القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

د/هاني فؤاد سيد محمد سليمان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلي تحديد القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وتكونت العينة من طلاب كلية التربية بجامعة حلوان من القسمين العلمي والأدبي في العام الدراسي٢٠١٥/٢٠١٦، وقد بلغت عينة البحث(٣٤٢)، وتم استخدام مقياس الحكمة من إعداد الباحث(٢٠١٦)، وكذلك مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الباحث(٢٠١٦)، كما طُبق المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجات علي مقياس الحكمة والدرجات علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بلغت(**.569) علي الدرجة الكلية للمقياسين، وكذلك إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب كلية التربية جامعة حلوان بمعلومية درجة الحكمة، حيث بلغت قيمة ف(162.838)، وتحددت معادلة الانحدار في المعادلة التالية:

درجة التعلم المنظم ذاتياً (ص) =.579(الدرجة الكلية للحكمة) +33.832

القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب كلية التربية جامعة حلوان

د/هاني فؤاد سيد محمد سليمان
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة حلوان

مقدمة:

لاشك أن الاتجاهات التربوية المعاصرة تنظر إلي الطالب باعتباره محوراً لعملية التعليم؛ إذ أنه هدف تلك العملية، كما أنه مشارك نشط في تلك العملية، ومن ثم أصبح الطالب بمايمتلكه من قدرات ومهارات عاملاً مهماً يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية بكاملها، وبالتالي أصبح من الضرورة تنمية ذلك الطالب والعمل علي رفع كفاءته، وتعليمه استراتيجيات تساعده علي تنمية قدراته وتنظيمها وإحداث تكامل بينها؛ وذلك بهدف تحقيق أقصي استفادة ممكنة منها، والوصول إلي النجاح المطلوب.

وللحكمة دورٌ فعال في النجاح الأكاديمي للطالب؛ فهي تعمل علي مساعدته ليس فقط في تحديد أهدافه بوضوح؛ بل تساعده كذلك في تحديد الاستراتيجيات المناسبة للوصل لتلك الأهداف.

ومن جانب آخر فإن بزوغ الاتجاه الحديث في التعليم والتعلم، والذي يعتبر المتعلم كائناً نشطاً، كما يعتبر المتعلم فرد متميز، يختلف عن غيره، أكد علي أن الإنجاز الأكاديمي وجودة التعلم تعتمدان بشكل كبير علي قدرة الفرد علي تنظيم سلوكه والعمليات المعرفية، بما يسهم في تحقيق أهدافه في البيئة المحيطة به بنجاح.

مشكلة البحث:

تُعد الحكمة أحد الركائز الأساسية التي تلعب دوراً هاماً في جعل حياة الإنسان تسير بشكل جيد؛ فهي تمد الإنسان بالاستبصارات، وتُرشده فيما يتعلق بالأسئلة الخاصة بالحياة وطبيعتها، ومن ثم فهي تقوده إلي حياة سعيدة ذات معني (Kunzmann.,& Stange, 2008,23).

كذلك يشير براون(2004)Brown إلي أن الحكمة تعد أحد أهم المتغيرات التي تسهم في مساعدة الطلاب علي اتخاذ القرار، لاسيما في المرحلة الجامعية ومابعدها، ويقترح أن الحكمة تنمو من خلال تحفيز عدة عوامل لها، تتمثل في التالي: التوجه نحو التعلم، الخبرة، التفاعل مع الآخرين، والبيئة، وأن تلك العوامل تتداخل مع بعضها لتكون الحكمة لدي الفرد، وهو مايسهم بدوره في المخرجات التعليمية للطالب.

بل يذهب البعض إلي ضرورة تركيز التربية بشكل عام علي الحكمة (Sternberg(2001؛ حيث تتضمن الحكمة مجموعة من المهارات الحياتية، والتي تشكل آلية تفاعل الفرد مع كل مايحيط به، وكذلك مجموعة من المهارات الذاتية، تتمثل في إصدار الأحكام، معرفة الآخرين، معارف حياتية، وكذلك الرغبة في التعلم.

ويُعد تنظيم الذات أحد المحكات الرئيسة التي تُحدد ما إذا كان الفرد يمتلك الحكمة أم لا؛ حيث يُعرف نموذج بريمينBremen الحكمة في ضوء خمسة محكات، تتمثل في: ثراء المعرفة الذاتية، تنظيم الذات، ترابط الذات، نسبية الذات، والقدرة علي تحمل الغموض&.,Ferrari) .(Westsrate,2013,10

ومن ثم يتضح أن تنظيم الذات يُعد أحد أهم مكونات الحكمة، والذي يعكس بدوره رغبة الإنسان في التعلم باستمرار، وتطوير المهارات، وتحقيق التعلم الفعال، وتعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ترجمة واقعية لتلك الرغبة، إذ أنها تعمل علي تنظيم السلوك الإنساني بشكل هادف يحقق طموحات الفرد وتطلعاته، حيث يعرف بنتريك(Pintrich, 2000, 456) التعلم المنظم ذاتياً بأنه"عملية بناءة فعالة يحدد المتعلمون من خلالها أهدافاً لعملية تعلمهم، ومن ثم يسعون لمراقبة وضبط معرفتهم، دافعيتهم، وسلوكهم من أجل تحقيق تلك الأهداف، وتعّد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عاملاً مشتركاً بين الطلاب المتفوقين تحصيلياً، كما أشارت نتائج دراسة عبد الناصر الجراح(٢٠١٠)، ولا تقتصر الإفادة من تلك الاستراتيجيات علي العاديين أوالموهوبين؛ بل تتخطي ذلك إلي ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً، والتي تشير نتائج الدراسات إلي إمكانية توظيف تلك الاستراتيجيات في تحسين مهارات الكتابة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم(Valasa, 2015).

وتّعد المرحلة الجامعية هي تلك المرحلة التي تتضح فيها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتتخذ شكلاً مُحدداً وواضحاً تعمل بيئة التعلم في الجامعة علي بلورته بشكل مؤثر، ومن ثم يمكن توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لاسيما لدي طلاب الجامعة؛ وذلك بغرض تحسين عملية التعليم والتعلم داخل الجامعة، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة ويلكينز(Wilkins(2014، والتي أمكنها تنمية الوعي بماوراء المعرفة، وكذلك التحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة بلغت(٥١) طالباً، وذلك عبر توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وبناءً علي ماسبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في تحديد القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وذلك تأسيساً علي طبيعة الحكمة ومكوناتها، وذلك في ضوء العلاقة بينهما،، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

ما العلاقة بين الحكمة بأبعادها الفرعية واستراتيجيات.التعلم المنظم ذاتياً؟

ما القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

أهداف البحث:

يسعي البحث الحالي إلي تحقيق الأهداف التالية:

١-تحديد نوع ومقدار العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٢-تحديد مدي إمكانية التنبؤ بأداء الطلاب علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمعلومية الدرجة علي مقياس الحكمة.

أهمية البحث:

وتنقسم أهمية البحث الحالي إلي:

أ-الأهمية النظرية:

يستمد البحث الحالي أهميته من دراسة متغيرين غاية في الأهمية؛ فالمتغير الأول وهو الحكمة يمثل بنية نفسية تدمج كافة القدرات والخبرات التي يمتلكها الإنسان، وتعد نقطة الانطلاق في كافة الأنشطة الحياتية التي يقوم بها، كما أنها تحدد طريقة ومنهجية تعامله مع مايحيط به من خبرات وأشخاص ومواقف، ويتصل بذلك أداء الفرد أكاديمياً، حيث تمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ترجمة عملية وواقعية لمقدار الحكمة التي يتمتع بها الفرد، وكيف يوظفها بشكل عملي كي تسهم في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع.

ب-الأهمية التطبيقية:

وتتمثل الأهمية التطبيقية في

-توفير مقاييس للحكمة وكذلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

-تحديد نسبة إسهام الحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي الطلاب.

-أن تحديد القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يساعد التربويين علي إدراك قيمة الحكمة باعتبارها عاملاً محورياً لتحقيق التعلم المنشود.

مصطلحات البحث:

الحكمة Wisdom:

يعرف كل من بالتيس وشتوديجر(Baltes and Staudinger(2000, 124 الحكمة بأنها"المعرفة الخبيرة في معني وإدارة الحياة، وفي النظرة البرجماتية الخاصة بالحياة مثل: تخطيط الحياة، إدارة الحياة، ومراجعة الحياة".

ويعرفها الباحث الحالي بأنها" مزيج من القدرات المعرفية والسمات الشخصية للفرد تتبلور في قدرة الفرد علي اتخاذ أصوب القرارات وإصدار الأحكام والسلوكيات وإحداث التوازن بين الأهداف

الجيدة الشخصية والعامة علي النحو الأفضل في ضوء الإدراك الجيد للواقع بكافة معطياته.

وتعرف الحكمة إجرائياً في البحث الحالي بأنها" مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي الأبعاد الفرعية للحكمة، والتي تتمثل في(إصدار الأحكام، معرفة الذات، معرفة الأخرين، معارف الحياة، مهارات الحياة، والرغبة في التعلم) والدرجة الكلية علي مقياس الحكمة في البحث الحالي.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies:

يعرفها زيمرمان (1990)Zimmerman بأنها عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه؛ حتي يحقق هدفه من التعلم.

ويعرفها الباحث الحالي بأنها"آليات الفرد في التعلم والتي تستند إلي عمليات معرفية وماوروراء معرفية تتكامل في جانب سلوكي ينظم كافة السلوكيات المرتبطة بعمليات التعلم ويوجهها نحو تحقيق الهدف من عملية التعلم".

وتُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها" مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي الأبعاد الفرعيةلاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتي تتمثل في(إدارة مصادر التعلم، الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات الماوراء معرفية)، والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الحكمة:

يُؤرخ للحكمة علي أنها ظهرت في كتابات المصريين القدماء، وذلك في العام ٣٠٠٠ قبل الميلاد؛ حيث ظهرت في كتابات " بتاح حتب"، وقد كانت مزيجاً من النصائح التي اكتسبها الآخرون ويحاولون نقلها للأبناء، وكانت الحكمة في معظمها مجموعة نصائح إجرائية تسعي لحل المشكلات الاجتماعية التي تواجه الفرد -لاسيما الحاكم- والمساعدة في إعداده بشكل جيد للحكم(Ferrari.,&potworowski, 2008, 2-3).

كذلك وتعد الحكمة من المفاهيم الحديثة في علم النفس، وذلك علي الرغم من كونها من المفاهيم المتأصلة في الثقافات والحضارات لاسيما القديم منها؛ حيث استخدمتها تلك الثقافات لوصف فئة معينة من أفرادها تتسم بسمات محددة، وظل مفهوم الحكمة علي مر التاريخ وصفاً يطلق علي ذلك الشخص الذي يتمتع بصفات معينة يحددها ذلك المجتمع أو تلك الثقافة.

في العصر الحديث ومع تطور علم النفس المعرفي بدأ الباحثون في تناول الحكمة علي اعتبار أنها قدرة عقلية عليا، بل ذهب البعض إلي اعتبارها قدرة القدرات، بل ذهب إريكسون إلي أن

الحكمة هي نتاج المراحل الثماني من النمو عبر حياة الإنسان، حيث تعقب مرحلة "تكامل الأنا في مقابل الشعور باليأس"، وليس معني ذلك أن الحكمة لا يمكن أن تتضح في مراحل سابقة؛ ولكنه اعتبرها ناتج طبيعي لنجاح الفرد في تلك المرحلة وتحقيق تكامل الأنا والسيطرة علي الأنا من اليأس، والذي يحدث عادة في مرحلة متأخرة من حياة الفرد:(Ardelt,2003) &.Sternberg jordn,2005,19).

مفهوم الحكمة:

الحكْمَةُ لغةً عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، ويقال لمَنْ يُحْسِنُ دقائق الصِّناعات ويُتْقنها: حكيمٌ(ابن منظور، ١٩٠٧).

وتعرف الحكمة في قاموس أكسفورد عل أنها"الخبرة، المعرفة، والقدرة علي تطبيقهما، الحصافة وسلامة التفكير"(Sternberg.,& jordn,2005,86)

أما مصطلح الحكمة من الوجهة السيكولوجية فيعد من أكثر المصطلحات التي حظيت باختلاف الباحثين حولها؛ وربما يرجع ذلك إلي تأثر الحكمة بالإطار البيئي الثقافي للباحثين فيها، ومايترتب علي ذلك من نسبية السلوكيات التي يمكن أن توصف بالحكمة، وكذلك طريقة تناول مفهوم الحكمة باعتباره مكوناً ذو أبعاد متعددة، أو باعتباره مجموعة من المعتقدات في أذهان الناس، وأخيراً أن الحكمة لها طبيعة خاصة من حيث كونها تضم سمات شخصية إلي جانب قدرات عقلية، الأمر الذي شكل عائقاً في وجه تناول المفهوم وتطوره عبر السنوات الماضية.

وقد ترتب علي ذلك أن سارت أبحاث الحكمة في عدة اتجاهات مختلفة، وربما تبعث علي التشتت أكثر منها علي ترتيب الأفكار وتنظيمها حول مايتعلق بمفهوم الحكمة؛ فهناك بعض الأبحاث التي اهتمت بتحليل أراء ومعتقدات الناس حول الحكمة وكيف يعرفونها، وهو مايعرف بالنظريات الضمنية للحكمة وفق تعريف ستيبرج لها Implicit Theories of Wisdom، ويُعد ذلك الاتجاه هو الأكثر هيمنة علي مجال البحث في الحكمة، كما ظهر اتجاه آخر يتعلق بدراسة الحكمة كبناء متعدد المكونات، وهو اتجاه قائم علي افتراض أن الحكمة بنية متعددة المكونات، وذلك بعيداً عن تعريف الناس لها، وهو مايطلق عليه بالنظريات الصريحة للحكمة.

تعرف أرديلت (2000)Ardelt الحكمة باعتبارها مكون ذو ثلاث أبعاد، تتمثل في: القدرة المعرفية علي رؤية الحقيقة أو الواقع كما هو، التروي؛ حتي يكون الفرد واعياً ويتجاوز ذاتيته وإسقاطه الشخصي، وعاطفي أو متعاطف مع الآخرين، وهذه المكونات الثلاثة تعزز بعضها البعض، وتكون الحكمة هي نتاج للدمج بين تلك المكونات الثلاثة In: Sternberg.,& jordn,2005,23).

ومن وجهة عملية يري ستيرنبرج(2004)Sternberg أن الحكمة هي ذلك الجانب التطبيقي للذكاء والخبرات التي يكتسبها الفرد، والتي تسعي إلي تحقيق الأهداف الجيدة المشتركة، وذلك من خلال تحقيق التوازن بين اهتمامات الفرد الشخصية والاجتماعية، وذلك علي المدي القريب والبعيد عبر تحقيق التوازن بين التكيف والتشكيل للبيئة الحالية والانتقاء للبيئة الجديدة.

فيقدمان تعريفا آخراً للحكمة علي Baltes and Smith (2008) أما بالتيس وسميث أنها"المعرفة المفيدة في التعامل مع مشكلات الحياة، وتتضمن الحكمة الوعي بالسياقات المختلفة للحياة، وكيف أنها تتغير عبر الزمن، وإدراك أن قيم الحياة وأهدافها تختلف بين الأشخاص والجماعات، والإقرار بوجود أشياء غامضة، والإلمام بطرق التعامل مع تلك الأشياء الغامضة(In: Grossmann, I., Karasawa, M., Izumi, S.,Na, J., Michael E. W. Varnum, M.E., Kitayama, S.,&. Nisbett, R.E, 2012).

وقد قام كل من جلوك، بلوك، براون ومكادمز Gluck., Bluck., Baron and McAdams (2005) بمراجعة النظريات التي تناولت الحكمة، وبعد مراجعة خمس نظريات ضمنية للحكمة حددا خمس سمات أساسية للحكمة تمثلت في: القدرة المعرفية، الاستبصار، سلوك التروي، الاهتمام بالآخرين، المهارات العملية المرتبطة بالواقع الفعلي.

كما يشير كل من كوهلي وبالتس(1990)kohli and Baltes إلي أن الحكمة تعد صيغة متقدمة من التوظيف المعرفي (In: Ardelt, 2003, 277).

ويدعم ذلك فكرة أن الحكمة تتضمن مزيجاً من العمليات المعرفية العليا مثل: تنظيم الذات، وحل المشكلات، وكذلك الاستبصار القائم علي فهم الذات، والذي يعد مكوناً رئيساً للحكمة، والذي يساعد في خلق إنسان أكثر عمقاً(Ferrari.,&Westsrate,2013,25).

وتشير مراجعة الدراسات السابقة إلي أنه تم تناول الحكمة باعتبارها مفهوم متعدد الأبعاد، ويعد كل من البعد المعرفي، بعد التروي، وكذلك البعد الانفعالي أبعاداً أساسية من أبعاد الحكمة (Ardelt, 2003, 277)، وهي أبعاد تتفق مع طبيعة مفهوم الحكمة من حيث كونه مفهوم يتوسط علاقة الفرد بذاته وبالآخرين المحيطين به، فالحكمة لايقتصر وجودها داخل الفرد فقط بل يجب أن تتعدي ذلك لتشكل علاقات الفرد بالأشخاص المحيطين، ومايتخلل ذلك من تفاعلات اجتماعية، لذا قام الباحث ببناء مقياس الحكمة في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: الجانب المعرفي، ويتمثل ذلك حدة الذكاء، القابلية للتغير، الانفتاحية، والجانب الانفعالي ويتمثل في المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين، واحترام مشاعر الغير، وتقدير وجهات نظرهم، والجانب السلوكي، وهو مايمزج بين البعدين السابقين ويحددهما في صيغة سلوكية إجرائية قابلة للتطبيق، وهو الجانب السلوكي للحكمة.

نظريات الحكمة: انقسمت النظريات التي تناولت الحكمة إلي نوعين رئيسين، هما:

أولاً: النظريات الضمنية:

وهي تلك النظريات التي تتناول وجهات نظر الناس في مفهوم الحكمة وتعريفاتهم لها، وتصور الأشخاص لها يعتمد بالأساس علي فكرة أن الأفراد يحملون مفهوم الحكمة في أذهانهم، وهذا المفهوم المتعلق بمن وما هو الشخص الحكيم، والذي تشكل ليس عن طريق الدراسة المباشرة لمايقوله الفلاسفة، علماء النفس، أو القواميس، وإنما تشكل ببساطة عن طريق العيش في مجتمع ما وتعلم لغته ومعانيه لكي يستطيع الفرد أن يعبر عن نفسه ويفهم الآخرين، ومن ثم يكون هدف النظريات الضمنية هو رسم الملامح المشتركة للحكمة كما هي عالقة في أذهان مجموعات الأفراد، وبعد ستيرنبرج هو أحد أهم العلماء الذين اهتموا بالنظريات الضمنية، ودراسة الحكمة في ضوء النظريات الضمنية(Gluck., Bluck., Baron.,& McAdams, 2005,86).

ولا تسعي تلك النظريات للوصول إلي حقيقة سيكولوجية، ولكن تسعي لدراسة أفكار الناس عن الحكمة بغض النظر عما إذا كانت هذه الأفكار والمعتقدات صحيحة أم خاطئة، ويعد كلايتون(1975)Clayton من أوائل الباحثين الذين قاموا بدراسة الحكمة في إطار النظريات الضمنية، وذلك من خلال تقييم زوج الكلمات والتي ربما ترتبط بالحكمة، وذلك من وجهة نظر ثلاث عينات من الأفراد(صغار السن-متوسطي السن-كبار السن)، وكانت هذه الكلمات مثل: الخبرة، النفعية"البرجماتية"، الفهم، والقابلية للمعرفة(In: Sternberg, 2003, 149).

ثانياً: النظريات الصريحة:

وهذه النظريات تعمل علي دراسة الحكمة كبناء متعدد المكونات، وهو اتجاه قائم علي افتراض أن الحكمة بنية متعددة المكونات، وذلك بعيداً عن تعريف الناس لها، ومن أمثلتها:

أ-نموذج برلين للحكمة فقد قدم كل من كونزمان وبالتيس Kunzmann and Baltes هذه النظرية، والتي تعد إحدي النظريات الصريحة للحكمة، والتي طورها بالتيس وتلاميذه في معهد ماكس بلانك بالمانيا، والتي تمثل النموذج الأوسع انتشاراً في دراسة الحكمة حتي الآن، ووفقاً لهذا النموذج فإن الحكمة يمكن أن تعرف علي أنها" المعرفة الخبيرة في معني وإدارة الحياة، وفي النظرة البرجماتية الخاصة بالحياة مثل: تخطيط الحياة، إدارة الحياة، ومراجعة الحياة، ووفقا لهذا التصور(المعرفة المرتبطة بالحكمة) فإن تلك المعرفة تُقيم في ضوء خمسة محكات: المعرفة الحقيقية الثرية، المعرفة الإجرائية الثرية، سياق مدي الحياة، نسبية القيم، عدم اليقين (In:Sternberg.,& jordan, 2005,14).

ب-نموذج الحكم المتروي: والذي قام بتطويره كل من كيتشنر وبرينر Kitchener and

Brenner(1990)، ويصف هذا النموذج الحكمة باعتبارها نمو الإدراك المعرفي، اليقين للمعرفة، والمحك للمعرفة، ويشرح النموذج كيف أن الأفراد يتحركون من عدم الفهم حينما تكون القضايا واضحة إلي عملية الاستدلال حينما تكون القضايا غير واضحة، وتشير نتائج الدراسات المتعلقة بذلك النموذج أن ذلك يحدث في سن مبكرة بعد الثلاثين في البيئات التي تحظي بتربية جيدة، ويعد أساس الحكم أو التقييم الذي يتسم بالحكمة هو القدرة علي القيام باستدلال مجرد وتجريدات (sternberg.,& jordn,2005,23).

مكونات الحكمة:

تُقدم نظريات الحكمة الصريحة منها والضمنية مكونات متنوعة للحكمة، وذلك بغض النظر عن ما إذا كانت هذه المكونات هي خلاصة أفكار الناس عن الحكمة، أو أنها نتيجة دراسة عاملية لمكونات الحكمة، وتتنوع تلك المكونات مابين مهارات وقدرات عقلية وسمات شخصية، وفي هذا الإطار يري ستيرنبرج Sternberg(2003, 154) أن عملية اكتساب الحكمة تعتمد علي عدة نقاط، هي: التشفير الانتقائي للمعلومات الجديدة المرتبطة بهدف الفرد في تعلمه عن بيئته، المقارنة الانتقائية لتلك المعلومة لمعرفة مدي ملائمتها للمعلومات القديمة، وكذلك الدمج الانتقائي لتلك المعلومة لتندمج مع البنية المعرفية ككل، ويؤكد ستيرنبرج كذلك علي عدة مهارات ضرورية للحكمة، وهي:

١-المعرفة، ولا يقصد بها المعلومات المكتسبة في المدارس، وإنما المعلومات التي يكتسبها الفرد في مدرسة الحياة.

٢-المهارات التحليلية، وهي كذلك لا تعني المهارات التحليلية الصريحة التي تُعلم في المدرسة وتُاس من خلال الاختبارات التحصيلية، وإنما المهارات التحليلية المتعلقة بتحليل المشكلات في العالم الواقعي، فمثلاً اختبار رافن للذكاء يعطي مؤشراً عن المهارات التحليلية المجردة للفرد، وإنما لا تستخدم تلك المهارات في تقديم حل لنزع فتيل الأزمة بين الهند وباكستان مثلاً، وتعد مهارة ماوراء المعرفة من أهم تلك المهارات التحليلية.

٣-الإبداع، فالحلول الحكيمة غالباً ماتكون لأشخاص مبدعين.

٤-التفكير العملي، وبعد أقرب أنواع مهارات التفكير إلي الحكمة، ولكنه ليس الحكمة، إذ أن الحكمة تُعد نوع خاصاً من التفكير العملي، فقد يكون الفرد مفكراً عملياً جيداً، ولكنه ليس بالضرورة حكيماً.

٥-الذكاء الاجتماعي، فالفرد الحكيم يجب وأن يتمتع بقدر مرتفع من الذكاء الاجتماعي.

نموذج براون لتطور الحكمة:

يندرج نموذج براون لتطور الحكمة ضمن النماذج الصريحة في دراسة الحكمة، ووفقاً لهذا النموذج يري براون (2004)Brown أن الحكمة تتكون من ستة عوامل أو أبعاد مترابطة، هي: معرفة الذات، فهم الآخرين، إصدار الأحكام، معرفة حياتية، مهارات حياتية، والرغبة في التعلم، وتشير **معرفة الذات** Self-Knowledge : إلي كيفية معرفة الشخص جيداً باهتماماته الشخصية، نقاط قوته وضعفه، وكذلك القيم، وتشير **معرفة الحياة** Life Knowledge إلي إدراك الترابط بين الناس والعالم الطبيعي، والقدرة على إلقاء نظرة على المعاني والأسئلة العميقة في الحياة. وتتسم معارف الحياة بقدرة الفرد على فهم القضايا المركزية، وأن يجد الشخص طريقه في الأوقات الحرجة، وفهم الحقائق الحياة وعدم يقينيتها على امتداد العمر، بينما تشير **المهارات الحياتية** Life Skills إلي الكفاءة العملية، والقدرة على فهم الأنظمة وتوقع المشكلات بأدوات واستراتيجيات للتعامل مع السياقات المتعددة في الحياة. وتشمل المهارات الحياتية القدرة على إدارة الأدوار اليومية المتعددة والمسؤوليات بشكل فعال، وتعني الرغبة في التعلم Willingness to Learn اهتمام الفرد المستمر بالتعلم والمعرفة عن العالم. وتتطور الحكمة من خلال التعلم من الحياة، حيث إنها تعكس الخبرات التي تعلموها، داخل وخارج الصف الدراسي، وداخل وخارج الجامعة، ودمج وتطبيق هذه الخبرات في حياتهم، ويشير هذا النموذج إلي ثلاثة شروط تيسر تطور الحكمة بشكل مباشر، هي: توجه الفرد نحو التعلم، الخبرات، والتفاعل مع الآخرين، هذه الشروط تجري في بيئة معينة، وفي سياق يؤثر على اتجاه الفرد نحو التعلم والتطور، ويشير التوجه نحو التعلم Orientation to Learning إلى اتجاه ومستوى مشاركة الفرد واحتمالية اكتساب المعرفة، عندما يواجه الأنشطة والناس، وقد يشمل هذا توجهاً عاماً نحو الحياة، وربما يتنوع بحسب المجالات أو المواقف الخاصة(Greene, J.,& Brown,2009, 292-294).

ثانياً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يشير التراث الأدبي إلي وجود عديد من التعريفات للاستراتيجيات، وتشير في معظمها إلي مجموعة من السلوكيات أو الأفكار يستخدمها المتعلم بشكل نشط أثناء عملية التعلم؛ في محاولة لتحسين معالجته للمعلومات، وكذلك التحصيل والنجاح في الأنشطة، وتعد الاستراتيجيات أدوات أساسية أو خطط للفعل تستخدم لإكمال مهمة أو تحقيق هدف، فهي دائماً موجهه نحو هدف ما.

كما توصف أيضاً بأنها أساليب، إجراءات، أو طرق يستخدمها الشخص إما بشكل واعٍ أو بشكل تلقائي؛ لاكتساب مهارات جديدة، أو لمواجهة مشكلة، ولذا فإن استخدام الاستراتيجية يتضمن تطبيق الجانب الكيفي للمعرفة، كما يُنظر للاستراتيجية علي أنها معالجة جيدة للمعلومة، كما أنها

تعمل علي دمج المعلومة وتكاملها بشكل أكثر عمقاً، وتزيد من القدرة علي استخدام وتجميع الموارد المعرفية(Toglia, Rodger.,& Polatajko, 2012).

أما فكرة التنظيم الذاتي لسلوكيات الفرد فيعد باندورا Bandura هو المؤسس لها في سياق التعلم الاجتماعي، ومن وجهة نظر التعلم الاجتماعي فإن الناس أحراراً إلي حدٍ ما، بنفس القدر فهم يستطيعون التأثير في ظروفهم البيئية المستقبلية من خلال تنظيمهم لسلوكهم، ويتم ذلك من خلال كلٌ من العمليات المعرفية والتدعيم الذاتي، كما أن البيئة تؤثر في الناس بقدر مايؤثر فيها الناس، فالعلاقة بين الفرد والبيئة علاقة تفاعل متبادل حقيقية، فالناس تشكل البيئة في حين أن البيئة تحدد المثيرات الدافعة لسلوك الناس.

ومن وجهة نظر باندورا فإن حافز التنظيم الذاتي يزيد الأداء أساساً من خلال وظائف الدافعية التي يتضمنها مثل المتعة الذاتية والتدعيم اللفظي علي ماقام الفرد بإنجازه، ومن ثم يدفع الأفراد أنفسهم لبذل الجهد المطلوب لأي أداء مرغوب، كما أن مستوي الأفراد من دافعية الحث الذاتي تزداد من خلال هذه الوسائل عادة، وتتنوع طبقاً لنوع وكمية الحافز وطبيعة معايير الأداء، ووفقاً لذلك يتضمن سلوك تنظيم الذات ثلاث عمليات، هي:

١-أبعاد الملاحظة الذاتية.

٢-عمليات الحكم أو التقييم.

٣-عمليات الاستجابة الذاتية.

(محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٦٢٠، ٦٢٧- ٦٢٩).

ولاشك أن الدافعية التي تتولد عن التنظيم الذاتي ينعكس أثرها علي الأداء الأكاديمي للطلاب، وهذا ماتؤكده دراسة كلٌ من مصطفي قسيم الهيلات، عبدالله محمد رزق، وأحمد يوسف الخواجا(٢٠١٥) والتي هدفت إلي الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، وذلك علي عينة تكونت من (110) طالبا موهوبا و(110) طالباً عادياً من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين استراتيجيات(وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات(الحفظ والتسميع واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية).

كذلك يعرف كل من جوردون، ليندر، وهاريس(Gordon, Linder and harris(1996 للتعلم المنظم ذاتياً بأنه"الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وماوراء المعرفية والدافعية والبيئية في

مواجهة المهام التعليمية، وقاما بوضع ستة أسس له، تمثلت في(المعتقدات المعرفية-الدافعية-ماوراء المعرفة-استراتيجيات التعلم-الحساسية للموقف-الضبط البيئي).

تصنيفات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

وهناك عديد من التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويعد أشهرها تصنيف بينتريك وديجروت (Pintrich and De Groot, 1990)، ويصنفان فيها الاستراتيجيات إلي:

١-استراتيجيات معرفية(سطحية-عميقة).

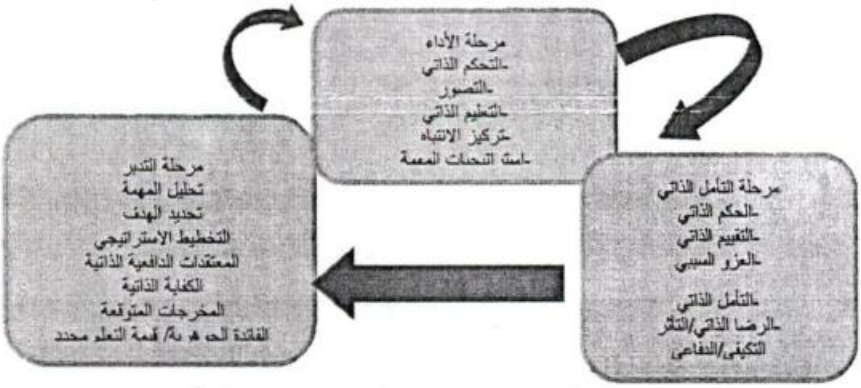
٢-استراتيجيات ماوراء معرفية(التخطيط-التنظيم-التقويم).

٣-استراتيجيات إدارة مصادر التعلم(تنظيم الجهد-إدارة بيئة المدرسة-إدارة وقت المدرسة).

حيث يتمثل المكون الأول في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها، مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي ترتبط بشكل مباشر بالعملية الدراسية، والتي تعمل علي زيادة الفاعلية التعليمية، الأمر الذي ينعكس علي التحصيل بالإيجاب ويتمثل المكون الثاني في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، المراقبة، والتعديل، في حين يمثل المكون الثالث في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، وإدارة الوقت في البيئة التعليمية.

نموذج زيمرمان للتنظيم الذاتي:

يقدم زيمرمان(Zimmerman, 2000) نموذجاً للتنظيم الذاتي، ووفقاً لهذا النموذج فإن التنظيم الذاتي يحدث تبعاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم للسلوك والبيئة المحيطة، وتحدث عمليات التنظيم الذاتي وفقاً لثلاث مراحل، كما هو موضح



شكل(١) نموذج زيمرمان الثلاثي في التعلم المنظم ذاتياً

ويقوم هذا النموذج علي فكر باندورا في التعلم الاجتماعي، والذي يري أن السلوك المعرفي للإنسان يُفسر في إطار التفاعل المستمر والمتبادل بين المحددات البيئية والمعرفية والسلوكية، ويفترض زيمرمان وفق هذا التصور أن التعلم المنظم ذاتياً يتطور بطريقة ديناميكية في ثلاث مراحل متصلة، وهي التدبر، الأداء، والتأمل الذاتي، وتسمح هذه المراحل الثلاث للمتعلمين بالتخطيط، الممارسة، والتقييم علي التوالي، وتعد مرحلة التدبر هي المرحلة الأولية، وهي المرحلة التي تسبق الفعل، أي أنها تسبق المجهود الذي يبذله الفرد للتعلم، وخلال هذه المرحلة يجب علي المتعلمين أن يسألوا ويجيبوا عن أسئلة مثل: ماهي أهدافي؟ ماهي الاستراتيجيات التي سوف استخدمها لاتمام مهمة التعلم؟ أين ومتي سوف أبدأ المهمة؟ من سوف يساعدني إذا احتجت إلي مساعدة؟ ومثل هذه الأسئلة تساعد المتعلمين في بناء أهداف لمهمة التعلم، وكذلك التخطيط لمسايرة المهمة، وتقييم معتقداتهم عن قدراتهم لإتمام المهمة، بينما تتمثل المرحلة الثانية في النموذج في عملية الفعل، والتي تحدث أثناء مهمة التعلم، وخلال تلك المرحلة ينظم المتعلم ذاته من إدارة ومراقبة استراتيجياته بطريقة ماوراء معرفية، والتي كان قد حددها من قبل في مرحلة التدبر، وهنا يستخدم المتعلم استراتيجيات من نوعية: توليد الأسئلة، تسميع تعلمهم، مراقبة التقدم، وفحص فهمهم من خلال توليد الاسئلة الذاتية، أما المرحلة الثالثة فيتأمل فيها الطلاب عملهم الذين أكملوه خلال المرحليتن السابقتين، ومرة أخري يستخدم المتعلمون استراتيجياتهم الماوراء معرفية، والتي تساعدهم في تعديل تلك المرحلة، وهنا يطرح الطلاب أسئلة من نوع: كيف فعلت ذلك؟ وهل حققت أهدافي؟ماهي الاستراتيجيات التي تعمل والتي لا تعمل؟ ما الشئ المختلف الذي يمكن فعله لتحسين النتائج في المرات القادمة لأداء مهمام مشابهة؟ وبناءً علي دور التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم، فإن البعض يستخدمه لتحسين عملية التعلم لا سيما لدي الأفراد الذين يعانون من مشكلة في عملية التعلم، وهذا ما تدعمه دراسة فالاسا(2015)Valasa لتطوير مهارات الكتابة القصصية لدي طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وذلك علي عينة بلغت(٦) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية، وقد أسفرت الدراسة عن تطور تلك المهارات لدي الطلاب بعد التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن اكتسابها عن طريق التدريب، وهذا ما تؤكده دراسة ويلكينز(2014)Wilkins والتي هدفت إلي تحديد أثر تدريب الفرد علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الوعي بماوراء المعرفة والتحصيل، وذلك علي عينة مكونة من(٥١) من طلاب جامعة تخصص بيولوجي، وأسفرت الدراسة عن وجود فرق دال في التحصيل للطلاب الذين تلقوا التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك قامت اعتدال عباس حسانين (٢٠١١) بدراسة هدفت من خلالها إلي تحديد أثر التدريب علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وذلك لدي عينة بلغت(٩٦) من طلاب المرحلة الثانوية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود أثر كبير للتدريب علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية، وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، مما يعني أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ولاشك أن وجود استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي الطالب تؤثر بشكل إيجابي علي عملية تعلمه، وتساعده علي تحقيق قدرٍعالٍ من التحصيل، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة نيلسون (Nelson(2014، والتي هدفت من خلالها إلي تحديد القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، وذلك علي عينة بلغت(١٠٧٣) من المدارس العليا، قد أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي للطلاب، كما أثبتت النتائج كذلك قدرة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً علي التنبؤ بأداء التحصيل الدراسي.

سمات الطلاب المنظمون ذاتياً:

يوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعداداً أكبر من الطلبة العاديين للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة كبيرة على إعادة ترتيب وتنظيم الذات، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم التي حددوها لأنفسهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي في أثناء عملية تعلمهم الشخصي(Zimmerman, 1995).

وفي ضوء الإطار النظري، وكذلك الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

فرضا البحث:

١-توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب علي مقياس الحكمة ودرجاتهم علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٢-يمكن التنبؤ بأداء الطلاب علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمعلومية الدرجة علي مقياس الحكمة.

إجراءات البحث:

1-منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي؛ حيث اقتضت طبيعة مشكلة

البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يقصد به "المنهج الذي يطبق بهدف دراسة وتحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويسعي المنهج الوصفي الارتباطي نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ماإذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ٢٣٥).

٢-عينة البحث: انقسمت عينة البحث إلي:

٢/١-العينة الاستطلاعية: وقد بلغت هذه العينة(٢٦٣) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان:

جدول(١) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات

الفرقة	التخصص	العدد
الثانية	رياضيات انجليزي	٣٦
	لغة انجليزية أساسي	٤٨
	لغة انجليزية عام	٩٥
	تاريخ	٨٤
	كلي	٢٦٣

٢/٢-عينة أساسية:

تم اختيار تلك العينة بالطريقة العشوائية، وذلك من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية -جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

جدول(٢) عينة البحث الأساسية

	علمي	أدبي	كلي
ذكور	٢٨	٤٤	٧٢
إناث	٤٥	٢٢٥	٢٧٠
كلي	٧٣	٢٦٩	٣٤٢

٣-أدوات البحث:

٣/١-مقياس الحكمة من إعداد الباحث:

قام الباحث بإعداد المقياس وفق الخطوات التالية:

٣/١/١-خطوات إعداد المقياس:

-قام الباحث بالاطلاع علي التراث السيكولوجي المتعلق بمفهوم الحكمة، ونظرياتها.

-الاطلاع علي مقاييس الحكمة سواء العربية أو الأجنبية، ومنها:

- مقياس براون وجرين للحكمة(Brown & Greene, 2006).
- مقياس التقييم الذاتي للحكمة ل ويبستر(Webster, 2007).

-صياغة المقياس في صورته الأولية، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٥) عبارة تقريرية تتراوح الاستجابة عليها بين(٣) دائماً، و(٢) إلي حدٍ ما، و(١) أبداً، وتوزعت العبارات علي ستة أبعاد، هي: إصدار الأحكام، معرفة الذات، معارف الحياة، والرغبة في التعلم، وتُوزع الدرجات علي الاستجابات كالتالي، دائماً(٣)، إلي حدٍ ما(٢)، أبداً(١)، وتم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين، وقد بلغ عددهم(٧).

-تعديل المفردات في ضوء ملاحظات السادة المُحكمين، والتي تمثل بعضها في:

جدول(٣) ملاحظات السادة المُحكمين علي بعض عبارات مقياس الحكمة

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
اهتم بالمعلومات الجديدة في مجالي	اسعي للحصول علي معلومات جديدة في مجالي
اتعامل مع المشكلات بشكل جيد	أستطيع مواجهة المشاكل المفاجئة بفعالية.
استمع إلي الآخرين قبل إصدار الأحكام	أفضل الاستماع بشكل جيد قبل إصدر الأحكام.

-إعادة صياغة عبارات المقياس في ضوء ملاحظات السادة المُحكمين، وتطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية؛ بغرض حساب الخصائص السيكومترية.

٣/١/٢-إجراءات حساب الصدق والثبات لمقياس الحكمة:

الصدق العاملي:

قام الباحث بتطبيق المقياس علي عينة بلغت(٢٦٣)؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، ثم قام الباحث بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، واستخلص الباحث ستة عوامل للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(٤) الأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	2.990	6.645	6.645
الثاني	2.925	6.501	13.146
الثالث	2.608	5.795	18.941
الرابع	2.342	5.205	24.145
الخامس	1.811	4.025	28.170
السادس	1.735	3.855	32.026
اختبار كايزر-ماير-أولكين= 723.			
اختبار بارتليت=2109.6 دال عند مستوي ثقة 01.			

وقد تم حذف المفردات(٣-٦-٣٥-٤٥)؛ وذلك نظراً لانخفاض معامل تشبعها، وفيما يلي الأبعاد المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس(Varimax).

جدول(٥) معاملات تشبع مفردات البعدالأول(إصدار الأحكام)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١٢	.561	٢٨	.569
١٥	.318	٣٢	.446
١٩	.339	٣٣	.641
٢١	.521	٣٩	.440

جدول(٦) معاملات تشبع مفردات البعد الثاني(معرفة الذات)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١	.426	٢٣	.366
٢	.422	٢٤	.371
٧	.433	٢٦	.384
٩	.488	٤٠	.404
١١	.398	٤٢	.313
١٧	.529		

جدول(٧) معاملات تشبع مفردات البعد الثالث(معارف الحياة)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٤	.515	٢٧	.488
١٤	.302	٣٤	.375
٢٠	.335	٣٨	.622
٢٥	.484		

جدول(٨) معاملات تشبع مفردات الرابع(فهم الآخرين)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٥	.330	٣١	.501
٨	.609	٤١	.417
٢٢	.477	٤٤	.345
٣٠	.579		

جدول (٩) معاملات تشبع مفردات الخامس(مهارات الحياة)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١٣	.318	٣٧	.579
٣٦	.506	٤٣	.481

جدول(١٠) معاملات تشبع مفردات السادس(الرغبة في التعلم)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١٠	.389	١٨	.401
١٦	.550	٢٩	.384

٣/١/٣-التجانس الداخلي:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(١١) التجانس الداخلي للبعد الأول(إصدار الأحكام)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٢	.531**	.328**	٢٨	.586**	.383**
١٥	.319**	.218**	٣٢	.472**	.412**
١٩	.468**	.330**	٣٣	.602**	.421**
٢١	.622**	.517**	٣٩	.530**	.460**

(**)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة01.

(*)معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة05.

يتضح من نتائج جدول(١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

جدول(١٢) التجانس الداخلي للبعد الثاني(معرفة الذات)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.467**	.407**	٢٣	.340**	.139*
٢	.430**	.254**	٢٤	.543**	.469**
٧	.529**	.497**	٢٦	.461**	.319**
٩	.520**	.409**	٤٠	.469**	.402**
١١	.463**	.345**	٤٢	.412**	.347**
١٧	.502**	.326**			

يتضح من نتائج جدول(١٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي

تجانس البعد.

جدول(١٣) التجانس الداخلي للبعد الثالث(معارف الحياة)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٤	.511	.330	٢٧	.526	.364
١٤	.589	.418	٣٤	.500	.398
٢٠	.554	.392	٣٨	.609	.363
٢٥	.632	.476			

يتضح من نتائج جدول(١٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

جدول(١٤) التجانس الداخلي للبعد الرابع (فهم الآخرين)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٥	.435	.362	٣١	.518	.323
٨	.597	.337	٤١	.488	.276
٢٢	.536	.307	٤٤	.453	.236
٣٠	.602	.291			

يتضح من نتائج جدول(١٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

جدول(١٥) التجانس الداخلي للبعد الخامس(مهارات الحياة)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٣	.476	.144	٣٧	.573	.345
٣٦	.535	.267	٤٣	.558	.274

يتضح من نتائج جدول(١٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد

جدول(١٦) التجانس الداخلي للبعد السادس(الرغبة في التعلم)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٠	.370	.354	١٨	.675	.429
١٦	.579	.162	٢٩	.571	.342

يتضح من نتائج جدول(١٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

٤/١/٣-ثبات مقياس الحكمة:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة معامل الاستقرار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار علي عينة من الطلاب بلغت(٦٠) طالباً، وتصحيح الاختبار ورصد درجاتهم، ثم إعادة التطبيق بعد مرور(٢٠) يوماً، وحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني، وكذلك حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة المقياس إلي نصفين(فردي -زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان-براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول(١٧) نتائج معاملات ثبات مقياس الحكمة

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"	معامل التجزئة"جوتمان"	معامل ألفا-كرونباخ	معامل الاستقرار
إصدار الأحكام	٨	.748	.747	.744	.900
معرفة الذات	١١	.732	.732	.٧53	.931
معارف الحياة	٧	.740	.740	.765	.850
فهم الآخرين	٧	.733	.722	.٧43	.910
مهارات الحياة	٤	.775	.749	.766	.844
الرغبة في التعلم	٤	.712	.700	.٧54	.922
الحكمة ككل	٤١	.792	.788	.794	.899

يتضح من نتائج جدول(١٧) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلي صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

٥/١/٣-وصف المقياس في صورته النهائية:

يتكون مقياس الحكمة في صورته النهائية من(٤١) عبارة تقريرية تتراوح الاستجابة عليها بين(٣) دائماً، و(٢) إلي حدٍ ما، و(١) أبداً، وقد تم حذف عدد(٤) مفردات من المقياس بعد التحليل العاملي، وتوزعت العبارات علي ستة أبعاد، هي: إصدار الأحكام(٨) عبارات، معرفة الذات(١١) عبارة، معارف الحياة(٤) عبارات، الرغبة في التعلم(٤) عبارات، وتتراوح الدرجة علي المقياس(٤١-١٢٣)؛ حيث تُوزع الدرجات كالتالي، دائماً(٣)، إلي حدٍ ما(٢)، أبداً(١).

٢/٣- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (من إعداد الباحث):

١/٢/٣-خطوات إعداد المقياس:

-الاطلاع علي التراث السيكولوجي المتعلق بمفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

-الاطلاع علي مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سواء العربية أو الأجنبية، ومنها:

- مقياس بوردي Purdie تعريب إبراهيم إبراهيم أحمد(٢٠٠٧).
- مقياس إبراهيم بن عبدالله الحسينان(٢٠١٠).
- مقياس جوردون، ليندر، وهاريس Gordon, Linder and harris(1996)

➢مقياس ربيع عبده أحمد(٢٠٠٥).

-صياغة المقياس في صورته الأولية، حيث تكون المقياس من(٤٥) عبارة تقريرية تتراوح الاستجابة عليها بين(٣) دائماً، و(٢) إلي حدٍ ما، و(١) أبداً، موزعة علي ثلاثة أبعاد، هي: إدارة مصادر التعلم، الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الماوراء معرفية.

عرض المقياس علي مجموعة من السادة المحكمين، وقد بلغ عددهم(٧)؛ وذلك بغرض إبداء الملاحظات بخصوص عبارات المقياس ومدي دقتها وملائمتها، وتعديلها في ضوء الملاحظات

جدول(١٨) ملاحظات المحكمين علي بعض عبارات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أعمل علي تقييم أدائي الأكاديمي بانتظام	أعمل علي تقييم مستواي التعليمي بشكل مستمر.
أستطيع تجزئة أهدافي الرئيسة لأهداف فرعية	أحلل أهدافي الرئيسة إلي أهداف فرعية بغرض تحقيقها.
أضع لنفسي الأسئلة لتحديد مدي فهمي لما ذاكرته.	أطرح علي نفسي الأسئلة لتحديد مدي فهمي لما ذاكرته.

-إعادة صياغة عبارات المقياس في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، وتطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية؛ بغرض حساب الخصائص السيكومترية.

- صياغة مفردات المقياس في شكلها النهائي ملحق(٢).

٢/٢/٣-إجراءات حساب الصدق والثبات:

الصدق العاملي:

قام الباحث بتطبيق المقياس علي عينة بلغت(٢٦٣)؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس، ثم قام الباحث بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principle Component، كما استخدم الباحث قيمة ± ٠.٣ كمحك للتشبع الجوهري للبند على العامل، ويمثل هذا الحد الأدني للتشبع ثم تم التدوير بطريقة التدوير المتعامد Varimax Rotation، واستخلص الباحث ثلاثة عوامل للمقياس، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(١٩) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي

البعد	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسرة	نسبة التباين التراكمية
الأول	3.757	8.737	8.737
الثاني	3.142	7.308	16.045
الثالث	2.806	6.527	22.572
اختبار كايزر-ماير-أولكين=703.			
اختبار بارتليت= 2150.707 دال عند مستوي ثقة 01.			

وقد تم حذف تلك المفردات، وهي (٢-٧-٢٩-٣٨)، والتي انخفض معامل تشبعها عن (±.30) بعد التدوير المتعامد لعبارات المقياس، وفي ضوء ماسبق تتحدد الأبعاد المستخرجة كمايلي:

جدول(٢٠) معاملات تشبع مفردات البعد الأول(إدارة مصادر التعلم)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١	.484	١٤	.522	٢٦	.350
٣	.321	١٥	.588	٢٧	.394
٤	.525	٢١	.415	٣٠	.485
٥	.524	٢٢	.386	٣٢	.301
٨	.530	٢٣	.335	٣٤	.408

ويتضح من طبيعة المفردات التي تشبعت علي العامل الأول أنها تعبر عن السلوكيات المتعلقة بضبط مصادر التعلم في المحيطة، حيث يغلب عليها الطابع الإجرائي السلوكي، مثل: تنظيم بيئة التعلم، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، وطلب المساعدة، ولذا يطلق عليها الباحث "إدارة مصادر التعلم"، وهو الجانب الذي يتضمن عدة جوانب سواء معرفية أو ماوراء معرفية ولكنها ذات طابع إجرائي سلوكي.

جدول(٢١) معاملات تشبع مفردات البعد الثاني(الاستراتيجيات المعرفية)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٦	.308	١٧	.487	٣٣	.414
٩	.422	١٩	.502	٣٩	.376
١١	.317	٢٠	.437	٤٠	.392
١٣	.574	٢٨	.365	٤٣	.302
١٦	.453	٣١	.357		

يتضح من طبيعة المفردات التي تشبعت علي العامل الثاني أنها تعبر عن الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لتنظيم سلوكياته المرتبطة بالتعلم، مثل: التسميع، التنظيم، والتفصيل، ومن ثم يطلق الباحث علي ذلك المكون" الاستراتيجيات المعرفية "

جدول(٢٢) معاملات تشبع مفردات البعد الثالث(الاستراتيجيات ماوراءالمعرفية)

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١٠	.347	٢٥	.621	٤١	.354
١٢	.364	٣٥	.328	٤٢	.369
١٨	.336	٣٦	.470		
٢٤	.580	٣٧	.512		

يتضح من طبيعة المفردات التي تشبعت علي العامل الثالث أنها تعبر عن الاستراتيجيات ماوراء المعرفية التي يستخدمها الفرد لتنظيم سلوكياته المرتبطة بالتعلم، كالتخطيط، والمراقبة، ومن ثم يطلق الباحث علي ذلك المكون" الاستراتيجيات ماوراءالمعرفية "

٣/٢/٣-التجانس الداخلي:

جدول(٢٣) التجانس الداخلي للبعد الأول(إدارة مصادر التعلم)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.431	.332	٢٢	.436	.327
٣	.329	.246	٢٣	.449	.412
٤	.551	.463	٢٦	.427	.348
٥	.607	.552	٢٧	.431	.375
٨	.407	.244	٣٠	.531	.454
١٤	.555	.506	٣٢	.422	.349
١٥	.618	.565	٣٤	.456	.353
٢١	.404	.342			

يتضح من نتائج جدول(٢٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

جدول(٢٤) التجانس الداخلي للبعد الثاني(الاستراتيجيات المعرفية)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٦	.314	.278	٢٠	.462	.366
٩	.401	.330	٢٨	.396	.292
١١	.479	.438	٣١	.480	.477
١٣	.561	.455	٣٣	.386	.334
١٦	.489	.453	٣٩	.427	.390
١٧	.571	.494	٤٠	.456	.367
١٩	.498	.362	٤٣	.308	.150

يتضح من نتائج جدول(٢٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

جدول(٢٥) التجانس الداخلي للبعد الثالث(الاستراتيجيات ماوراءالمعرفية)

رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٠	.418	.346	٣٥	.449	.412
١٢	.454	.262	٣٦	.529	.250
١٨	.418	.199	٣٧	.531	.263
٢٤	.438	.283	٤١	.454	.287
٢٥	.454	.418	٤٢	.492	.193

يتضح من نتائج جدول(٢٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ومن ثم يشير ذلك إلي تجانس البعد.

٤/٢/٣-ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة معامل الاستقرار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار علي عينة من الطلاب بلغت(٦٠) طالباً، وتصحيح الاختبار ورصد درجاتهم، ثم إعادة التطبيق بعد مرور(٢٠) يوماً، وحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني، وكذلك حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم علي تجزئة المقياس إلي نصفين(فردي -زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان-براون)، وكذلك بمعادلة "جوتمان"، وطريقة ألفا-كرونباخ، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(٢٦) نتائج معاملات ثبات مقياس مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان	معامل التجزئة"جوتمان"	معامل ألفا-كرونباخ	معامل الاستقرار
إدارة مصادر التعلم	١٥	.811	.787	.761	.902
الاستراتيجيات المعرفية	١٤	.784	.779	.777	.922
الاستراتيجيات الماوراءمعرفية	١٠	.756	.748	.781	.894
استراتيجيات التعلم ككل	٣٩	.790	.780	.770	.886

يتضح من نتائج جدول(٢٦) أن جميع معاملات ثبات المقياس مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلي صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

٥/٢/٣-وصف المقياس في صورته النهائية: يتكون مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في صورته النهائية من(٣٩)عبارة تقريرية موزعة علي ثلاثة أبعاد، هي: إدارة مصادر التعلم(١٥) عبارة، الاستراتيجيات المعرفية(١٤)، و الاستراتيجيات الماوراءمعرفية(١٠)، تتراوح الاستجابة عليها بين(٣) دائماً، و(٢) إلي حدٍ ما، و(١) أبداً، وقد تم حذف عدد(٤) مفردات من المقياس بعد التحليل العاملي؛ وتتراوح الدرجة علي المقياس(٣٩-١١٧).

اختبار صحة الفروض:

اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص علي أنه" توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب علي مقياس الحكمة ودرجاتهم علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب علي مقياس الحكمة ودرجاتهم علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(٢٧) نتائج معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات الطلاب علي مقياس الحكمة ودرجاتهم علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البعد	إدارة مصادر التعلم	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات ماوراء المعرفية	استراتيجيات التعلم ككل
إصدار الأحكام	.495**	.413**	.119*	.486**
معرفة الذات	.328**	.371**	.074	.369**
معارف الحياة	.392**	.462**	.099	.453**
معرفة الآخرين	.198**	.155**	.237**	.247**
مهارات الحياة	.286**	.365**	.056	.340**
الرغبة في التعلم	.221**	.172**	.146*	.239**
الحكمة ككل	.514**	.520**	.186**	.569**

**دال عند مستوي دلالة 01.

*دال عند مستوي دلالة 05.

يتضح من نتائج جدول(٢٧) تحقق الفرض البحثي؛ حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمفهومين، وذلك باستثناء بعد معارف الحياة وبعد معرفة الذات، وكذلك بعد مهارات الحياة في ارتباطهم ببعد الاستراتيجيات ماوراء المعرفية، وتشير تلك النتيجة إلي ارتباط الحكمة بمكوناتها الفرعية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبمراجعة جدول(٢٧) نجد أن الارتباط بين الحكمة ككل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ككل كانت أعلي ارتباطاً؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط(**569.)، يليه الارتباط بين إصدار الأحكام والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم، ثم معارف الحياه، ومعرفة الذات، وهي جميعها جوانب يشير بيسوت (1990)Pesut إلي أهميتها في تنظيم سلوكيات الفرد وتوجيهها نحو أهداف التعلم؛ فالفرد المنظم ذاتياً يجب وأن يراقب ذاته ويقيمها ويعززها؛ حتي يمكنه تحقيق هدف خلاق أو مُخرج تعليمي واضح.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة كونزمان وبالتيس(2003) Kunzmann and Baltes، كذلك ويمكن فهم تلك العلاقة من خلال منظور أوسع وأشمل يدمج بين القدرات المعرفية للفرد ومعرفة الفرد بذاته ومعتقداته عن ذاته واستراتيجيات التعلم المنظم التي يستخدمها بشكل فعلي، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة ميتاليدو(2012)Metllidou، والتي تنبأت من خلالها بمعتقدات الفرد المعرفية عن سرعته في التعلم، وكذلك قدرته علي التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي الفرد، وذلك علي عينة بلغت(١٦٠) من طلاب المرحلة الثانوية.

وتؤكد تلك النتائج علي أن معرفة الفرد لذاته يؤثر في اختياره لاستراتيجيات تعلمه؛ فكلما ازدادت دقة معرفة الفرد لذاته كلما ساهم ذلك في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لعملية التعلم الخاصة به.

وتتفق تلك النتيجة لاسيما الارتباط بين الرغبة في التعلم واستراتيجيات التعلم المنظم ككل مع نتائج دراسة بيركهوت، هيلمش، توينسين، بيرج، فيلوتين، وجارسما Berkhout, Helmich, Teunissen, Berg, Vleuten and Jaarsm(2015) وذلك علي عينة بلغت(١٧) من طلبة الجامعة، والتي هدفت إلي تحديد العوامل المؤثرة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأسفرت الدراسة عن وجود تأثير لعدة عوامل من بينها فرص التعلم التي تتاح للفرد أو تلك التي يصنعها الفرد لنفسه.

فالفرد الذي يكون لديه رغبة في التعلم يعمل علي استثمار فرص التعلم المتاحة له بأفضل شكل ممكن، كذلك فإنه يسعي لخلق مزيد من الفرص للتعلم، ويسهم ذلك في اكتسابه استراتيجيات جديدة لعملية التعلم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء الحكمة باعتبارها محصلة نهائية لخبرات الفرد ومهاراته تعمل علي مساعدة الفرد في فهم ذاته وقدراته، وكذلك تحديد الأهداف التي يسعي إلي تحقيقها، ومن ثم تحديد الاستراتيجيات التي تساعده في الوصول إلي تلك الأهداف لاسيما العملية التعليمية في المرحلة الجامعية، والتي تؤسس بشكل جاد لمرحلة مستقبلية تتطلب من الشخص تحقيق أهداف عملية التعلم بشكلٍ واضحٍ.

وهذا مايبرر وجود ارتباط دائماً بين الحكمة والمستوي التعليمي الذي يصل إليه الفرد، وذلك بصرف النظر عن ما إذا كان التخصص علمي أم أدبي، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة ويبستر(Webster, 2014)، والتي توصل من خلالها إلي وجود علاقة بين الحكمة ومستوي التعليم الذي يصل إليه الفرد، وذلك في دراسة أجراها علي عينة من الألمان بلغت(٥١٢)، وتراوحت أعمارهم بين(١٧-٩٢) عاماً، بمتوسط عمري (٤٦) عاماً.

<u>اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص علي أنه</u>" يمكن التنبؤ بأداء الطلاب علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمعلومية الدرجة علي مقياس الحكمة، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط، وذلك بطريقة الإدخال المتزامن، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول(٢٨) نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	7572.492	1	7572.492	162.838	.01
البواقي	15811.101	340	46.503		
الكلي	23383.594	341			

يتضح من جدول(٢٨) تحقق الفرض الذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بأداء الأفراد عينة البحث

علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمعلومية الدرجة علي مقياس الحكمة؛ حيث بلغت قيمة ف(162.838)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 01.

جدول(٢٩) نتائج تحليل الانحدار البسيط

الارتباط البسيط R	الوزن الانحداري BETA	معامل الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2
.569	٦٩.5	.579	1٦12.7	33.832	.569	.324

يتضح من نتائج جدول(٢٩) أن معامل الارتباط المتعدد بلغ(569.) بينما بلغ معامل التحديد (324.) وهذا يعني أن المتغير المستقل(الحكمة) تفسر حوالى ٣٣% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بينما تشير قيمة بيتا" الوزن الانحداري" والتي بلغت(569.) للحكمة، وهو مايعنى أن تغيراً بمقدار انحراف معياري واحد فى متغير الحكمة ينتج عنه تغيراً في درجة متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمقدار(569.) من الانحراف المعياري، وتؤكد ذلك قيمة ت لدلالة معامل الانحدار، والتي بلغت قيمته(12.761)، وهي قيمة دالة عند مستوي دلالة 01. تشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين هي علاقة حقيقية.

ومن الجدول السابق يمكننا استنتاج معادلة الانحدار كالتالي:

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار البسيط

ص = ب س + أ

حيث أن (ص) هي قيمة المتغير التابع وهو (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) .

و(س) هي قيمة المتغير المستقل وهو (الحكمة).

و(ب) معامل الانحدار ويبلغ(579.).

وقيمة (أ) = وهي ثابت الانحدار وتساوي (33.832)

وللتأكد من إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمعلومية الدرجة الكلية للحكمة تم تطبيق المثال التالي:

جدول (٣٠) مثال توضيحي علي عملية الانحدار

المثال	الحكمة(س)	الدرجة الكلية للتعلم المنظم (ص)
درجات أحد الطلاب	٨٠	٧٨

وبتطبيق المعادلة السابقة على درجة أحد الطلاب كما في الجدول (٣٠):

درجة التعلم المنظم ذاتياً (ص) =579.(الدرجة الكلية للحكمة) +33.832

يضح أن قيمة ص=80.15، ونلاحظ تقارب الدرجة المتنبأ بها للتعلم المنظم(80.15) مع الدرجة الفعلية التي حصل عليها الطالب(78).

وتشير تلك النتيجة إلي أن الحكمة تفسر حوالى ٣٣% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهي قيمة كبيرة توضح بشكل قوي دور الحكمة باعتبارها قدرة معرفية مركبة تتضمن عديد من القدرات الفرعية تتمثل في: إصدار الأحكام، معرفة الذات، معرفة الآخرين، معارف الحياة، مهارات الحياة، والرغبة في التعلم، في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي الفرد، ويُعد ذلك مؤشراً علي ضرورة الانتباه لدور الحكمة في العملية التعليمية.

وتتفق تلك النتيجة وكافة الأُطر النظرية التي تحدثت عن أنه يمكن القول بأن الحكمة هي أحد الركائز الأساسية للنجاح الأكاديمي بشكلٍ عام، فالذكاء الأكاديمي ليس كافياً كما يقترح ستيرنبرج؛ بل لابد من وجود الحكمة، والتي يجب أن تسعي التربية إلي تحقيقها بشكلٍ عام لدي الطلاب(Sternberg, 2009).

وتلعب القدرات المعرفية بشكلٍ عام دوراً كبيراً في تحديد وبلورة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومن ثم يمكنها التنبؤ بها، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة عادل ريان(٢٠١٤)، والتي توصل من خلالها إلي إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال الذكاءات المتعددة، من خلال، وذلك من خلال دراسة أُجريت علي عينة بلغت(٣٢٨) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما اقترحه براون(Brown(2004, 375 من أن الحكمة تمثل بناءً مركباً تعكس المحصلة النهائية لطلاب الجامعة، ومن هنا يمكن القول بتأثير الحكمة في كافة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الفرد في الحياة الجامعية، والتي تُسهم بدورها في مساعدة الطلاب علي اتخاذ القرارات الصحيحة.

وتدعم تلك النتيجة أيضاً ماذهب إليه ستيرنبرج (2001) Sternberg من أن الحكمة ينبغي وأن تكون هدف رئيس للتربية بشكلٍ عام.

كذلك فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعتمد بالأساس علي تكامل المعارف والمهارات لدي الفرد، وكذلك معتقداتهم الخاصة بقدرتهم علي التعلم، وكذلك معتقداتهم بخصوص المخرجات التعليمية المتوقعة، وهذا مايكون دافعاً للطلاب لبذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافهم وزيادة درجة التحكم في تلك الأهداف (Zimmerman.,&Schunk,١٩٨٩,83).

كذلك ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار النظرة للحكمة باعتبارها "المعرفة المفيدة في التعامل مع

مشكلات الحياة، وتتضمن الحكمة الوعي بالسياقات المختلفة للحياة، وكيف أنها تتغير عبر الزمن، وإدراك أن قيم الحياة وأهدافها تختلف بين الأشخاص والجماعات، والإقرار بوجود أشياء غامضة، والإلمام بطرق التعامل مع تلك الأشياء الغامضة، وذلك وفقاً لبالتيس وسميث Baltes and Smith (2008)، فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تهدف كذلك إلي تقديم حلول للمشكلات التي تعترض طريق الفرد، فتلك الاستراتيجيات تقدم للفرد طرقاً متنوعة لحل المشكلات، وهذا مايبرر تفوق الطلاب الذين لديهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مرتفعة في مهارات حل المشكلات، ومن ثم يمكن القول بأن الحكمة تمثل الجانب النظري من المعرفة التي تفيد في حل المشكلات، بينما تمثل تلك الاستراتيجيات المنظمة ذلك الجانب العملي لها.

كذلك فإن الحكمة تتضمن بُعداً دافعياً يتمثل في الرغبة في التعلم، وهو مايمثل عاملاً مشتركاً بين كل من الحكمة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تزيد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الدافعة للإنجاز لدي الفرد وهذا ماتؤكده دراسة وليد السيد أحمد(2007)، والذي استطاع توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الدافعية للإنجاز، وحل المشكلات الرياضية لدي عينة من الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل.

وإذا كانت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعد ضرورة للطالب العادي، فإن الأمر يصبح أكثر ضرورة لاسيما لدي الطالب المعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة شنيدر(Schneider(2014، والتي هدفت إلي تقييم استراتيجيات الطالب المعلم بكليات التربية، وخلُصت إلي أن تقييم العملية التعليمية لايتوقف عند تقييم جودة البرنامج التعليمي؛ وإنما ينبغي أن يمتد ليشمل السمات الشخصية للطالب المعلم، الذي لابد وأن يتسم بالإيجابية واستثمار فرص التعلم المتاحة، والحساسية في التعامل مع متطلبات البرنامج التعليمي.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وكذلك الدراسات السابقة يوصي الباحث بما يلي:

١-ضرورة الاهتمام بالحكمة باعتبارها متغير شديد الأهمية، والعمل علي أن تكون الحكمة أحد الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية.

٢-الكشف عن العوامل المسهمة في نمو الحكمة، وذلك لدي عينات مختلفة من الأفراد.

٣-الاهتمام بتناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ووضع برامج لتنميتها؛ لما لها من أثر كبير في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوه.

٤-توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاج مشكلات التعلم، مثل صعوبات التعلم والتأخر الدراسي وغير ذلك، وكذلك الاضطرابات الانفعالية للطلاب.

البحوث المقترحة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقترح الباحث مايلي:

-دراسة العلاقة بين الحكمة وبين متغيرات معرفية أخري، كالتفكير الإبداعي.

-العمل علي وضع برامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لاسيما لدي طلاب الجامعة.

المراجع العربية:

ابن منظور(١٩٠٧). لسان العرب، بيروت: دار لسان العرب.

أحمد فكري بهنساوي(٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب الجامعة"دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات"، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف،٢(١)،١-٦٨.*

إبراهيم بن عبدالله الحسينان(٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوي الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم: دراسة علي طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم، *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.*

اعتدال عباس حسانين (٢٠١١).أثر التدريب علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية، *بحث منشور، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١(٧٣)، ٤٥-٨٨ .*

عادل ريان(٢٠١٤).القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، ٢٨ (٣)،٢-٣٤.*

عبد الناصر الجراح(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٣٣-٣٤٨.*

علي ماهر خطاب (٢٠٠٧) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.(ط ٣)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد السيد عبد الرحمن(١٩٩٨).نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

مصطفي قسيم الهيلات، عبدالله محمد رزق، وأحمد يوسف الخواجا(٢٠١٥).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين"نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، تنظيم

قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة .

وليد السيد أحمد(2007).أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. *مجلة كلية التربية بطنطا،٣٧(٢)*، ٢٤٥ -٢٩٢ .

Ardelt, M.(2003). *Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale, AGING, 25 (3) , 275-324.*

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist, 55,* 122–136.

Berkhout,J., Helmich, E., Teunissen, P., Berg,J., Vleuten,C., & Jaarsm, A.(2015). Exploring the factors influencing clinical students'self-regulated learning, *Medical Education (49), 589–600.*

Bezzina, F.H.(2010). Investigating gender differences in mathematics performance and in self-regulated learning:An empirical study from Malta,Equality, Diversity and Inclusion: *An International Journal, 29 (7), 669-693.*

Bozpolat, E. (2016). Investigation of the self-regulated learning strategies of students from the faculty of education using ordinal logistic regressionanalysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16,* 301-318.

Brown, S. C. (2004). Where this path may lead: Understanding post-college decision making. *Journal of College Student Development, 45,* 375-390.

Cheraghi, F.,Kadivar, P, Ardelt, M,Asgari, A.,& Farzad, V.(2015). Gender as a Moderator of the Relation Between Age Cohortand Three-Dimensional Wisdom in Iranian Culture, *The International Journal of Aging and Human Development , 81(1–2) 3–26.*

Ferrari,M.,&potworowski,G. (2008).Teaching for wisdom: cross cultural perspectives on fostering wisdom, *Springer Science+Business Media B.V.*

Ferrari, M.,& Westsrate,M.(2013)The scientific study of personal wisdom: from contemplative tradition to neurosciencs, Springer Science.

Glück, J., Bluck, S., Baron, J., & McAdams, D. (2005). The wisdom of

experience: Autobiographical narratives across adulthood. International Journal of Behavioral Development, 29, 197–208.

Gordon,W.I., Linder,R.W.,& harris, B.R. (1996).Afactor analytic study of self-regulated learning inventory. *American Education Research Association Annual convention.*

Greene, J.,& Brown, S.C. (2009).The wisdom development scale: Further validity investigations. *Aging and human development, 68(4), 289-320.*

Grossmann, I., Karasawa, M., Izumi, S.,Na, J., Michael E. W. Varnum, M.E., Kitayama, S.,&. Nisbett, R.E.(2012). Aging and Wisdom: Culture Matters. *Psychological Science, 23(10) 1059–1066* .

Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1104-1119.*

Kunzmann, U.,& Stange, A. (2008). Fostering wisdom: A psychological perspective **in:** Ferrari, M.,&Potworowski, G. Teaching for wisdom: cross-cultural perspectives on fostering wisdom,Springer Science+Business Media B.V.

Metllidou, P.(2012).Epistemological beliefs as predictors of self-regulated learningstrategies in middle school students, *School Psychology International , 34(3) 283–298*

Nelson, J. (2014). Self-Regulated Learning, Classroom Context, and Achievement: A Dual-Method Investigation, Ph.D. dissertation, Minnesota University, USA, 3635200.

Pesut, D. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process- a model for education, training and further research. *The Journal of Creative Behavior*, 24 (2), 105-110.

-Pintrich, P.& De groot, E.(1990).Motivational and Self-regulated Learning components of classroom academic performance, *journal of educational psychology,82(1), 33-40.*

Pintrich, P.,& Ziender, M.(2000).The role of goal orientation in self-regulated learning, handbook of self-regulation, san Diego: Academic press.

Schneider, M.(2014). Self-Regulated Learning in Teacher Education–The Significance of Individual Resources and Learning Behavior, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology.* 14, 144-158. university.

Sternberg, R. J. (2001). Wisdom and education. *Perspectives in Education,19*(4), 1– 16. New York: Cambridge university press.

Sternberg, R. J. (2003). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J.(2004).What is wisdom and how can we develop it? ANNALS, *AAPSS*, 591, January 2004.

Sternberg, R.J.(2009). Academic Intelligence is not Enough!WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life, Mosakowski Institute for Public Enterprise

Sternberg, R.,& jordn, J.(2005).Ahandbook of wisdom psychological perspectives, Cambridge University Press.

Toglia, J. P., Rodger, S. A., & Polatajko, H. J., (2012). Anatomy of cognitive strategies: A therapist's primer for enabling occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 79*, 225- 236.

Valasa, L. (2015).Improving narrative writing skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development, Ph.D. dissertation, The Pennsylvania State University, USA, 3715573.

Webster, J. D. (2014). *Time to be wise. Temporal perspective and wisdom.*Enschede: the Netherlands: University of Twente

Wilkins,D.L.(2014).The effect of Self-regulated learning strategy training and question generation on metacognitive awareness and achievementamong college students enrolled in science courses, Ph.D. dissertation, old dominon

Wang, H.(2013). African American Undergraduate Students'Wisdom and Ego- Identity Development: Effects of Age, Gender, Self-Esteem, and Resilience, *Journal of Black Psychology, 41(2) 95–120.*

Zimmerman, B . J.(1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist,25(1),. 3-17.*

Zimmerman, B . J. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.

Zimmerman, B . J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation,* (13-39). San Diego, CA, US: Academic Press.

-Zimmerman, B. J.,& Schunk.(1989). Self-regulated learning and academic achievement, theory, research and practice, Springer-Verlag New York Inc.

The Predictive Value Of Wisdom In Self-Regulated Learning Strategies For Students of Education Faculty Of Helwan University

Prepared by

Dr. Hany Fouad Sayed Mohammed Soliman

Lecturer Of Educational Psychology,

Faculty of education,

Helwan University

Abstract

The current research aimed to determine the predictive value of wisdom in Self-Regulated Learning Strategies For students of Education Faculty Of Helwan University, The sample consisted of students from the Faculty of Education, Helwan University from scientific and literary departments in the academic year 2015/2016, and the research sample consisted of (342), the wisdom scale was used in the research, prepared by the researcher (2016), as well as Self-Regulated Learning Strategies scale prepared by the researcher (2016), the correlational descriptive method has been applied, the results of search indicated that there are positive statistically significant relationship between scores on a scale of wisdom and scores on Self-Regulated Learning Strategies scale, as well as predictability Self-Regulated Learning Strategies scores of a sample by knowing the degree of wisdom.