إناث ، واستخدم الباحث مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم بنتريش وجارسيا (Pintrich & Garcia : 1983) لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المنظمين ذاتياً في تعلمهم كانت لديهم قدرة أعلى على اكتساب المعرفة والتحصيل أثناء التعلم على الإنترنت وكانت لديهم فرص نجاح أكثر.

- دراسة " ميللر " (Miller, 2002) :

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٩٧ طالباً من طلاب المدارس الأهلية (١٧٠ من الإناث ، ١٢٢ من الذكور) وقد طبق الباحث مقياس باندورا (Bandura : 1989) للتعلم المنظم ذاتياً ، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل في الرياضيات واللغة الإنجليزية.

- دراسة " شين " (Chen, 2002) :

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٩٧ طالباً بكلية التجارة بجامعة ميدوستون ، وقد طبق الباحث مقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم من إعداد : بنتريش وجارسيا(Pintrich & Garcia, 1983) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (تنظيم الجهد ، تنظيم بيئة الدراسة والوقت ، وأنشطة تنظيم الذات لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة وتنظيم الذات وتعلم الأقران وبين الأداء الأكاديمي للطلاب بالكلية.

- دراسة " أحمد إبراهيم " (٢٠٠٧) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٨ طالباً من الفرقة

الثانية بكلية التربية بالمنصورة وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم متمثلة في وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وبعد التسميع والحفظ وطلب المساعدة كما أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم مع كافة الأبعاد ، كذلك أظهرت النتائج القدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم.

- دراسة " هودجز وآخرون " (Hodges, et. Al., 2008) :

للكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من ٧٠ طالباً ، أظهرت النتائج أن الأسلوب المعرفي له قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتياً قدرة تنبؤية بالتحصيل.

- دراسة " عبد الناصر الجراح " (٢٠١٠) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتعرف على القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٣١ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك واستخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً تعريب وتعديل " أحمد إبراهيم " (٢٠٠٧) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب منخفضي التعلم المنظم ذاتياً ومرتفعي التعلم المنظم ذاتياً في وضع الهدف والتخطيط والتسميع والحفظ لصالح الطلاب مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وأيضاً في الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وطلب المساعدة وأن الفروق جاءت دالة لصالح مرتفعي التحصيل الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي.

التعقيب على الدراسات السابقة :

أشارت بعض الدراسات إلى أهمية استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي وذلك لتحسين أدائهم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي ، فقد أشارت إلى ذلك دراسة كل من :" مرزوق عبد الحميد " (١٩٩٣) ، ودراسة " هسنياه وبراون " (Hsinyah & Braun, 1995) ، ودراسة " هامان وستيفن " (Hammann & Steven, 1998) ، ودراسة " ساليسبري – جلينون وآخرون " (Salisbury – Glennon et al., 1998) ،ودراسة " هارجس" (Hargis, 2000) ، ودراسة " ميللر " (Miller, 2002) ، ودراسة " شين " (Chen, 2002) ، ودراسة " أحمد إبراهيم " (٢٠٠٧) ، ودراسة " عبد الناصر الجراح " (٢٠١٠) . وقد أجريت هذه الدراسات على عينات مختلفة سواء على طلاب المدارس أو الجامعات وإن كانت هذه الدراسات قد اتفقت على أهمية استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي لتحسين مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي للطلاب إلا أنها اختلفت في تحديد الأهمية النسبية للعناصر المختلفة لأبعاد استراتيجيات التعلم المعرفية كالتسميع والإسهاب والتنظيم وغيرها ، والبعض الآخر أكد على أهمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية مثل دراسة " يانج " (Yang, 1993) ، ودراسة " هامان وستيفن " (Hammann & Steven, 1998) ، كما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية استراتيجيات إدارة المصدر كتنظيم الوقت والجهد وبيئة الدراسة وتعلم الأقران والبحث عن المساعدة مثل دراسة " ساليسبري – جلينون وآخرون " (Salisbury – Glennon et al., 1998) ، ودراسة " شين " (Chen, 2009) إلى جانب عناصر أخرى لاستراتيجيات التعلم الذاتي ، وقد تناقض نتائج بعض الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقته بالتحصيل الأكاديمي حيث أشارت دراسة كل من " مرزوق عبد الحميد " (١٩٩٣) ، ودراسة " يانج " (Yang, 1993) ، ودراسة " ميللر " (Miller, 2002) ، ودراسة " هارجس " (Hargis, 2000) ،

ودراسة " شين " (Chen, 2002) وغيرهم إلى وجود هذه العلاقة بينما أشارت نتائج دراسات أخرى مثل دراسة " كمال عطية " (٢٠٠٠) ، ودراسة " لطفي عبد الباسط " (١٩٩٦) ، ودراسة " أبلارد وليزسكيلتز " (Ablard & Lipschultz, 1998) ، ودراسة " هودجز وآخرون " (Hodges, et. Al., 2008) إلى عكس ذلك حيث أشارت إلى عدم وجود علاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي. الأمر الذي دفع بالباحث إلى إجراء الدراسة الحالية للبحث عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لدى الطلاب الدارسين بالجامعة وعلاقة ذلك بمستوى التحصيل الأكاديمي المرتفع والمنخفض.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وما عرضه الباحث من تعقيب فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التحقق من الفروض التالية :

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

الفرض الثاني :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات إدارة المصدر للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي.

منهج الدراسة والإجراءات :

العينة : اشتقت عينة الدراسة الحالية من بين الطلاب الدارسين بجامعة ٦ أكتوبر من ثلاث كليات بالجامعة وهي(كلية العلوم الاجتماعية ، كلية الاقتصاد والإدارة ، كلية العلوم الطبية) وتكونت العينة من (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة

تم اختيارهم عشوائياً بعد استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة على الأدوات المستخدمة في الدراسة ، وكان متوسط العمر الزمني للطلاب (٢١,٣) سنة بانحراف معياري (١,٤) ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية للدراسة طبقاً للكليات بالجامعة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية

الكلية	كلية العلوم الاجتماعية	كلية الاقتصاد والإدارة	كلية العلوم الطبية	المجموع
عدد الطلاب	٥٠	٥٠	٥٠	١٥٠

الأدوات :

- مقياس استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي ... إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف قياس الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم الذاتي لدى طلاب جامعة ٦ أكتوبر . وقد استفاد الباحث من بعض المقاييس التي اطلع عليها والمعدة من قبل وهي :

- The Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) الذي أعده " بنتريش وزملائه " (Pintrich et al., 1991 , 1993) وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي للمقياس عن وجود تسعة عوامل وهي : التسميع ، الإسهاب ، التنظيم ، التفكير الناقد ، تنظيم الذات لما وراء المعرفة ، بيئة الدراسة ، تنظيم الوقت ، تنظيم الجهد ، تعلم الأقران والبحث عن المساعدة.

وتم استخدام الدرجات النهائية لتحصيل الطلاب للتحقق من الصدق التنبئي للاستبان ومقاييسه الفرعية كما تم التحقق من ثبات الاستبان ومقاييسه الفرعية.

- **حيث تم حساب قيم معاملات ألفاريمكس وتراوحت قيم المعاملات بين (٠,٥٢ ، ٠,٦٩) .**
- استبان استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إعداد زيمرمان ومارتينزبونز . "Zimmerman & Marttinez. Pons, 1986"

- استبان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إعداد بنتريش (Pentrich et al : 1991) تعديل "HU هو" (٢٠٠٤) (SRLSQ).
- مقياس التنظيم الذاتي للتعلم إعداد " بوردي " " Purdie " تعريب وتعديل " أحمد إبراهيم " (٢٠٠٧) ، ويتكون من ٢٨ فقرة تقيس ٤ أبعاد فقط وهي (وضع الهدف ، والتخطيط ، والتسميع ، والحفظ).

في ضوء ما تقدم فضل الباحث إعداد مقياس جديد يتناسب مع البيئة المحلية والدراسة الحالية وإجراءاتها في ضوء الاستفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال.

خطوات إعداد المقياس :

- قام الباحث بإعداد المقياس وتم عرضه على السادة المحكمين من أساتذة علم النفس والتربية للتحقق من مدى ملائمة العبارات في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وكان عدد العبارات (٥٠ عبارة) تمثل استراتيجيات التعلم الذاتي وهي : التسميع ، الإسهاب ، التنظيم ، التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات ، بيئة الدراسة ، تنظيم الوقت والجهد ، تعلم الأقران ، البحث عن المساعدة.
- قام الباحث بتعديل عبارات المقياس وفقاً لآراء المحكمين وقد تم الإبقاء على بنود المقياس التي يتعدى نسبة الاتفاق عليها ٨٠% وتم حذف ٥ عبارات ليصبح المقياس (٤٥ عبارة).
- قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب جامعة ٦ أكتوبر عن طريق المعاينة العشوائية وقد بلغ عدد مفردات العينة (٨٠) طالب من طلاب الجامعة وذلك للتأكد من مناسبة المقياس للتطبيق ووضوح عباراته وفهم بنوده وصلاحيتها.

- طريقة تصحيح المقياس :

- يحصل المفحوص على ثلاث درجات عندما يضع علامة(√)في العمود تنطبق تماماً.
- يحصل المفحوص على درجتان عندما يضع علامة(√)في العمود تنطبق إلى حد ما.
- يحصل المفحوص على درجة واحدة عندما يضع علامة(√)في العمود لا تنطبق أبداً.

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

أولاً : صدق المقياس :

- صدق المحكمين* :

قام الباحث بتحديد مفردات المقياس كما سبق عرضه وتم عرضها على مجموعة من المحكين من أساتذة التربية وعلم النفس للحكم على مدى ملائمة العبارات وصياغتها وقام الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة والتي أشار إليها السادة المحكمون في ضوء نسبة اتفاق ٨٠% وبذلك تم التحقق من صدق المقياس في ضوء آراء السادة المحكمين.

- الصدق البنائي أو التكويني :

تم حساب الصدق البنائي أو التكويني للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط درجة كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٧٥ ، ٠,٤٢٥) وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى صدق محتوى المقياس واتساق بنوده ، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

---

*توجد قائمة بأسماء السادة المحكمين في ملاحق البحث

جدول رقم (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم الذاتي

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٢٨٥	٠,٠١	١٦	٠,٣٢٠	٠,٠١	٣١	٠,٢٨٩	٠,٠١
٢	٠,٣١٠	٠,٠١	١٧	٠,٣٠٥	٠,٠١	٣٢	٠,٣٢٠	٠,٠١
٣	٠,٣١٩	٠,٠١	١٨	٠,٢٩٤	٠,٠١	٣٣	٠,٣٦٠	٠,٠١
٤	٠,٢٩١	٠,٠١	١٩	٠,٤١٢	٠,٠١	٣٤	٠,٣٧٠	٠,٠١
٥	٠,٢٧٥	٠,٠١	٢٠	٠,٤٠٥	٠,٠١	٣٥	٠,٢٩٥	٠,٠١
٦	٠,٢٧٩	٠,٠١	٢١	٠,٣١٥	٠,٠١	٣٦	٠,٤١٣	٠,٠١
٧	٠,٣١١	٠,٠١	٢٢	٠,٢٧٨	٠,٠١	٣٧	٠,٤١٠	٠,٠١
٨	٠,٣٢٠	٠,٠١	٢٣	٠,٢٨١	٠,٠١	٣٨	٠,٣٤٥	٠,٠١
٩	٠,٢٧٦	٠,٠١	٢٤	٠,٢٨٥	٠,٠١	٣٩	٠,٣٥٥	٠,٠١
١٠	٠,٢٧٨	٠,٠١	٢٥	٠,٣١١	٠,٠١	٤٠	٠,٢٩٩	٠,٠١
١١	٠,٣٢٣	٠,٠١	٢٦	٠,٣٠٧	٠,٠١	٤١	٠,٢٨٥	٠,٠١
١٢	٠,٤١٠	٠,٠١	٢٧	٠,٢٧٧	٠,٠١	٤٢	٠,٣٨٥	٠,٠١
١٣	٠,٣٩٠	٠,٠١	٢٨	٠,٢٧٨	٠,٠١	٤٣	٠,٣٧٢	٠,٠١
١٤	٠,٢٨٢	٠,٠١	٢٩	٠,٣٥٠	٠,٠١	٤٤	٠,٤٢٥	٠,٠١
١٥	٠,٢٩٥	٠,٠١	٣٠	٠,٣٦٥	٠,٠١	٤٥	٠,٣٩٦	٠,٠١

- الصدق التمييزي :

قام الباحث بإجراء المقارنة الطرفية بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في الدرجة على المقياس وذلك بحساب النسبة الحرجة لدرجات أعلى ٢٧% ، ودرجات أدنى ٢٧% ، وجاء الفرق بين المجموعتين دالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩)

- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار حيث قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على عينة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين ثم قام بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق فكان معامل الارتباط ٠,٨٧٠ وهو معامل دال

ودراسة كمال عطية (٢٠٠٠) حيث أشارت هذه الدراسات في نتائجها إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم القائم على التنظيم الذاتي والتحصيل الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني :

وينص هذا الفرض على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم القائم على التنظيم الذاتي بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل الأكاديمي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" ، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

قيمة "ت" لكل استراتيجية من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتعلم الذاتي ومستوى الدلالة الإحصائية

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	مرتفعي التحصيل			منخفضي التحصيل			قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
التخطيط	٧٥	١٧,٣٥	١,٧١	٧٥	١٤,١٢	٢,١٤	١٠,٢١	٠,٠١
المراقبة		١٣,٨٥	٢,١٣		٨,٩٤	٢,٤٥	١٣,١٣	٠,٠١
تنظيم الذات		١١,٣٨	١,٦٧		٧,٧٦	١,٩٩	١٢,٠٧	٠,٠١

ويتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي :

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (التخطيط – المراقبة – تنظيم الذات) ، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي.

وجاءت هذه النتيجة أيضاً متفقة مع إطار الدراسة النظري وما اشارت إليه بعض الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم الذاتي حيث أن الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تتضمن

استراتيجيات التخطيط والمراقبة وتنظيم الذات حيث أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على وضع وتحديد الأهداف إضافة إلى وضع تصور أو تخطيط لأداء المهمة التعليمية فضلاً عن قدرتهم على التحليل والتنظيم ومراقبة مخرجات التعلم وتتفق مع هذه النتيجة دراسة هارجس (Hargis, 2000) حيث أكدت على ارتباط التقدم والتفوق في عملية التعلم تتوقف على قدرة الطالب على توظيف مهاراته العليا في وضع الأهداف واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء عملية التعلم.

ويرى "كورنو وماندیناش" (Corno & Mandinach, 1983) أن التخطيط المسبق ومراقبة العمليات المعرفية والانفعالية يساعد في إكمال المهمة الأكاديمية كما أن الطلاب الذين يميلون إلى القدرة على المراقبة وإدارة التعلم والتقييم أثناء تعلمهم يتعلمون بصورة أفضل وأن القدرة على ضبط المتعلم لعملية التعلم يساعده على أن يقوم بتأدية المهام الأكاديمية بنجاح ، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة يانج (Yang, 1993) حيث أشارت إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة كالتخيط والمراقبة وتنظيم الذات لتسهيل عملية الفهم والتعلم يكونوا واثقين من أنفسهم ومستقلين ذاتياً فضلاً عن تفوقهم الأكاديمي.

وتعد مراقبة الأداء وتقويمه من أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب أثناء أداء المهمة الأكاديمية وهذا يميز استراتيجيتي المراقبة وتنظيم الذات في استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث يتميز الطلاب بالقدرة على التركيز والانتباة لتحقيق الأداء الجيد ومراقبة السلوك وتقييمه ويتمتعون بدرجة عالية من الوعي ومعالجة المعلومات وهذا الإدراك والوعي يجعلهم أكثر استعداداً لتحقيق النجاح والتعلم وتؤكد هذه النتيجة دراسة زيمرمان وآخرون (Zimmerman, et al, 2002) حيث أشارت إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تعلمهم ، وتتفق مع نتيجة الدراسة الحالية أيضاً دراسة شارو وبروكس (Sharw & Brooks, 1999) فقد أشارت إلى أن قدرة الطلاب على فهم وضبط تعلمهم من العوامل

استخدام تنظيم الجهد في بناء وتنمية مهارات التعلم وتعد منبئاً قوياً بالنجاح الأكاديمي ، وقد اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية دراسة عبد الناصر الجراح (٢٠١٠).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في استراتيجية البحث عن المساعدة فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة فإن هذه الاستراتيجية تتضمن سعي المتعلم لطلب المساعدة من المعلمين أو المدرسين أو أشخاص آخرين ولعل هذا قد يجعل المتعلم المنظم ذاتياً قد يشعر بأنه أقل قدرة من الآخرين أو يعطيه إحساس بعدم الثقة وإن كانت هذه الاستراتيجية تعد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فهي تتضمن نوعاً من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، وقد أشار إلى ذلك بنتريش (Pintich, ٢٠٠٤) .

وخلاصة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يؤكد على أهمية اكتساب الطالب الجامعي لاستراتيجيات التعلم الذاتي سواء كانت متعلقة بالاستراتيجيات المعرفية للتعلم أوالاستراتيجيات ما وراء المعرفية أو استراتيجيات إدارة المصدر ، وقد فسر الباحث نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

توصيات الدراسة :

١- **العمل على تطوير المناهج الدراسية بما يسهم في تلبية عصر تكنولوجيا المعلومات التي أصبحت تعتمد على التعلم الذاتي وقدرات المتعلمين وجودة التعليم.**

٢- تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تدريس تشجع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعلومات ومعالجتها واستخدام التقنيات الحديثة.

٣- تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أثناء عمليات التدريس ويقومون بدورهم بتدريب الطلاب على استخدامها مما يحسن الأداء التعليمي.

٤- إجراء مزيد من الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتياً تتناول أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على حل المشكلات الطلابية وأساليب التفكير وأثر استخدام الإنترنت على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم لدى عينة من طلاب جامعة ٦ أكتوبر الخاصة من الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض ، واشتقت عينة الدراسة من ثلاث كليات بالجامعة واشتملت العينة على (١٥٠) طالباً وقام الباحث بتصميم أداة لقياس استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم الذاتي في الاستراتيجيات المعرفية (التسميع ، الإسهاب ، التنظيم) ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في التحصيل في استراتيجيات التعلم القائم على التنظيم في استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي (التخطيط ، المراقبة ، تنظيم الذات) أما بالنسبة لاستراتيجيات إدارة المصدر فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات بيئة الدراسة وتنظيم الوقت والجهد وأيضاً تعلم الأقران إلا أنها جاءت غير دالة في استراتيجية البحث عن المساعدة ، وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب المرتفعين في التحصيل ، وتم تفسير النتائج وعرض توصيات الدراسة.

مراجع الدراسة :

١- أحمد إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٧) : التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية " دراسة تنبؤية " – مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ، عدد ٣١ ، جزء ٣ ، (٦٩ – ١٣٥).

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

٣- سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٠) : أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفاعلية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

٤- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) : العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٦ ، عدد ٤ ، ٢٠١٠ ، (٣٣٣ – ٣٤٨).

٥- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩٦) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس الفعل البشري ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٧- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٨- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠) : العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان) ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، جامعة المنوفية ، كلية التربية ، العدد ٢ ، ٢٠٠٠ ، (٢٤٩ – ٢٨٦).

٩- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦) : مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقييم الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي ، مجلة البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد ١٠ ، ١٩٩٦ ، (١٩٧ - ٢٣٨).

١٠- مرزوق عبد الحميد مرزوق (١٩٩٣) : مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، المجلد ٦ ، العدد ١ ، ١٩٩٣ ، (٩١ - ١٢٨).

11- Ablard, K., and Lipschultz, R E. (1998) Self-Regulated Learning in Hight Achieving Students: Relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. Journal of Educational Psychology: vol. 90, no. 1, p 94-101.

12- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied psychology: an International Rewiew, 51, 269-290.

13- Chen, C. (2002). Self-Regulation Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. Information Technology, Learning and Performance Journal, vol. 20, no. 1, p 1-25.

14- Corno, L., (1994). Student volition and education: Outcomes, influences, and practices, in B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

15- Corno, L., (1989). Self-Regulated Learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk. Eds. Self-

Regulated Learning and academic achievement. Springer-verlag, NY.

16- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. Educational Psychologist, vol. 18, no. 2, p 1-8٠.

17- Hamman, Lynne A.,: Stevens, Robert J. (1998) Metacognitive Awareness Assessment in Self-Regulated Learning and Performance Measures in an Introductory Educational Psychology Course, (ERIC Document Reproduction Service no. ED424249).

18- Hargis, J. (2000) the Self-Regulated Learner Advantage: Learning Science on the Internet. Electronic Journal of Science Education vol. 4, no. 4, p 1-20.

19- Hsinyih, S., & Brown, S. W. (1995). Learner-control: the effects on learning a procedural task during computer-based videodisc instruction. International Journal of Instructional Media, vol. 22, no. 3, p 217-231.

20- Miller, J. W. (2000): Exploring the Source of Self-Regulated Learning: the influence of internal and external comparisons. Journal of Instructional Psychology, vol. 27, p 47-52.

21- Pintrich, P. R. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. In R. J. Menges & M. D. Svinicki (Eds.) Understanding Self-Regulated Learning, new directions for

teaching and learning (no. 63, pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

22- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) Handbook of Self-Regulation (pp. 452-494). San Diego, CA: Academic press.

23- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Student Educational. **Psychology Review**. 16(4).3 85-407.

24- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1993). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Advances in motivation and achievement, vol. 7, p 371-402.

25- Salisbury-Glennon, J. D., Gorrelly, S., Canders, s.,Boyed, P., Kamen, M. (1999) Self-Regulation Learning Strategies used by learners in a learner-centered School, (ERIC Document Reproduction Service no. ED 414944).

26- Schraw, G. & Broks, D. (1999). Improving College Teaching using an Interactive, Compensatory Model of Learning (online) :

http://dwb.unl.edu/chau/compmod.html.

27- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1999). Self-Regulated Learning: from teaching to self- reflective practice. New York, NY: The Guilford Press.

28- Smith. D. (2008). Learning styles preference. Sense of classroom community. Gender. Age. And previous experience within computer-mediated instruction (CMI)._an Unpublished ph. D. University of North Carolina.

29- Yang, Y. C. (1993). The effects of self-regulatory skills and type of instructional control on learning from computer-based instruction. International Journal of Instructional Media, vol. 20, no. 3, p 225-241.

30- Zimmerman, B. J. (1998). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of educational psychology, vol. 81, no. 3, p 329-339.

31- Zimmerman, B. J. Bonner, S., & Kovach, R. (2002). Developing Self-Regulated Learners: Beyond achievement to self- efficacy. Washington, DC: American Psychological Association.