جامعـة قاصدي مرباح ورقلـة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

العنوان:

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش

(دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة)

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص علم النفس التربوي

إعـداد الطالب: الشيخ أولاد هدار
إشـــراف: أ.د أحمد قندوز

لجنة المناقشة:

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	محمد الساسي الشايب	أستـــــــاذ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
02	أحمـــد قنـــدوز	أستـــــــاذ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
03	بلخـــير طبـشي	أستـــاذ محـاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
04	نعيـــمة غـزال	أستـــاذ محـاضر"أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
05	عمـــر حـجاج	أستـــــــاذ	جامـــعة غـــرداية	مناقشا
06	شـــوقـــي ممـادي	أستـــــــاذ	جامـــعة الـــوادي	مناقشا

السنـــة الجامعيـــة: 2022/2021

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين على توفيقه وإحسانه على إتمام هذه الأطروحة، والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم باحسان إلى يوم الدين.

إنه لمن دواعي الفرح والسرور أن نرد ولو بالشكر الجميل كل من أهداني جميلا...

انطلاقا من قول الله تعالى : " لئن شكرتم لأزيدنكم" إبراهيم:الآية7، وقوله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله" ، فإنني:

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان بالفضل الجزيل إلى أستاذي الدكتور: أحمد قندوز، الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل، ولم يتوان عن تقديم التوجيهات والتوضيحات، وقد كان مثالا لأخلاق العامل في حسن التعامل ورحابة الصدر والتفهم لطالبه،فجزاه الله خير الجزاء ورزقه الصحة والعافية.

كما أتقدم بوافر الشكر والإمتنان لجميع أساتذتي أعضاء لجنة التكوين في مخبر علم النفس وجودة الحياة لما قدموه من أجل تكويننا ومساعدتنا على إنجاز هذه الدراسة. ويسرني كذلك تقديم الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على قبول قراءة الأطروحة وتقييمها، وإبداء توجيهاتهم وملاحظاتهم بشأنها،التي تزيد العمل قيمة وتميزا.

كما لا يفوتني توجيه خالص تشكراتي إلى كل من تفضل وأثرى جوانب هذا البحث سواء براي أو توجيه أو نصيحة أو ساهم من قريب أو بعيد في إعداد هذه الدراسة، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور مجيدي محمد، وخميس محمد سليم، والدكتورة بوخطة مريمن ووادي فتيحة، وماكني محمد العيد، وكل الأساتذة الذين لا يسعني ذكرهم في هذا المقام.

واغتنم هذه الفرصة لأعبر عن فائق شكري لكل الطاقم الإداري والتربوي لثانوية بن العربي سليمان على التسهيلات المقدمة التي لمسناها من أجل القيام بهذه الدراسة،

كما أتقدم باسمى عبارات الحب والإمتنان لأسرتي الكريمة: والدي إخوتي وأخواتي، زوجتي الكريمة وأولادي الأعزاء على الدعم والسند، فاللهم احفظهم وأكرمهم.

لجميع الذين ذكرتهم ومن لم أذكرهم لكم مني كل الشكر والتقدير. ﴿ أولاد هدار الشيخ ﴾

الملخـــــص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في ضوء نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية ورقلة الجزائر، وقد تحددت الدراسة بالمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة على عينة قوامها 30 تلميذا، ممن تحصلوا على درجات متدنية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، قسموا على مجموعتين متكافئتين (تجريبية، وضابطة)، قوام كل مجموعة 15 تلميذا. واستخدمنا لجمع بيانات الدراسة الحالية مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش، بعد التأكد من صلاحيته، كما طبقنا البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش بفنياته المعتمدة، والمتكون من 15 جلسة من تصميم الطالب، ولمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام إختبار(ت) لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين، وإختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، وكذا مربع إيتا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، نموذج بنترش، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،السنة الثانية ثانوي.

Summary :

This study aimed at revealing the effectiveness of a counseling program in the light of the Pintrich model for developing Self-Regulated Learning Strategies(SRLS) of 2nd level pupils at Secondary School in Ouargla provency, Algeria. The study was determined by the experimental approach with the design of the experimental and control groups ; The sample consisted 30 pupils had low scores on SRLS questionnaire, were divided by two equivalent groups(15: experimental, 15: control).and We used Pintrich's questionnaire after Arabization, and ensure its validity, We also applied a counseling program based on the Pintrich model, which consisted of 15 sessions on the experimental group. To process the data of the study, the (t) test was used to calculate the differences between two independent samples, and the (t) test to calculate the significance of the differences between two related samples, as well as the eta-square. The results showed: There were no significant differences between experimental and control groups in the post-measurement of SRLS. There were no significant differences in SRLS between post and follow-up measurements for experimental group.

***Keywords*:** Counseling program, Pintrich model, Self-Regulated Learning strategies, 2nd Level of Secondary School pupils.

فهـرس المحتـويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
فهرس المحتويات	خ
قائمة الجداول	ر
قائمة المخططات والأشكال	ز
مقدمـة	01
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	03
1 – مشكلة الدراسة	04
2– فرضيات الدراسة	18
3– أهمية الدراسة	19
4– أهداف الدراسة	19
5– حدود الدراسة	20
6– التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	20
الفصل الثاني: الإطـار النظري لمشكلة الدراسة	21
تمهيـــد	22
1– مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	22
2– بعض النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا	26
3– نموذج بنترش في التعلم المنظم ذاتيا	31

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش	47
خلاصـــة الفصل	80
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	81
تمهيد	82
أولا- الدراسة الاستطلاعية	82
1- عينة الدراسة الاستطلاعية	82
2- أهداف الدراسة الاستطلاعية	82
3-نتائج الدراسة الاستطلاعية	83
ثانيا- الدراسة الأساسية	83
1- منهج الدراسة	83
2- مجتمع الدراسة	84
3- عينة الدراسة	84
4-إجراءات التكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة	86
5- أدوات الدراسة	88
6- إجراءات الدراسة	110
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة	111
خلاصـــة الفصل	112
- الفصل الرابع :عرض نتائج الدراسة وتفسيرها	113
تمهيد	114
1-عرض نتائج الدراسة	114
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى	114
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية	115
2-مناقشة نتائج الدراسة	116
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	116
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	120
خلاصـــة ومضامين	122

حدود الدراسة ومسارتها البحثية	123
المراجـــع	124

قائمـــة الجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيا عند بنترش	34
02	مواصفات أفراد العينة الإستطلاعية	82
03	التصميم التجريبي لتجربة الدراسة	83
04	نتائج(ت) بين القيم العليا والقيم الدنيا المحددة بدرجة الوسيط(144)	84
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	85
06	نتـــــائج اختبار التوزيع الطبيعي للمجموعتين التجريبية والضابطة	85
07	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	86
08	نتائج حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء	87
09	نتائج حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي	88
10	ملخص جلسات البرنامج الإرشادي	94
11	توزيع بنود مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش حسب الأبعاد الفرعية	98
12	صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش في الدراسات السابقة	99
13	ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش في الدراسات السابقة	102
14	معاملات الإرتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس	105
15	معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	107
16	نتائج الصدق التمييزي بين المجموعتين(العليا والدنيا من أفراد العينةالإستطلاعية)	107
17	معامل ثبات التجزئة النصفية	109
18	معامل ثبات ألفا كرونباخ	109
19	يوضح الفروق في متوسط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي	114

20	يوضح نتائج اختبار (ت) للمجوعة الواحدة لإيجاد الفروق في متوسط درجات العينة التجريبية على مقياس استراتيجيات العلم المنظم ذاتيا بين القياسين العدي والتتبعي	115

قائمـــة المخططـات والأشكـال

الرقم	عنوان المخطط والشكل	الصفحة
01	التفاعلات المتبادلة في التعلم المنظم ذاتيا	42
02	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش	49
03	نموذج لجدول (K W L)	69
04	نموذج مبسط لعناصر خريطة المفاهيم	71

المقدمـــــــــة:

إن تفعيل دور المتعلم وإعداده لأن يكون تعلمه منهجيا ومنظما، يحتاج إلى مهارات واستراتيجيات مفيدة لمعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، فالتلميذ بحاجة إلى أن يعرف كيف يخطط لأنشطته اليومية وكيف ينظم ذاكرته، وتحديد نقاط القوة والضعف في ذاكرته، والاستراتيجيات المناسبة له في عملية التذكر، وتوظيف ما في ذاكرته من عمليات التفكير وحل المشكلات.

ويرى علماء النفس التربويون أن هناك اختلافا حول الاستراتيجية الأكثر فاعلية لعملية التعلم، ولعل من بين الإستراتيجيات الشائعة لدى الطلبة والتي أثبتت فعاليتها على مر السنين، استراتيجية تنظيم المعلومات التي تعد من الإستراتيجيات المؤثرة في فعالية التعليم، فالمعلومات والمواد الدراسية المنظمة تنظيما جيدا يكون تعلمها وتذكرها فيما بعد أسهل بكثير من المعلومات غير المنظمة (جابر، 1999، ص 325).

ولعل مشكلة افتقار التلاميذ لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من المشكلات التي تستدعي منا إعداد برنامج إرشادي وفق أسس علمية منظمة لتنمية هذه الإستراتيجيات لديهم، لتزداد مسؤولية تعلمهم في مرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة مصيرية للانتقال إلى الجامعة، مما يفرض دور التعليم الثانوي عدم الاقتصار على تلقين التلاميذ المعلومات والمعارف فقط، بل دورا أكثر أهمية وهو إرشاد التلاميذ إلى كيفية اكتساب المعرفة وفهمها، والتعامل معها وفقا لقدرات وإمكانات كل تلميذ، ويتم ذلك من خلال استراتيجيات تساعدهم في زيادة مستوى أدائهم الأكاديمي أثناء تعلمهم وهذا ما أشار إليه ويني وترجمة فليب (2004) أن تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أهم أهداف التربية، ففي ظل العديد من البحوث التي أجريت في البيئات الأجنبية والتي تفسر إلى أن المستوى الأكاديمي للطلاب يمكن أن يتحسن من خلال تطبيق البرامج التدريبية الملائمة التي ترفع قدرة الطالب على تنظيم تعلمه ذاتيا (حنان محمد، 2007، ص 449)، وقد وجد الطالب أنه من الأفضل تبني نظرة مستقبلية للتربية، لأن تلاميذ اليوم هم جيل المستقبل، من خلال إعدادهم ليتحملوا ذلك الدور، لذا فإن تلبية الحاجات التعليمية لديهم يحثهم ويدفعهم إلى تحمل مسؤولية تعلمهم، فهم ليسوا مستقبلين سلبيين للمعرفة، بل إن بتعلمهم يغيرون شكل حياتهم باستمرار، ويصبحون متمكنين من تنمية أفضل ما لديهم من قدرات وخبرات.

رغم ما توفر من أدلة عن أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فإنه يمكن ملاحظة الكثير من التلاميذ في مرحلة ما قبل الجامعة يفضلون دراسة المقررات الدراسية بشكل سطحي من خلال الاعتماد على استظهار المعلومات التي تشكل محتوى هذه المقررات، وتعزز أساليب التدريس السائدة هذا الاتجاه بتركيزها على دور أساسي للمعلم في تقديم المعلومات جاهزة للطلاب، الذين يقتصر دورهم على استظهارها واسترجاعها في مواقف الاختبارات التي تعزز دور المتعلم كمتلقي سلبي يعتمد على المعلمين في المدرسة أو تجمعات الدروس الخصوصية. (كامل ب، 2003، ص 143)

من هنا تنشأ الحاجة إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على نموذج بنترش لتنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ليشير إلى أنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه يكون التلميذ مشاركا نشطا في عملية تعلمه معرفيا وسلوكيا وما وراء معرفيا، ويتحمل مسؤولية أساسية عنها، من خلال استخدام إستراتيجيات معرفية (التسميع، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد)، وما وراء معرفية (التخطيط و المراقبة والتقويم)، وإستراتيجيات إدارة مصادر التعلم (بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الاقران، طلب المساعدة)، وذلك بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه، وتنعكس هذه المكونات في الأداء على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش المستخدم في الدراسة الحالية.

ولدراسة هذا الموضوع قسمت إلى أربعة فصول وهي كالاتي:

–الفصل الأول : وتضمن تحديد مشكلة الدراسة ووضع التساؤلات والفرضيات، ثم عرض أهمية البحث و الأهداف المراد الوصول إليها، وتحديد الإطار المكاني و الزمان، ثم التحديد الإجرائي لمتغيراته.

–أما الفصل الثاني : فقد خصص للتراث النظري الذي تناول إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في إطار نموذج بنترش.

– **في حين احتوى الفصل الثالث** : على الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ثم التطرق فيه عن المنهج المتبع، المجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، وكذا الأساليب الإحصائية.

– **بينما تناول الفصل الرابع** : عرض و مناقشة النتائج المتوصل إليها في البحث، في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تم الإطلاع عليه، واختتم البحث بخلاصة ومقترحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لبحوث ودراسات أخرى.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-حدود الدراسة

6- التعريف الإجرائي لمتغيري الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

أصبح الاهتمام بالمتعلمين وتنمية قدراتهم ومستوياتهم المعرفية والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها، واستراتيجيات التعلم أحد المتغيرات المؤثرة بصورة فعالة في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وأن الاستراتيجيات التي تركز على الحفظ والتلقين دون تبصير التلاميذ بالكيفية التي يتم بواسطتها عملية التعلم المنظم أضحت تقليدية غير مناسبة، مما دفع المختصين في مجال التربية والباحثين إعادة النظر فيها، والبحث عن استراتيجيات أخرى للتعلم تواجه التزايد المطرد في أعداد التلاميذ من جهة، والتزايد المتسارع في المعرفة من جهة أخرى .

وأكد مؤتمر جنيف الدولي2015 أن التوسع في التعليم وإتباع الطرق التقليدية أدى أحيانا إلي انخفاض مستواه ،وأكد على الحاجة الملحة إلي تحسين نوعيته وذلك بإدراج أنشطة متنوعة منها تحديث التعلم وتقنياته والاتجاه نحو التعلم الذاتي. (غباين ،2001 ،ص 10).

ويضيف جابر(1999) أن أهم ما يقدم للطلاب تعليمهم، كيف يتعلمون وكيف يتذكرون وكيف يفكرون، وكيف تثار دافعتيهم لأنفسهم ،حيث تبدأ الدافعية الداخلية للطلاب في التحسن من خلال تحديد أهداف قصيرة المدى ،وأهداف طويلة المدى، والعمل على انجازها بتنظيم المادة الدراسية ومحادثة الذات حديثا موجبا عند القيام بمهام تعليمية صعبة، وبتحديد أوقات المذاكرة وتنظيمها، وليس بتكثيف المادة الدراسة في وقت قصير قرب موعد الامتحانات، كل هذه الممارسات تجعل الطلاب مدفوعين داخليا.(جابر،1999،ص153).

فقد كانت البحوث السابقة تدرس علاقة التحصيل الدراسي للطلاب بقدرات الطلاب أو نوعية التدريس وخصائص بيئة أو سياق التعلم. وفي المقابل فإن نظرية التنظيم الذاتي تهتم بالكيفية التي يتبعها الطلاب في تحديد أهداف تعلمهم والتخطيط لها، واستخدام وتعديل الاستراتيجيات المناسبة، والمراقبة الذاتية لأدائهم. ووفقا لهذه النظرية فقد يكون تحصيل الطلاب مرتفعي القدرة منخفضا بسبب الفشل في استخدام استراتيجيات ملائمة، أو عدم القدرة على التحكم في الدافعية للتعلم(كامل،2003،ص139).

وفي هذا السياق تبنت الجزائر مشروع إصلاح لنظامها التربوي الذي دخل حيز التنفيذ منذ الموسم الدراسي 2003/2002 وخاصة في جانبه المتعلق بالمتعلم وضرورة الاهتمام بتنميته من كل الجوانب من خلال بناء المناهج وتبني استراتيجيات تعليمية تركز على دور ونشاط المتعلم حيث يكون قادرا على الاستفادة من كل ما يتعلمه (...) ووفقا لهذا الاتجاه تم بناء المناهج الحديثة في التعليم والتي تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية وتجعل منه فاعلا ومشاركا في تعلمه

وهدفها الأساسي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادرته وآراءه وأفكاره (بن بوزيد، 2009،ص18).

الأمر جعل التربويين يبحثون تبني طرائق وأساليب تدريسية تساعد التلاميذ على اكتساب مهارات التعلم الفعال، ويعد التعلم المنظم ذاتيا احد الأساليب الحديثة في إرشاد التلاميذ على كيفية اكتساب المعلومات وفهمها والتعامل معها وفقا لقدرات واستعدادات كل تلميذ.

إذ تشير الأدبيات المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى أنها جانب مهم من جوانب التعلم والإنجاز في السياقات الأكاديمية، والمتعلمين الذين يستخدمونها أكثر نجاحا في عملية التعلم،ولقد أكد بنترش وديجروت (Pintrich & Degroot,1997)، وملر وبيرنز (Miller & Byrnes ,2001) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعتبر أفضل المنبئات لسلوك الانجاز الأكاديمي، ويرى دروني وسكمت (Dornyei&schmitt,2006) أن استخدام التنظيم الذاتي كمقياس للتعلم يكون أفضل من مقاييس التعلم التقليدية. كما أن لسلوكيات التنظيم الذاتي للتعلم أهمية كبيرة في تحسين كيفية التعلم Quality of Learminy وأداء الطلاب، حيث يكون التعلم والأداء أفضل بالنسبة للطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي تجعل الطلاب متفائلين بالمعرفة الإجرائية والاتجاهية لديهم والتي بنوها أثناء التعلم (Martinez&Arias,2004,p147)، ويتيح استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كذلك في تنمية قدرة المتعلم على التفكير فيها يتعلمه، وتزيد من قدرته على التحكم في التعلم ،فهو يهتم بتحقيق الوعي للمهمة من خلال زيادة وعي المتعلم بما يدرسه، وهذا يؤدي إلى زيادة وعي المتعلم بكيفية تعلمه على النحو الأمثل، والوعي بالأداء يزيد قدرته على الاستيعاب، وقدرته على اختيار مهارات التعلم الذاتي الفعالة والمناسبة في استخدام المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها أثناء التعلم (وائل ،2009،ص25).

كما أن باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يسهم في تنشيط الطلاب عقليا ،فلا يجعلهم مستقبلين فقط للمعلومات، بل يجعلهم يبذلون درجة عالية من الضبط ، لتحقيق أهدافهم، مما يتطلب منهم أهدافا ودافعية أكاديمية يمكن تحقيقها، كما يتطلب منهم تنظيم أفعالهم، ودوافعهم الداخلية، ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل، ومعتقداتهم ووجداتهم، ويضيف رشوان(2006) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يسهم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين والتغلب على ضعف الإمكانات المختلفة ويعمل على زيادة وعي المتعلم بعملية تعليمه ،وطرق تعامله مع المعلومات وتنظيمه لبيئة تعلمه وتدربه على تنشيط وتوجيه ومراقبة عملية تعلمه مستفيدا من التغذية الراجعة في المواقف التعليمية. أما (Jule, 2004) فيرى أن التعلم المنظم ذاتيا يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطالب بتحديد أهدافه ويختار

الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف ثم ينفذون تلك الاستراتجيات ويراقبون تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف.(Jule, 2004,p235).

ومن هنا يري (Zimmerman 2002) أهمية مساعدة الطلاب على استخدام الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لأن التنظيم الذاتي للتعلم يساعدهم على تنمية مهارات التعلم مدى الحياةLearning Life Long.و الملاحظ أن هذا التناول يتماشى والتوجه التربوي الحديث في الجزائر الذي يدعم مكانة المتعلم واستقلاليته في التعلم من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات التي من أهدافها التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها، وتعليم المتعلمين كيف يتعلمون بأنفسهم وبالتالي تحقيق استقلاليته في التعلم مما يقتضي استراتيجيات تعلم مختلفة، أما المعلم فيقتصر دوره على المتابعة والإعداد والتحفيز والتسهيل.ومع ذلك فأن الأمر يطرح نقائص متعددة على مستوى تجسيد مبادئ التربية الحديثة الداعية إلى استقلالية الطالب والتأكيد على دوره الفعال في تعلمه، مما ينجر عنه نقائص على مستوى وعي الطلبة بحسن استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. (مشري،2013،ص23).

من هذا المنظور ميز سينج (Singh D.N) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتيا، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعا ومستسلما، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات باعتماد توجيهات المعلم، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة.أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه أنماطا متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية، ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعلم.(الجراح،2010،ص333-334).

لعل من المشكلات التي يعاني منها التلميذ في مرحلة الثانوي عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم الأكاديمية بشكل جيد بالإضافة إلى عدم وضعهم أي أهداف لدراستهم، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم محدودة لا تمكنهم من تذكر المواد الدراسية على نحو أفضل، أضف إلى ذلك عدم تخطيطهم لوقت دراستهم، لذا يلجأون في الساعات القليلة التي تسبق الامتحان إلى حشد المعلومات وحشوها سريعا بالطريقة التي تمكنهم فقط من اجتياز الامتحان، لذا فمستوى تقويمهم لأنفسهم غير واضح بالإضافة لكونهم لا يستطيعون أن يقدروا استعداداتهم الأكاديمية على نحو مضبوط، كما أنهم

لا يلجأون إلى طلب العون الاجتماعي من الآخرين عندما تواجههم صعوبة في فهم المواد الدراسية لكي لا يبدون أغبياء في نظر الآخرين، كما أنهم لا يلتمسون أي معلومات إضافية من المكتبة حول المواد التي يدرسونها، ومن هنا فإنهم ينظرون للتعلم بوصفه شيئا يشوبه القلق والانزعاج، وبالتالي نجد أن ليهم القليل من الثقة في إحراز النجاح الأكاديمي.(بدوي،2007،ص277).

وقد أحس الطالب بهذه المشكلة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع التلاميذ والأساتذة، التمس خلالها مدى حاجتهم إلى استراتيجيات تنظم تعلمهم، بحكم أن الطالب كان يشغل منصب أستاذ ثم مستشار في التوجيه والإرشاد، قد يكون كما ذكر هانم(2007) سببها حجم المسؤوليات والضغوطات الذاتية التي تعيق مستوى تقدمهم وإنجازهم للمهام الدراسية وتوجد اعتبارات ومبررات تقف وراء المشكلة سواء مرتبطة بالمتعلم الذي مازال يظهر الكثير من السلبية أثناء تعلمه متأثرا بخبرته كمتلقي طيلة مساره الدراسي فلا يسعى كيف يدرس المادة بل فقط المحتوى المعرفي لها، أي يتعلم وليس يتعلم كيف يتعلم، جعل من العلامة شغله الشاغل حتى وإن كانت عاداته الدراسية غير سليمة، معتمدا على التعزيز الذي يناله صاحب العلامة من طرف الأساتذة والأولياء مما يجعله لا يهتم بتطوير قدراته وعاداته الدراسية،وخاصة وأنه توجد لدى كل فرد–صغيرا أو كبيرا– درجة معينة من الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيا، كما توجد لدى بعض المتعلمين مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ولكنها لا تبرز في سلوكهم إلا إذا توفرت لديهم دوافع مرتفعة وتهيئة بيئة مناسبة لهم.(هانم،2009،ص67).

كما أن الاعتماد على الأستاذ الذي مازال يحتاج إلى تكوين فعلي في مجال تنشيط المتعلم لا تلقينه، خاصة نمط وطريقة التدريس التي لا تتيح الفرصة للمتعلم ليشارك في تعلمه وتوجيه طاقته لتحقيق أهداف التعلم ذاتي التنظيم، لا على التعلم الآلي، وهذا قد يؤدي إلى محدودية المتعلم من ناحية تبنيه لاستراتيجيات التعلم، في هذا الصدد قمنا بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من تلاميذ الثانية ثانوي بورقلة، وتوصلت إلى أن مستوى استخدام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان منخفضا.

اتساقا مع ما سبق ذكر كامل(2003،ص142)أن كثيرا من الطلاب في مرحلة ما قبل الجامعة لا تتوافر لديهم المهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات في التعلم، ويفضلون دراسة المقررات بشكل سطحي من خلال الاعتماد على استظهار المعلومات التي تشكل محتوى هذه المقررات، وتعزز أساليب التدريس السائدة هذا الاتجاه بتركيزها على دور أساسي للمعلم في تقديم المعلومات جاهزة للطلاب، الذين يقتصر دورهم على استظهارها واسترجاعها في مواقف الاختبارات...كما تعزز دور المتعلم كمتلقي سلبي يعتمد على المعلمين في الفصول المدرسية أو في تجمعات الدروس الخصوصية، وهي من أكثر المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي. ويتفق ذلك مع طرح هوارد – روز وواين

Howard-Rose & winne (1993)، أن طبيعة المهام التي يكلف الطلاب القيام بها يمكن أن تؤثر على مستوى التنظيم الذاتي للتعلم ،كما خلص بينترش وآخرون(1994) Pintrich et alإلي أن طبيعة المهام التي تتضمنها المقررات الدراسة ترتبط بمحتوى التنظيم الذاتي للتعلم. وأسهم هذا المشكل في عزوف الكثير من التلاميذ أثناء مواقف التعلم ومعاناتهم من قلة الانتباه، وهذا ما يؤكده همس ولهيمان Hams And Lehamn أن المشكلات التعليمية التي يواجهها النظام التعليمي يعود سببها إلي طرائق التعليم التقليدية، منها عدم تصحيح الأداء وتطويره المستمر للمعلم والمتعلم، وعدم نقل أثر التعلم وغياب معايير الإتقان.(غباين،2001،ص 10).

إن نجاح التلميذ أو رسوبه كذلك قد لا يكون مرتبطا بالضرورة بقدراته العقلية أو نقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم فقط، وإنما قد يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات افتقارهم لاستراتيجيات تعلم مناسبة، وهذا ما أشار إليه رشوان(2006) إلى إمكانية اعتبار انخفاض مستوى الإنجاز لا يرجع لضعف القدرة في كل الأحيان وإنما قد يرجع إلى ضعف مهارات تنظيم التعلم.(رشوان،2006،ص6).

في إطار مفهوم مرحلة المراهقة؛ قدم كامل (2003) تصوره للتغيرات التي تمس جوانب شخصية المراهق، بحيث تعكس الحاجات التي يتطلع التلميذ إلى تحقيقها وإشباعها لإبراز شخصيته من خلال فرض استقلاليته في تحقيق أهدافه. ويعتبر التعلم المنظم ذاتيا هو الأسلوب الذي يساعده في تحقيق تلك الأهداف باعتباره قائما على الاستقلالية ومثابرة وانضباط، مما يبرز الحاجة إلى تنمية هذه الاستراتيجيات لتحسين مستوى تعلمهم.

من هذا المنطلق كانت الحاجة ماسة للاهتمام بالسنة الثانية ثانوي والتي تعتبر مرحلة اختيار الشعبة واستقرار بعدما اكتسب التلميذ الخبرة في التعامل مع المتغيرات الكثيرة في السنة الأولى ثانوي، التي تحتاج إلى وقت للتوافق معرفيا ووجدانيا واجتماعيا، وباعتبار أن النجاح في امتحان البكالوريا مكسبا مهما لأي تلميذ، فإن السنة الثانية ثانوي فرصة تكتسي أهمية للتلميذ للتحضير، والتركيز اللازم للتخلص من ضغط البكالوريا، مما يتناسب وتضمين بيئة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتصبح بيئة نشطة فعالة تسمح للتلاميذ بالتفاعل والمشاركة والتواصل فيما بينهم وتلبي احتياجاتهم وتزيد من اعتمادهم على أنفسهم ومن تحكمهم في عملية تعلمهم، وتساعد كل متعلم على تحديد أهداف تعلمه وتمكنه من المتابعة الذاتية لأدائه، وتنمي لديه القدرة على اختيار مصادر تعلمه في ضوء احتياجاته، خاصة وأن الكثير من التلاميذ يفتقدون الوضوح في الأهداف التعليمية والدافعية، حيث ذكر حمدي علي الفرماوي(1988)أن التعلم المنظم ذاتيا يعني توجيه الفرد لنفسه بنفسه في مجال تعلمه، فهو الذي يبادر بالإقبال على مادة التعلم وينظم الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع التعلم ويحدد الأهداف التعليمية ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف ويقوم بتقييم نواتج ماتعلمه.(رشوان،2006،،ص7). كما يبرز warr & Downing (2000) أن التعلم المنظم ذاتيا أكثر من مجرد

تنظيم ذاتي وأكثر من مجرد طريقة انتقائية للتعلم وإنه أشبه بدافع داخلي يوجه الذات لاستخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق أهداف موجودة.

ويعود 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. (الجراح،2010،ص333).

حيث أكدت هذه النظرية على بعض المبادئ والآراء الخاصة بالتعلم والتي يمكن اعتبارها بمثابة مفاهيم عامة للتعلم المنظم ذاتيا، والتي كان لها أثر كبير في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وتحديد العمليات الفرعية فيه، كما نتج عن هذه النظرية عددا من النماذج التي تفسر كيفية حدوث التعلم وتفترض أن التعلم ليس شيئا يحدث للمتعلمين، وإنما هو شيئ يحدث بواسطة المتعلمين أنفسهم، ومن هذه النماذج نموذج بنترش الذي تتبناه الدراسة الحالية والذي تم بناؤه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي التي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل التلميذ مع المهام التعليمية، فنموذج بينترش كان نتاجا للجهود البحثية التي قام بها من خلال مراجعته النماذج و البحوث السابقة في التعلم المنظم ذاتيا، فتميز بالبساطة والشمولية في توضيحه لأهم مكوناته والمواضيع المتعلقة به وبلورة استفادته من نماذج التعلم المنظم ذاتيا،لذا تميز بعدة مميزات يمكن إيجازها فيما يلي:

-أشمل النماذج في التعلم المنظم ذاتيا فهو عملية مخططة وتكيفية وتقييمية، تتكون من عدة عمليات واستراتيجيات، يقوم الطلاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية.

-تعددت النماذج التي تناولت مكونات التعلم المنظم ذاتيا حيث ركز معظمها على المكونات الثلاثة المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية، بينما أضاف نموذج بنترش المكون السلوكي البيئي.(البنا،2013، ص128).

-أكثر النماذج أسهاما في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، حيث يوجد تفاعلا بين العمليات الشخصية، والسلوكية، والبيئية بما ينشط الطلاب سلوكيا ومعرفيا ودافعيا.

-يؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة بشكل أعمق، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر.(عبد العزيز،2018،الرشيدي،2011).

ويرى رشوان (2006) في هذا السياق أن نموذج بنترش بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتيا التي تناولها إلا أنه قام بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحوث والدراسات في هذا المجال وقدم من خلالها نموذجا عاما للتعلم المنظم ذاتيا هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع للتنظيم والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة منه لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.(رشوان،2006، ص27).

وقد عمل كل من بوستينن وبولكنين(2001) على حصر النماذج في هذا المجال، محللين مابينها من تشابه واختلاف، وتوصلا إلى أن أهم تلك النماذج المعاصرة كان نموذج بنترش (2000) Pintrich، الذي يعد أهم المحاولات في بناء العمليات والأنشطة التي تساعد على تفعيل التعلم المنظم ذاتيا، إضافة إلى توضيحه لأهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا من استراتيجيات التعلم، والاستراتيجيات الدافعية، والسلوكية.(الحسينان،2010،ص2). وهو ما دفع الطالب لتبني مقياس هذا النموذج، والذي يتضمن ثلاث أبعاد رئيسية هي:الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر، والتي يصلح توظيفها على جميع المواد.

في ذات السياق يذكر بنترش وآخرون(2000) أن المشكلة التي وقعت فيها بعض البحوث السابقة في قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تمثلت في التركيز على مجال نوعي معين، كالتنظيم الذاتي في الرياضيات أو العلوم وغيرها من مجالات التعلم، في حين يجب أن تركز الدراسات على قياس التنظيم الذاتي بصفة عامة وذلك لأنه من المفيد التعرف على الاستراتيجيات التي يطبقها الفرد عبر مدى واسع من المهام لما في ذلك من أهمية في التعرف على انتقال أثر التعلم، وكذلك لأن الفرد الذي يتمتع بمستوى مرتفع من التنظيم الذاتي في مجال معين يمكنه تطبيق الاستراتيجيات التنظيمية في أي مهام أخرى.(رشوان،2006، ص80)، وهو ما حاول الطالب توظيفه في البرنامج الإرشادي.

ويرى Pintrich (1995) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ليست سمة شخصية موروثة، وإنما هي مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب والتأمل الذاتي والتحكم السلوكي، كما أنها مناسبة أكثر لطلاب الجامعة ومراحل التعليم الثانوي، نظرا لأن هؤلاء الطلبة والتلاميذ لديهم قدرة أكبر على التحكم في عملية تعلمهم ،وفيها يعتمد تقدم التلميذ وتعلمه على المجهود الذاتي له ونشاطاته في تطوير معارفه ومهاراته(بلعيد،2019،ص4). كما أن تلاميذ هذه المرحلة يمكن أن يكون لديهم مهارات الاستعداد للتنظيم الذاتي للتعلم، لكن لا تبرز هذه في سلوكياتهم إلا إذا توفرت البيئة والأساليب المناسبة، وهذا ما أكدته دراسة عثمان (2005) على أنه يوجد استعداد للتعلم المنظم ذاتيا كل فرد صغيرا أو كبيرا بدرجة معينة، كما توجد لدى بعض المتعلمين مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ولكنها لا تبرز في سلوكهم إلا إذا توفرت لديهم دوافع مرتفعة وتهيئة بيئة مناسبة لهم. (عثمان،2005،ص75).

على اعتبار أن عملية تنمية استراتيجيات التعلم من الموضوعات التي ما زالت تشغل تفكير الباحثين أصبح من المهم بناء برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة التلميذ على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، ومن دواعي دراسة هذه المشكلة هو إمكانية استفادة التلاميذ المعنيين بالدراسة من تعلم استراتيجيات التعلم وتوظيفها عند تعاملهم مع المادة التعليمية بشكل يساعده على الفهم والوعي بتعلمهم واعتمادهم على ذواتهم وتحملهم مسؤولية تعلمهم، من أجل توصيل أهمية تعلم كيف تتعلم بوضوح إلى التلاميذ، بديلا عن الطرق التقليدية،وتجاوز الصعوبات التي يعانون منها لتحقيق التكيف بصورة إيجابية في المواقف التعليمية، لأن من مبررات إجراء هذه الدراسة أيضا تدني التحصيل للتلاميذ في هذه السنة بالذات أي السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة مقارنة مع تحصيل التلاميذ أنفسهم في السنة أولى ثانوي، وهذا واضح من معدلاتهم الفصلية لنتائجهم الدراسية، كما يعتبر تعزيز وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للتلاميذ حل بديل للتحديات التي تفرضها الأزمة الصحية العالمية(Covid19)، قد تكون كلها عوامل غير مباشرة في تصميم برنامج إرشادي لتنمية هذه الاستراتيجيات.

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالدراسات التي تناولت برامج تدريبية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تناولنا الحديثة منها للاستفادة من ما توصلت إليه في هذا المجال، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث، يتناول الصنف الأول الدراسات التي تناولت نموذج بنترش، أما الصنف الثاني يتناول نماذج أخرى،أما الصنف الثالث لم يتناول أي نموذج، تمثل الصنف الأول في: **دراسة**(Hedeshi.V.M,2017)، والتي هدفت إلى التحقق من أثر التدريب على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على المشاركة الأكاديمية وقيمة المهمة لدى طلاب الذكور للصف الأول الثانوي بالمنطقة الثالثة طهران،وتكونت العينة من(30)طالبا، مقسمة عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارها بأسلوب العينة العنقودية العشوائية، وتم استخدام المنهج شبه تجريبي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في استبيان المشاركة ل(Kang&Wang(2003، واستبيان قيمة المهمة يتضمن الاستراتيجيات التحفيزية للتعلم لبنترش وآخرون (1991)، بالإظافة إلى برنامج تدريبي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستند إلى نموذج بينترش،أما الأساليب الإحصائية المستخدمة فتمثلت في تحليل التباين المشترك، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجات لجميع مكونات المشاركة الأكاديمية، وقيمة المهمة لدى المجموعة التجريبية قد زادت بعد تدريبها على استراتيجيات التعلم لمنظم ذاتيا مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة(Levasani.M.G. at al ,2018)، إلى معرفة فعالية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحفيز والكفاءة الذاتية،والأداء الأكاديمي لدى طالبات الصف الخامس ابتدائي في منطقة طهران، وكانت العينة الإحصائية لهذه الدراسة مختارة باستخدام العينة العنقودية العشوائية وتخصيصها بشكل عشوائي إلى مجموعتين(23) تجريبية و(23) ضابطة، وتم استخدام المنهج شبه تجريبي، وتمثلت الأدوات في مقياس التحفيز التربوي لهارتر(1981)، ومقياس

الكفاءة الذاتية الأكاديمية ل(Mcilroy&Bunting(2001، والبرنامج التدريبي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستند إلى نموذج بينترش، أما الأساليب الإحصائية تم استخدام تحليل التباين، وكانت نتائج الدراسة أن التنظيم الذاتي لاستراتيجيات التعلم، لها تأثير إيجابي على تحفيز الطلاب والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى صباح (2019) دراسة، هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج بنترش في التدريب على استراتيجيات تعلم ذوي صعوبات التعلم لتنمية التحصيل وحب الاستطلاع المعرفي والتعاطف الوجداني لدى الطالبات المعلمات شعبة فلسفة واجتماع بكلية البنات جامعة عين شمس، وتكونت عينة الدراسة من(38) طالبة مستخدمة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية: البرنامج المقترح، واختبار تحصيلي في المحتوى المعرفي المتضمن في البرنامج، مقياس حب الاستطلاع المعرفي، وكذا مقياس التعاطف الوجداني، أما الأساليب الإحصائية اختبار(ت)، وأكدت نتائج البحث تفوق التطبيق البعدي على القبلي في الدرجات، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل وحب الاستطلاع والتعاطف الوجداني.

وكان الربابعه والحموري(2020)، يهدفان في دراستهما إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج بنترتيك وديجروت,Pintrich & Degroot في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تخفيض العبء المعرفي عينة مكونة من(47) طالبا من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية(23) وضابطة(24)، مستخدما في ذلك المنهج شبه تجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي مكون من(14) جلسة، ومقياس التقدير الذاتي لقياس العبء المعرفي، ومقياس المهام المزدوجة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية تعزى لمتغير المعالجة في مؤشرات العبء المعرفي الثلاث، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي.

من الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا باستخدام نماذج أخرى، دراسة بلعيد(2019)، التي هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل مستخدمة في ذلك نموذج زيمرمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج إرشادي وتطبيقه على عينة مكونة من(28) تلميذ موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم(13) تلميذ، ومجوعة ضابطة تضم(15) تلميذ اختيرت بطريقة قصدية من مجتمع أصلي مكون من(71) تلميذ منخفضي التحصيل، تم الاعتماد على المنهج شبه تجريبي، مع قياس قبلي وبعدي وباستخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتمت المعالجة الإحصائية

باستخدام الأساليب الإحصائية ولكوكسنWilcoxon، ومان وتنيMann-whitney، تبين أن البرنامج الإرشادي المبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أثر إيجابا في تحسين التحصيل الدراسي لدي المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التي لم تتناول أي نموذج، دراسة آل فرحان(2014)، هدفت إلى التعرف عن فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من(64) طالبا منهم(32) طالبا مجموعة تجريبية، و(32)طالبا ضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستو(0.05) بين درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي، ولصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة موضع الدراسة.

كما أجرى عزام (2014)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي تعليمي قائم على التعلم بالإتقان في تنمية مهارات تنظيم الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الثامن الأساسي، والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي التعليمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء جلسات البرنامج وأثناء فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من(64) تم اختيارهم بطريقة قصدية قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة(32) طالبا، وتجريبية(32)، مستخدمة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تنظيم الذات من إعداد (Brown, Miller & Lawendowski,1999) تعريب وتقنين الباحث، والبرنامج الإرشادي التعليمي من إعداد الباحث، وتمثلت الأساليب الإحصائية اختبار(ت)، أما أهم النتائج المتوصل إليها هي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لتنظيم الذات لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

في حين هدفت دراسة محمود (2017)، إلى معرفة عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الإبتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من(40) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين(تجريبية وضابطة)، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات تنظيم الذات من إعداد تركي(2004)، كما تم بناء البرنامج من طرف الباحث والمكون من أحد عشر جلسة مدة كل منها (90) دقيقة ولمدة خمسة أسابيع، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات تنظيم الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى السليطي (2017)، دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابية لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر، وتكونت العينة من (50) طالب فئة الذكور من صفوف الثانوية، تم استخدام المنهج شبه تجريبي بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي،وكانت أدوات البحث قائمة مهارات الأداء الكتابي المناسبة لطلاب الأول الثانوي، والبرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا، باستخدام اختبار(ت)، كانت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي ككل لصالح التطبيق البعدي، وللبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات الأداء الكتابي(المقال) لدى طلاب الصف العاشر.

وفي دراسة الشويخ(2018)، التي استهدفت معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة النجم الساطع الليبية بالقاهرة، وتكونت العينة من(50) تلميذ موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارها بطريقة عشوائية، مستخدمة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التنظيم الذاتي ومقياس الدافعية واختبار التفكير الإبداعي في الرياضيات، أما الأسلوب الإحصائي اختبار (ت)، وأشارت النتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وسعى العبسي(2018) في دراسته، التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الإنجاز بثانوية يافا بغزة، وتكونت العينة من(24) طالبا مقسمين بالتساوي عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،وكان المنهج التجريبي هو المستخدم في الدراسة، وجمعت بيانات الدراسة بمقياس التنظيم الذاتي، ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، والبرنامج الإرشادي، وفي تحليل بيانات الدراسة، معامل الارتباط بيرسون، ومعامل الارتباط جثمان، واختبار مان وتني، واختبار ويلكوكسن، ومربع إيتا هي الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، وكانت أهم نتائج الدراسة، وجود فروق بين متوسطات رتب درجات كل من المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس التنظيم الذاتي ولصالح المجموعة التجريبية، ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الذاتي. في حين كان تركيز عسيري(2019) في دراسته،على تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد من خلال استراتيجية مقترحة على التعلم المنظم ذاتيا، حيث أستخدم المنهج شبه تجريبي، وأعد اختبارا لمهارات كتابة التقارير، ودليل التدريس، طبقا على عينة من طالبات تخصص علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك خالد، اختيرت بطريقة عشوائية بلغت(62) طالبة قسمت بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وباستخدام الأسلوب الإحصائيt.test وتحليل

البيانات أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة التقارير مجتمعة، وفي كل مهارة فرعية على حدى لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها كل من القادري والحمادين(2019)، سعت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الإحياء بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا موزعين بالتساوي على مجموعتين ، تجريبية وضابطة تم اختيارها بالطريقة القصدية، مستخدمة المنهج شبه تجريبي، وتم إعداد أدوات الدراسة المكونة من: اختبار اكتساب المفاهيم العلمية، واختبار مكونات التفكير الناقد، أما الأسلوب الإحصائي فكان تحليل التباين المصاحب(ANCOVA)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(0،05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة(Habiba.U.et.al,2019)، فهدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تحصيل اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثامن في المرحلة الابتدائية بلاهور بباكستان، وتكونت العينة من (62)طالبا مقسمين عشوائيا إلى مجموعتين (31)تجريبية و(31)ضابطة، مستخدما المنهج شبه تجريبي، أما أدوات الدراسة فكان اختبار التحصيل للغة الانجليزية،والبرنامج التدريبي من إعداد الباحثين، وتمثل الأسلوب الإحصائي في اختبار(ت)، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثير فعال على التحصيل في اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى كل من(Kim&Nork,2019)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم ذاتي التنظيم على الكفاءة الذاتية لأطفال ما قبل المدرسة والأداء في الكتابة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من(75) طفلا تتراوح أعمارهم بين 5-6سنوات مسجلين في حاضنتين حكوميتين في سيلانجور بماليزيا، مقسمة إلى عينتين (37)في المجموعة التجريبية و(38) في المجموعة الضابطة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه تجريبي،أما الأدوات المستخدمة فتمثلت في مقياس الكفاءة الذاتية في الكتابة المبكرة (SESEW) لدميرتاس(2013)، ومقياس أداء الكتابة المبكرة(EWPS)، وبرنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد الباحثان،أما الأساليب الإحصائية المستخدمة فكانت اختبار"T" واختبار كاي مربع، تمخضت عنها زيادة مستوى الكفاءة الذاتية في الكتابة المبكرة إلى مستويات مرتفعة لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

في حين هدفت **دراسة** (Eladl.A.M&Polpol.Y.S,2020)، إلى تقصي أثر استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على تطوير حل المشكلات الإبداعية والكفاءة الأكاديمية لدى طلاب مدارس الثانوية المتفوقين فكريا في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من(80)طالبا مقسمين بالتساوي بين المجموعة التجريبية والضابطة، مستخدما المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المصفوفات لرافن، ومقياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم،واختبار التحصيل الأكاديمي،ومقياس حل المشكلات الإبداعي،وكذا البرنامج كلها من إعداد الباحث، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمي ل(Arnito(2012، أما الأسلوب الإحصائي المستخدم اختبار(ت)،وأظهرت النتائج أن للبرنامج المقترح فاعلية في تحسين المشكلات الإبداعية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب.

كما قام محمود(2020)، بدراسة الهدف منها الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من(20) تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم استخدام المنهج التجريبي، واعتمدت الدراسة على مقياس الذات، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحث، وتمثل الأسلوب الإحصائي في ولكوكسنWilcoxon، ومان وتنيMann-whitney، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

بينما هدفت دراسة (Khalid.J.M&Jasim.M.CH,2020)،إلى التعرف على مدى تأثير استراتيجية التعلم ذاتي التنظيم على فرط النشاط الحركي وتعلم أداء مهارة القفز في كرة السلة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من(28) طالبا من ثانوية الفرسان ببغداد من فئة الذكور تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أما أدوات القياس فكان مقياس فرط النشاط الحركي لعبد الأمير(2013)، ومقياس تقييم الأداء، وبرنامج تدريبي باستخدام استراتيجية التعلم ذاتي التنظيم من إعداد الباحثان،وتمثل الأسلوب الإحصائي في اختبار(ت)، وكانت أهم نتائج الدراسة أن استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم أثبتت فعاليتها في الحد من فرط النشاط الحركي، وتعلم أداء القفز السريع في كرة السلة لصالح المجموعة التجريبية.

ولقد هدفت دراسة المنصوري(2020)، إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن، حيث استخدمت المنهج شبه تجريبي، أما العينة فتكونت من(61) طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين (30) تجريبية، و(31) ضابطة، وتم تطبيق اختبار مهارات الكتابة

على المجموعتين، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على المجموعة التجريبية قبليا وبعديا، أما الأسلوب الإحصائي تمثل في اختبار(ت)، وكانت أهم نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة المجموعة التجريبية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها اختلفت من حيث الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ، ويلاحظ الطالب أن تلك الدراسات التي أجريت بهدف معرفة تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت ضمن متغيرات ومحددات مختلفة عما تسعى إليه الدراسة الحالية، حيث لم يتم العثور على دراسات استهدفت تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش من خلال برنامج إرشادي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، حيث أن البرنامج المستخدم في هذه الدراسة هدف إلى إكساب أفراد العينة استراتيجيات تمكنهم من استخدامها في جميع مجالات الدراسة وعدم اقتصارها على مجال واحد، كما يمكن استخدامها في جوانب أخرى من حياته، ويتضح أن الدراسات السابقة انطلقت من تصورات ونماذج مختلفة، بينما تناولت الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتيا في البيئة الجزائرية من خلال نموذج بينترش، حيث لم يجد الطالب دراسات تطبيقية على هذا النموذج عدا بعض الدراسات والتي تم استخدامها لعدد محدود من استراتيجيات هذا النموذج، ففي دراسة(2018) Levasani.M.G. at al تناول استراتيجيات التخطيط، والتكرار، والتفصيل، والتنظيم، وقام(2017).Hedeshi.V.M في دراسته الاستراتيجيات المعرفية كالتكرار والتفصيل، والاستراتيجيات ماوراء المعرفية كالتخطيط والمراقبة والتنظيم، استراتيجيات إدارة المصادر كتنظيم الوقت والبيئة، وطلب المساعدة من الأقران، وفي دراسة أمين علي(2019) فكانت وضع الأهداف والتخطيط، والمراقبة والتنظيم، في حين أن دراسة الربابعه والحموري(2020) ركزت على الاستراتيجيات المعرفية كالتكرار والتنظيم، وماوراء المعرفية كالتخطيط والمراقبة والتقويم، واستراتيجيات إدارة المصادر تتعلق في مساعدة الأقران، بينما الدراسة الحالية شملت جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لنموذج بينترش المتمثلة في الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ماوراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر نظرا لأهميتها وتكاملها، الأمر الذي يدعم أهمية الدراسة الحالية.

كما قامت الدراسات السابقة بدراسة متغيرات الدراسة على عينات مختلفة، من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتلاميذ مرحلة المتوسط وتلاميذ مرحلة الثانوي، وكذا طلاب المرحلة الجامعية، بشكل واسع يشمل كل مستويات من كل مرحلة، أو مدى ضيق شمل مستوى واحد من كل منها، بالرغم من ذلك لم تتناول هذه الدراسات عينة الدراسة الحالية المحددة بتلاميذ السنة الثانية ثانوي، مع ذكر التبريرات التي تمّ اختيارها سابقا، كما تعد دراسة بلعيد(2019) الدراسة الوحيدة في البيئة المحلية التي تم الوصول إليها التي تناولت برنامج إرشادي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لكنها اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث الهدف والعينة، حيث هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل، أما

الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي،ومن حيث المنهج استخدمت الدراسة الحالية تصميم التجريبي أما دراسة بلعيد فاستخدمت تصميم شبه تجريبي، وتمثلت الأدوات المستخدمة في دراسة بلعيد في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والبرنامج الإرشادي تم بناؤهما في ضوء نموذج زيمرمان، أما الدراسة الحالية تبنت مقياس بينترش المكيف في البيئة الجزائرية، والبرنامج الإرشادي المصمم في ضوء هذا النموذج من إعداد الطالب، ويتضمن استراتيجيات لا تتوفر في نموذج زيمرمان.

ونظرا لوجود فراغ ملحوظ في الدراسات التي اعتمدت برامج إرشادية لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، خصوصا في البيئة الجزائرية، جاءت هذه الدراسة بغرض تصميم برنامج إرشادي يستند إلى نموذج بنترش والذي يهدف إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند هذه الفئة من التلاميذ، إضافة إلى استفادة العديد من الجهات من نتائج هذه الدراسة، من المهتمين بالشأن التربوي كمؤطري الأساتذة، وواضعي المناهج، كما أن هناك جهات أخرى قد تساعدها نتائج هذه الدراسة كمديرية التربية، من خلال تعميم البرنامج المصمم إذا توفرت شروط تطبيقه(خصائص العينة)، في باقي المؤسسات التعليمية لإعدادهم وبشكل كافي على مواجهة المتطلبات الأكاديمية، بسبب عدم معرفتهم باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لبلورة مشكلة الدراسة ثم أجرأتها في الأسئلة التالية:

-هل يؤدي البرنامج الإرشادي وفق نموذج بنترش إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

- هل يستمر أثر البرنامج الإرشادي وفق نموذج بنترش في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى ما بعد القياس البعدي.

2- فرضيات الدراسة :

انطلاقا من التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة صيغت فرضيات الدراسة بالشكل الآتي:

1- يؤدي البرنامج الإرشادي وفق نموذج بنترش إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2- يستمر أثر البرنامج الإرشادي وفق نموذج بنترش في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى مابعد القياس البعدي.

3– أهمية الدراسة :

1–الأهمية النظرية :

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لمتغير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الذي يعتبر من المكونات الهامة في تعلم تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والذي يؤدي إلى تحسن قدرتهم على التنظيم بصفة ذاتية لزيادة مستوى أدائهم الأكاديمي.

– تسعى إلى دعم التراث النظري لهذا الموضوع فيما يتعلق بافتقار التلاميذ إلى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنميتها عن طريق برنامج إرشادي قائم على نموذج بنترش.

– كما تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال العينة المستهدفة المتمثلة في مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة انتقالية للجامعة، يضع عليها التلاميذ توقعاتهم وحياتهم المستقبلية، الأمر الذي يستدعي من الباحثين والمختصين القيام بأبحاث ودراسات من أجل الارتقاء بمستوى التلاميذ.

2– الأهمية التطبيقية :

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها تقدم برنامجا إرشاديا وتقيس فعاليته، وعند التأكد من هذه الأخيرة فإنه يمكن الاستفادة منه في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الذين لديهم نقص أو يفتقرون لهذه الإستراتيجيات في ثانويات أخرى، خاصة لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المعنيون بتقديم برامج ارشادية لمثل هذه الحالات.

– قد تسهم نتائج البحث في إعادة تنظيم المناهج الدراسية والأنشطة داخل الحجرة الدراسية ومراعاة الإستراتيجيات التعليمية الأكثر فعالية.

4– أهداف الدراسة:

–تصميم برنامج إرشادي قائم على نموذج بينترش لتنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

–التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

– الكشف عن مدى استمرار فاعلية الأثر الإيجابي الذي يتركه البرنامج في تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

5– حدود الدراسة :

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي :

–الحدود البشرية : يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة والتي شملت (30) تلميذا وتلميذة، وزعوا عشوائيا وبالتساوي على مجموعتين، (15) تلميذا يمثل المجموعة الضابطة و(15) تلميذا يمثل المجموعة التجريبية.

–الحدود المكانية : أجريت الدراسة بثانوية بن العربي سليمان بمنطقة سكرة ولاية ورقلة.

–الحدود الزمنية : تمتد الحدود الزمنية للدراسة في السنوات الدراسية 2019-2020 / 2020-2021.

–الحدود المنهجية :

– اقتصرت الدراسة على دراسة متغير مستقل يتمثل في البرنامج الإرشادي، ومتغير تابع الذي تمثل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– كما اقتصرت الدراسة على استخدام أداة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش، وبرنامج إرشادي صمم في ضوء النموذج نفسه.

6– التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

1– البرنامج الإرشادي :

هو مجموعة من المعارف والأنشطة والمهارات المختلفة التي يقدمها الطالب لأفراد المجموعة التجريبية المتمثلة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، من خلال إجراءات إرشادية مخططة ومنظمة في فترة زمنية محددة مستندا فيها إلى الإستراتيجيات الانتقائية، أي اختيار فنيات إرشادية عديدة تقوم على نظريات إرشادية مختلفة مثل المحاضرة، التعلم التعاوني، المناقشة والحوار، النمذجة، التعزيز. بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات مساعدة كإستراتيجية (R3SQ) ، إستراتيجية تدوين الملاحظة، إستراتيجية (KWL)... وذلك بهدف تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للذين ثبت وجود نقص لديهم في هذه الإستراتيجيات، في خمسة عشر(15) جلسة إرشادية.

2- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

وتعني السلوكيات الواعية أو الإجراءات التي يستخدمها تلميذ السنة الثانية ثانوي للتعلم وتحقيق أهدافه التي يخطط لها ذاتيا، ويتجلى ذلك في استخدام الإستراتيجيات المعرفية التي تتضمن(التسميع، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد)، واستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفية المتضمنة في (التخطيط، المراقبة، والتقويم)، وكذا استخدام إستراتيجيات إدارة المصادر والمتمثلة في إدارة (بيئة ووقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، طلب المساعدة).

ويقاس مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي، في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش المطبق في الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري لمشكلة الدراسة

-تمهيد

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

2- بعض النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا

3- نموذج "بنترش" في التعلم المنظم ذاتيا

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش

-خلاصة الفصل

تمهيـــــــــــد:

يتم في هذا الفصل تقديم تعريف التعلم المنظم ذاتيا، والتي تبلور على أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتيا التي ذكرها بنترش، ثم التطرق إلى الأساس النظري الذي تأسس عليه نموذج بنترش الذي تتبناه دراستنا الحالية، وكذا افتراضاته، واستعراض بعض النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا، والتناول بالتفصيل لنموذج بنترش واستراتيجياته، وكيفية تنميتها والتدرب عليها في إطار برنامج إرشادي، موظفا فنيات واستراتيجيات مساعدة، معتمدا على مراحل فنية لتنميتها، وذلك لتقديم المقاربة النظرية التي تفسر العلاقة بين المتغير المستقل(البرنامج الإرشادي) والمتغير التابع(استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

1- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا : (S.R.L)

إن ظهور مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامن مع ظهور العديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي، إلى علم النفس المعرفي، والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال. (مشري،2013،ص168)

أصبح مصطلح التعلم المنظم ذاتيا من المصطلحات الهامة منذ سنة 1989 على يد(zimmerman & schunk) في كتابهما الذي يحمل عنوان (التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي S,R,L,and academic achivement ، أصبح هذا المفهوم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية، وازدادت البحوث التي تناولت هذا المفهوم أو دارت حوله، والتي أجمعت معظمها على استخدام هذا المفهوم ليصف التعلم الذي يوجه عن طريق وعي التلميذ بمعرفته ومعتقداته، وتلك الاستراتيجيات التي يسلكها ليقيم تقدمه مقارنة بمعايير ثابتة، تدعم دافعيته للتعلم.(إبراهيم،2007،ص450).

تم التركيز في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي Social Cognitive Theory، على طبيعة التفاعلات المتبادلة بين المحددات، -العوامل- الشخصية والسلوكية والبيئية ، والتي تنظر إلى التعلم المنظم ذاتيا كموقف محدد يتأثر بصورة كبيرة بالكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، كما ترى أن التعلم هو عملية تحويل المتعلمين لقدراتهم العقلية ومعتقداتهم المعرفية نحو اكتساب معرفة أو مهارات محددة، وبذلك يكون التعلم المنظم ذاتيا هو قدرة التلميذ على التحكم في السلوك وهو القوة المحركة لشخصيته.(بلعيد،2019،ص53).

ويعرف أيضا بأنه الدرجة التي يكون عندها الأفراد مشاركين نشطين بشكل ما وراء معرفي ودافعي وسلوكي في عملية تعلمهم (Zimmerman, 1994, p 3).

ويركز Nimeczyk في تعريفه للتعلم المنظم ذاتيا على الطريقة التي يوجه بها المتعلمون سلوكهم ، ومعرفتهم ، ومشاعرهم من أجل تحقيق أهداف التحصيل المرغوبة، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يبادرون ويوجهون جهودهم نحو التعلم، وبذلك فهم مشاركون نشطون في عمليات تعلمهم.(Nimeczyk, 2012, p 31).

ويعرف schunk بأنه سلوكيات الطلاب المولدة ذاتيا، والموجهة بنظام نحو تحقيق أهداف التعلم. (schunk,1989,p 83)

ويذكر paris و paris أن التعلم المنظم ذاتيا ، تؤكد المصطلحات المكونة له، التعلم – المنظم – ذاتيا – على الاستقلالية والضبط من قبل المتعلم ذاته والذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم كاكتساب معلومات معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات (رشوان ، 2006، ص7).

ويشير pintrich إلى التعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية التي يستخدم فيها الطلاب الاستراتجيات لينظموا معرفتهم أي استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات إدارة الموارد التي يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم، ويخلص Pintirch أن التعلم المنظم ذاتيا يشير إلى العملية البنائية والنشطة التي يضع المتعلمون وفقا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا أو ينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم. (pintirch ,1999).

كما تعددت الدراسات العربية التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا حيث عرفته فاطمة حلمي فرير(1990) بأنه تعلم التلاميذ لاستخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الأكادمية على أساس إدراك فعالية الذات.

فالتعلم المنظم ذاتيا يحدث بالدرجة التي تمكن التلميذ من أن يستخدم عمليات ذاتية (شخصية) لتنظيم السلوك استراتيجيا وأيضا تنظيم بيئة التعلم المباشر.(نمر،2007، ص 18).

واستخدم جابر مصطلح "متعلم ينظم ذاته " ليشير به إلى أولئك التلاميذ الذين يستطيعون القيام بأربعة أشياء مهمة هي أن يشخص موقفا تعليميا تشخيصا صحيحا ودقيقا، وأن يختار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة، وأن يراقب فاعلية هذه الإستراتيجية وأن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم، فالتلميذ الذي ينظم ذاته يعرف أنه من المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعا في كتاب، أو يطرح أسئلة في أثناء القراءة، أو أن يصغي لعرض المعلم وأن يكون مدفوعا لأداء

مثل هذه العمليات، وان يراقب نجاحه ويعرف الأوقات والمواقف التي لا تتطلب استخدام إستراتيجية معينة ، مثلا من يحكي نكتة أو طرفة أو يسترجع خبرة مشوقة.(جابر، 1999،ص 308).

أما كامل فيعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية بنائية نشطة، متعددة الأوجه(المكونات) يكون المتعلم فيها مشاركا نشطا في عملية تعلمه معرفيا وسلوكيا وما وراء معرفيا، ويتحمل مسؤولية أساسية عنها، من خلال تبني معتقدات دافعية(تقدير قيمة وأهمية مهام التعلم)، ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية، واستخدام استراتيجيات معرفية (التسميع الذاتي، الإتقان، التنظيم، التفكير الفاقد)، وما وراء معرفية (التخطيط والمراقبة والتنظيم)، واستراتيجيات تنظيم وإدارة مصادر التعلم (الوقت، والجهد، وبيئة التعلم)، وذلك بهدف تنظيم والتحكم في تعلمه.(كامل، 2003ب،ص144).

وفي نفس الإطار يؤكد بن شعلال على أن التعلم المنظم ذاتيا عملية بنائية ونشطة يقوم فيها المتعلمون بوضع أهداف، ويساهمون في بلوغها، باستخدام استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، يقومون بمراقبة معرفتهم ودافعيتهم وتنظيم سلوكهم على الدوام، موجهون ذاتيا ومدفوعون بالأهداف ومقيدون بمحيطهم البيئي.(بن شعلال،2018،ص 115).

أما الحسينان فيشير إلى أن التعلم المنظم ذاتيا عملية ذهنية نشطة ترتبط بعمليات معرفية وما وراء معرفية، ويعتمد الفرد المتعلم فيها بالدرجة الأولى، على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه، باعتباره (أي المتعلم) محور العملية التعليمية، ويمكن تدريب الطلبة من قبل المعلمين، وله مكونات تتعلق بذات المتعلم ودافعيته وبالمادة التعليمية والبيئة المحيطة بالفرد، والهدف النهائي من هذا التعلم هو تحسين عملية تعلم الفرد.(الحسينان، 2010،ص 19).

على ذكر ما سبق يتبنى الطالب تعريف بنترش نظرا لتوافقه مع الدراسة الحالية.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم التعلم المنظم ذاتيا يتضح ما يلي :

- معظم تعريفات التعلم المنظم ذاتيا، تفترض على أن المتعلمين الوعي بالفوائد العملية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحقيق أهداف المهام الأكاديمية.
- كما أكدت على دور المتعلم في ضبط وتنظيم الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حتى يتحقق الهدف من التعلم.
- دور المتعلم في إتمام عملية تعلمه من خلال استخدامه الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية و إدارة وضبط المصادر.
- التعلم المنظم ذاتيا بناء نظري يتصف بالتعقيد والبنائية والنشاط المبدوء من التلميذ وجوهره مراقبة التلميذ لما يتعلمه أثناء التعلم .
- يستخدم المتعلم العديد من الاستراتيجيات لتحسين تحصيله الأكاديمي .

- ركزت بعض التعاريف للتعلم المنظم ذاتيا على وصف خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا، والآخر ركز على العمليات الأساسية الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا .
- حلقة التغذية الراجعة الموجهة نحو الذات أثناء التعلم، وهذه الحلقة تشير إلى عملية دائرية يراقب فيها الطلاب فعالية الطرائق والاستراتيجيات التي يستعملونها في التعلم، ويستجيبون لهذه التغذية الراجعة بطرق متعددة، تتراوح ما بين التغيرات الضمنية في إدراكات الذات إلى التغيرات الصريحة في السلوك مثل تغيير الإستراتيجية المستخدمة بإستراتيجية أخرى. (السيد، 2009،ص 118).

وتتبلور التعاريف السابقة على أهم الخصائص والتي ذكرها(pintrich1995)فيما يلي:

* المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها مما يساعده على الانتباه للمعلومات وتحويلها وتنظيمها وتوضيحها واسترجاعها.

*يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية المعرفية نحو التحصيل الدراسي وتحقيق أهدافه الشخصية(ما وراء المعرفة).

*يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الايجابية نحو المهمة كالرضا والحماس، وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقا لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.

*يخطط ويتحكم في الوقت والمجهود الذي يستخدمه في المهمة، ويعرف كيف يبني بيئة تعليمية محببة مثل إيجاد المكان المناسب للمذاكرة وطلب المساعدة الأكاديمية من المعلمين والزملاء عند مواجهة الصعوبات الأكاديمية.

*يظهر جهودا كبيرة في التحكم في المهام الدراسية وتنظيمها وفي المناخ الفعلي (كيف سيتم التقييم، متطلبات المهمة، تصميم الواجبات الفعلية، تنظيم العمل الجماعي).

*قادر على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تقيه من المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزه وجهده أثناء المهمة.

*لديه القدرة على التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كالتنظيم الذاتي للسلوك والدافعية والشعور.

*لديه القدرة على التقدير الذاتي في المواقف التعليمية المختلفة.

*لديه القدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي والتي ينتج عنها تعليم جديد ذو مغزى.

*لديه خطة واضحة يلتزم بها أثناء التعلم وأهداف واضحة ومحددة.(خليفة،2007،ص257).

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى تعريف التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية بنائية نشطة، يتحمل فيها المتعلم مسؤولية تعلمه بصورة واعية يهدف تحقيق أهداف أكاديمية محددة، وذلك من خلال استخدامه الفعال لإستراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفية، واستراتيجيات مصادر التعلم.

2- بعض النّماذج المفسّرة للتعلم المنظم ذاتيا :(SRL) Models of

إن المتتبع لنماذج التعلم المنظم ذاتيا وتعددها، يرجع إلى النظريات المختلفة التي استمدت منها إطارها النظري نتيجة تناول مفهوم التّعلم المنظم ذاتيا ضمن مفاهيم أخرى، مثل: الاستراتيجيات المعرفية ، تعلم كيف تتعلم ، التعلم المستمر ، التعلم المستقل وغيرها، وغياب إطار نظري تستند إليه هذه البحوث بسبب الفشل في بناء قاعدة معلومات تراكميّة عن الظاهرة.

في هذا السياق يذكر "كامل" (2003أ)أنه لمواجهة هذه المشكلة صاغ الباحثون في هذا المجال "نماذج نظرية" Theoritical Models تتضمن تصوراتهم حول تحليلهم للتعلم المنظم ذاتيا، وحاولوا مع باحثين آخرين توفير أدلة إمبريقيّة على صحة هذه التصورات، ويقدم كل نموذج منها وجهة نظر حول تحديد العمليات التي تدخل في التعلم المنظم ذاتيا ، والأهداف التي يستهدف تحقيقها ، والتطبيقات التربوية – وغير التربوية – للنموذج، والافتراضات الأساسية التي يقوم عليها النموذج، والتعريف الذي يتبناه النموذج لمصطلح التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته.(كامل، 2003أ).

ويذكر(2000)Pintrich &Linnebrink أن معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا تشترك في بعض الافتراضات العامة والهامة للتعلم المنظم ذاتيا ، والتي يمكن أن تسهم في توضيح ماهية التعلم المنظم ذاتيا.(رشوان، 2006، ص12).

وسيكتفي الطالب باستعراض موجز لبعض هذه النماذج :

2-1- نموذج المعالج الجديد للمعلومات: Good inFormation Processor Model

افترض هذا النموذج من قبل بريسلي وآخرون(1989) Pressley, et,al، وتم بناؤه في ضوء نظرية معالجة المعلومات، ويؤكد أصحاب هذا النموذج على أهمية المهارات الخمس التي يجب أن يتصف بها المعالجون الجيدون للمعلومات، والتي تمكّن الطلاب من تنظيم تعليمهم بكفاية عالية، وضرورة وجودها لدى المتعلم، كما أن هذه المهارات الخمس تعمل في تناسق مع بعضها البعض، لهذا اقترح هذا النموذج تدريسها بطريقة تكاملية يتم من خلالها تناول كل المكونات الخمس في نفس الوقت، وهي كما

يلي: ذخيرة وافرة من الاستراتيجيات معلومات عن العمليات المعرفية قاعدة معلومات شاملة عن المهمة المطلوب أداؤها القدرة على استبعاد المشتتات الغير المرغوبة تلقائية الخصائص الأربعة السابقة .

بوجه عام فإن المهارات الخمس التي يتسم بها المعالجون الجيدون للمعلومات-في هذا النموذج-تمكن الطلاب من تنظيم تعلمهم بقدر أكبر من الكفاية. ويؤكد صاحب النموذج أن كلا من هذه المكونات الخمس ضروري، وأنها يجب أن تعمل في اتساق مع بعضها البعض . ولهذا اقترح بريسلي وماك-دونالد(1997)تدريس المكونات الخمس للنموذج بطريقة تكاملية يتم خلالها تناول كل المكونات الخمس في نفس الوقت.(كامل،2003أ،ص379).

2-2- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا :(SRL) Triadic Model of

بني هذا النموذج من قبل "زيمرمان وزملاؤه" (1989)، وهو من أهم النماذج التي فسرت بنية التعلم المنظم ذاتيا، وتم بناؤه في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية (1986)،ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ "باندورا" والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية.(رشوان، 2006،ص14).

والعوامل الشخصية والسلوكية والبيئية تتغير باستمرار خلال دورة التعلم والأداء، وينبغي ملاحظتها ومراقبتها ، وقدم "زيمرمان" ثلاث حلقات Loops Top من التنظيم الذاتي ، تتضمن مراقبة الحالة الداخلية للفرد وسلوكه وبيئته، وهي ما أطلق عليها الأشكال الثلاثية للتعلم المنظم ذاتيا:

أ. **تنظيم العوامل الشخصية** :و هو التنظيم الذاتي الخفي ، ويتضمن مراقبة وتعديل الحالة المعرفية والوجدانية، مثل : استخدام التّخيل لاستدعاء المعلومات أو الاسترخاء .

ب. **التنظيم الذاتي للسلوك** : وهو عمليات ملاحظة الذات والأداء القابلة للتطبيق ، مثل : طرق التعلم.

ت. **التنظيم الذاتي للبيئة** : وتشير إلى ملاحظة وتعديل الظروف البيئية. (نمر، 2007، ص 32).

ويتم التعلم المنظم ذاتيا وفق النّموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا خلال ثلاث مراحل :

مرحلة التأمل (الأعداد) Forethought Phase و مرحلة الأداء Performance Phase و مرحلة التأمل الذاتي Self- Reflection Phase . (الأكرع، 2017، السيد، 2009، كامل، 2003، نمر، 2007).

وقد قام زيمرمان ومارتنيز – بونز(1986)Zimmerman & martinez &Pons ببناء نظام مقابلة شخصية ذات بنية مقننة لتقدير استخدام الطالب لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، تشمل على تقدير لأربعة عشر إستراتيجية، وهي : تقييم الذات ، التنظيم والتحويل ، تحديد وتخطيط الهدف، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات

والمراقبة، الترتيب البيئي ، نواتج الذات، التسميع والاستظهار،طلب المساعدة من الزملاء، طلب المساعدة من المعلم، طلب المساعدة من الراشدين، مراجعة الملاحظات بعناية، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المدرسية.(خليفة، 2007،ص 252).

2-3- نموذج توجه المسؤولية الشخصية :(PRO) Personal Responsability Orientation

افترض هذا النموذج من قبل بروكيت وهيمسترا(1991)Brockett & Himstra ، حيث يستند هذا النموذج كما يذكر "كامل" (2003) على مفهوم "التوجه الذاتي للتعلم " وهو مفهوم شامل يشير إلى بعدين مستقلين ولكن مرتبطان هما : التعلم المنظم ذاتيا (SDL) والتوجيه الذاتي للتعلم ، يقوم البعد الأول على افتراض أن الأفراد يملكون أفكارهم و أفعالهم ، ويمكنهم التحكم في طريقة استجابتهم للمواقف المختلفة ، و أن المتعلم يتحمل المسؤولية الأساسية على التخطيط والتنفيذ والتقويم لخبراته التعليمية.(مشري، 2013، ص180)

وبالتالي فإن وجهة هذا النموذج لفهم التنظيم الذاتي هي المسؤولية الشخصية و من ثم فإن مكونات هذا النموذج هي:

أ-المسؤولية الشخصية والتمكن : باعتبار أن الأفراد يملكون أفكارهم وأفعالهم ، ويمكنهم التحكم في طريقة استجاباتهم للمواقف.

ب-التعلم الموجه ذاتيا (SDL): باعتباره عملية تعليمية تتعلق بالعوامل الخارجية ، تتركز على أنشطة مثل تقدير الحاجات، تأمين مصادر التعلم، تنفيذ الأنشطة التعليمية وتقويم التعلم، ويطلق عليه هذا النموذج بالتعلم التفريدي، وهو يركز على التفاعلات بين التدريس والتعلم، بينما يشير التوجه الذاتي للمتعلم إلى التوجه الشخصي للأفراد نحو الانهماك في عملية التعلم، ويتضمن خصائص شخصية المتعلم، أو العوامل الموجودة داخله مثل مفهوم الذات، كما يشير هذا البعد إلى رغبة المتعلم أو تفضيله لتحمل المسؤولية عن تعلمه.(كامل ،2003أ).

ج-على الرغم من أهمية الخصائص الشخصية والعوامل الخارجية المسهلة، فإنه لابد من التأكيد على أن السياق الاجتماعي هو المجال الذي تحدث فيه أنشطة التعلم وتتحقق نتائجه.(مشري،2013، ص181)

2-4- نموذج التعلم التكيفي:Model of Adaptable Learning

ويسمى كذلك بنموذج الطبقات ، افترض من قبل بوكارتس(1999)Boekaerts ، حيث تذكر أن هذا النموذج يجيب على السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا ؟، وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة، هي : منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ، ومنطقة تنظيم عمليات التعلم ، ومنطقة تنظيم الذات ، ويمكن اعتبار أن تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات، وتنظيم عمليات التعلم

بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا ، بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي ، ويفترض هذا النموذج أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات ، وبمعنى آخر تعد عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدّد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي.(رشوان، 2006، ص 22).

وأوضحت "بوكارتس"أن مصطلح التعلم الناجح ليس لديه قوة تفسيرية إذا ما قورن بالتعلم المنظم ذاتيا ، لأن هذا الأخير هو بناء قويّ يصف مختلف المكوّنات التي هي جزء من التعلّم الناجح ، وكذا شرح التفاعلات المتبادلة والمتكررة التي تحدث بين المكونات المختلفة ، بالإضافة إلى ربط التعلم والانجاز مباشرة بالذات ، بمعنى بناء الهدف والدافع و المخ والعاطفة، ورغم هذه المزايا فإن لديه عيوب، فالمشكل في البناء المعقد إذ يقع التعلم المنظم ذاتيا عند تقاطع في البحوث المختلفة ، افرزت اختلاف في وجهات النظر كل حسب خلفيته النظرية.

ويمثل النموذج ثلاث طبقات تمثل كل طبقة مظهرا من مظاهر التعلم المنظم ذاتيا، وهي :

1. تنظيم الذات :

يلقى هذا البعد اهتماما متناسبا في مجال التعلم المنظم ذاتيا ، حيث يمثل تنظيم الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكيات المرتبطة بالتعلم.

2-تنظيم عملية التعلم :

تتمثل في قدرة الطلاب على توجيه التعلم ، فالتعلم الناجح يمثل الاستفادة من المعلومات ما وراء المعرفية في تنظيم تعلم الفرد بطريقة تسهل اكتساب المهارات والمعرفة في مجال محدد.(السيد، 2009، ص168).

3-تنظيم اساليب المعالجة : (تنظيم منظومة تجهيز و معالجة المعلومات)

هو قدرة الطالب على الاختيار والدمج والتنسيق بين الاستراتيجيات المعرفية بطريقة فعالة ، وتعتبر أساليب التعلم مميزة لتنظيم وضبط العمليات المعرفية ، كما أنها تبحث في تحديد الطريقة المثلى التي يعالج الطالب بها المعلومات المدرسية.(بن شعلال، 2018، ص 134).

يوجد في هذا النموذج ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق (الطبقات الثلاث)، لكنها مكملة لبعضها البعض ، كما يفترض أن العمل من أجل تحقيق الهدف المرتكز على المشكلة يعطي تغذية راجعة عن العمليات المعرفية

للفرد، في حين أن العمل من أجل الهدف المرتكز على الانفعال يعطي تغذية راجعة عن المعتقدات الدافعية التي يتبناها الفرد ، كما يفترض هذا النموذج في صورته الموسعة أن المتعلم المنظم ذاتيا لا يتم بالضرورة في مراحل خطية Linear ، فقد يعود التلميذ إلى مراحل سابقة أو يتجاهل مراحل معينة عند قيامه بالتعلم المنظم ذاتيا .

2-5- نموذج المراحل الأربعة للتنظيم الذاتي للتعلم : (SRL) Four – Stage Model OF

افترض هذا النموذج من قبل وين وبيري (Winne&Perry(2000، ويرى فيه أن المتعلم المنظم ذاتيا سلوك يوجهه الوعي بالعلميات المعرفية، تمكن التلميذ من تنظيم استخدامه للوسائل والاستراتيجيات المعرفية على نحو تكيفي Adaptively عند أداء مهمة معينة، وافتراضات هذا النموذج حسب "مصطفى كامل" (2003أ) عن التعلم المنظم ذاتيا هي ثلاث افتراضات:

أ-إن التنظيم الذاتي للتعلم يتم عبر خطوات متتابعة، مع توافر ذخيرة واسعة من الاستراتيجيات، ومعلومات عن العمليات المعرفية حول كيفية وتوقيت ومجال استخدام الاستراتيجيات، وقاعدة معلومات وافرة عن المهمة المطلوب أداءها، والقدرة على استبعاد المشتتات غير المرغوبة.

ب-التنظيم الذاتي للتعلم هو القدرة على سد الفجوة بين الظروف وانجاز أهداف التعلم .

ج.تعد التغذية الراجعة المنتجة ذاتيا Self – generated Feedback مهمة كميكانيزم يدعم التنظيم الذاتي للتعلم.

ويفترض هذا أن المتعلم المنظم يتضمن أربع مراحل تربطها علاقة تبادلية في تنفيذها في غالبية الأحيان وقد تتبع هذه المراحل الترتيب الهرمي في تنفيذها في بعض الأحيان، كما يعتبر نموذج المراحل الأربعة نموذج معالجة المعلومات للتعلم المنظم ذاتيا، ويصف الدور الذي يقوم به التلميذ للتحكم والمراقبة من خلال المراحل الأربعة دورية ومتفاعلة للتنظيم الذاتي للتعلم، كما يلي:

المرحلة الأولى (**تحديد المهمة**): يطور الطالب إدراكه حول خصائص المهمة وإدراكه بالهدف من هذه المرحلة ، ولهذا الهدف مجموعة من المعايير لتقييم المهمة من خلالها، وقد يكون هذا الهدف هو نفسه الذي يضعه الأستاذ أو النص أو قد يصوغه التلميذ بنفسه.(كامل، 2003أ، ص405).

المرحلة الثانية (**وضع الهدف والتخطيط**): قد يعيد الطلاب صياغة الأهداف بناءً على نتائج المرحلة الأولى إذا اختلفت معايير الطلاب الشخصية، في تلك التي أدركوها في البداية بالنسبة للمهمة، وفي ضوء هذا التغيير (في ضوء إعادة صياغة الهدف) فإن الطلاب يبنون الخطة ليباشروا المهام لتحقيق هذه الأهداف.(السيد، 2009،ص 163).

المرحلة الثالثة (تنفيذ استراتيجيات وأساليب الدراسة): يتم تنفيذ استراتيجيات و أساليب الدراسة والتي خطط لها الطلاب في المرحلة الثانية ومن هذه الاستراتيجيات والمهارات(التلخيص، استخدام الحروف الأولى لتقوية الذاكرة، ووضع خطوط تحت الكلمات المفتاحية...)، وبمجرد تطبيق هذه الإجراءات فإن التقييمات (التغذية الراجعة) تتولد ذاتيا، وفي هذه المرحلة فإن مراقبة نواتج أساليب الدراسة قد تؤدي إلى تغيرات في ديناميكية سريعة في خطة الدراسة. (رزوقي وعبد الكريم، 2015،ص 236).

المرحلة الرابعة (التكيف ما وراء المعرفي): يقوم الطلاب بفحص النواتج التي تولدت في المراحل السابقة، ومراقبتها بالنسبة للمعرفة ما وراء المعرفية التي تمثل معايير لهذه الأحداث، أو المراقبة في هذه المرحلة ليست بخصوص التآلف الدقيق للعمليات في المراحل 3.2.1ولكنها قرارات تأخذ أحد النمطين، الأول: أن هذه القرارات توضح كيف يتم التناسق والتكامل بين الأنشطة خلال مراحل الدراسة المعتمدة، والنمط الثاني: من اتخاذ القرار التكيفي يتخطى حدود مهمة الدراسة الحالية لتغيير ظروف الدراسة في المستقبل.(السيد، 2009،ص 163).

وهذه المرحلة اختيارية Optionally، وتتم التكيفات بعدة طرق :

-بتنمية أو بإلغاء الشروط التي تتم خلالها الإجراءات .

- بتغيير الإجراءات نفسها .

-بإعادة بناء الشروط المعرفية، والأساليب و الاستراتيجيات لخلق مداخل لتولي (تدبر) المهام.(السيد، 2009، ص 136).

كما أن في كل مرحلة من المراحل الأربعة للتنظيم الذاتي للتعلم تقوم عمليات المعلومات بتكوين نواتج معلومات، ولكن من هذه النواتج واحد من أربع موضوعات محتملة، هي:

1الظروفConditions،2.النواتجProduct،3المستوياتStandards،4.التقويماتEvaluations (نمر،2007)

وبالتالي نموذج وين للتعلم المنظم ذاتيا يؤكد على الدور التفاعلي بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية ، مركزا على دور المراقبة والتغذية الراجعة الفورية، لوجود علاقة تبادلية بين التغذية الراجعة الفورية والعمليات المعرفية، فكلاهما يؤثر في الآخر (كامل، 2003أ، ص407).

3- نموذج بنترش في التعلم المنظم ذاتيا :

أ-النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي :

Asocial cognitive model of gools and self – regulation

أفترض هذا النموذج من قبل بنترش وزملائه في 1990،1991،1994 ويعد أول نموذج في التعلم المنظم ذاتيا لبنترش في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيا، بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية، ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسين يختص احدهما بالمكونات المعرفية والأخر بالمكونات الدافعية والتي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتيا. (Pinterch & Degroot ,1990,p35).

ويفترض هذا النموذج كما ورد في (الحسيني 2001) أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات المعرفية هي :

– الاستراتيجيات المعرفية : والتي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في (التسميع والتنظيم والتفصيل أو التحويل والتفكير الناقد)

– استراتيجيات ما وراء المعرفية : وتتمثل في (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).

– استراتيجيات إدارة المصادر: وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا، وتتمثل تلك الاستراتيجيات في (إدارة وقت وبيئة الدراسة، وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب العون الأكاديمي). (الحسيني،2001، ص 23)

أما الدافعية يشير بنترش وآخرون (1994) إن لها ثلاث مكونات عامة يفترض أن تؤدي دورا هاما في دافعية المتعلم وهي :

1- مكون القيمة : Value – Component ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما ، والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها ، وتهتم مكونات بالتوقع بالإجابة عن أسئلة مثل : لماذا أقوم بهذه المهمة ؟ وتتكون من التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف ،وقيمة المهمة .

أ- التوجه الداخلي للهدف : ويشير التوجه الداخلي للهدف إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه في مهمة التعلم ،ويعبر عن أهداف أو توجهات الطالب للمقرر الدراسي، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما، ومن هذه الأسباب التحدي وحب الاستطلاع والتفوق، ويدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطالب على أن مشاركة الطالب في المهمة الأكاديمية هي غاية في حد ذاتها أكثر من كونها وسيلة .

ب- التوجه الخارجي للهدف: التوجه الخارجي للهدف يكمل التوجه الداخلي للهدف، ويتعلق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: الدرجات والمكافآت، والأداء والتقييم من الآخرين،والمنافسة، وعندما يكون الطالب مرتفعا في التوجه الخارجي للهدف ، فاندماجه في مهمة التعليم وسيلة في حد ذاتها، ويكون الاهتمام الأساسي للطالب مرتبطا بالقضايا والأسباب الخارجي التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها، أي أن توجه الهدف (داخلي/خارجي) يشير إلى أسباب مشاركة الطالب في المهمة أي يتعلق بالسؤال لماذا افعل هذا ؟

ج- قيمة المهمة : تتعلق قيمة المهمة بتقسيم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي يتعلق بالسؤال التالي:

ماذا اعتقد في هذه المهمة؟ وارتفاع قيمة المهمة لدى الطالب يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي أن قيمة المهمة تتعلق بادراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم. (بلعيد،2019،ص95).

2- مكون التوقع : Expectancy – Component

ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية ، حيث تتضمن الإجابة عن أسئلة مثل :

هل استطيع أداء المهمة ؟ وتتكون من ضبط معتقدات التعلم ، فعالية الذات في التعلم والأداء.

أ- ضبط معتقدات التعلم : ويشير إلى اعتقاد الطلاب بأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج ايجابية، وأن هذه النتائج تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأن اختلاف جهودهم للدراسة يؤدي إلى اختلاف في تعلمهم، فإذا شعر الطالب بأنه يمكنه ضبط أدائه الأكاديمي فانه سيكون أكثر رغبة لوضع ما يحتاجه من استراتيجيات لاحقة ليجعل التغيرات مرغوبة.

ب – فعالية الذات في التعلم والأداء: وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمقدرة الفرد على أداء المهمة، وتتضمن أحكاما عن مقدرة الفرد على انجاز المهمة، بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدرته لأداء تلك المهمة.

3: المكون الوجداني : Affect – Component

ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل: كيف اشعر تجاه هذه المهمة، وهو المكون قلق الاختبار.

ويفترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاث أنماط من السلوك الدافعي تتمثل في الاختبار (اختبار القيام بعمل ما دون أخر)، ومستوى المشاركة أو الاندماج (الاندماج في المهمة أو العمل بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة) ومستوى المثابرة (الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات). (الحسينان،2010،ص42).

والملاحظ أن النماذج السابقة للتعلم المنظم ذاتيا كانت تتجه أما إلى منحى الدافعية أو إلى المنحى المعرفي حيث تهتم نماذج الدافعية بأسباب سلوك الطلاب الأكاديمي وتركز على معتقدات الطلاب على فاعليتهم كمتعلمين وعزاءات سلوكهم الأكاديمي، وفي الجانب الآخر تهتم النماذج المعرفية بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية خاصة التي تستخدم في التعلم، إلا أن بنترش وزملاؤه في هذا النموذج وضعوا نموذجا للتعلم المنظم ذاتيا يتكامل فيه المنحنيان، فهم يرون أن المتعلمين ينظمون معارفهم باستخدام استراتيجيات الدافعية واستراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإستراتيجية أداة المصادر، وكلها عوامل هامة في التعلم المنظم ذاتيا.

كما قام بنترش وزملائه من الباحثين بالمركز القومي لبحوث تحسين التدريس والتعلم في كلية التربية في جامعة متشجان الأمريكية، بناء استبانه الاستراتيجيات الدافعة للتعلم The Motivated Strategies For Questionnaire(MSLQ) وهي أداة تقدير ذاتي يستخدمها المتعلمون لكي يقدروا أنفسهم على العديد من الفقرات المعرفية والدافعية، وقد ظهر في نهاية الثمانينات، وتم الانتهاء منه في نهاية التسعينات (1986-1991) وهو المقياس الذي تتبناه دراستنا خاصة الجزء المتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وسيتم تناوله بالتفصيل في الجانب الميداني من الدراسة .

ب- نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا : General Framework for SRL

بالرغم من بساطة المحددات أو السمات العامة للتعلم المنظم ذاتيا إلا أنه يتضمن العديد من العمليات والمواضيع التي يتم فيها التنظيم، ويعد نموذجه الثاني في التعلم المنظم ذاتيا، فلقد قام بنترش في عام 2000 بمراجعة النماذج والنتائج التي توصل إليها من خلال البحوث والدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا، وقدم من خلال ذلك نموذج عام للتعلم المنظم ذاتيا، هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية والمواضع التي تخضع لتنظيم الذاتي والتي تناولها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لإحداث نوع من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، حيث يفترض بنترش أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة أطوار أو مراحل عامة يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط .(رشوان، 2006،ص 27).

وحقيقة أن الإطار العام الذي وضعه بنترش يتميز بالوضوح والعملية لجميع أنشطة التعلم المنظم ذاتيا التي تحدث ضمن المراحل الأربعة، وفي تطوير هذا النموذج فانه قد اعتمد على عمله وأعمال المنظرين الآخرين، كما أن هذا النموذج قائم على المنظور الاجتماعي المعرفي، هدفه تصنيف وتحليل العمليات المختلفة التي تلعب دورا في التعلم المنظم ذاتيا، حيث يتم تنظيم العمليات التنظيمية وفقا لأربع مراحل: التخطيط والمراقبة الذاتية والضبط والتقويم، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتم تنظيم أنشطة التعلم المنظم ذاتيا في أربع مجالات وهي: المعرفة، الدافعية، السلوك، والسياق البيئي، ويوضح الجدول التالي هذه المراحل:

جدول (1) مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيا عند بنترش(السواط، 1434 هـ،ص44)

المرحلة Phase	**مجالات تنظيم التعلم**			
	المعرفة Cognition	الدافعية Motivation	السلوك Behavior	**السياق Con text**
الإعداد والتخطيط والتنشيط Préparation Planning and activation	- تحديد الأهداف - تنشيط المعرفة السابقة - تنشيط المعرفة ما وراء المعرفية	- التوجه نحو الهدف، الحكم على الكفاءة، الحكم على سهولة التعلم، التعرف على صعوبة المهمة، تنشيط قيمةالمهمة،تنشيط الاهتمام	- التخطيط للوقت والجهد - تخطيط الملاحظة الذاتية للسلوك	**-القدرة على فهم المهمة -القدرة على فهم السياق**

المراقبة Monitoring	– الوعي بما وراء المعرفية مع مراقبة المعرفة	الوعي بالدافعية والوجدان ومراقبتهما	– الوعي بالجهد والوقت المطلوب – الحاجة للمساعدة – المراقبة الذاتية للسلوك	**– مراقبة التغير في ظروف السياق وفي المهمة**
التحكم Control	اختيار و تعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	اختياروتعديل استراتيجيات ادارة الدافعية والوجدان	زيادة/خفض الجهد/المثابرة/التوقف، أو طلب مساعدة	**تغيير المهمة ، تغيير السياق أوالإبقاء عليه**
رد الفعل و التامل Réaction and Reflection	أحكام معرفية ، إعزاءات	ردود فعل وجدانية، إعزاءات	اختبار السلوك	**تقييم المهمة ،تقييم السياق**

وكما يذكر رشوان (2006) أن هذه العمليات تمثل ترتيب زمني عام يمر به المتعلم أثناء أدائه لعمل ما حيث لا توجد أدلة قوية تدعم افتراض الترتيب الهرمي لهذه المراحل أو أنها ذات ترتيب خطي يحتم حدوث عملية ما قبل أخرى ، فقد أفترض في معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن عمليات المراقبة والضبط وردود الأفعال يمكن أن تحدث متزامنة ديناميكيا كلما تقدم المتعلم في أدائه للمهمة وأثناء ذلك التقدم ربما يحدث تغيير أو تعديل في الأهداف والخطط المحددة سابقا نظرا للاستفادة من التغذية المرتدة في العمليات الأخرى. (رشوان، 2006،ص 27).

ويعتقد بنترش (2004) أن أنشطة التنظيم الذاتي التي تحدث في كل مرحلة من مراحل التعلم المنظم ذاتيا، قد توسطت العلاقات بين المتعلمين وبيئتهم وأثرت على تحصيل الطلاب، كما أن هذا النموذج يحدد المدى الممكن من الأنشطة، والذي يمكن أن يقدم تصورات في تنظيم تفكيرنا وبحوثنا على التعلم المنظم ذاتيا (الحسينان، 1438هـ،ص 104)، وبالطبع، فإن ليس كل تعلم أكاديمي يسير وفق هذه المراحل حيث توجد العديد من الفرص للطلاب حين يتعلمون فيها المادة الأكاديمية بشكل أكثر ضمنية أو بشكل غير مقصود، وبدون تنظيم ذاتي لتعلمهم كما في مثل هذه الطريقة الصريحة التي يقترحها النموذج، ويفترض هذا النموذج أن المراحل تبدو ذا صفة تفاعلية، وأن الأفراد قد يندمجون بشكل متزامن في مرحلة واحدة أكثر.(الحسينان،1438هـ،ص44).

ويشير بنترش (2000) أن هذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا عاما يمر خلاله المتعلم أثناء قيامه بالمهمة، ولكنها ليست منظمة خطيا أو هرميا، فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت وبشكل ديناميكي مما يؤدي إلى تفاعلات بين العمليات والعناصر

المختلفة، هذا فضلا عن كون جميع المهام الأكاديمية لا تتضمن تنظيما ذاتيا صريحا، فأداء بعض المهام لا يتطلب أحيانا من المتعلم أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم استراتيجي لما يقوم به، ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات المتعلم. (جلجل،2007،ص 273).

وعليه يعرض الجدول إطار عمل لتصنيف مختلف المراحل والمجالات للتعلم المنظم ذاتيا، بداية من مرحلة الإعداد والتخطيط والتنشيط ومرحلة المراقبة، ثم مرحلة التحكم، وأخيرا مرحلة رد الفعل والتأمل ومن المهم ملاحظة أن هذه المراحل الأربعة يمكن أن تكون مطبقة على كل المجالات الأربعة، المعرفة والدافعية والسلوك والسياق من خلال عدد من أنشطة التنظيم الذاتي، كما تمثل المراحل الأربعة سلسلة زمنية يجب أن يمر المتعلمين من خلالها لأداء المهمة التعليمية، لكن ليس هناك افتراض قوي على أن المراحل ذات بناء هرمي أو خطي كما أكد ذلك بنترش و رشوان .

وتماشيا مع ما تم ذكره لخص بنترش (2000) افتراضات في التعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي :

الافتراض الأول: وهو الافتراض النشط (الفعال) Active والبنائي Constructive الذي يأتي من وجهة نظر معرفية عامة: وهي أن المتعلمين ينظر إليهم على انهم مشاركون نشطون في عملية التعلم، ومن المفترض أن المتعلمين يقومون ببناء معانيهم واهدافهم واستراتيجياتهم الخاصة بهم من المعلومات المتاحة في البيئية الخارجية (السياق Contest) بالإضافة إلى المعلومات في عقولهم الخاصة (البيئة الداخلية)، فالمتعلمون ليس مجرد متلقين سلبيين للمعلومات من المعلمين والآباء أو الكبار الآخرين، بل أنهم صانعون نشطون وبنائيون للمعاني وهم يمارسون التعلم .

الافتراض الثاني : هو مرتبط بالأول – هو افتراض إمكانية التحكم Control ، حيث يفترض انه بمقدور المتعلمين مراقبة Monitor والتحكم وتنظيم مظاهر معينة لعملياتهم المعرفية ودافعيتهم وسلوكهم، بالإضافة إلى بعض معالم بيئتهم ، ولا يعني هذا الافتراض أن الأفراد سوف أو بمقدورهم مراقبة والتحكم في عملياتهم المعرفية ودافعيتهم وسلوكهم في كل وقت أو في سياق Contest ، بل مجرد أن قدرا من المراقبة والتحكم والتنظيم يعد أمرا ممكنا.

الافتراض الثالث: يشير هذا الافتراض إلى هدف Goal أو محك Criterion أو معيار (مستوى) Standard،(يطلق عليها أيضا الأهداف أو القيمة المرجعية Référence Value)، يمكن في ضوئها عقد مقارنات هدفها تقدير ما إذا كانت عملية التعلم يجب أن تستمر أو أن تغييرا ما يعتبر ضروريا، وهو أمر يشبه ما يقوم به منظم الحرارة في المنزل Thermostat، ويذهب هذا الافتراض إلى أن الأفراد يستطيعون وضع مستويات وأهداف لأدائهم يجاهدون في الوصول إليها من خلال تعلمهم ، ويراقبون مدى تقدمهم نحو هذه الأهداف، ثم يعدلون (يكيفون) Adapt وينظمون عملياتهم المعرفية و دافعيتهم وسلوكهم للوصول لهذه الأهداف.

الافتراض الرابع: تعتبر أنشطة التعلم المنظم ذاتيا Self – Régulated learning activités وسائط Médiators بين الخصائص الشخصية خصائص السياق البيئي والانجاز الفعلي أو الأداء الفعلي، وهذا يعني أن الخصائص الثقافية والديموغرافية

والشخصية والبيئية ليست هي التي تؤثر فقط في التحصيل أو التعلم بشكل مباشر، أو أن مجرد خصائص السياق (بيئة حجرة الدراسة مثلا) هي التي تشكل التحصيل، ولكن التنظيم الذاتي الذي يقوم به الأفراد لعملياتهم المعرفية ودافعيتهم وسلوكهم تتوسط العلاقات بين الشخص Person والسياق contexte والتحصيل النهائي للمتعلمين أيضا (pinterch,2004,p387-388) .

على الرغم من وجود العديد من النماذج المختلفة في التعلم المنظم ذاتيا من حيث مكوناته واستخدامهم لمصطلحات مختلفة لوصف هذه المكونات في تعاريفها المختلفة على حسب خلفية النظرية المعتمدة عليها إلا أن أغلبها يشترك في هذه الافتراضات الأربعة، فمن حيث الافتراض الأول فكل النماذج تنظر إلى المتعلمين باعتبارهم مشاركين نشطين وبنائيين في عملية التعلم، أما الافتراض الثاني فيتفقون على أن المتعلمين بمقدورهم المراقبة والتحكم والتنظيم لمظاهر معينة من معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم في سياق بيئتهم،أما الافتراض الثالث تعتبر النماذج وجود هدف أو محك أو معيار عقد مقارنات من خلاله لتقييم ما إذا كانت عملية التعلم ستستمر كما هي أو هناك ضرورة لتعديلها، أما الافتراض الرابع فأغلب نماذج التعلم المنظم ذاتيا تفترض أن أنشطة التعلم المنظم ذاتيا تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية والانجاز الحقيقي أو الأداء، وسنتناول بعض النماذج المفسرة لتصوراتهم حول تحليلهم للتعلم المنظم ذاتيا.

تعقيب على نماذج التعلم المنظم ذاتيا:

بعد عرضنا بإيجاز لبعض نماذج التعلم المنظم ذاتيا بما فيها نموذج بنترش الذي تم تبنيه في دراستنا الحالية نستخلص ما يلي:

1-اختلفت هذه النماذج في منطلقاتها النظرية التي تأسست عليها حيث نجد أن نموذج بنترش (1991) و زيمرمان (1989) قد تم بناؤها على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لبندورا، التي تعكس تفاعلات العوامل النفسية والسلوكية و البيئية، بينما استند نموذج ويسلي (1989) ونموذج وين (2000) على نظرية معالجة المعلومات، وتركز هذه النظرية على عملية المراقبة الذاتية والتغذية الراجعة، وقللت من أهمية الدافعية والعوامل البيئية والاجتماعية في عملية التعلم المنظم ذاتيا، أما نموذج بوركاتس(1999) فقد تأثر إلى حد بعيد بنظرية كول(kuhl)، والنظرية التفاعلية للضغوط واحد مميزات هذا النموذج، هو إعطاء دور كبير للتوقعات الذاتية والتي تعبر عن رغبة المتعلم واحتياجاته وتوقعاته وقدرته على حماية أهدافه من البدائل المنوعة، مما يجعل المتعلم ملتزم بتحقيق هذه الأهداف لأنه تم اختيارها ذاتيا، في حين أن نموذج بروكيت وهيمسترا (1991)، فهو مصمم كبرنامج تدريب للطلاب على اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

2-رغم اختلاف الأسس النظرية لنماذج التعلم المنظم ذاتيا التي تعرضنا لها في هذه الدراسة فإن هذه النماذج تتفق على أن التعلم المنظم ذاتيا يشمل ثلاثة مكونات أساسية هي: المعرفة، ما وراء المعرفة، والدافعية، حيث تحاول هذه النماذج تفسير كيف تترابط هذه المكونات الثلاث لتحصيل تعلم فعّال.

3-اتفقت أغلبية النماذج على أن التغذية الراجعة جزء أساسي ومهم في التعلم المنظم ذاتيا، فأثناء مراقبة المتعلم لأدائه أثناء إنجاز المهمة الأكاديمية، تتولد تغذية راجعة داخلية من خلال عملية المراقبة تصف طبيعة المخرجات ونوعية المعالجة المعرفية التي تؤدي إلى هذه الحالات.

4-و يذكر "رشوان" (2006) على ان النماذج السابقة أكدت على أن التعلم المنظم ذاتيا لا يمثل سمة قطبية إما سالبة أو موجبة، وكذلك لا يعني أما شيء أولا شيء، أي أنه يصنف الفرد هنا على أنه إما منظم ذاتي لتعلمه أو غير منظم ذاتي لتعلمه، وإنما التباينات بين الأفراد في التعلم المنظم ذاتيا تختص بمستوى قدرة الفرد على تنظيم المظاهر المختلفة للتعلم.

5-تهتم هذه النماذج بكل من الكيفية How والمبررات why التي يسوقها المتعلمون حين يقومون بالتنظيم الذاتي، ومن ثم فهي تركز على العوامل المعرفية وما وراء المعرفية.

6-بعض هذه النماذج قامت ببناء أدوات لتقدير مكونات التعلم المنظم ذاتيا، والتي يقترحها كل نموذج ومن هذه الأدوات استبانه الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (MSLQ) التي وضعت في نموذج بنترش و آخرون، والتي استخدمها الطالب في دراسته، واستبانة الدافعية (MQ) من وضع بوكاتس، كما قام زيمرمان ومارتنيز ببناء مقياس للمعلم يسمى تقدير نواتج التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب، يهدف تقرير المعلم لاستخدام الطلاب استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما قام هذين الأخيرين بإعداد جدول المقابلة الشخصية للتنظيم الذاتي للتعلم (SRLIS)، حيث حدد هذان الباحثان (14) استراتيجية يستخدمها الطلاب الثانوي في التنظيم الذاتي للتعلم، وتعتمد هذه الأدوات في جداول المقابلة الشخصية لزيمرمان و مارتنيز على التقرير الذاتي.

في هذا الصدد وضح واين وبيري(2000)، الإختلاف بين أدوات التي تقيس التنظيم الذاتي للتعلم، فبعضها تقيسه على أنه استعداد (Aptitude)، والبعض الآخر تقيسه على أنه نشاط (كسلوك) (Activity)، ويقصد بالنوع الأول على أنها تصف سمات وخصائص ثابتة نسبيا، وتمكن من التنبؤ بسلوكيات مستقبلية (التعرف، الدافعية)، ومن هذه الأدوات استبيانات التقرير الذاتي، المقابلات البنائية، أحكام المعلم.

أما النوع الثاني فهو عبارة عن مقاييس أكثر تعقيدا، وتجمع المعلومات عن حالات وعمليات يستخدمها الطالب أثناء تنظيم تعلمه ذاتيا، ومن هذه الأدوات: بروتوكولات التفكير بصوت عال(think-Aloud)، طرق اكتشاف الأخطاء وتستخدم عادة في تقويم الملاحظة الذاتية للفهم القرائي، وطرق تتبع الآثار التي تقوم على تتبع إشارات ومؤشرات قابلة للملاحظة، وهي تدل على العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلاب كالملخصات، والتعليقات وما يكتب في الحواشي وتخطيطات بيانية.

من الأدوات التي تقيس التنظيم الذاتي باعتباره نشاطا مقاييس ملاحظات تنفيذ المهمة، وتقوم على ملاحظة المحكمين لما يفعله الطلاب أثناء المهمة.(الشافعي،2008، ص241).

لذا فإن أدوات التقرير الذاتي هي من أكثر الأدوات استخداما لتقويم عمليات التعلم المنظم ذاتيا، إلا أن الطالب جمع بين النوعين السابقين، حيث استخدم أداة التقرير الذاتي لبنترش لقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد المجتمع للكشف عن مستوى

استراتيجيات التعلم، واختيار العينة المناسبة التي لها مستوى منخفض على مستوى هذه الاستراتيجيات، وفي النوع الثاني بناء برنامج يحتوي على مجموعة من الأنشطة لتنمية هذه الاستراتيجيات للمجموعة التجريبية.

7-على الرغم من وجود نماذج مختلفة ومتعددة للتعلم المنظم ذاتيا، إلا أنها تشترك في عدد من الافتراضات حول التعلم والتنظيم وهي: الافتراض النشط (الفعال)، افتراض إمكانية الضبط، والافتراض الخاص بالهدف والمحك أو المعيار، افتراض بأن الأنشطة المنظمة ذاتيا تعتبر وسائط بين السمات الشخصية وخصائص السياق البيئي، والانجاز أو الأداء، وقد تم تناول هذه الافتراضات بشيء من الشرح والتفصيل.

8-كما تفرض معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا أن عملية التعلم تتسم بعدة خصائص منها: التعقيد (complexity)، والتكيفية (Adaptiveness)، والدورية (recursiveness)، (فعملية التعلم ليست خطية non-linear)، والتوجه نحو الهدف (goal oriented) (إما للتعلم و التمكن أو الأداء)، و التحكم الذاتي (self-control)(كامل، 2003أ، ص155).

في ضوء العرض السابق تتبنى الدراسة الحالية تصور بنترش، حيث تم تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء الإطار النظري الذي قدمه بنترش Pintrich (2000)، حيث يشتمل على مكونات معرفية وما وراء معرفية وسلوكية، وفي ضوء مقياسة (1991) وهو مقياس يعتمد على التقرير الذاتي، حيث ذكر الشافعي (2008) أنه قبل ظهور استبانة بنترش، لاقت استبيانات مهارات الدراسة كثيرا من الانتقادات بسبب عدم استنادها إلى أي أساس نظري، لذا ففي بداية الثمانينات بدأ بنترش وسميث وغارسيا ومكاشي Pintrich, Smith, Garcia &Mckechie، بالمركز القومي لبحوث تحسين التدريس والتعلم في كلية التربية بجامعة متشجان الأمريكية، في بناء الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ)، وذلك بعد حصولهم على منحة Grant من مكتب التطوير والبحوث التربوية، وبعد عشر سنوات ظهرت النسخة النهائية من استبانة (MSLQ) (الشافعي، 2008، ص260).

والملاحظ أن النموذج العام للتعلم المنظم ذاتيا لبنترش(2000) كان نتيجة مراجعته للنماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات والبحوث التي تمت في مجال التعلم، أسفر من خلاله توضيح وتفسير العمليات التنظيمية، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لترتيب الأفكار مكونات التعلم المنظم ذاتيا المبنية على تفسيرات نظرية، من خلال افتراضه أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن أربعة مراحل يطبقها المتعلم في التنظيم: المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط به، كما يفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات وهي: الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر، والتي تم تناولها بشيء من الشرح والتفصيل.

ما يؤكد على أهمية ما سبق، استخدام استبانة الاستراتيجيات الدافعية للتعلم على نطاق واسع في بحوث ودراسات بالبيئة الأجنبية، والتي ترجمت إلى عدة لغات منها العربية، ومن هذه الدراسات،(دراسة Barker&olson2001،دراسة Bedjerano 2005، Eliam&aharon2003، دراسة kathrin Chen 2002، kivenin2003،دراسة

Mc manus1996، دراسة vander stoop et al, 1996)، كما استخدمت في (دراسة بن شعلال 2018في البيئة الجزائرية، والتي اعتمدها الطالب مقياسا في دراسته الحالية، وكذا دراسات عربية كدراسة ردادي2002، و دراسة عزت 1999، دراسة أبو العلا 2003، دراسة كامل2003ب).

إن استخدام هذه الدراسات والبحوث لاستبانة بنترش يرجع أساسا إلى إستنادها إلى إطار نظري متماسك وتوافر أدلة كثيرة على الكفاءة السيكومترية على عينات أمريكية، أوروبية، آسيوية واسترالية وعربية، وطبقت في مستويات مختلفة جامعية وغير جامعية، و يشير كل من مونتالفو و توريسMontalvo & torres إلى إن أحد ما يتميز به هذا النموذج مقارنة بالنماذج الأخرى هو تأكيده على مسؤولية المتعلم على تغيير وتعديل السياق أو البيئة التي يتعلم فيها(مشري، 2013، ص183).

كما اتضح ندرة الدراسات العربية – في حدود علم الطالب– التي تناولت برامج إرشادية تهدف إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ وخاصة في البيئة الجزائرية.

أما في إطار نموذج بنترش لم يعثر الطالب على دراسة عربية، خاصة في البيئة الجزائرية تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مما دعا الطالب إلى تبني نموذج "بنترش" الذي يقتصر على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بالرغم من أن هذا المقياس يتكون من جزئين: الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

يتبين مما سبق أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها أهمية، باعتبار أن الوظيفة الرئيسية للتعلم هي تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، حيث تعطي الحرية للمتعلمين في استخدام أساليب التعلم التي تناسبهم، والتعلم بالسرعة التي يريدون، واكتشاف اهتماماتهم الشخصية، وتنمية مواهبهم باستخدام استراتيجيات التعلم التي يحبذونها، إضافة إلى أنها تزيد من درجة المرونة والتكيف والتعميم من المواقف التعليمية إلى باقي مواقف الحياة المستقبلية، ومنه فإنه من المهم امتلاك التلاميذ لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ما يدل على ضرورة تعليمهم وتدريبهم على استخدامها.

ج–الأساس النظري لنموذج بنترش:The oretical Basis For The Pinterch Mod el

إن تعدد نماذج التعلم المنظم ذاتيا يعود إلى الخلفية النظرية التي تأسست عليها، كالنظرية السلوكية والنظرية البنائية، ونظرية معالجة المعلومات والنظرية ما وراء المعرفية، والنظرية التفاعلية للضغوط وغيرها من النظريات التي ظهرت في منتصف الثمانينات والتي حاولت إعطاء تفسيرات وتطبيقات لكيفية تعلم التلميذ، وتفترض هذه النظريات أن الطلاب يمكنهم أن يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات الدافعية وما وراء المعرفية المختارة. كما يمكنهم أن يختاروا ويبينوا ويخلقوا بيئات تعلم فعالة كما أنهم يلعبون دورا مهما في اختيار شكل ومقدار التعليم الذي يحتاجونه.(السيد،2009،ص130).

وفي هذا الصدد يحاول الطالب تسليط الضوء على النظرية الاجتماعية المعرفية لبندورا Bandura، التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا في ضوء الطبيعة التبادلية الثلاثية بين ثلاث مؤثرات أو محددات وهي الذاتية والبيئية والسلوكية، والتي بنى بنترش نموذجه وفقا لتصوراتها، وهو ما يتناسب ودراستنا الحالية.

وترى النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory أن التعلم المنظم ذاتيا يعني قابلية الفرد على التحكم في سلوكه الخاص، فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم، ويصبح التنظيم ذاتيا عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصة حول ماهية السلوك المناسب أو غير مناسب ويختار الأفعال تبعا لذلك (Bandura,1986,p288).

تفسيرات النظرية الاجتماعية المعرفية للتعلم المنظم ذاتياّ :

1- الحتمية المتبادلة Reciprocal De Terminism

يرى بندورا ان السلوك الانساني يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي العوامل الذاتية Personal Factors والعوامل السلوكية Behovioral Factors والعوامل البيئية Environnemental Factors وينظر بندورا إلى العلاقة بين تلك العوامل انها عملية تبادلية ثلاثية الاتجاه ، حيث يطلق عليها التبادلية الثلاثية Triadic Réciprocité .

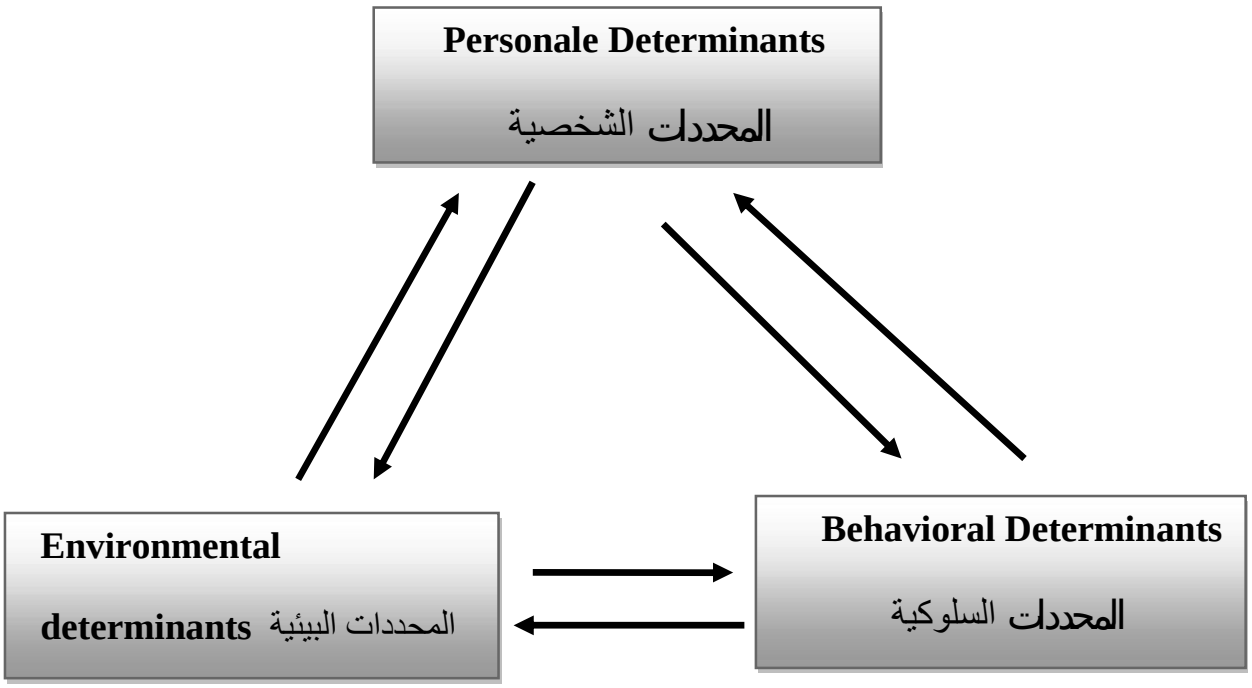
وإذا كان بندورا (Bandura 1986) يفترض أن السلوك الإنساني يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي المؤثرات الذاتية والسلوكية والبيئية، فإن المؤثرات الذاتية تشتمل على عوامل معرفية ، وعوامل وجدانية كما تشير المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود أفعال الإفراد، وتمثل العوامل المادية الاجتماعية المكونين الرئيسيين للمؤثرات البيئية وبناءا على ذلك فالتعلم المنظم ذاتيا هو العملية التي بواسطتها يحاولوا الأفراد أن يتحكموا في تلك المؤثرات من اجل إحراز أهدافهم. (السيد ،2002،ص.285).

ويؤكد باندورا أن العلاقة التبادلية لا تعني التناسق في القوى أو الإشارة إلى ثنائية التأثير ، فالمؤثرات البيئية قد تكون أقوى من المؤثرات الذاتية والسلوكية في مواقف معينة أو نقاط محددة أثناء تسلسل السلوك(zimmerman, 1990,p195) .

في هذا السياق افترضت هذه النظرية أن العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية تعمل بشكل منفصل لكن متفاعلة عند قيام الطالب بالمهام الأكاديمية، وفيما يتعلق بتأثير العوامل الشخصية في التعلم، أكدت هذه النظرية على دور اعتقادات الطلاب على فاعلية الذات(Purdi,2003,p89) .

ولتوضيح كلمة التبادلية بين المحددات الثلاثة من وجهة نظر باندورا تأثير كل منها في الأخر، ولا تعني التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الأخر، ولكن تعني علاقة تأثير وتأثير بين كل المكونات وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم (Bandura, 1986) .

وتشرح النظرية الاجتماعية المعرفية العملية النفسية لدى التلاميذ من حيث كونها علاقة سببية تبادلية ثلاثية بين العوامل الشخصية التي تشكل الأحداث المعرفية والوجدانية والبيولوجية والأنماط السلوكية والمحددات البيئية والتي تعمل ككل بشكل تفاعلي يؤثر كل عامل منها في الآخر بصورة ثنائية ،كما هو موضح في الشكل التالي :



الشكل (1) التفاعلات المتبادلة في التعلم المنظم ذاتيا (السواط ،1434هـ،ص17)

ويلخص الطالب من خلال ماسبق أن هناك ثلاثة محددات للتعلم المنظم ذاتيا وهي : المحددات الشخصية ، والمحددات البيئية والمحددات السلوكية، وان السلوك يكون ناتج تأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية، وأنها تحدد الإدراك الشخصي الذاتي للكفاءة، وأن فعالية أي إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن تفسر على أساس هذه المحددات السابقة (الشخصية والبيئية والسلوكية) لاستراتيجيات تحسين تنظيم التلاميذ الذاتي لتوظيفهم الشخصي وانجازهم الأكاديمي السلوكي وبيئة تعلمهم.

2- الفعالية الذاتية : Self- Efficacy

يعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه باندورا Bandura 1982، حيث تتمثل في معتقدات الفرد المتعلقة بإمكانياته للقيام بمستويات معينة من الأداء، ومن ثم فان إدراك الفرد لفاعلية ذاته يتعلق بتقييمه لقدراته

على تحقيق مستوى معين من الانجاز وعلى التحكم بالأحداث ، ويؤثر على مقدار الجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه ، وفي أسلوب تفكيره، وهي في جوهرها تعتمد على توقعات الفرد المستقبلية .

ويختلف مصطلح فاعلية الذات عن مصطلح مفهوم الذات، فبينما يتحدد مفهوم الذات بالسؤال عن الكينونة (من أنا ؟)، تتحدد فاعلية الذات بالسؤال عن الاستطاعة(هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار)، كما أن مفهوم الذات ثابت نسبيا، ولكن فاعلية الذات ليست تكوينا ثابتا، بل يختلف من موقف لأخر ويتوقف اختلافهما على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة ومستوى مثابرة الفرد ودافعيته وحالته السيكولوجية والفسيولوجية .

وافترضت النظرية الاجتماعية المعرفية أن فعالية الذات متغير رئيس، ومؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم، هذا الافتراض يتماشى مع توصل إليه كل من زيمرمان ومارتينار (1990) إلى أن زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية يكون مثبتا باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وحسب رأي هذين الباحثين فانه كلما زاد الشعور بالكفاءة الذاتية كلما كان المتعلم أكثر استعدادا للجوء إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكلما كانت أكثر فاعلية في العملية التعليمية، وهذه النتائج تتماشى هي الأخرى مع ما توصل إليه كل من جارسيا وبنترش (1991) في دراسة لهما على إمكانية استخدام فعالية الذات كمنبأ باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.(بوقفة، 2013،ص142).

ووفقا للنظرية الاجتماعية المعرفية أنه كلما كان المتعلم أكثر ميلا لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، زاد إحساسه بفعالية الذات، بما فيها وضع الأهداف والتخطيط للعملية التعليمية فتكون هذه الأخيرة هادفة، وبالتالي يميل المتعلم إلى مراقبة طرقه التعليمية والاحتفاظ بالسجلات الدالة على مما يحسن من طرق الحفظ والتسميع لديه ليكون أكثر فعالية وكل مما سبق يجعله أكثر استعدادا لطلب المساعدة الاجتماعية سواء كانت من الأساتذة أو الوالدين أو الأقران إذا تطلبت الحاجة لذلك، ولجوء المتعلم إلى هذه الاستراتيجيات هي الأخرى ترفع من شعوره بكفاءته الذاتية مما يولد حلقة موجبة أن يكون الشعور بالفعالية الذاتية كمحرك ودافع لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وزيادة استخدام المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي الأخرى ترفع من درجة الكفاءة الذاتية لديه .

3- العمليات الفرعية في التعلم المنظم ذاتيا : Sub – Processes in Self – Régulated learning

وتتضمن عملية التعلم المنظم ذاتيا ثلاثة عمليات فرعية وهي: الملاحظة الذاتية –الحكم على الذات – ردة الفعل الذاتي، وهي ليست من المفترض ان تكون منعزلة. ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض ، فالملاحظة الذاتية من المفترض أنها تشجع المتعلم على تقييم ذاته، وهذه الأحكام عن الذات بدورها من المفترض أن تؤدي إلى ردود أفعال شخصية، وسلوكية متعددة. (Zimmerman ,1989a ,p12).

وفي مايلي عرض لعمليات التعلم المنظم ذاتيا :

1- الملاحظة الذاتية : Self – Observation

تشير الملاحظة الذاتية إلى مراقبة مظاهر محددة للسلوك الظاهر والأداء الخفي، والعوامل الموقفية مثل: عدد صفحات الواجب، والأفكار غير المرتبطة بالمهمة، والمشتتات وتعتبر عاملا مؤثرا في تعلم الطالب حيث تحسن من الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وإدارة وقت المهمة والقدرة على حل المشكلات (السيد، 2009،ص122).

والملاحظة الذاتية ليست مستقلة على التأثيرات البيئية، حيث تعد المؤثرات البيئية مثل (المعلمين) قادرة على مساعدة التطور في التنظيم الذاتي، وتعد مهمة، لأن المعلمين هم المعنيون بشكل متزايد في تدريب الطلاب على التنظيم الذاتي، فالطالب يقوم بمراقبة وملاحظة تقدمه أثناء التعلم، ويمكن أن يطلب من المدرس تقدير أدائه أو يقوم المدرس بتعليم الطلاب وتدريبهم على استخدام استراتيجيات محددة لتقييم أدائهم من خلال ملاحظة الذات ومراقبتها مما يزيد من قدرتهم على تنظيم ذواتهم، وتتضمن هذه العملية الفرعية التنظيم والتسجيل الذاتي للأداء ، وتتشابه العملية الفرعية للملاحظة الذاتية مفاهميا مع المراقبة الذاتية، ويتم تعليمها بشكل عام على أساس أنها جزء من تعليمات التنظيم الذاتي .

وتوجد طريقتان شائعتان لملاحظة الذات :

- التسجيل اللفظي أو المكتوب من الشخص نفسه .
- تسجيل الفرد الكيفي لأفعاله وردود أفعاله .(الحسينان ،2010،ص30)

2- الحكم الذاتي : Self – Judgment

وتشير إلى عمليات مقارنة الأداء الحالي مع الأهداف التي حددها الفرد لنفسه، وما ينتج عن ذلك من خبرة توضح مدى التقدم في تحقيق تلك الأهداف .

ويشير باندورا إلى أن الحكم الذاتي هو إحدى المهارات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة ، أو التي تم تحديدها ، ويتم في هذه المهارات التمييز بين ما يقوم به الفرد (السلوك غير المرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، ويتم في هذه المهارة أيضا مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد نفسه(Bandura ,1986,p292).

ويرى زيمرمان أن هناك طريقتين شائعتين يقيم بهما الطلاب أنفسهم سلوكيا، هما :

- مراجعة الإجراءات مثل قيام الطلاب بإعادة الإجابة عن أسئلة الامتحان.
- تقدير إجاباتهم في ضوء إجابات زملائهم .

وتتأثر هذه عادة بالمعايير الهامة المستخدمة، وخصائص الأهداف، والاهتمام بتحقيق الأهداف وإلى ماذا يعزى الأداء (zimmerman ,1989b,p334).

3- ردود الفعل الذاتية : Self- Reaction

والمكون الثالث المستخدم في التنظيم الذاتي للسلوك يتعلق بعمليات الاستجابة الذاتية بصفة عامة والتقويم الذاتي لردود الأفعال بصفة خاصة، وكما أن الحال مع ملاحظة الذات والحكم الذاتي، تتضمن ردود أفعال الذات عمليات شخصية مثل: تحديد الهدف وإدراك فعالية الذات والتخطيط المعرفي والنتائج السلوكية وتشمل ردود الفعل الذاتي ما يلي:

أ-الدوافع التقيمية Evaluative Motivators

تعد ردود الفعل الذاتية للتقدم نحو الهدف أحد محفزات السلوك، فاعتقاد الطلاب انه يحرز تقدما مقيم نحو تحقيق الهدف، سوف يحسن من فعاليته الذاتية ويساند دافعيته. كما أن التقييمات السلبية لا تنقص الدافعية وخصوصا إذا اعتقد الطلاب أنهم قادرون على التحسن، وإما إذا اعتقدوا أنهم متكاسلون فان هذا مؤشر على إمكانية التقدم إذا تحسين جهودهم آو ضاعفوا منه.(الحسبنان،2010،ص35)

ب- الدوافع المادية: (الحقيقية) Tangible Motivators

يعمل الطلاب مكافآت حقيقية لأنفسهم بشكل روتيني، وتفترض النظرية الاجتماعية أن توقعات النتائج تحسسن الدافعية، فهناك على سبيل المثال نتائج نهاية الفصل الدراسي حيث يضع الطلاب أهدافهم الفرعية لإتمام العمل النهائي، وبناءا على تحقيقهم لهذه الأهداف فهم يكافئون أنفسهم أو يعاتبونها.

ويشر شنك 2004 (shunk) إلى أن من الأشياء الأخرى التي تؤثر على فاعلية الطلاب الذاتية هي النتائج الحقيقية التي يحصل عليها الطلاب، كما أن المكافآت الخارجية تحسن الفعالية الذاتية خصوصا عند ربطها مع انجازاتهم.(الحسبنان،2010،ص35).

يشير فرير (1995) إلى أن زيمرمان ميزت بين ثلاث فئات منظمة ذاتيا من استراتيجيات رد الفعل الذاتي طبقا للنظرية المعرفية الاجتماعية وهي:

1- رد الفعل الذاتي السلوكي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى استجابات تعلمهم اقرب ما تكون إلى الكمال.
2- رد الفعل الذاتي الشخصي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى تقوية عملياتهم الشخصية أثناء التعلم.
3- رد الفعل الذاتي البيئي: وهو الذي يسعى فيه الطلاب إلى تحسين بيئة تعلمهم .

وتتفق هذه الصيغ الثلاث من ردود الفعل الذاتي مع الفئات الكبرى لاستراتيجيات تنظيم الذات، كما أن ردود الفعل الذاتية هذه ذاتية المنشأ، ويتم دعمها ومساندتها من خلال تقييم ايجابي. (الحسبنان،2010،ص،36)

4- دور النمذجة في التعلم المنظم ذاتيا:

يتفق باندورا مع زيمرمان في أن الأساس في تنمية التنظيم الذاتي هو ملاحظة النماذج الاجتماعية ، وهي تشرح عمليات الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي، وردود الفعل الذاتي أمام المتعلمين، ثم يحاول المتعلم إتقان تلك الوظائف ، الأمر الذي يترتب عليه تغيير في معتقدات المتعلم مثل معتقداته حول تحكمه في الأحداث من حوله، إتقان للمهمة، وإدراك المتعلم لفعاليته الذاتية لا يقوى إلا بتوفير قدر التدعيم البيئي مثل النمذجة واللواحق المادية الاجتماعية

ويرى شنك كما ورد في شلبي (2000) أن كثيرا من الباحثين ركزوا على التدريب على الاستراتيجيات كأسلوب لاكتساب مهارات التنظيم الذاتي بما يتضمنه تدريب على تطبيق الإستراتيجية، وتدريب على تنفيذ ومراقبة استخدام الإستراتيجية بشكل منظم ذاتي مع إعطاء الطلاب معلومات حول قيمة الإستراتيجية ومكانية تطبيقها على مهام أخرى.

التعقيب على النظرية الاجتماعية :

ترى هذه النظرية أن المتعلم يحتاج إلى عدد من المحددات المتفاعلة وهي: محددات شخصية ومحددات بيئية،ومحددات سلوكية، تطلق المحددات الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما المحددات السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وتشمل المحددات البيئية الأدوار التي يقوم بها من يتعامل معها، منهم الآباء والمعلمون والأقران، وان فعالية أي استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن تفسر على أساس هذه المحددات السابقة (الشخصية والسلوكية والبيئية) لاستراتيجيات تحسين تنظيم التلاميذ الذاتي لتوظيفهم الشخصي وانجازهم الأكاديمي السلوكي وبيئة تعلمهم، كما افترضت هذه النظرية أن فعالية الذات متغير رئيس ومؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم، كما أكدت على دور العمليات في تنظيمهم الذاتي (الملاحظة الذاتية، الحكم الذاتي، ردود الفعل الذاتية) وهي كلمات مفتاحية تمكن المتعلمين من التغلب على العقبات البيئية والشخصية لنجاحهم الأكاديمي، كما أن تنمية التعلم المنظم ذاتيا حسب توجه هذه النظرية من خلال النمذجة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، الذي أصبح مطلبا أساسيا لإصلاح النظام التربوي من اجل خلق وإدارة بيئة تعلم تيسر تحقيق هذه الاستراتيجيات وخلق متعلمين منظمين ذاتيا.

إن تنمية التعلم المنظم ذاتيا يبدو من خلال هذه النظرية عبر أهم ملامحها الأساسية أي عبر نمذجة الأداء المطلوب، إن هذا الإسهام بالإظافة إلى إسهامها النظري قد جعل من النظرية أساسا للتطبيقات التربوية من خلال نمذجة التعلم المنظم ذاتيا وتعليمه للطلاب. (الحسبنان،2010،ص،38)

وبناء على هذه النظرية فقد تم بناء عدد من النماذج كنموذج زيمرمان ونموذج بنترش هذا الأخير الذي تتبناه دراستنا الحالية التي تحاول إبراز إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ اعتمادا على وجهة هذه النظرية.

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش (SRL) strategies of

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أهمية خاصة، فقد توصل العلماء إلى أن الطلاب الذين يعتمدون في تعلمهم على استخدام الاستراتيجيات يتعلمون أسرع ويؤدون أفضل، بالإضافة إلى ذلك يقرر هؤلاء الطلاب أن لديهم إدراك أعلى للتحكم في العوامل الخارجية عن الطلاب الذين لا يستخدمون الاستراتيجيات، كما لديهم مثابرة على الأداء مما يشير إلى أن الاستراتيجيات تدعم التعلم التكيفي .

ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا عمدية الفعل وضبط المصادر المتاحة، ومن هنا يفترض أن المتعلم ذو التنظيم الذاتي يستخدم مدى واسع من الاستراتيجيات بطريقة مستقلة في تعلمه، وهذه الاستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية والانفعالات، وبعض هذه الاستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة والبعض الأخر يعد استراتيجيات ظاهرية أو صريحة، وكذلك بعض هذه الاستراتيجيات يتصف بالنوعية أي يصلح لمهام ومواقف معينة والبعض الأخر يتصف بالعمومية أي يصلح للتطبيق في أنواع عديدة من المهام والمواقف (رشوان، 2006، ص 54).

ويرى بنترش (1995) أن التعلم المنظم ذاتيا ليس قدرة عقلية أو سمة شخصية مورثة، وأن الطلاب يتعلمون تنظيم الذات من خلال الخبرة التي يمرون بها ورد فعلهم الذاتي، ويتفق معه شانك وزيمرمان(1998) في أن التعلم المنظم ذاتيا ليس قدرة عقلية مثل الذكاء أو المهارة أكاديمية مثل البراعة في القراءة، ولكنه بالأحرى هو عملية توجيه الذات self- directive خلال تنظيم وتحويل المعلومات وفقا للقدرات العقلية أثناء أداء المهام الأكاديمية (أبو العلا، 2003، ص 103).

ويعزو باندورا Bandura 1986 اهتماما كبيرا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي يستخدمها المتعلم،حيث يرى أن استخدام المتعلم إستراتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدامه تلك الإستراتيجية من عدمه.(الحسينان، 1438هـ، ص 161).

ويعرف بنترش (pinterch,1999) بأنها العمليات التي يستخدمها الطلاب من اجل تنظيم أنفسهم مستخدمين في ذلك العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، بالإضافة لإدارتهم لتلك الاستراتيجيات من اجل التحكم في عملية تعلمهم (بدوي، 2007، ص181).

من خلال تعريف بنترش يتصور الطالب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها مجموعة من الإجراءات المنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بهدف ضبط وتنظيم عمليات تعلمه، مما يؤدي إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية .

ويذكر بنترش وديجروت (Pinterch & Degroot, 1990) أن الإستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة، أما التعلم المنظم ذاتيا فهو يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة، تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة إستراتيجية، وأيضا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية. وبالرغم من تعدد الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتنوعها إلا أن هناك مجموعة من الخصائص المشتركة بينها وتتمثل فيما يلي :

-أن هذه الاستراتيجيات أفعال عمدية تحدث بهدف تحقيق أهداف معينة.

-تتولد كل تلك الاستراتيجيات بواسطة الشخص نفسه، وتتضمن كل من الفاعلية والضبط أكثر من مجرد كونها استجابات آلية أو قواعد عقلية متبعة من قبل المتعلم .

- تطبق تلك الاستراتيجيات اختياريا وتتصف بالمرونة في التطبيق، حيث تتضمن كلا من المهارات المعرفية والإدارة .

- اجتماعية المنشأ – تكتسب بمساعدة الآخرين – تستخدم في حل كل المشكلات ويستطيع المتعلم تطبيقها باستقلالية فيما بعد وخاصة في مجال التعلم الأكاديمي .

- هي استراتيجيات معرفية، بمعنى غير قابلة للملاحظة وإنما يستدل عليها من سلوكيات تترجمها.

- يلجأ إليها المتعلم بشكل واع ومنظم ومستمر في أي مهمة تعلم .

- تشير إلى استقلالية الفرد الذي يستخدمها في تعلمه .

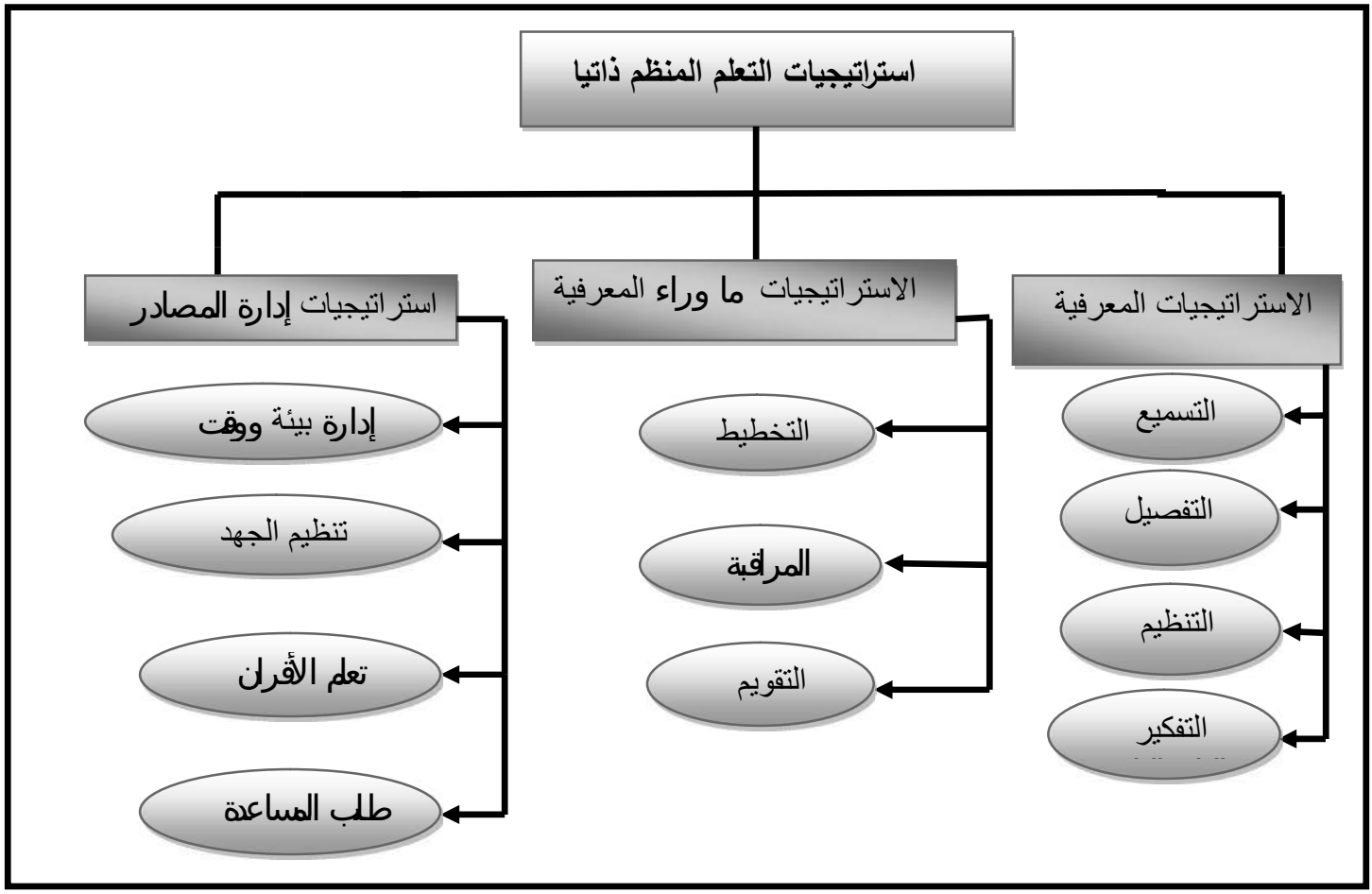
كما تفترض كل إستراتيجية ما يلي :

- توفر الفرد على مجموعة واسعة من الإجراءات التي تسمح له القيام باختبار معين.

- القيام بانتقاد حسب الهدف المتبع، خصائص المهمة ، معرفة الفرد لإمكانياته الذاتية.

- القدرة على التحكم في الإجراءات و تقييمها.(مشري،2013،ص196)

ويحدد بنترش (1999) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في النموذج الخاص به مكونين أساسين هما الدافعية واستراتيجيات التعلم والتي تتمثل في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، بالإضافة إلى استراتيجيات إدارة المصادر، وتتبنى الدراسة الحالية تدريب وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمحددة بالمكون الثاني في نموذج بنترش، والشكل التالي وصف توضيحي لهذه الاستراتيجيات:



شكل (2) : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش(تصميم الطالب)

4-1- الاستراتيجيات المعرفية : cognitive stratégies

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

وتعتبر الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة، ويمكن تطبيقه على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات ، والكلمات والقوائم)، أو المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات(مثل فهم جزء من النص أو المحاضرة). (pinterch ,1999, p 460).

ويوضح كل من (Vtugt & Ort,2008) إن الاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، تم قراءة المادة المتعلمة مرات ومرات عديدة،

والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم والتفكير الناقد والتي تتضمن اختيار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة(السيد،2009، ص 178).

هذا ويذكر (علي والحازوني، 2004)، إن العديد من الدراسات تتفق على أهمية الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في عملية استدعاء المعلومات، والذي يعتمد اعتمادا كبيرا على طرق تنظيم المعلومات في الذاكرة أثناء عملية التشفير إذ تعود عدم القدرة على التذكر في معظمه، إلى الفشل في تخزين المعلومات، أو إلى فشل الاستراتجيات المستخدمة في استعادتها، فما لم ينتبه الفرد على نحو فعال إلى المعلومات المراد ترميزها وتخزينها في نظام معالجة المعلومات وما لم يستخدم استراتجيات مناسبة لاستعادتها، فلن تتوفر هذه المعلومات للفرد حين يرغب في استعادتها. (مشري،2013، ص198).

وتتمثل الاستراتجيات المعرفية مايلي:

4-1-1التسميع:Rechearsal

وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذالك عن طريق التكرار والممارسة (رشوان،2006،ص55).

ومن المفترض أن تساعد هذه الإستراتيجية الطالب على أن يركز ويختار معلومات مهمة من القائمة أو النص ، ويحتفظ بهذه المعلومات في الذاكرة العاملة.

ويذكر كل من(Garcia & Pinterch,1994) أن هذه الإستراتيجية تساعد الطالب على أن يركز ويختار معلومات مهمة من القائمة أو النص، ويحتفظ بهذه المعلومات في الذاكرة العاملة ، وهذه الاستراتيجيات تساعد في مهام حجرة الدراسة عندما يطلب من الطلاب فقط مجرد تذكر معلومات محددة، ومع ذلك توجد العديد من المهام التي تتطلب ماهو أكثر من مجرد استدعاء المعلومات، ففي الواقع فإن فهم الطالب للمادة التعليمية عند مستوى مفاهمي، وعميق يعتبر هدفا تعليميا مهما. (السيد، 2009،ص 179).

ويكون تكرار المادة بعدة أشكال أما شفويا أو كتابيا، أو صامتا أو بصوت مسموع بحيث لا يخضع هذا التكرار لأي ترجمة معرفية للمعلومات، ويلجأ المتعلم إلى تكرار هذه الملومات كثيرا كلي لا ينساها (مشري ،2013، ص198).

وتجدر الإشارة إلى أن إستراتيجية التسميع لمهام التعلم البسيطة تحتوي على السرد الشفهي، تكرار المعلومات، ونطق الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص، أما استراتيجيات التسميع لمهام التعلم المعقد فتشتمل نسخ المادة، اخذ الملاحظات، وتحديد وتخطيط النصوص .

ولذا يؤكد جابر عبد الحميد (1999) أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد و تسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسية underlining وكتابة الملاحظات في الهامش marginal notes تعتبران إستراتيجيتين مركبتين لإعادة السرد يمكن تدريسها للطلاب لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا (جابر، 1999،ص 320).

4-1-2- التفصيل : Elaboration

وتشير إلى محاولة المتعلم لتوضيح وتفصيل المعلومات عن طريق البحث عن طريق معلومات إضافية لتوضيح المعلومات المعروضة وتصبح مفهومة وذات معنى (طلبة، 2011، ص 275).

ويوضح (pinterch ,etal ,1991) إن وظيفة إستراتيجية الإتقان هي مساعدة الطلاب على تخزين الملومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء روابط داخلية بين المفردات المتعلمة وتتضمن إعادة الصياغة والتلخيص وابتكار نقاط التشابه والمقارنة. ويرى عبد الحميد أن هذه الإستراتيجية تستخدم خططا تصورية موجودة في العقل لتضفي معنا على المعلومات الجديدة، ومن هذه الاستراتيجيات استخدام المماثلات ، واستخدام طريقة SQ3R.(جابر ، 1999، ص 322)

وعلى الرغم من أن إستراتيجية التسميع لا تعتبر فعالة بشكل كبير في مساعدة الطلاب على دمج المعرفة الجديدة بالمخططات التصورية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى، فان الاستراتيجيات الإتقان يبدو أنها أكثر نفعا لتكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة .

وهذه الاستراتيجيات تعكس مدخلا أعمق للتعلم عن استراتيجية التكرار لمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص (السيد، 2009، ص 180).

4-1-3- التنظيم : Organisation

وهي الإستراتيجية التي يرتب بواسطتها المتعلم معلوماته حتى يمكن فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية وتشمل على معالجة أعمق من التسميع والتفصيل وتتم بواسطة استخدام وسائل معينة منها رسم أو عمل خرائط معرفية لتنظيم مادة التعلم (علي، 2012، ص 159).

ويضيف (jones , 2007) أن إستراتيجية التنظيم تتضمن إعادة الصياغة، والترتيب المنظم للمعلومات لتسهيل فهم المادة الدراسية، وتشمل على تجميع العناصر المتشابهة مع للمساعدة على التعلم (jones, 2007, p32) .

وأشار بنترش (1999) إلى أن إستراتيجية التنظيم تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط داخلية بين المعلومات المتعلمة، ومن أمثلة الوسائل المستخدمة التجميع وعمل مخطط واختيار الأفكار الرئيسية وعمل خرائط ومعينات الذاكرة (pinterch , 1999 ,p462).

وكل هذه الاستراتيجيات يبدو أنها تؤدي إلى فهم أعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة بإستراتيجية التكرار، كما أنها تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المراد تعلمها وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها (السيد، 2009، ص 181).

وكما يوضح الزيات (2006) في هذا الإطار إن نتائج الدراسات والبحوث تشير إلى أن معدل تذكر المعلومات التي تقدم في إطار تنظيمي، سواء كان هذا التنظيم في صورة هرمية، أو تصنيفية يفوق تماما معدل تذكر نفس المعلومات التي تقدم دون تنظيم، كما أن عملية استرجاع هذه المعلومات أيسر من استرجاع المعلومات غير المنظمة .

ويبدو هذا في نقص زمن الاسترجاع إلى الحد الذي يشير إلى أن تلك المعلومات تصبح جزءا من البنية المعرفية الدائمة للمفحوصين (مشري، 2013،ص 199).

4-1-4- التفكير الناقد : Critical Thinking

تتضمن هذه الاستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على الموافقة الجديدة وحل المشكلات وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير، ومعرفة الطلاب السابقة، بالإضافة إلى استخدامهم للعديد من الاستراتيجيات المعرفية يلعبان دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي من المهام الأكاديمية (الشرقاوي، 1998، ص 69).

وتأكيدا لذلك يشير بنترش أن هذه الإستراتيجية تتضمن تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل المشكلات وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير، ويضيف أن معرفة الطلاب السابقة بالإضافة إلى استخدامهم العديد من الاستراتيجيات المعرفية يلعبان دورا مهما جدا في تعلمهم الفعلي من المهام الأكاديمية (السيد، 2009،ص 181).

والطلاب المنظمون ذاتيا بدرجة كبيرة ونشطون يستطيعون أن يبحثوا في الذاكرة لديهم عن المعرفة السابقة قبل أن يبدؤوا فعليا في أداء المهمة، وهذه المعرفة السابقة يمكن أن تتضمن معرفة المحتوى بالإضافة إلى المعرفة ما وراء المعرفية عن المهمة والإستراتيجية(Pinterch ,2000,p 457) .

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تنشيط المعرفة السابقة لاستخدامها في الموقف الجديد قد تحدث تلقائيا دون وعي، حين يندمج الطالب في المهمة في مادة محددة مثل الرياضيات، فان هذه المعلومات السابقة سوف تنشط تلقائيا أثناء الحل وبسرعة، ومثل هذه

العملية لا تعتبر منظمة ذاتيا وإنما تمثل معالجة معرفية، حيث أنها تمت دون ضبط من قبل المتعلم، ويمكن أيضا أن تتم هذه العملية بطريقة مخططة ومنظمة من جانب المتعلم بشكل كبير خلال أنشطة تذكر أسئلة ذاتية، في هذا الصدد توضح مشري (2013) أن إستراتيجية التفكير الناقد هو محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية، بشكل واع وضبط صريح وبتخطيط مسبق، كأن يحاول الطالب أن يستحضر بشكل واع كل ما يعرفه عن المهم بطرح السؤال، أو عدد من الأسئلة عن نفسه تساعده عن ضبط هذه المعارف وحسن التعامل مع المهمة الجديدة والمشكلات المرتبطة بها .

ومن هذا المنطلق تعتبر إستراتيجية (K.W.L) هي إحدى استراتيجيات التعلم الواعي، وهي من استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة، إذ ترمي إلى جعل المعرفة السابقة محور الارتكاز الذي ترتكز عليه المعرفة الجديدة. (بهلول، 2003، ص60).

في ذات السياق تناولت دراسة محمد (2008) توظيفها لاستراتيجية (K.W.L) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة المعلمين، لذا قام الطالب بتوظيف هذه الاستراتيجية في تنمية التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، وان تنفيذ هذه الإستراتيجية يتطلب مجموعة من الإجراءات التي تعتمد على بعضها البعض، وهي تشمل ثلاث مراحل المرحلة K والمرحلة W والمرحلة L وسنتناول ذلك بالشرح والتفصيل في البرنامج الإرشادي.

4-2- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية : Métacognitive stratégies

ما وراء المعرفية هي واحدة من أحدث العبارات المستخدمة في علم النفس التربوي، وتشير إلى ما وراء المعرفية إلى العمليات العليا للتفكير والتي تتضمن التحكم النشط للعمليات المعرفية في التعلم، وهي تلعب دورا هاما في نجاح عملية التعلم من خلال معرفة المتعلم بعمليات تفكيره، ومدى دقته في وصف عمليات التفكير المتضمنة في بنائه المعرفي وذلك لاتخاذ القرارات المناسبة .

والاستراتيجيات المعرفية تختلف من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية من حيث أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة المتعلم للوصول إلى هدف معين، وأيضا مساعدته في عملية معالجة المعلومات، بينما استراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم لضمان الوصول إلى الهدف المنشود، ويستخدمها المتعلم عندما يخطط أو يراقب أو يقوم بعملية تعلمه (السيد، 2002، ص 29).

ويوضح الشرقاوي (1991) أن الاستراتيجيات المعرفية تشير إلى جميع العمليات النفسية التي عن طريقها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختزن لدى الفرد إلى أن يتم استدعاؤه للاستخدام في المواقف المختلفة حتى وان تم إجراء هذه العمليات في غياب

المثيرات المرتبطة بها، في حين تشير الاستراتيجيات ما وراء المعرفية إلى وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله على معرفة أو معلومات معينة تتصل بتلك المواقف (الشرقاوي، 1991،ص 241).

يشير (livingston ,1997) أن استراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية تتداخل فيما بينها، فمثلا استراتيجية طرح الأسئلة يمكن اعتبارها معرفية أو إستراتيجية ما وراء معرفية وذلك حسب الغرض من استخدامنا لهذه الإستراتيجية، على سبيل المثال يمكن أن يستخدم الفرد طرح الأسئلة أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة من اجل فهم النص، أو يمكن استخدامها كطريقة لمراقبة ما قرأه (ما وراء المعرفية)، ولأن استراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية مرتبطة ارتباطا وثيقا ويعتمد على بعضها بعضا فإن أي محاولة لدراسة واحدة دون الاعتراف بالأخرى لن تقدم صورة كافية للموضوع (الفلمبائي، 2011، ص09).

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفية (القدرة على التفكير في تفكير الفرد الخاص، والقدرة على أن يختار بفعالية الاستراتيجيات المناسبة لمواقف التعلم المختلفة) مظهرا أساسيا لعملية التعلم، فمعرفة الفرد باستراتيجيات التعلم الفعالة تتضمن معرفة أي الاستراتيجيات تكون أكثر فعالية بشكل شخصي، ومع أي مادة تعليمية تكون فعالة ولأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجيات (السيد، 2011، ص1280).

وعليه وجب الاهتمام بتنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في العملية التعليمية، حيث أن وعي الفرد باستراتيجيات ما وراء المعرفية والقدرة على استخدامها في المهام المختلفة للتعلم، تساعد المتعلمين على القيام بدور ايجابي في تنظيم المعلومات ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم، فالتلاميذ الناجحون يقومون بتلقائية من التحكم في عملية التعلم، أما التلاميذ الأقل كفاءة لا ينتبهون لمثل هذه العمليات ولا يدركون قيمتها.

وتشتمل ما وراء المعرفية عن مكونين أساسيين هي المعرفة عن المعرفة knowledge of cognition وتنظيم المعرفة Regulation Of Cognition ، والمعرفة عن المعرفة تشير إلى ما نعرفه عن معرفتنا وتتضمن ثلاث مكونات:

المعرفة التقريرية declarative knowledge وتشمل الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن أن يستخدمها الطالب في التعلم، وتتضمن المعرفة الاجرائية procedural knowledge عن كيفية تطبيق استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة ، فلا يكفي أن تعرف أن هناك إستراتيجية تعلم ، ولكن المهم أن تعرف كيف تستخدمها بفعالية، والمعرفة الشرطية conditional knowledge تشير إلى معرفة لماذا ومتى تستخدم هذه الاستراتيجيات، أي أن المعرفة الشرطية مهمة للاستخدام التكيفي والمرن لهذه الاستراتيجيات المعرفية (pinterch,2000,p458).

وتنظيم المعرفة يشتمل على ثلاثة مكونات: التخطيط ويمثل اختبار الاستراتيجيات المناسبة وتحديد المصادر، والمراقبة وتتضمن مهارات اختيار الذات الضرورية لضبط التعلم، والتقييم ويشير إلى تقييم نواتج تعلم الفرد وعملياته المنظمة ذاتيا (السيد، 2009، ص 183).

ويذكر كامل(2003) إن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتنظيم الذاتي في نموذج بنترش لها مظهران أساسيان هما معلومات الفرد عن عملياته المعرفية، والتنظيم الذاتي لهذه العمليات، وقد أشار صاحب هذا النموذج إلى أن برامج البحوث في جامعة متشجان كانت تركز على الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في التخطيط والمراقبة والتنظيم لعملياتهم المعرفية وليس لمعلوماتهم عن العمليات المعرفية metacognitive knowledge، كما ترتبط استراتيجيات التنظيم ارتباطا وثيقا باستراتيجيات المراقبة، فعندما يراقب المتعلم تعلمه وأداءه في ضوء هدف أو محكما، فإن عملية المراقبة تبرز الحاجة إلى عمليات تنظيم لتعديل السلوك حتى يتسق ذلك (كامل، 2003أ، ص 386).

وفي ضوء مما سبق تشير الأدبيات التربوية أن الاستراتيجيات الرئيسية الثلاثة السابق تحديدها (التخطيط، المراقبة، التنظيم)، نجد أن المتعلم لا يقوم بها بنفس الترتيب بالضبط، ولكن عند قيام المتعلم بمهمة تعليمية فانه عادة ما يستخدمهم متحدين معا لأداء المهمة وليس بالضرورة منفصلة، أي ليست كل إستراتيجية بمفردها أو بمعزل عن الاستراتيجيات الأخرى .

وتشمل استراتيجيات ما وراء المعرفية الاستراتيجيات التالية :

4-2-1 التخطيط :Planning

وهي تتضمن وضع أهداف وتصفح الموضوع قبل القراءة، توليد أسئلة قبل قراءة الموضوع وتحليل المهمة لتحديد المشاكل التي يواجهها المتعلم وهذه الأنشطة تساعد المتعلم على تخطيط استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وكذلك تنشيط المعلومات السابقة، كما تجعل تنظيم وفهم المادة أكثر سهولة.(الحسيني، 2001، ص 237)

وفي هذا الصدد يشير أبو رياش (2007) إلى أن إستراتيجية التخطيط ووضع الأهداف تساعد المتعلم أن يجيب على عدد من الأسئلة التي يطرحها على نفسه عند أداء المهمة، مثل ما الهدف الذي أريد تحقيقه ؟ ما الذي يجب علي أن اعرفه لمعالجة الموقف ؟ وما هي خطتي للتعامل مع الموقف ؟ ما المعرفة السابقة التي يمكن أن تساعدني في أداء المهمة ؟ هل أغير طريقتي في مواجهة المواقف تبعا لنوع الموقف ؟ ما الأفكار والأسئلة التي تود إلى ذهني أثناء قراءة الموقف ؟ ماهي العوائق المحتملة ؟ وما هي طريقة مواجهتها ؟ وما نوع الاستراتيجيات والمعلومات التي احتاجها ؟ (أبو رياش، 2007، ص 38).

ويؤكد بنترش أن هذه الإستراتيجية تتضمن وضع الهدف setting goals للدراسة، وتفحص النص سريعا قبل قراءته skimming، وتوليد الأسئلة قبل قراءة النص، وعمل تحليل مهمة task analysis للمشكلة، ومثل هذه الأنشطة تساعد المتعلم على أن يخطط لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية، وأيضا ينشط أو يجهز المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة، ومن ثم يجعل عملية التنظيم وفهم المادة أسهل بكثير. (pinterch , 1999, p461).

ويشير كل من جارسيا وبنترش (1994) أن المتعلمون الذين يستخدمون هذه الأنواع من أنشطة التخطيط يبدو أنهم يؤدون بشكل أفضل في المهام الأكاديمية المتعددة مقارنة بالمتعلمين الذين لا يستخدمون مثل هذه الاستراتيجيات. (السيد، 2009، ص 185)

4-2-2 – المراقبة : Monitoring

هي العملية التي يفحص فيها المتعلم بشكل متتال وبطريقة تتخلل الأداء هل يعي ما يقرأ ؟ هل هناك مزيد من المعلومات يحتاج إليها لفهم أعمق ؟ وهذه العملية تبدأ قبل العمل وتستمر معه وأيضا بعده (شريف وآخرون، 2003، ص 206).

وتشير إستراتيجية المراقبة إلى الإجراءات التي تقيم الدرجة التي تحققت عندها أهداف التعلم، وإجراءات تعديل سلوك التعلم عند الضرورة .

كما تعتبر مراقبة المتعلم لتفكيره وسلوكه الأكاديمي جانب مهما من جوانب التعلم المنظم ذاتيا، ولكي يصبح المتعلم منظما ذاتيا، يجب أن يكون لديه هدف أو معيار أو محك لإجراء المقارنة بينه وبين أدائه من اجل توجيه عملية المراقبة، وتشمل أنشطة المراقبة على تتبع الانتباه أثناء قراءة النص، أو الاستماع أو الكتابة و الاختبار الذاتي من خلال طرح الأسئلة للتأكيد من الفهم، واستخدام استراتيجيات أداء الاختبار مثل مراقبة السرعة، والتعامل مع الوقت أثناء أداء الاختبار. تقوم هذه الاستراتيجيات بتنبيه المتعلم عند الفشل في الانتباه أو الفهم، والذي يمكن إصلاحه عن طريق استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي (pinterch,1999,p461).

كما يضيف لان Lan أن هذه العملية تمثل تركيز الانتباه على مظاهر سلوك الفرد وهي عملية يقيم فيها المتعلم فعالية استخدامه إستراتيجية معينة في ضوء محك مثل : كيف تساعد الإستراتيجية في التقدم نحو هدف معين، وما الوقت والجهد اللازمان للإستراتيجية وفي ضوء هذين المحكين يقرر المتعلم إذا كان سيستمر في استخدام هذه الإستراتيجية آم سيتركها ويستخدم إستراتيجية أخرى (السيد، 2009،ص 186).

وتتضح أهمية المراقبة في أنها عملية تحديد مطالب إتمام المهمة، من خلال الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل الخطوات والعمليات، واختيار الإجراءات المناسبة، واكتشاف الصعوبات وتحديدها من طرف المتعلم، مما يتيح له فرصة أفضل للوصول للهدف المنشود، وهي من العمليات والإجراءات المهمة لتحسين عملية التعلم، لأنها تساعد في تركيز الانتباه، والتمييز بين الأداء والفعال والغير فعال، وكذلك تحسين الإدارة الذاتية للوقت، ويستطيع المتعلم القيام بعملية المراقبة من خلال التساؤلات الذاتية (استجواب الذات) والذي يضمن له فهم المحتوى .

4-2-3 – التنظيم Régulation

تشير أنشطة التنظيم إلى التناغم الجيد، والتوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية، ويفترض أن أنشطة التنظيم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما (السيد، 2011، ص 1287).

كما يشير التنظيم إلى قيام المتعلم بأنشطة فحص وتصحيح وتقويم سلوك المتعلم أثناء أدائه للمهام الأكاديمية (إبراهيم، 2013، ص 126).

وإستراتيجية التنظيم مرتبطة جدا بإستراتيجية المراقبة، فعندما يراقب الطلاب تعلمهم وأدائهم للوصول إلى الأهداف والمعايير أو المحكات التي يضعونها لأنفسهم فان عملية المراقبة هذه تشير إلى الحاجة إلى عملية التنظيم ليعدل الطالب سلوكه مرة أخرى ليتماشى مع الهدف أو يقترب من المحك أو المعيار، فعلى سبيل المثال عندما يسأل الطالب نفسه أسئلة أثناء القراءة من أجل مراقبة فهمه ويعود مرة أخرى فيقرأ الموضوع فإن إعادة القراءة إستراتيجية تنظيمية (الحسيني، 2001، ص 237).

ومثال آخر للاستراتيجية المنظمة ذاتيا يحدث عند القراءة هو عندما يبطئ الطالب ويتمهل في سرعة قراءته للنص وذلك عندما يواجه صعوبة أو عندما لا يشعر بألفة مع النص، وبالطبع فإن مراجعة أي نوع من المادة التعليمة (مذكرات محاضرة، اختبارات سابقة، وأوراق) التي لا يتذكرها هذا الطالب جيدا أو لا يفهمها جيدا أثناء المذاكرة والاستعداد للامتحان يعكس استراجية منظمة ذاتيا بشكل عام (السيد، 2009، ص 187).

بناء عليه تسمح إستراتيجية التنظيم معرفة الطالب إلى مدى تقدمه نحو تحقيق الهدف المحدد، والحكم على دقة النتائج وكفاءتها، وتقييم مدى مناسبة الأساليب التي استخدمت، وتقييم كيفية تناول العقبات والصعوبات، وكذا تقويم فعالية الخطة أو الإستراتيجية، ويستطيع المتعلم القيام بعملية التنظيم الذاتي من خلال التساؤلات الذاتية (استجواب الذات) والذي يضمن له معرفة نواحي القوة والضعف في أدائه .

على ضوء ما سبق فإن محور الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفية هو جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل ما يواجهه من مشكلات ويتخذ القرارات المناسبة في مواقف معينة، وينظم أفكاره ويحدد ما يعرفه وما يريد أن يعرفه، ويدرك ما يحدث في ذهنه قبل وأثناء وبعد أدائه المهمة التي يقوم بها، فقد وجدت استراتيجيات عديدة يمكن تنمي الاستراتيجيات ما وراء المعرفية لدى المتعلمين في تعلم أي مادة من المواد الدراسية المختلفة و تحقيق الأهداف المرجوة .

فيما يتعلق بالتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفية أشار بلاكي وسبنسي (2005) إلى وجود أساليب متعددة لتنمية استراتيجيات ما وراء المعرفية. (الدم ،2015،ص 47)

في هذا الصدد توجد العديد من الاستراتيجيات الخاصة بتنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية كما جاء في دراسة (أبوبشير 2012؛ قشطة 2008) من بينها إستراتيجية التساؤل الذاتي self- Questioning strategy التي تم توظيفها في الدراسة الحالية في بناء البرنامج الإرشادي، فمن خلال عملية التساؤل الذاتي يمكن للتلاميذ أن يزيد لديهم الإدراك الشعوري بعمليات تفكيرهم بداية من التخطيط والمراقبة والتقويم، وتم اختيار هذه الإستراتيجية لسهولة تطبيقها وتوظيفها في عملية التعلم، كما أنها تتماشى وخطواتها مع الإستراتيجية ما وراء المعرفية الثلاث، وهي إستراتيجية تعتمد على تشجيع الحديث الذاتي (self- talk)، حيث يسأل التلاميذ أنفسهم مجموعة من الأسئلة تسهم في تحسين الأداء، وتتم هذه الأسئلة في ثلاث مراحل هي: أسئلة قبل التعلم، أسئلة أثناء التعلم، أسئلة بعد التعلم.

4-3- استراتيجيات إدارة المصادر: Resource management Strategies

هي الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف المتعلم لتحقيق أهدافه، وتتضمن قدرة المتعلم على إدارة وضبط الجهد أثناء التعلم و القدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، ومواجهة ما يشتت الأداء مثلا، وإدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد وتعلم الرفاق وطلب المساعدة، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات على التكيف مع بيئته، وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافه واحتياجاته، وتؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي .

يشير بنترش 2004 (pinterch) إلى أن الطلاب يواجهون مواقف متعددة تستدعي التنظيم الذاتي وذلك في مجال التعلم الأكاديمي، كما أنهم يملكون الاختيار والضبط في حياتهم ولديهم متطلبات أكاديمية واجتماعية وشخصية عديدة فأنهم يجب أن يتعلموا كيف يديرون وقتهم وجهودهم ليصبحوا ناجحين، ومع اعتبار الطبيعة الاجتماعية للتعلم فان قدرتهم على طلب المساعدة من الأقران أو من المعلمين تعتبر مفيدة للنجاح، ومن ثم لابد من تضمين هذه الاستراتيجيات في نموذج التعلم المنظم ذاتيا، وفي أدوات قياس تعلم الطلاب (السيد، 2009، ص 188).

وتشتمل استراتيجيات إدارة المصادر ، والتي سنتناولها بشيء من التفصيل ما يلي :

4-3-1- إدارة بيئة ووقت الدراسة : Régulation time & study environment

يقصد باستراتيجية إدارة الوقت جدولة وتنظيم وإدارة وقت الدراسة، كما تعبر عن قدرة الطالب جدولة المهام التي يقوم بها والالتزام به ، ويتطلب ذلك أن يعرف الطالب الأوقات المناسبة وأن يوزعها توزيعا مناسبا (علي، 2012، ص 161).

تقوم الجدولة الزمنية للعمل بمساعدة المتعلمين على تخصيص المواد الزمنية المختلفة للقيام بأداء المهام الأكاديمية المختلفة، لذلك يجب على المتعلم حساب تكاليف قضاء الوقت في الواجبات المنزلية، ومراجعة المادة الدراسية، وإدارة المهام غير الأكاديمية ... وعليه فان المتعلمين الذين يديرون وقتهم بشكل جيد يستطيعون تغيير أساليب وطرق الدراسة عندما لا يجدون الوقت الكافي للاستذكار، ويقومون كذلك بتحديد وتبني أهداف مستقبلية معتمدين على قدر الوقت المتاح قبل البدأ في مشاريعهم، بهذه الطريقة يستطيع المتعلمون تنظيم وقتهم ذاتيا من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية بنجاح (السواط، 1434هـ، ص 34).

الطلاب ينظمون وقتهم بوضع جداول للمذاكرة، وعمل مخطط لوقت المذاكرة، والاستخدام الفعال لوقت الدراسة يعتبر ناتجا لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات تعلم أخرى مثل التخطيط ووضع الهدف، وكذلك يعتبر استخدام الوقت ناتجا مهما للأداء، والتي يمكن أن يستخدمه الطلاب لكي ينظموا تعلّمهم و أدائهم الأكاديمي الحالي، وكذلك في المستقبل (السيد، 2009، ص 189).

هذا ويختلف اختيار وتنظيم الوقت من تلميذ لآخر، فهناك من يفضلون المراجعة في الصباح، في حين نجد تلاميذ يفضلون الدراسة في المساء على خلاف آخرين يفضلون الدراسة في وقت متأخر من الليل حيث يسود الهدوء وتقل الحركة، وهنا يقوم التلميذ بوضع خطة لبرنامجه الدراسي و يحدّد الوقت اللازم لأداء المهمّة، و كم من الوقت يتطلّب حسب طبيعة المادة.

كما أن بيئة الدراسة تشير إلى المكان الذي يقوم فيه الطالب بعمله الدّراسي، وينبغي أن تكون بيئة التعلم منظّمة وهادئة وبعيدة نسبيا عن المشتّتات السمعية والبصرية، ويعرّفها ربيع عبده بأنها الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم يساعد على التعلّم والابتعاد عن كل ما يشتت الجهد والتركيز (علي، 2012، ص 161).

وهناك بعض المتعلمين الذين يدركون أنهم في حاجة إلى مكان هادئ للدراسة، ويؤجلون أداء مهامهم الأكاديمية حتى يصبحوا أكثر تركيزا في أداء المهمة، في مثل هذا الموقف، يقوم المتعلمون بتنظيم تعلّمهم ذاتيا عن طريق معرفة متى وأين يدرسون، ويبحثون عن أماكن تسهل تعلمهم بعيدا عن كل ما يشتت انتباههم وتركيزهم(Wolters, 1998,p 229) .

والمتعلمون يمكن أن يؤدوا في بيئات مختلفة متعددة (المكتبة، وحجرة الدراسة الخاصة بهم، ومنضدة المطبخ)، ومن المهم أن يكون المكان الذي يختارونه للدراسة خاليا من المشتتات. والمتعلم في حاجة إلى تنظيم بيئة الدراسة بطريقة تجعله قادرا على التركيز في العمل (السيد، 2009، ص 189).

ووفقا لـ" Pintrich "(1991) فإن الاحتفاظ بأجزاء من الوقت للدراسة، واستخدام وقت الدراسة بصورة أكثر فعالية ووضع أهداف حقيقية، وهي تتراوح في المستوى من عمل جداول لوقت واحد في اليوم للدراسة، أو أي مخطط للدراسة أسبوعية أو شهرية، أما ما يخص مكان الدراسة، تشير إلى سلوكيات الطالب لإعداد وملائمة بيئة الدراسة لجعلها منظمة، وهادئة وخالية من المشتّتات البصرية السمعية (بن شعلال،2018،ص152).

4-3-2- تنظيم الجهد :Effort Régulation

تتعلق بقدرة الطّلاب على إدارة الجهد وعلى ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات ومهام الغير الممتعة، وإدارة الجهد هي إدارة الذات وتعكس تعهد المتعلم بإكمال أهداف دراسته حتى ولو كانت صعبة كما أنها تشير إلى الاستخدام الفعال والمستمر لاستراتيجيات التعلم(Pintrich& Garcia, 1991, p 379) .

يستطيع المتعلمون تنظيم جهدهم ذاتيا بفعالية، حيث أن المتعلم يعرف متى وكيف يدرس بجد من أجل أن يتعلم مفهوم ما، وتتضمن إستراتيجية تنظيم الجهد قدرة المتعلم على إدارة الانتباه والمشاعر من أجل مواجهة المشتتات لتحقيق أهداف أكاديمية محدّدة سلفا. وتستلزم هذه الإستراتيجية تجنب ظروف الدراسة التي تؤدي إلى الكسل والملل وبذل جهد إضافي عندما تكون المهام الأكاديمية صعبة أو غير ممتعة(السواط، 1434 هـ، ص 35).

إن إدارة الجهد هي أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي أيضا تعتبر حلقة وصل للتفاعل بين الدافعية والمعرفة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف متى يزيد من جهده و يثابر على المهمة، كما انه يعرف ويعلم متى يكون الجهد الأقصى غير ضروري للنجاح، كما أنه يعلم أيضا أن استراتيجيات التعلم مختلفة والتي تعتبر ضرورية تكون معتمدة على المهمة (السيد، 2009، ص 189).

على ضوء ما سبق، إن اكتساب التلميذ معرفة ضمنية على تنظيم الجهد يجنبه التوقعات التشاؤمية في تقدمه ونجاحه في المهمة وضعف ثقته بذاته، خاصة وان تناول التلميذ للمهمة ينبني على مراقبة سلوكه، وصعوبة المهمة، فقد يزيد التلميذ جهده إذا كانت المهمة صعبة وذلك لتحقيق الهدف المسطر، أو قد ينقص من جهده إذا اعتقد أن المهمة في غاية الصعوبة ولن يفيد معها بذل الجهد، كما أن إدارة الوقت في تنظيم الجهد يسهل في إدارة المهمة التعليمية بشكل أفضل، فقد يكون الحجم الساعي

المسطر لتناول مادة تعليمية أو مقرر دراسي ومذاكرتها ساعة أو ساعتين مثلا في الظروف العادية، ولكنه يزيد خلال الامتحانات الفصلية أو النهائية، وإنجاز مهمة في تعليمية ما في وسط بيئي ملئ بالمشتتات فإنه يعمل على مضاعفة تركيزه وانتباهه للمهمة، ليجعل البيئة أقل تشتتا.

4-3-3- تعلم الأقران : Peer Learning

تعلم الرفاق يعتمد على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يكوّن المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين، حيث يفسر المتعلم ويحدد موقفه ويتجادل مع الآخرين خلال مجموعات التعلم التعاوني، وتعتبر جماعة الرفاق والتفاعلات بين الطلاب وبعضهم سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية و تعزيز عملية التعلم، كما أن الأهداف الاجتماعية داخل السياق قد ترتبط بالنواتج الأكاديمية خلال عمليات التنظيم الذاتي (السيد، 2009، ص 190).

ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي، وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي، حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم (رشوان،2006،ص 58).

أما ما يتعلق بتنمية إستراتيجية تعلم الأقران والتدريب عليها، فقد استفادت الدراسة الحالية من عدة دراسات فيما يتعلق بكيفية تقديم التعلم باستخدام إستراتيجية الأقران، مشيرة إلى خطواتها وفوائدها وشروطها وأشكالها، كدراسة(الحيالي وكرومي 2011؛ الغامدي ؛ بنت محمد 2012؛ البحرات 2013؛ السامرائي 2017).

4-3-4- طلب المساعدة :Help - Seeking

هي إستراتيجية تشير إلى جهود الطالب في أن يلتمس المساعدة من الأقران، المعلمين أو الكبار، أو الوالدين(الحسيني، 2011، ص 126).

يذكر "Pintrich, et, al" (1991)، أن إستراتيجية البحث عن المساعدة هي المظهر الأخر للبيئة التي ينبغي على الطلاب أن يتعلموا إدارتها، وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين (الزملاء، الرفاق، و المعلمين)، والطالب الجيد هو الذي يعرف حتى لا يعرف شيئا، ويمكنه تحديد شخص بعينه.

ويتميز المتعلمون المنظمون ذاتيا بأنهم يعرفون متى يطلبون المساعدة من الآخرين بدلا من الاعتماد على أنفسهم عندما يواجهون صعوبات أثناء دراستهم تستلزم هذه المساعدة، ويستخدمون نوعين مختلفين من طلب المساعدة هما :

أ–طلب المساعدة الوسيلي : يستخدم المتعلمون هذا النوع من اجل تحسين فهمهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية ، ولا يسعون في هذا النوع إلى مجرد الحصول على إجابة ، بل يتعدى ذلك الحصول على توجيه كاف لتحسين قدراتهم .

ب–طلب المساعدة المتطرّف: يستخدم المتعلمون هذا النوع عندما يقومون بطرح أسئلة بهدف الحصول على إجابة، أو أن يقوم شخص آخر بحل مشاكلهم، ويستخدمون هذا النوع للحصول على الإجابة الصحيحة وليس من أجل تحسين فهمهم (Jones, 2007, p 38).

يذكر(Newman, 2002)، أن هذه الإستراتيجية تتطلب: أ– كفايات معرفية (معرفة متى تكون المساعدة ضرورية، وكيف يتم طلبها، ومعرفة الأسلوب الذي يتم به طلب المساعدة).ب–كفايات اجتماعية:(كمعرفة أن الآخرين يمكنهم المساعدة، ومعرفة أفضل شخص يمكنه أن يقدم المساعدة ، ومعرفة كيف يطلب المساعدة بطريقة ملائمة اجتماعيا).ج–مصادر دافعية:(كالأهداف، والاتجاهات ومعتقدات الذات، والشعور المرتبط بإحساس الطالب بالقوة والضبط، والرغبة في التحدي، والرغبة في التفاعل الاجتماعي مع المعلمين والزملاء الأكثر خبرة) (السيد، 2009، ص 192).

وتعد هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعّالة، فعندما يراقب التلاميذ أدائهم الأكاديمي ويصبحون على وعي بالصعوبة التي لا يستطيعون التغلب عليها بأنفسهم، فإنهم عادة ما يعوضون قدرتهم وتأكيدهم الذاتي، و لحل الصعوبة يلجأون لطلب المساعدة من آخرين لديهم معرفة أكثر، كما أن هذه الإستراتيجية تتضمن الوعي بطلب المساعدة، ومتى يتم اتخاذ القرار بطلب المساعدة، وكذا القدرة على تحديد من يطلب منه المساعدة، هذه المكونات تتحسن بمرور الوقت، مما ينتج عنه تجنب الفشل المحتمل، ونجاح المهمة ويحسن من إمكانية التمكن على المدى الطويل والتّعلم المستقل .

ممّا سبق يتضح أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تميز المتعلمين المنظمين ذاتيا عن غيرهم، و أن استخدام هذه الاستراتيجيات يعدّ إحدى سمات التلاميذ المنظمين ذاتيا، كما أنها متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض، وتسهم في تحقيق الأهداف المسطّرة لدى المتعلم المنظّم ذاتيا، باعتبارها فاعلا في عملية التعلم، بتعليم التلاميذ في كيف يتعلمون وكيف يتذكرون وكيف يفكرون بترسيخ مفهوم الاستقلالية والتعلم مدى الحياة، خاصة في التعامل مع الكمّ الهائل من المعلومات المتراكمة، من خلال تنظيمها وترتيبها، ممّا يحسّن من أدائهم العلميّ وكذا جوانب أخرى من حياتهم .

وتأسيسا على ذلك فإن الدراسة الحالية تعتمد على بناء برنامج إرشادي لتنمية الاستراتيجيات سالفة الذّكر، المبنية في نموذج بنترش لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

لتوضيح ذلك فإن البرنامج الإرشادي الذي يعده المرشد يمكنه أن يعتمد على عدد من المراحل التي يمكن استخدامها لتنمية استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة الدراسة والتي حددها كل من هاريس وجراهام (Haris & Graham 1996) وهي كالتالي :

- المرحلة الأولى : تنمية وتنشيط الخلفية المعرفية :

وهي من أهم أسباب إجادة التحصيل واستخدام المهارات، حيث تمكن المتعلم من تنفيذ الاستراتيجيات بشكل فعال، وتعتمد هذه المرحلة على مهتمين رئيسيين هما: توضيح المهارة التي يحتاجها المتعلم لتنفيذ الإستراتيجية وتقييم التلميذ ومعرفته المتعلقة بتحصيل تلك المهارة .

- المرحل الثانية : مناقشة الإستراتيجية .

مناقشة الاستراتيجية يساعد الطالب على تبنيها وإدراك جدوى مساهمتها في الأداء بشكل أفضل ، وعلى المعلمين أن يدركوا عملية تحفيز الطلاب لها أثار ايجابية في تحصيلهم ، وعليهم أيضا توضيح كيفية تطوير الإستراتيجية من خلال مناقشة الطلاب .

- المرحلة الثالثة : وضع نموذج الإستراتيجية :

يسمح للتلاميذ أن يشاهدوا كيف يقوم المتعلم ذو الخبرة بتوظيف الاستراتيجيات، ويعد الجزء الأهم في عملية تبني نموذج لاستراتيجيات مثل التفكير بصوت مرتفع بالإضافة إلى العديد من الوسائل التي تساعد على ذلك من خلال الأسئلة التي تبدأ ب (كيف– ماذا) مثل : لماذا أقوم بهذه الخطوة ؟ وكيف استطيع القيام بها ؟

- المرحلة الرابعة حفظ الإستراتيجية :

والهدف من الحفظ هو تمكين الطلاب من استخدام الإستراتيجية بشكل تلقائي ومن اجل تحقيق استخدام فعال على الطلاب أن يوجهوا انتباههم ويحشدوا طاقتهم للمهمة التي ينخرطون فيها دون تشتت عبر مهام ثانوية أخرى ، وساعد المعلمون الطلاب في ذلك عبر أنشطة ترفيهية تتحدى الملل وتجدد النشاط .

- المرحلة الخامسة : الدعم من خلال الإستراتيجية :

وفيها يتعاون الطلاب والمعلم في تنفيذ الإستراتيجية ، حيث يناقشهم في كيفية وسبب الإستراتيجية ، وينبغي أن يكون هذا الدعم مكثفا في البداية ثم يقل تدريجيا مع مرور الوقت إلى أن يستطيع التلميذ تنفيذ الإستراتيجية بمفرده ، ويقوم بمعالجة جوانب القصور التي تطرأ على مهارة التلميذ أو خلفيته المعرفية .

- المرحلة السادسة : الأداء المستقل :

وفيها ينبغي على الطالب أن يكون على أهمية الاستقرار لتنفيذ الإستراتيجية بنفسه ، حيث تكون المهمة الرئيسة للمعلم مراقبة أداء الطلاب، وفقا لتحقيق معايير أدائية محددة (السليطي، 2017،ص 46).

مما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتيا هو طريقة لتشجيع مشاركة الطلاب في تعلمهم عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة بشكل منظم والحفاظ على الدافعية من أجل تحقيق الأهداف، حيث أن الطالب وبصدد إعداد برنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلاميذ الثانوي قد ركز على المراحل السابقة، مستعينا بفنيات واستراتيجيات ووسائل بيداغوجية مختلفة لتحقيق وتنمية الاستراتيجيات.

من هذا المنطلق أصبح تعليم وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Teaching and developing of (SRL) في الوقت الحالي مطلبا أساسيا وضروريا في المجال التربوي، للتخلص من الطرق التقليدية في التعليم و المرتكزة على الحفظ والاستظهار، لأنه من المستحيل أن يتعلم التلميذ أي مضمون محتوى علمي دون أن يعرف كيف يفكر، يراقب ويقيم خطواته لتحقيق أهدافه المسطرة، وبالتالي يجب التركيز على تغيير العمليات العقلية وطرق التفكير لديهم، لأن هذا التغيير شرط لازم لتحسين السلوك الظاهر، الذي يؤدي بدوره إلى تحسين التعلم لدى التلاميذ، كما يركز التعليم والتدريب على أن يعمل كل من المعلم أو المدرب و التلميذ كمحور أساسي في العملية التعليمية، ضمن منظور معرفي جديد كشريكين يحترمان مساهمات بعضهما، بعيدا عن الوصفات الجاهزة التقليدية التي يزود بها التلميذ لتحسين أدائه الأكاديمي.

لذا أكد جابر (1999)، أن التعليم الجيد يتضمن تعليم الطلاب كيف يتعلمون، كيف يتذكرون ويحفظون، كيف يفكرون وكيف يثيرون دافعية أنفسهم، ويتفق الكثير من المربين على أن تعليم الطلاب كيف يتعلمون مهم جدا، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعلم، ويعتمد تعليم الإستراتيجية على مسلمة مفادها أن نجاح التلميذ يعتمد إلى حد كبير على كفايتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم، وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن نعلم استراتيجيات التعلم والدرس للتلاميذ على نحو صريح، بدءا من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية وأن تستمر حتى المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وينبغي أن يتعلم الطلاب الاستراتيجيات المختلفة المتوفرة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب (جابر، 1999، ص306).

ويوضح بنترش و جارسيا Pintrich&Garcia ، أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ليست سمات للمتعلم، ولكن يمكن تعلمها، ويمكن أن تخضع للضبط من جانب الطالب (السيد، 2009، ص192).

كما أن تعليم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطلاب يساعدهم على فهم ما يتعلمونه، ويحسن من اتجاهاتهم نحو ما يتعلمونه، ويعممون ويطبقون ما تم تعلمه على مهام جديدة من اختياراتهم (السيد، 2009، ص 193).

وفيما يتعلق بتنمية مهارات التنظيم الذاتي فأشارت الأدبيات إلى أن اكتساب الكفاءة في التنظيم الذاتي لا يحدث بصورة أوتوماتيكية، كما لا يتم في فترة قصيرة ولكن يحتاج إلى تدريب، ممارسات واستراتيجيات تدريس مناسبة (العبسي،2018، ص3).

لقد أكدت نتائج عدد من الدراسات على فعالية تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للمتعلمين، و دورها الفاعل في تحسين أدائهم الدراسي، كدراسة (Arias & Martinez, 2004 ؛ العبسي2018؛ القمش والعضايلة والتركي2008؛ حزين ومنصور درويش2015؛ عطية وحافظ 2006؛ ولاشين 2009)، لأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما أكد طلبة (2011)، ليست سمة شخصية موروثة، وإنما مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب، التأمل الذاتي والتحكم السلوكي.

كما وضح خليفة(2010) أن تعليم الطلبة استخدام استراتيجيات التعلم يتم في شكلين، هما: شكل مباشر أو صريح، و شكل متضمن، و يقصد بالمباشر أن يقوم المدرس أو الموجه بشرح خصائص الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم تعلمهم، وقد تستخدم في هذا الإطار عدة أساليب كالنمذجة (مشري، 2013، ص207).

أما الطريقة المتضمنة فيقصد بها أن يتم بناء الحصة التعليمية، أو الإعلامية، أو الإرشادية وفق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أو بعضها، وذلك بهدف تنمية جوانب هامة في تعلم الطلاب أو في شخصياتهم، كدراسة "حافظ وعطية" (2006)، والتي عملت على تنمية قدرة أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة الإبداعية، باستخدام برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا (مشري، 2013، ص 208).

وهذا ما أكده دورني وشميتDornyei&schmitt (2006)، على أن التنظيم الذاتي للتعلم هو الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها المتعلم لتسهيل اكتساب، وتخزين واسترجاع ما تم تعلمه.

على المستوى الإجرائي يمكن أن نشير إلى بعض الطرق والاستراتيجيات المساعدة في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتي تم توظيفها البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة الحالية، نذكر منها ما يلي:

- **إستراتيجية (SQ3R)**

هي من الاستراتيجيات الحديثة التي تساهم في زيادة فعالية القراءة، زيادة الفهم والاستيعاب، أي أنها تساعد الطلبة في قراءة الكتب والنصوص بطريقة فعالة، حيث صممها فرانسيس روبنسون عام (1946) ، كما أن خطواتها الخمس سهلة ويسيرة على المتعلم، إذ يتكون اسم هذه الإستراتيجية من مجموعة الأحرف الخمسة الأولى لأسماء الخطوات التي تتكون منها هذه الإستراتيجية، كالأتي:

1. S (Survey)استطلع أو تصفح
2. Q (Question)اسأل

3. R (Read)اقرأ
4. R (Recite)استذكر أو استمع
5. R (Review)راجع (هادي، 2014، ص145).

- **إستراتيجية تدوين الملاحظة Note taking strategy:**

وهي إحدى الاستراتيجيات التقنية الرخيصة اللازمة لتلخيص عدد هائل من المعلومات حتى يتسنى استيعاب المعنى، كما يمكن الرجوع لتلك الملاحظات كوثائق عند الحاجة، وقد توصلت لازاروس إلى أن الطلاب الذين يقومون بتدوين الملاحظات يحققون نتائج أفضل في الاختبارات مقارنة بأقرانهم الذين يعتمدون فقط على قراءة النصوص أو متابعة المحاضرات (محمد، 2014، ص12).

وقد استخدم الطالب طريقة كورنيل لتدوين الملاحظات، وهي من أبرز أشكال طرق تدوين الملاحظات التي يمكن للتلميذ من خلالها تحديد المعلومات المهمة من غير المهمة للاختبار، وقضاء وقت أقل في دراسة كمية كبيرة من النصوص للبحث في ملاحظات غير منظمة، اكتسبت طريقة كورنيل اسمها من Walter pauk في جامعة كورنيل، حيث كان يعمل مديرا لمركز دراسة القراءة، ومؤلفا للعديد من النصوص في مهارات الدراسة، وقد طورت طريقة كورنيل في الخمسينات، ويمكن تلخيص أهم مكوناتها كما يلي:

1-تبدأ بكتابة الاسم والموضوع والتاريخ والصف برأس الصفحة.

2-منطقة A عمود النموذج: الفراغ على يسار الهامش العمودي لا يكتب فيها وقت أخذ الملاحظات في أثناء الحصة، وإنما بعد مراجعة الملاحظات وقبل الحصة اللاحقة، يستنبط في أثناء ذلك عددا من الأسئلة التي يمكن أن نجد لها إجابات في الملاحظات، وهذه الأسئلة هي النماذج التي يمكن كتابتها في عمود النموذج.

3-منطقةB مكان التلخيص: وهي المنطقة تحت الهامش الأفقي قرب أسفل الصفحة، و الخلاصة يجب أن تكون قصيرة تزود بمراجعة وجيزة للمادة المهمة على الصفحة، وهي مفيدة لمراجعة المادة لاحقا.

4-منطقةC مكان تدوين الملاحظات: الفراغ الموجود على يسار الهامش العمودي، و هو المكان الذي يدون فيه التلميذ ملاحظاته أثناء الحصة.

ليس هناك قواعد صعبة وسريعة في نظام كورنيل، ولا يجب النسخ الحرفي لما يقوله الأستاذ، كما يجب التفريق بين المعلومات المهمة وغير المهمة، والتأكيد على الأفكار الرئيسية بدلا من الكلمات الفعلية التي تستعمل لحمل تلك الأفكار.

- **إستراتيجية تلخيص الأفكار Ideas summarizing strategy:**

تعد إستراتيجية التلخيص إحدى الاستراتيجيات النظرية المعرفية التي تشير إلى العملية التي يتم فيها اختصار النص المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية والنقاط الأساسية، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق و الأدلة، كما أن إستراتيجية الإيجاز والتلخيص تعد خطة عمل يستخدمها الطلبة بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء، وإعادة بنائه في نص جديد يضاهي النص الأصلي، إذ يختبر الطلبة قدرتهم في التركيز على الأفكار الأساسية للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كل النقاط المهمة و الضرورية باختصار ووضوح (محمد،2010، ص214).

وتتمثل إجراءات تنفيذ إستراتيجية التلخيص فيما يلي:

1-قراءة النص قراءة متأنية للتعرف على المضمون العام للموضوع.

2-قراءة النص مرة ثانية مع تحديد الأفكار العامة و الأفكار الفرعية المرتبطة بها أثناء القراءة.

3-صياغة الملخص بألفاظ من إنشاء القارئ دون حرج من استخدام بعض الألفاظ والتعبيرات الواردة في النص.

4-مقارنة الملخص بالنص الأصلي التأكد من عدم الإخلال بالفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية أو المعلومات والحقائق الواردة في النص.

5-مراجعة النص لاستبدال أو حذف أو إضافة بعض الكلمات الضرورية وللتأكد من ورقة التلخيص (محمد،2010).

- **إستراتيجية KWL**

هي إحدى استراتيجيات التعلم البنائي، حيث يسجل التلميذ كل ما لديه من معلومات سابقة عن الموضوع، ثم يقرر ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه، ويمكن أن يتم ذلك بشكل فردي أو في مجموعات ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف (عطية، محمد،2007).

ويمثل كل حرف من حروف اسم الإستراتيجية الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية أو التقنية التي تمارس في عملية التفكير وهي:

- (k) ويرمز لكلمة (know)و تدل على السؤال (what I know ?) ويعني ماذا أعرف؟

وتمثل الخطوة الاستطلاعية التي يستدعي بها الطلاب ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به، ويمكن الافادة منها في فهم الموضوع الجديد.

- (W) ويرمز لكلمة (want)وتدل على السؤال (what I want to know ?) التي تعني ماذا أريد أن أعرف؟، أو ماذا أريد أن أكتشف؟ ويتم فيها تحديد ماذا يريد أن يتعلم الطلاب من خلال طرح اسئلة يريدون أن يتوصلوا إلى إجابتها، وفي هذه المرحلة يجب على المعلم اتخاذ ما يلزم لاستثارة دافعية الطلاب نحو البحث في الموضوع، وتقرير ما يرغبون في تعلمه عن موضوع الدراسة.

- (L) للدلالة على كلمة (Learn)التي يبدأ بها السؤال (What I learned?) و يعني ماذا تعلمنا؟

والذي يتطلب من الطلاب تقويم ما تعلموه من الموضوع وماذا استفادتهم منه، أي يكملون الجدول بالمعلومات والمعارف الجديدة التي تعلموها بعد الموضوع (الرويس، 2015، ص225).

حيث يطلب من الطلاب ملء جدول (KWL) كما يلي:

ماذا أعرف (k)	ماذا أريد أن أعرف (W)	ماذا تعلمت (L)

شكل رقم (3): نموذج لجدول(KWL)

➢ **إستراتيجية معينات الذاكرة:**

ويقصد بها الوسائل أو الإجراءات التي تساعد الفرد على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى أو هي نوع من استراتيجيات التعلم تستعمل لجعل المواد التعليمية ذات معنى من خلال ربط هذه المواد بالمعلومات المتوفرة أصلا عند المتعلم، حيث توجد مجموعة من الاستراتيجيات و الإجراءات المعينة في تشفير المعلومات و سهولة الوصول إليها في الذاكرة من بينها:

- **إستراتيجية الحروف الأولى:** حيث يتطلب استعمال هذه الإستراتيجية أخذ الحروف الأولى لمجموعة الكلمات المراد تذكرها ثم محاولة تشكيل كلمة لها مدلول ومعنى من هذه الحروف الأولى، فقد تستطيع تذكر اسم شخص إليه حديثا (صالح أحمد ذهب لبيت حمدان) يتذكر الحروف الأولى التي تشكل كلمة (صالح) (أبو غزال، 2013، ص148).

- **إستراتيجية الكلمة المفتاحية** : يمكن قراءة نص ماء أو اختيار كلمه تعد بمثابة مفتاح يدل على الفقرة أو الجملة الكاملة، فإذا أردت تذكر كلمة (Amigo) من الاسبانية التي تعني الصديق، فإنك تستطيع ربطها باسم صديق يشبه اسمه هذه الكلمة مثل: (أمير)، إن توفر ذلك (آل ناجي و آخرون، 2019، ص33).
- **طريقة المختصرات**: وفيها يتم استعمال الحرف الأول أو أي حرف من كل كلمة لتشكيل كلمات جديدة من هذه المفردات، و تصلح مثل هذه الطريقة لحفظ الأسماء والمصطلحات العلمية مثل: أسماء الدول والمؤسسات، الأسماء العلمية، فعلى سبيل المثال يمكن اختصار جامعة الدول العربية بكلمة (جدع)، فضلا عن السابق يمكن اللجوء إلى استراتيجيات لعصر قدرة الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات و تذكرها مثل: استعمال إجراءات التسميع المكثف وغير المكثف، زيادة على إجراءات التنظيم (آل ناجي و آخرون، 2019، ص34).
- **طريقة السجع أو القافية**: تربط هذه الإستراتيجية بين الكلمات المراد حفظها عن طريق الإيقاع أو القافية فقط (حرب، 2019، ص13).

➢ إستراتيجية الخرائط المفاهمية Conceptual Mapping Strategy

هي عبارة عن أدوات تخطيطية تهدف إلى عرض العلاقات بين المفاهيم وتنظيمها، و ذلك باستخدام خطوط تصل بينها ومكتوب عليها كلمات رابطات توضح العلاقات بين المفاهيم المختلفة، كما تعرف بأنها رسوم تخطيطية هرمية، تكون القمة فيها للمفاهيم الأكثر شمولية، ثم تندرج المفاهيم لتكون أكثر تحديدا عند قاعدة الهرم، كما توجد أنواع مختلفة لهذه الخرائط.

وما يميز خرائط المفاهيم أنها تعتمد على الإدراك البصري الذي يبدأ بمشاهدة الصورة المتمثلة في خريطة المفهوم التي التي يتم رسمها أمام أعين المتعلمين، وهذا ما ذكره الطيطي (2004) في أن المفاهيم المراد تعلمها تبنى عن طريق تصورات الإنسان من خلال حواسه، والمدركات الحسية تعد الأساس الأول لتشكيل المفاهيم، حيث تتشكل صورة ذهنية خاصة بالمفهوم فيصبح لدى الفرد القدرة على تمثله واستيعابه (يوسف، 2019، ص107).

وقد ذكر الباحثون والمتخصصون خطوات بناء خريطة المفاهيم على النحو الآتي:

1-اختر موضوعا ما من المنهج.

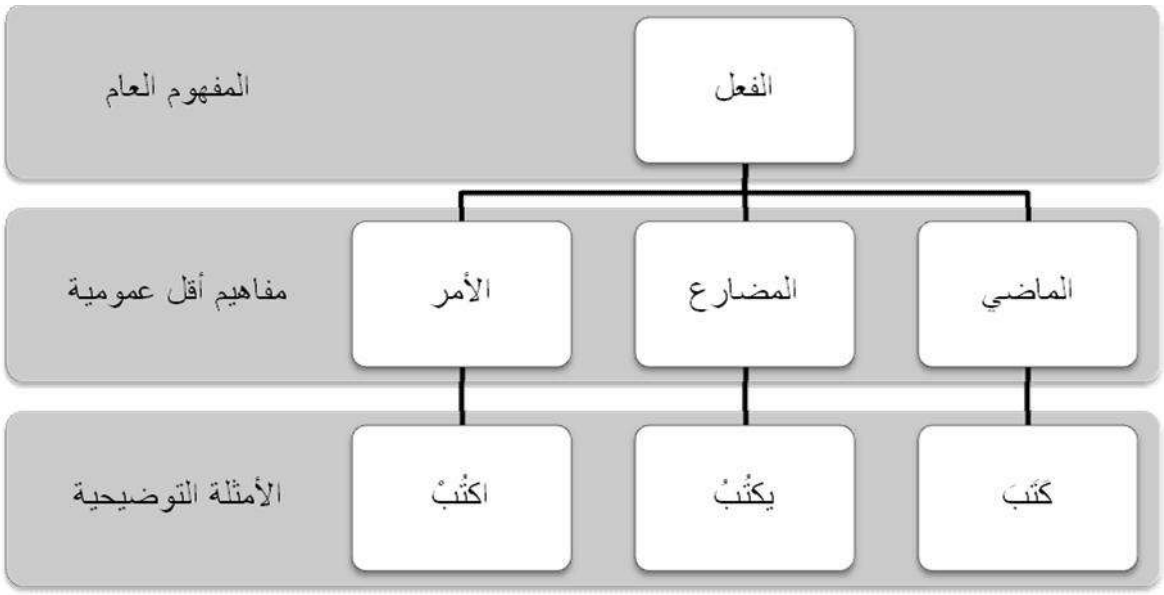
2-حلل الموضوع واستخرج المفاهيم الأساسية.

3-رتب المفاهيم هرميا من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية.

4-ارسم خريطة المفاهيم واضعا المفاهيم في دوائر أو مربعات، حيث تكون المفاهيم الأكثر عمومية في القمة، ثم تأتي في الوسط الأقل عمومية، ثم الأسئلة والتفصيلات في قاعدة الشكل الهرمي، ولا ترسم حول الأمثلة التوضيحية دوائر أو مربعات لأنها ليست مفاهيم.

ارسم خطوطا تصل بين المفاهيم حسب العلاقة، ضع كلمات رابطة بمشاركة الطلبة وتفاعلهم تشير إلى معنى العلاقة بين المفهومين المرتبطين معا بخط (يوسف، 2019، ص107-108).

وبناء على ما سبق يكون الشكل العام للنموذج المبسط لعناصر خريطة المفاهيم على النحو الآتي:



شكل رقم (4): نموذج مبسط لعناصر خريطة المفاهيم

تظهر أهمية استخدام الخرائط المفاهيمية كاستراتيجية من استراتيجيات التعلم، لتسهيل التعلم لدى المتعلمين ومساعدتهم على فهم الهيكل البنائي للمعرفة، وعلاقاته، كما تساعدهم على التمييز بين المفاهيم الأساسية التي يتكون منها البناء المعرفي، والعلاقات بين مفاهيمه، وتساهم في زيادة الانتباه إلى المهمة المعنية لأنها تعمل على تنظيم المفاهيم بشكل هرمي متسلسل، مما يؤدي إلى تغيير دور المتعلم السلبي، إذ توضح الأفكار الأساسية التي تمثل هدف الدراسة (مقابلة و آخرون، 2010، ص 562).

في هذا الصدد نوضح بعض التشابهات والفروق بين الخرائط الذهنية و الخرائط المفاهيمية حسب ما يظهره الأدب التربوي، يمكن تلخيصها فيما يلي:

* تستند الخرائط الذهنية والمفاهيمية على النظرية البنائية.

* الخرائط الذهنية تسمح بتشعب التفكير وتبرز علاقات جديدة بين المفاهيم، في حين تلتزم الخرائط المفاهيمية بحدود الموضوع وتقيد التفكير.

* الخريطة الذهنية صعبة البناء تتطلب تحديد فكرة أساسية توضع في المنتصف تضاف لها أفكار متشعبة، بينما الخرائط المفاهيمية سهلة البناء تبنى بشكل هرمي.

* تبرز الخرائط الذهنية جميع المفاهيم الواردة في الموضوع بتفاصيلها وامتداداتها، أما الخرائط المفاهيمية فتعمد إلى كتابة المفاهيم المجردة في الموضوع و إبراز العلاقات الموجودة بينها فقط.

* تتشكل الخرائط الذهنية من مفاهيم علمية، وصلات، كلمات ربط و الأمثلة بالإضافة إلى الحقائق والنظريات، واستخدام الصور والرموز والألوان، في حين تقتصر الخرائط المفاهيمية على المفاهيم العلمية، الوصلات، كلمات الربط و الأمثلة.

* يمكن استكمال و إضافة التفاصيل للخرائط الذهنية، ويقوم الطالب بإعدادها في الأغلب، في حين تعد الخرائط المفاهيمية خرائط مكتملة يقوم بإعدادها المعلم في الأغلب.

* الخرائط الذهنية لا يفهمها إلا الشخص الذي أعدها وبالتالي يكون استخدامها مختصر عليه، ويفهم الخرائط المفاهمية ويستخدمها جميع الأفراد (أبو دياك، 2016، ص 18).

رغم كل التشابهات والاختلافات بين الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية، إلا أن هناك تكامل و ترابط وتداخل بينهما يجعل استخدامهما في مجال التعليم فاعلا محققا لأهداف التعلم ذي المعنى.

➢ إستراتيجية التساؤل الذاتي Self Inquiry Strategy.

يعرفها "أبو عجوة"(2009) بأنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تمكن الطالب من طرح أسئلة على ذاته، ليقوم بحل المسائل التي تواجهه مما يشعر الطالب بالمسؤولية اتجاه حل السؤال، فيصبح دوره أكثر فاعلية ويعمل على جمع المعلومات ومعالجتها (أبو عجوة، 2009، ص35).

ويشير "عدس"(1996) بأنه من الضروري اعتماد الطلبة على الأسئلة الذاتية في التعلم، حيث يسوغ المتعلمون اسئلتهم ويطرحونها ويقومون بعرض مشاكلهم وقضاياهم بأنفسهم، بدلا من أن يقوم المعلم بذلك، ويغير المتعلمون من طريقة أسئلتهم

فتصبح أكثر تحديدا ووضوحا، ومن ذلك العمل على وجود قاعدة بيانات يرجعون إليها في أفكارهم وما يتوصلون إليه من استنتاجات و حلول لتلك المشاكل (عدس، 1996، ص97).

تظهر أهمية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في النقاط التالية:

هذه الإستراتيجية قادرة على إعداد قراء مستقلين و ماهرين.

– إنتاج الأسئلة الذاتية يساعد على التحكم في درجة استيعاب الطالب و درجة تفكيره بشكل أفضل، فهي استراتيجية واعدة لتحسين الفهم، وتجنب الملل، و تركيز الانتباه، للتوصل إلى تنبؤات جديدة.

–حصول الطالب على الاستقلالية الذاتية عندما يعبر بكلماته الشخصية، ولغته الخاصة، بعيدا عن ممارسة النقل أو النسخ، فهي تنمي طاقاته الكامنة، و مهارات التحاور مع الآخرين لديه، فكل طالب يطرح على نفسه تساؤلات عديدة كما يتعاون مع زملائه فيتبادلون الآراء للإجابة على بعض تساؤلاتهم.

–تساعد الطالب على بناء بنية معرفية خاصة به، معتمدا على الخبرات السابقة.

–تساعد على زيادة دافعية الطالب نحو التعلم، ومشاركته الفعالة.

–تنمي الفهم القرائي لدى الطلبة العاديين، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

–كما تساعد إستراتيجية التساؤل الذاتي الطالب على التأمل في نتاجات تفكيره، و مراجعة خططه، وخطوات عمله، وتقييم ما أنجزه (إياد، 2017، ص350).

أما عن خطوات استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي فإنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالأسئلة التي يطرحها الطالب على نفسه، في مراحل مختلفة من عملية التعلم، ومن هذه المراحل:

1–مرحلة ما قبل التعلم: فعند عرض موضوع الدرس يدرب المعلم طلابه على طرح أسئلة عدة، و الغرض منها معرفة ما لديهم من خبرات سابقة حول الموضوع، و التي تساعد بدورها المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم، و مساعدة الطلاب على الوصول للتعلم الجديد.

2–مرحلة التعلم: وفيها يشجع المعلم الطلاب على إثارة بعض التساؤلات التي قد تسهم في توليد أفكار جديدة، ومحاولة تعديل مسار تفكيرهم.

3–مرحلة ما بعد التعلم: حيث يدرب المعلم طلابه على طرح أسئلة تساعدهم على تناول المعلومات التي تعلموها، وتحليلها وتكاملها، و تقويمها و معرفة إمكانية توظيفها في مواقف حياتية أخرى (إياد، 2017، ص 350).

ويرى الطالب مما سبق تشجيع استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، لأنها تسهل على التلميذ طرح الأسئلة على ذاته، و يكون قادرا على الوصول إلى المعلومة الصحيحة من خلال الإجابة على أسئلته، و تسهل وضع الأهداف والتخطيط لها، وتدفع التلميذ إلى جمع المعلومات والبحث عنها، و تنظيمها، وتحليلها، كما تنمي الدافعية والشعور بالمسؤولية لديه، و تعتبر هذه الأخيرة من أهداف التعلم الحديث، كل هذا يتم من خلال تنمية هذه الإستراتيجية والتدريب على استخدامها بإتباع خطواتها.

- **إستراتيجية التفكير بصوت عال (مسموع) Loud Thinking Strategy**

تطور البحث حول التفكير بصوت عال منذ (1960)، وفي الثمانينات من القرن العشرين عد التفكير بصوت عال كطريقة لنمذجة الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لاستيعاب النص للمتعلمين، من أجل مساعدتهم على تحسين تفكيرهم واستيعابهم القرائي.

وتعتمد هذه الإستراتيجية على قراءة المتعلمين لما يدور في تفكيرهم بصوت مسموع أمام الآخرين، فهي تقوم على مساعدتهم على تنظيم أفكارهم و تحسينها وجعل المتعلمين يفكرون بصوت عال أثناء حل مشكلات ما، إذ أن التحدث عن التفكير على درجة عالية من الأهمية، لأنه يساعد المتعلمين على معرفة مفردات التفكير بدلا من التحول العشوائي في الأفكار دون الوصول إلى طريق التفكير الصواب، إضافة إلى أنها تساعد المتعلمين على الاستمتاع، نتيجة إنتاج التفكير و الوصول للأفكار المطلوبة، و توضيح اختياراتهم وفق تفكيرهم (نور، 2018، ص 82).

وقد أضاف(Matthews(2001، أن الأسئلة والمناقشة بصوت مرتفع تثير تفكير الطلاب، وتركز انتباههم، وتنمي الفضول وحب الاستطلاع، وختبر مدى فهم الطلاب للمفاهيم، وتنمي المهارات الاجتماعية لديهم، ومفهوم الذات، كما تساعد في أن يتعلم الطلاب من بعضهم (حمود، 2013، ص458).

تتمثل خطوات إستراتيجية التفكير بصوت عال فيما يلي:

* تحديد النص الذي سيقوم المتعلمون بقراءته.

* تحديد الاستراتيجيات التي يجب أن ينظر إليها المتعلمون عند استخدام عملية التفكير بصوت عال، وتزويد المتعلمين بهذه الاستراتيجيات وتوضيحها لهم.

* بعد نمذجة الاستراتيجيات عدد من المرات، وذلك بقراءة سطر أو سطرين ثم توقف التفكير بصوت عال، أعطهم الفرصة لطرح أسئلة.

* ترك المتعلمين يطبقون استراتيجيات التفكير بصوت عال فرديا، عند قراءة النص قراءة صامتة، (ما الذي يدور حول النص؟ بعد النظر إلى العنوان، ما الصور التي أتخيلها؟ هل التنبؤات الأصلية تثبت لتكون صحيحة عند الاستمرار في القراءة؟)

بالتالي يمكن الإشارة إلى بعض الأسئلة التي قد يستخدمها المتعلم عندما يفكر بصوت عال يظهر من خلال عمليات تفكيره، وهي أن يسأل المتعلم نفسه:

* ما مشكلتي أو ماذا سأعمل؟

* ما خطتي أو كيف أنا أعمل هذا؟

*هل استخدمت الخطة؟

* كيف عملت (نور، 2018، ص83).

لذا يمكن القول أن إستراتيجية التفكير بصوت مسموع من الاستراتيجيات الهامة في مجال ترقية تفكير المتعلم، وكيفية تعامله مع المعرفة، من خلال تنظيم أفكاره و تحسينها و زيادة وعيه، وتحكمه في المعلومات لذا كان لزاما تعليم التلاميذ هذه الإستراتيجية وتنميتها ليستفيد منها في جميع مجالات حياته.

على الرغم من ذكر و توضيح بعض الاستراتيجيات المساعدة في تنمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا، إلا أن إفهامها للتلاميذ وتوضيحها لهم يتطلب فنيات إرشادية تساعدهم على استخدامها ورفع مستواها لديهم، و من هذه الفنيات الإرشادية نذكر منها:

– النمذجة: Modeling

فنية إرشادية تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندورا، والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة، و يشير مصطلح النمذجة إلى عملية التعلم التي يحاول من خلالها الأفراد إحداث تغيرات في أنماط سلوكهم، أو اكتساب أنماط سلوكية

أخرى عن طريق الملاحظة، أو الاستماع، أو القراءة لسلوك فرد آخر، كما أن جميع المحاولات السابقة لتوضيح مفهوم النمذجة تشدد على دور العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ في اكتساب السلوك المراد نمذجته، باعتبارها عمليات وسيطية تتدخل بين السلوك و البيئة (ضمرة و آخرون، 2007، ص 174).

– التعزيز Rein Forcement:

يعرف بأنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إلى إزالة توابع سلبية، ويسمى المثير الذي يحدث بعد السلوك و يؤدي إلى تقويته بالمعزز (الخواجة، 2010، ص 14).

ويقوم التعزيز على تقديم إثابة مادية أو معنوية بعد حدوث السلوك المرغوب لدى التلميذ، حيث تقوم الإثابة بتدعيم وتعزيز هذا السلوك و تقويته، وزيادة معدله، الأمر الذي يشجع التلميذ على تكراره و الاستمرار في إحداثه، ولنجاح هذه الطريقة لابد من الاختيار المناسب لنوع الإثابة المعززة، أي أن يكون المعزز المستخدم مرغوب و محبب لدى التلميذ، وتقديمها بعد حدوث السلوك المرغوب فيه وفق جداول التعزيز التي وضعها "سكينر" (جمل الليل، 2009، ص198).

– الواجب المنزلي Homework:

يعتبر الواجب المنزلي من الفنيات الهامة التي تستخدم لتحقيق أهداف أي برنامج إرشادي، ذلك لما لها من أثر كبير في تفعيل التعلم والتدريب على الاستراتيجيات، و انتقال أثر التعلم من المؤسسة التي يقدم فيها البرنامج إلى البيئة الخارجية في الأسرة والمجتمع.

يعرف الواجب المنزلي بأنه أي نشاط يقوم به الطالب خارج الغرفة الصفية، ويتحمل المتعلم المسؤولية الرئيسية والمباشرة للقيام به، وقد يكون داخل المدرسة أو في المنزل وتحت إشراف أولياء الأمور (الطويسي، 2005، ص 60).

كما أشار warton (1997)، إلى أن أنشطة الواجب المنزلي تلعب دورا مهما في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا و تفهم المسؤولية... ولكنها ذات تأثير محدود في المراحل السنية المبكرة، حيث يرتكز إكمال الواجب المنزلي على مشاركة الآباء بشكل كبير (الحسيني، 2008، ص 303).

تتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة على شكل وظائف إرشادية منزلية، تم تحديدها في كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية كل جلسة، لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية وإتقان استخدام هذه الاستراتيجية.

– الاسترخاء relax:

فنية يتم فيها تدريب المسترشد على تحقيق الهدوء والارتخاء و تحقيق التوازن النفسي، حيث أن استخدام فنية الاسترخاء لا يقتصر فقط على المعالجة الإرشادية، بل يمكن استخدامه و بفعالية في المعالجة الوقائية والنمائية.

وهو مجموعة من التمارين التي تساعد المسترشد على الشعور بالارتياح و تحقيق الحالة المزاجية الانفعالية، و خفض التوتر العضلي والانفعالي والعقلي لديه (الغامدي، 2013، ص180).

– العصف الذهني Brain Storming:

يقوم على تصور حل للمشكلة، على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) في جانب، و المشكلة التي تتطلب الحل في جانب آخر، ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الطرق الممكنة.(عتوتة، 2016، ص 80)

تتمثل أهمية العصف الذهني في استثارة تفكير التلاميذ في إيجاد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول المحتملة للمشكلة، كما تعمل على جذب انتباههم وتركيزهم بدرجة أكبر على الصراحة والوضوح من خلال ذكرهم جميع الأفكار التي يعتقدون أن لها صلة بالمشكلة، وهناك أنواع الأسئلة المؤدية إلى توليد الأفكار من بينها الصحفيات الست the Journalistic six مثل (من، ماذا، متى، أين، كيف..).

– المناقشة و الحوار Discussion and dialogue:

إن استخدام فنية المناقشة والحوار والتي تكون على شكل حوار شفهي، وعلى شكل وجهات نظر مختلفة، أو إضافات أو مداخلات، أو تعقيبات أثناء القيام بالعمل الإرشادي يمكن أن تدفع المسترشدين إلى المشاركة أو الاستمتاع بالجلسات الإرشادية، تزيد من مساهمتهم مع المرشد في التفكير و إبداء الرأي في حل مشكلات معينة مما يجعلهم يشعرون كأفراد فاعلين، وهذا ما يمنحهم الثقة بأنفسهم، و أن التعلم فيها أكثر ثباتا وديمومة، و تنمي القدرات الفكرية و المعرفية لدى المسترشدين، و تدربهم على التحليل والاستنتاج، و تحرك دوافعهم وتثير اهتمامهم، وتؤمن التغذية الراجعة الضرورية لتصحيح عملية التعلم، وتعود المسترشدين على التفكير والاكتشاف و توقظ انتباههم، و تزيد من شغفهم بما هو مطروح في الجلسة الإرشادية، وتدفع الطلبة إلى استخدام النقد بدلا من السلبية في تقبل الآراء أو رفضها بدون أي تعليل منطقي، كما تنمي فيهم حب التعاون والعمل الجماعي (عتوتة، 2016، ص 78).

وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا، حيث يقدم الطالب معلومات يتخللها ويليها مناقشات.

- التغذية الراجعة Feed Back:

عبارة عن تقييم أداء الفرد من قبل المرشد بمشاركة أفراد المجموعة، بمعنى إبراز نقاط القوة و نقاط الضعف التي أظهرها أحد أفراد المجموعة التجريبية أثناء لعب الدور، لكي يؤكد على نقاط القوة ويعدل نقاط الضعف أثناء تكراره للعب الدور (مرعي،2015، ص81).

يؤكد جابر (1980) أن التغذية الراجعة تكون بمثابة معززات، أي أنها تزيد من دافعية المتعلم... و باعتبار أن التغذية الراجعة فنيه من الفنيات التي تحقق التواصل الجيد في الجلسة الإرشادية، ومن خلالها يتم معرفة الأهداف التي تم تحقيقها و الأهداف التي لم تحقق، و أسباب عدم تحقيقها، ثم يتم اطلاع المسترشد بكل ما تم انجازه، ويتم ذلك من خلال مقارنة سلوك المسترشد في ثلاث حالات هي: السلوك السابق و السلوك الحالي، و السلوك المطلوب الوصول اليه (سعفان، 2006، ص 184).

باختصار يمكن القول أن التغذية الراجعة هي إعلام التلميذ بنتيجة تعلمه، من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان يحتاج إلى تعديل، وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم، و اعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات و الأهداف، وتكمن أهمية التغذية الراجعة في أنها تزيد من ثقة المتعلم بصحة نتائج تعلمه، وتيسر إيصال المعلومات إلى المتعلمين، كما تعد ضمانا لنجاح العملية التعليمية، فهي تسمح للمعلم والمتعلم بتكييف سلوكهما بما يتناسب مع كل منهما، فيصبح التفاعل بينهما أكثر إيجابية و تحقيقا للأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

- الأنشطة الترويحية Recreational Activities:

الأنشطة الترويحية أو الترفيهية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي، و يتمثل هذا الأسلوب في أنشطة فنية تثقيفية مختلفة، كتقديم بعض الألغاز وألعاب بسيطة للذكاء، أو إعطاء فرصة لاجتماع المسترشدين مع بعضهم يتناقشون في مواضيع مختلفة، أما دور المرشد فيكون بين المحايد في بعض الأحيان، والمشارك في مناقشتهم أو مساعدتهم في حل بعض الألغاز، هذا الأسلوب يتيح لهم تكوين علاقات شخصية بناءة مع أقرانهم، كما يتيح لهم فرصة التنفيس الانفعالي، وتنمو من خلال هذه الأنشطة الاهتمامات، ويتحسن التوافق الاجتماعي، وتنمو الصداقات الاجتماعية داخل وخارج المجموعة، ويتضاءل الخجل

والانطواء والانسحاب، وهذه الأخير بدوره تؤدي إلى اختفاء التوتر والخوف، وزيادة الثقة في النفس والآخرين (بن موسى، 2018، ص80).

– المحاضرة Lecture:

تقوم على تقديم مادة علمية أو موضوع ما من المحاضر، مستخدما الكلمة المنطوقة بشكل رئيسي، فهي أداة فعالة إذا أحسن المحاضر استثمارها، وطريقة إلقاء المحاضرة ليست مجرد الوقوف أمام جمع من الناس، والبدء بإعطاء معلومات وحقائق، بل أنها أيضا ذات طابع خاص من الاتصالات من حيث الصوت والحركة والإيماءة، وتعبيرات الوجه (إبراهيم، 1997، ص 24).

ترى الفتلاوي(2006) أن المحاضرة طريقة يتم فيها نقل المعلومات بصورة لفظية شفهية، لا يسمح فيها للمتعلم بالتعقيب أو المقاطعة، أو الاستفسار أو النقاش أو الحوار إلا بعد الانتهاء منها (الفتلاوي، 2006، ص 384).

تستخدم المحاضرة (المداخلة) كوسيله لتوصيل المعلومات و التأثير في الآخرين، و تستخدم كفنية إرشادية في الإرشاد النفسي الجماعي، من أجل الربط بين الجلسات الإرشادية، وإقناع الأعضاء بشيء ما، أو الإيحاء للأعضاء بفعل شيء ما و تلخيص نتائج الجلسة (سعفان، 2006، ص 36).

يمكن الاستفادة من هذه الفنية لتوضيح لأفراد المجموعة التجريبية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مبينا مفهومها وأهميتها، وشرح الاستراتيجيات المساعدة في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، من خلال تعريفها وأهميتها، وخطواتها مستعينا بالفنيات الإرشادية من أجل اكتساب التلاميذ لهذه الاستراتيجيات لتساعدهم في تنظيم تعلمهم.

– التعلم التعاوني Collaborative Learning:

هو نوع من أنواع التعلم، يقوم على أساس المشاركة الفعالة و النشطة للتلاميذ في عملية التعلم، ويتم التعلم التعاوني بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، و إعطاء الفرصة لتحمل المسؤولية عند تطبيقهم لاستراتيجية ما، و يتم تحت إشراف و توجيه الباحث (بلعيد، 2019، ص107).

هذه الفنية استعان بها الباحث في أغلب الجلسات الإرشادية من أجل زيادة إتقان استخدام الإستراتيجية المقدمة في الجلسة، في جو من التفاعل و التعاون وتبادل للمعلومات.

وفقا لما سبق تتضح ضرورة التشجيع على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ باستخدام الاستراتيجيات والفنيات المساعدة سابقة الذكر، حيث وجد الباحثون أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسيلة للتخفيف من مشكلات التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي، وتنمية التفكير لدى المتعلمين.

والهدف الرئيس من تعلم استراتيجيات التعلم هو أن يتعلم التلاميذ كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم، وهذا يساعدهم على فهم ما يتعلمونه، ويحسن من اتجاهاتهم نحو ما يتعلمونه، ويعممون ويطبقون ما تم تعلمه على مهام جديدة، مما ينتج عنه تلميذ ليس مستقبلا فقط للمعلومة، ولكن متعلم مدرك لما يتعلمه، واعي بالأساليب والاستراتيجيات لتحقيق مستوى تعليمي جيد، وبناء على ذلك فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا تحسن الأداء الدراسي للمتعلم فقط، بل تساعده في تقييم تقدمه والقيام بالتغييرات اللازمة للتأكد من تحقيق أهدافه، وهذا ما يسعى إليه الطالب في دراسته الحالية.

خلاصة الفصل

إن ظهور التعلم المنظم ذاتيا فرضتها التغيرات الحاصلة في جميع المجالات خاصة الجانب التربوي، والمطالبة بضرورة البحث عن الأساليب والطرق التي تناسب عصر الانفجار المعرفي الذي نعيشه لمساعدة التلميذ على أن يكون مستقلا لتحمل مسؤولية تعلمه، حيث لم يعد الأسلوب التقليدي للتربية القائم على مجرد التلقين والحفظ يستجيب لحاجات التلميذ و متطلباته.

ويأتي التعلم المنظم ذاتيا كهدف تربوي غاية في الأهمية للتلاميذ، وموضوعا هاما للبحث، فنظرة التعلم المنظم ذاتيا لا تتركز على تعلم التلاميذ فحسب، بل تمتد لتشمل التضمينات والمعالجات التربوية كذلك، وتحويل بؤرة التحليلات التربوية من التعامل مع قدرة التلاميذ والبيئات التعليمية كيانات ثابتة إلى عمليات واستجابات لتحسين قدرات وبيئات التعلم للتعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، وكذا تنمية جوانب من شخصيتهم في كيفية التعامل مع المشكلات والمهارات التعليمية، باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها.

على هذا الأساس تعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية بالغة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث أن استخدامهم لهذه الاستراتيجيات يزيد من وعيهم بما يدرسونه في موقف معين (وعي بالمهمة)، و بكيفية تعلمهم على النحو الأمثل (وعي بالإستراتيجية)، وإلى أي مدى تم تعلمهم (وعي بالأداء)، أي نحو قدرة التلاميذ على التفكير في الشيء الذي يتعلمونه وتحكمهم في هذا التعلم، مما يستدعي اكتسابها وتنميتها وتدريبهم على استخدامها بتوظيف الطرق والاستراتيجيات المساعدة، وكذا الفنيات الإرشادية التي تم التطرق إليها في هذا الفصل.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-عينة الدراسة الاستطلاعية

2-أهداف الدراسة الاستطلاعية

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2-مجتمع الدراسة

3-عينة الدراسة

4-إجراءات التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

5-أدوات الدراسة

6-إجراءات الدراسة

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيـــــــد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، بداية باختيار عينة الدراسة الإستطلاعية للتحقق من صدق وثبات الأدوات، وكذا عينة الدراسة الأساسية التي تم فيها تحديد المنهج المستخدم، ثم الكيفية التي تم بها اختيار العينة وخصائصها لنصل في الأخير إلى إجراءات تنفيذ الدراسة.

أولا– الدراسة الاستطلاعية :

1–عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف التعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الطالب في دراستها، والتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة الصعوبات التي قد تكون أثناء تطبيق أداة القياس، وتكونت العينة من(60) تلميذا وتلميذة يدرسون السنة الثانية ثانوي من غير عينة الدراسة الأساسية بثانوية بن العربي سليمان بمنطقة سكرة ورقلة، خلال الفصل الأول من السنة الدراسية2019–2020، اختيرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة باستخدام القوائم الاسمية للتلاميذ وإعطاء لكل تلميذ رقما وكتابته في قصاصات من الورق وتوضع في صندوق، ثم سحب الأوراق عشوائيا من أجل إعطاء الفرصة لجميع التلاميذ البالغ عددهم (152)تلميذا، والجدول التالي يوضح توزيع العينة الاستطلاعية:

الجدول رقم (2) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

مواصفات العينة		العدد	المجموع
الجنس	ذكور	26	60
	إناث	34	
الشعبة	آداب وفلسفة	32	60
	علوم تجريبية	28	

يظهر من الجدول أعلاه، أن عدد الذكور هو 26 تلميذ، وأن عدد الإناث هو 34 تلميذة بينما عدد التلاميذ في شعبة آداب و فلسفة 32، في حين أن عدد التلاميذ المتمدرسين في شعبة العلوم التجريبية 28، وقدر مجموع التلاميذ 60 تلميذ.

2–أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

– التعرف على الواقع الفعلي لمستوى اكتساب تلاميذ السنة الثانية ثانوي لاستراتيجيات التعلم، ومعرفة الصعوبات التي يواجهونها.

– التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا، واكتساب مهارات التعامل الميداني مع أفراد عينة الدراسة، واستغلالها في الدراسة الأساسية.

– التعرف على أفراد عينة الدراسة، والتأكد من مدى فهمهم لأدوات الدراسة.

– ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

– تصميم برنامج إرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتحديد الفترة الزمنية لتنفيذه ميدانيا.

3–نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- ضعف في استخدام استراتيجيات التعلم لدى معظم التلاميذ، وعدم التنويع في استخدامها.
- وجود فهم خاطئ لدى معظم التلاميذ بعدم أهمية استراتيجيات التعلم مقارنة بمهارات التعلم السطحية التي يمتلكونها.
- ضبط برنامج زمني مناسب، وتحديد ميدان التطبيق.
- التأكد من جاهزية أدوات الدراسة .

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1–منهج الدراسة:

لتحقيق الهدف الأساسي للدراسة والمتمثل في معرفة فاعلية برنامج إرشادي باعتباره متغيرا تجريبيا مستقلا لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، تم اعتماد المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة حسب التخصيص العشوائي للأفراد واختبارين قبلي وبعدي، والجدول التالي يظهر التصميم التجريبي لهذه الدراسة :

الجدول رقم (3): التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المتغير المستقل	التطبيق البعدي	
التجريبية	قياس قبلي	معالجة	قياس بعدي	(R)
الضابطة	قياس قبلي	بدون معالجة	قياس بعدي	(R)

(آري وآخرون، 2013، ص364)

2-مجتمع الدراسة:

يشمل جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة بثانوية بن العربي سليمان بمنطقة سكرة ولاية ورقلة، البالغ عددهم(76) تلميذ وتلميذة، والمسجلين في العام الدراسي 2020-2021، موزعين على قسمين، وتم اختيار هذه الثانوية على غيرها من ثانويات ولاية ورقلة للاعتبارات التالية:

- موافقة إدارة المؤسسة على تنفيذ الدراسة فيها، والتسهيلات التي وعد الطالب بتلقيها من قبلهم.
- المساعدة في تسهيل برمجة التوقيت الزمني لإجراء الدراسة.
- احتواء المؤسسة على قاعة واسعة ومناسبة تتيح فرصة تطبيق البرنامج في ظروف ملائمة.
- وجود مستشار التوجيه بالمؤسسة وتعاونه مع الطالب للقيام بالبرنامج.

ودافع اختيار الطالب لشعبة الآداب وفلسفة راجع كونه عمل أستاذ لغة عربية وتربية إسلامية مما سهل له الاستفادة من خبرته السابقة في توظيف دروس من المنهاج المسطر، وذلك بالتشاور مع أساتذة المؤسسة في تصميم البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى تحقيق التكافؤ والتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الشعبة، وقد سبق ذكر عدد من الاعتبارات في مشكلة الدراسة تناولت أسباب اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3-عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ وتلميذة ممن تحصلوا على درجات تساوي أو تقل عن 144 درجة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وللتأكد من ذلك تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة للتأكد من مدى وجود فروق بين القيم العليا والقيم الدنيا وتم الحصول على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم(4): يبين نتائج (ت) بين القيم العليا والقيم الدنيا المحددة بدرجة الوسيط (144)

درجة الوسيط: (144)					
المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	76	78.68	41.32	13.77	75	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة قدرت ب (13.77) وهي قيمة دالة عند درجة الحرية (75) ومستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين القيم العليا والقيم الدنيا والمحددة بدرجة الوسيط (144).

– تم اختيار العينة التجريبية والعينة الضابطة من خلال التعيين العشوائي، ويوضح الخطيب (2003) أن التعيين العشوائي لأفراد الدراسة في المجموعات التجريبية، والمجموعات الضابطة مهم جدا في البحوث التجريبية، فالتعيين العشوائي للأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة يقدم دليلا مقنعا على أن الفرق بين المجموعات على القياس البعدي نتجت عن العلاج، ذلك أساسا يتعلق بالصدق الداخلي (الخطيب، 2003، ص33).

تشمل المجموعة التجريبية (15) تلميذا وتلميذة، وشملت المجموعة الضابطة على (15) تلميذا وتلميذة، والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة:

الجدول رقم(5):يبين توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
التجريبية	09	06	15	%50
الضابطة	08	07	15	%50
المجموع	17	13	30	%100

قبل تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك أن اعتماد المنهج التجريبي يتطلب تحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، وفي الدراسة الحالية تم التكافؤ بين المجموعتين بعدما قام الطالب باستخدام اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، للتوزيع الطبيعي بهدف تحديد الطرق الإحصائية المناسبة.

الجدول رقم (6): يوضح نتـــــائج اختبار التوزيع الطبيعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	Shapiro-Wilk	Signification
مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	تجريبية ن=15	0.960	0.696
	ضابطة ن=15	0.924	0.219
الذكاء	تجريبية ن=15	0.964	0.755
	ضابطة ن=15	0.972	0.892
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	تجريبية ن=15	0.967	0.818
	ضابطة ن=15	0.966	0.788

يتبين من الجدول (15) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، ما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الإعتدالي،(ملحق رقم:06) وعليه استخدمت الدراسة

الاختبارات المعلمية في تحليل البيانات، والمتمثل في اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، بغية حساب التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات التي قد يكون لها أثرا في نتائج البحث.

4-إجرءات التكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة:

أ- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا :

تم حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تم معالجة البيانات باختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(7):نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة عند 0.05
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	التجريبية ن=15	88.40	28.99	28	0.16	**0.40**
	الضابطة ن=15	86.80	23.59			

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (88.40) في حين انحرافها المعياري كان (28.99)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (86.80) في حين أن قيمة الانحراف المعياري كانت (23.59)، بدرجة حرية تساوي (28)، وقدرت قيمة (ت) ب (0.16) ومستوى دلالة (0.40) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ماما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ب_ الذكاء :

لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في متغير الذكاء وعزل تأثير هذا المتغير اعتمد اختبار رافنJohn Raven للمصفوفات المطبق في دراسة سيسبان(2017)،(ملحق رقم:04)، وبعد الانتهاء من جمع البيانات وتصحيح الإجابات وذلك

بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، تم حساب الفرق بين المجموعتين عن طريق اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (8) : يبين نتائج حساب التكافؤ بين المجموعتين في متغير الذكاء

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة عند 0.05
الذكاء	التجريبية ن =15	90.00	15.10	28	0.12	0.94
	الضابطة ن=15	90.67	14.66			

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (90.00) في حين انحرافها المعياري كان (15.09)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (90.66) في حين أن قيمة الانحراف المعياري كانت (14.66)، بدرجة حرية تساوي (28)، وقدرت قيمة (ت) ب (0.12) ومستوى دلالة (0.40) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة،وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير الذكاء.

ج_ المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

تم حساب المستوى الاجتماعي والاقتصادي من خلال تطبيق استمارة البيانات الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ من إعداد الطالب،(ملحق رقم:05)وحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم(9): يبين نتائج حساب التكافؤ بين المجموعتين في متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة عند 0.05
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	التجريبية ن=15	11.40	2.35	28	0.28	0.68
	الضابطة ن=15	11.13	2.72			

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان (11.40) في حين انحرافها المعياري كان (2.35)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11.13) في حين أن قيمة الانحراف المعياري كانت (2.72)، بدرجة حرية تساوي (28)، وقدرت قيمة (ت) ب (0.28) ومستوى دلالة (0.40) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا ماما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المستوى بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

5-أدوات الدراسة:

5_1_ البرنامج الإرشادي:

تم إعداد برنامج إرشادي قائم على نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وذلك بهدف استخدامه مع عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، الذين تبين لديهم مستوى متدنٍ في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بهدف تنميتها لديهم، وتخص الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصادر، تم خلالها توظيف عددا من الاستراتيجيات المساعدة، وفنيات وأساليب الإرشاد المتكامل المختارة بما يناسب التدريب على الاستراتيجيات لديهم، ويرجع سبب اختيارنا لنموذج بنترش وضوحه في تفسير العمليات التنظيمية، والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة لترتيب أفكار التعلم المنظم ذاتيا المبنية على تفسيرات النظرية الاجتماعية المعرفية والتي تتضمن مفاهيم ومبادئ وفنيات مثل المراقبة الذاتية، وتقييم الذات، وتعزيز الذات، ووضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، والمثابرة والحصول على التغذية الراجعة والمرونة في التعامل مع الأهداف، تنسجم مع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتي يتم التدريب عليها من خلال استخدام أهم أساليب التعلم لهذه النظرية المتمثلة في ملاحظة النماذج، ولعب الدور والفاعلية التي تحقق للمستفيدين من هذا

الإرشاد، كما تؤكد النظرية الاجتماعية المعرفية على العلاقات التبادلية بين المتغيرات الشخصية والبيئية التي تحدد طبيعة السلوك وتوجيهه على اعتبار أن التنظيم الذاتي يشكل أهم المتغيرات الشخصية التي تضبط السلوك الفردي وتوجهه، هذا الأخير ينتج من خلال التفاعل ين نظامه الذاتي ومصادر البيئة الخارجية التي يتأثر بها، والتي فصل فيها بنترش في مراحل ومجالات التنظيم الذاتي.

5_1_1 أهداف البرنامج الإرشادي:

تنقسم أهداف البرنامج إلى قسمين هما:

أ_الهدف العام من البرنامج الإرشادي :

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لدى أفراد المجموعة التجريبية، و يتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الإجرائية التالية.

ب_الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي :

تتحدد الأهداف الإجرائية للبرنامج الإرشادي بما يمكن قياسه وهي :

_ تبصير أفراد المجموعة بطبيعة وأهداف البرنامج الإرشادي، وبناء العلاقة الإرشادية.

_ يتعرف أفراد المجموعة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأهميتها.

_ أن يتعرف أفراد المجموعة إلى ماهية الاستراتيجيات المعرفية، ومكوناتها وأهميتها.

_ مساعدة أفراد المجموعة على تنمية الاستراتيجيات المعرفية بالطرق والاستراتيجيات المساعدة والفنيات المناسبة.

_ أن يتعرف أفراد المجموعة على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، مكوناتها، وأهميتها.

_ مساعدة أفراد المجموعة على تنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية بالفنيات، والاستراتيجيات المساعدة.

_ أن يتعرف أفراد المجموعة على استراتيجيات إدارة المصادر، مكوناتها، وأهميتها.

_ تنمية استراتيجيات إدارة المصادر لأفراد المجموعة، والطرق والأساليب المساعدة على ذلك.

5_1_2 مصادر بناء محتوى البرنامج الإرشادي:

لقد تم إعداد البرنامج الإرشادي اعتمادا على ما تم الاطلاع عليه من المصادر التالية:

_ مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش.

_ الدراسات السابقة لبرامج إرشادية مشابهة (الربايعة والحموري، 2020؛ القادري والحمادين؛ 2019؛ أمين على، 2019؛ الشويخ، 2018؛ العبسي، 2018؛ السليطي، 2017؛ السواط، 1434هـ؛ بلعيد، 2019؛ جلجل، 2007؛ خليفة، 2007؛ عطية حافظ، 2006؛ عسيري، 2019؛ علي 2012؛ نمر، 2007)، والدراسات الأجنبية (Habiba at, 2019al ; Hedeshi,2017و ; kim &Nork ,2019و ; Khalid & Jasim,2020و ; 2018, Levasani)، وكذا الكتب والمراجع المتعلقة بالإرشاد مثل مرجع (جمل الليل 2009؛ والخواجة 2010؛ وسعفان 2006؛ ويحي 2008؛ وزهران حامد 2002؛ والهاشمي 1986).

_ الإطار النظري للدراسة.

_ الاستفادة من دورات التنمية البشرية التي تناولت مجال التدريب مثل:دورة تعلم كيف تعلم في إطار عملي كأستاذ، دورة تعزيز مهارات التواصل من مركز الوفاء بقسنطينة ، دورة الإدراة بالأهداف من معهد الدولي للتعليم والتديب كانبوس بتركيا.

_ خبرة الطالب الميدانية في مجال التدريس، والتوجيه والإرشاد المدرسي بمرحلة الثانوي

5_1_3 الأسلوب الإرشادي المستخدم :

تكمن أهمية الإرشاد الجماعي في تعلم الأفراد مساعدة بعضهم البعض، وتقبل هذه المساعدة لأنها جاءت من شخص يعاني نفس المشكل وبالتالي يتحصلون على التغذية الراجعة والدعم والتشجيع وتعزيز السلوك المرغوب فيه (يحي، 2008، ص57).

وبناء عليه اعتمد البرنامج الحالي أسلوب الإرشاد الجماعي للجلسات للإعتبارات التالية :

_ تستدعي طبيعة التدريبات والنشاطات المستخدمة تعاون المجموعة وتفاعلها.

_ إشعار أفراد الجماعة بوجود أفراد آخرين يعانون من نفس المشكل.

_ لإشاعة جو من المحبة والتفاعل بين أفراد المجموعة.

_ استفادة أكبر عدد من المسترشدين ربحا للتكلفة والوقت.

5_1_4 الفنيات و الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

تم اختيار فنيات عديدة منها : النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي، الاسترخاء، العصف الذهني، المناقشة و الحوار، التغذية الراجعة، الأنشطة الترويحية، المحاضرة.

أما الاستراتيجيات المساعدة المستخدمة فكانت: استراتيجية SQ3R، استراتيجية تدوين الملاحظة، استراتيجية تلخيص الأفكار، استراتيجية KWL، استراتيجية معنيات الذاكرة، استراتيجية الخرائط المفاهمية، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التفكير بصوت مسموع، استراتيجية التعلم التعاوني، وقد تم التطرق إلى هذه الفنيات والاستراتيجيات المساعدة بشيء من الشرح والتفصيل في الجانب النظري، وتم ذلك باستخدام بعض الإمكانيات المادية مثل جهاز العرض، الحاسوب، كتب.

5-1-5 الحدود الإجرائية للبرنامج الإرشادي:

– **الحدود الزمنية** : يتحدد البرنامج زمنيا ب (12) أسبوع كاملة، (05) أسابيع تتضمن جلسات الصدق التجريبي الاستطلاعي للبرنامج الإرشادي، بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا، و(07) أسابيع فترة تطبيق البرنامج الأساسي بمعدل جلستين أسبوعيا، وأربعة أسابيع فترة متابعة تختتم بجلسة للقياس التتبعي، مدة الجلسة ما بين 60 دقيقة إلى 90 دقيقة.

– **الحدود المكانية** : تم تطبيق البرنامج بإحدى القاعات المتواجدة بالثانوية، حيث أنها واسعة وبعيدة عن الضوضاء والتي تم تجهيزها من طرف إدارة المؤسسة.

– **الحدود البشرية** : تكونت عينة الدراسة (30) تلميذا وتلميذة، تم تشخيصهم طبقا لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش، والمتحصلين على درجات منخفضة على المقياس، حيث تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تتكون من (15) تلميذا يطبق عليهم البرنامج الإرشادي، ومجموعة ضابطة تتكون من (15) تلميذا لا يخضعون للبرنامج الإرشادي.

6-1-5 مراحل البرنامج الإرشادي :

مر البرنامج الإرشادي بثلاث مراحل، وهي:

– **المرحلة الأولى** : هي مرحلة تمهيدية التي تعد بمثابة إعداد للتلاميذ لفهم البرنامج الإرشادي من خلال التعرف على التلاميذ والسماح لهم بالتعرف والتآلف وتهيئتهم للتعرف على مواضيع البرنامج وأهميته في حياتهم الأكاديمية، كما تم التطرق إلى كيفية تطبيقه ومراحله والمبادئ والقواعد التي تحكم هذه الجلسات، و تم مناقشة التوقعات وتصحيح التوقعات الخاطئة وبناء الثقة، مع التأكيد على ضرورة الالتزام بسرية المعلومات والمناقشات التي تتم في البرنامج، ويكون من خلال الجلسة الأولى والثانية.

– **المرحلة الثانية** : هي مرحلة التنفيذ وتهدف إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتدريب عليها، وتشمل الجلسات من (03) إلى الجلسة (14).

– **المرحلة الثالثة** : هي مرحلة التقييم والمتابعة، كانت عند نهاية الجلسات الإرشادية، لتقييم مستوى التلاميذ المشاركين في البرنامج ومدى اكتسابهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا نتيجة البرنامج، وتمثلت في الجلسة (15).

قد ذكر العاسمي بأن تقويم البرنامج الإرشادي مهم جدا لأنه يساعد الباحث على التعرف في مدى نجاح البرنامج، ومدى تحقيق الأهداف التي أعد من أجلها، وفيما إذا كانت هذه الأهداف تسير بالشكل الصحيح أم لا، وكذلك يساعد على التعرف على النتائج المتوقعة سواء كانت في المرحلة الأولى أو النهائية أو قبل ذلك (التميمي، 2019، ص114).

لذا قام الطالب بإجراء عملية التقويم لمعرفة مدى تحقق الهدف العام للبرنامج الإرشادي المتمثل في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذلك لمعرفة الأهداف الخاصة لكل جلسة وفقا لحاجة التلاميذ في كل جلسة إرشادية من جلسات البرنامج، وقد استخدم الطالب ثلاثة أنواع من التقويم وهي :

_ **التقويم التمهيدي** (**Introductive Evaluation**) : الذي يتمثل في إجراء القياس القبلي التشخيص بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش الذي اعتمده الطالب.

_ **التقويم البنائي** (**Constructional Evaluation**) : ويتمثل في إجراء عملية تقويم نهاية كل جلسة إرشادية من خلال توزيع بطاقة التقويم، ملحق رقم (..)، ثم يعطي الفرصة لأفراد المجموعة بتعبئة النموذج ثم مناقشة الإجابات المطروحة، وكذا تقديم نشاط منزلي في نهاية كل جلسة ومراجعته في بداية الجلسة اللاحقة.

_ **التقويم النهائي** (**Final Evaluation**) : ويتمثل في إجراء القياس البعدي وكذا القياس التتبعي بتطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أفراد المجموعة التجريبية بعد إدخال البرنامج الإرشادي لتحديد مستوى التغير الحاصل في سلوكهم.

5_1_7 أهمية البرنامج الإرشادي :

تتضح أهمية البرنامج الإرشادي الحالي في الأساليب والفنيات والإستراتيجيات التي يقوم عليها، ومدى فعاليتها في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية بن العربي سليمان بورقلة، مما يجعله فرصة إجرائية تستخدم في تدريبهم،باعتبارهم يفتقرون لمثل هذه الاستراتيجيات وفهم آليات تنمينها، وبالتالي يسهم التدريب على البرنامج الإرشادي في نقل مركز الضبط لديهم من المجال الخارجي إلى المجال الداخلي. ويزيد من إدراكهم لقدراتهم، وإكسابهم مجموعة من المهارات التوافقية التي تكون قابلة للتعميم في مواقف أخرى خاصة وأنهم مقبلون على اجتياز شهادة البكالوريا، هذا بشكل خاص.

وبشكل عام فإن هذا البرنامج الإرشادي له أهميته الخاصة في المحيط التربوي، فهو بمثابة وسيلة للأساتذة والمختصين في مجال التدريب والإرشاد المدرسي لمساعدة التلاميذ في زيادة مستوى أدائهم الأكاديمي وفعاليتهم أثناء تعلمهم وبالتالي قدرتهم على تنظيم تعلمهم ذاتيا. كما تتضح أهمية هذا البرنامج في كونه يشتمل على مادة تدريبية إرشادية تعميم استخدامه على المتعلمين، من خلال اعتماده على أسلوب الإرشاد الجماعي وتوظيف أساليب وفنيات الإرشاد التكاملي، وهو ما يسمح باقتصاد الجهد، وتسهيل تدريبهم بشكل مناسب، وتسهيل عملية تقييم أدائهم، كما أن قصر مدته الزمنية بعد مكسبا مقارنة بالأساليب الأخرى.

5_1_8 صعوبات تطبيق البرنامج الإرشادي :

ـ صعوبة تحديد برنامج زمني موحد يناسب كل أفراد المجموعة التجريبية، وبالتالي حاول الطالب ضبط الحصص من خلال أوقات الفراغ والاتفاق على تعويض بعض الحصص للتلاميذ الذين لديهم حصص دراسية.

ـ رفض بعض التلاميذ ممن تحصلوا على درجات منخفضة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المشاركة في البرنامج الإرشادي.

ـ نقص البرامج الإرشادية المتعلقة بتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حال دون وضوح خطة واضحة لبناء البرنامج، وبالتالي تم اللجوء إلى البرامج القريبة من الموضوع.

ـ صعوبة التدريب على بعض الاستراتيجيات المساعدة على تنميه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الصدق التجريبي الاستطلاعي للبرنامج الإرشادي، وتم تجاوز ذلك في التطبيق النهائي للبرنامج الإرشادي.

5_1_9 العوامل المساعدة في تطبيق البرنامج الإرشادي :

ـ التزام جميع أفراد المجموعة التجريبية بحضور جميع الجلسات في البرنامج الإرشادي.

ـ حرص جميع أفراد المجموعة التجريبية على الالتزام بالقواعد والأسس المتفق عليها (العقد الإرشادي) في بداية البرنامج.

ـ التفاعل الإيجابي لأفراد المجموعة التجريبية، وهذا نابع عن رغبتهم الحقيقية في تعلم الاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي.

ـ العلاقة الإرشادية القائمة على أساس الإحترام المتبادل بين الطالب وأفراد المجموعة التجريبية، وتوفير الجو الآمن والثقة والتشجيع.

ـ تعاون الطاقم التربوي والإداري والبيداغوجي والطالب.

ـ كان الطالب يشغل منصب أستاذ مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط، ومنصب مستشار في التوجيه الإرشادي المدرسي و المهني في الثانوية.

5_1_10 مخطط جلسات البرنامج الإرشادي :

ـ **عدد الجلسات** : استغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي (07) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (14) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعيا، وشهرا للمتابعة في نهايته إجراء الجلسة الخامسة عشر للقياس التتبعي.

ـ **زمن الجلسات** : يقدر زمن كل جلسة علاجية ب (90) دقيقة، حيث تبدأ كل جلسة بمقدمة تستغرق (15) دقيقة تشتمل الترحيب ومراجعة النشاط المنزلي، ثم يتم تطبيق التدريب الإرشادي بفنياته واستراتيجياته المساعدة في (60) دقيقة، وفي نهاية كل جلسة يقدم ملخص ما جاء فيها، ثم يقوم الطالب بتوزيع بطاقة تقييم الجلسة الإرشادية عند نهاية كل جلسة، مع إعطاء الفرصة لأفراد المجموعة بتعبئة النموذج ثم مناقشة الإجابات المطروحة، وتحديد النشاط المنزلي في (15) دقيقة، ما عدا الجلستين الأولى والثانية والتتبعية يقدر زمن كل منهم ب (60) دقيقة

ويمكن تلخيص جلسات البرنامج الإرشادي، وما يتعلق بذلك من أنشطة نوضح ذلك في الجدول الموالي:

الجدول رقم (10) : يوضح ملخص جلسات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	تاريخ الجلسة
الأولى	التعارف والتعريف بالبرنامج الإرشادي	60 دقيقة	الإثنين 2021/01/04
الثانية	أهداف وتوقعات المشاركين	60 دقيقة	الخميس 2021/01/07
الثالثة	استراتيجية التسميع	90 دقيقة	الثلاثاء 2021/01/12
الرابعة	استراتيجية التفصيل	90 دقيقة	الخميس 2021/01/14
الخامسة	استراتيجية التنظيم	90 دقيقة	الإثنين 2021/01/18
السادسة	استراتيجية التفكير الناقد	90 دقيقة	الخميس 2021/01/21

السابعة	استراتيجية ما وراء المعرفية	90 دقيقة	الأحد 2021/01/24
الثامنة	الاستراتيجية المساعدة لتنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	90 دقيقة	الأربعاء 2021/01/27
التاسعة	تطبيق الاستراتيجية المساعدة لتنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على مقرر دراسي	90 دقيقة	الإثنين 2021/02/08
العاشرة	استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة	90 دقيقة	الخميس 2021/02/11
الحادية عشرة	استراتيجية تنظيم الجهد	90 دقيقة	الإثنين 2021/02/15
الثانية عشرة	استراتيجية تعلم الأقران	90 دقيقة	الخميس 2021/02/18
الثالثة عشرة	استراتيجية طلب المساعدة	90 دقيقة	الإثنين 2021/02/22
الرابعة عشرة	الجلسة الختامية والقياس البعدي	60 دقيقة	الخميس 2021/02/25
الخامسة عشرة	جلسة القياس التتبعي	60 دقيقة	الإثنين 2021/03/29

من خلال الجدول أعلاه الذي يبين رقم وعنوان وزمن كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي، نلاحظ أن كل الجلسات هي جلسات لتنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش، حيث يتم في كل جلسة تنمية استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ، وتختتم بتقييم للجلسة الإرشادية، ونشاط منزلي لإتقان هذه الإستراتيجية، كما تم مراعاة في تحديد وقت تطبيق البرنامج الظروف المدرسية المناسبة، كالاختبارات والعطل، والحرص على تطبيق البروتوكول الصحي الخاص بوباء كورونا المستجد (2019)في جميع جلسات البرنامج.

5-1-11 صدق البرنامج الإرشادي :

-الصدق الظاهري للبرنامج :

قام الطالب بعرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأساتذة والمختصين المحكمين الواردة أسماؤهم في الملحق رقم (01)، من أجل التعرف على آرائهم ومقترحاتهم حول صلاحية البرنامج الإرشادي والتأكد من ملاءمته للتطبيق على أفراد العينة، وصحة إجراءاته، وفي ما يلي عرض أهم الملاحظات والمقترحات التي سجلت من قبلهم :

– إعادة تعديل الصياغة لبعض الأهداف والمحتوى.

– تغيير مدة الجلسات من 45 إلى 60 دقيقة وذلك لعدم تلاؤم الوقت المقترح مع محتوى الجلسة.

– توقيع أفراد المجموعة التجريبية على وثيقة التعهد لأخذها بجدية أكثر.

– ضرورة الالتزام بأخلاقيات المهنة، التقبل غير المشروط، عدم إصدار أحكام، السر المهني وغيره.

– الصدق التجريبي للبرنامج الإرشادي :

قام الطالب بتطبيق البرنامج بصورته الأولية بثانوية بن العربي سليمان، سكرة ولاية ورقلة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بلغ عدد أفرادها ستة تلاميذ ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وذلك بعد قبولهم المشاركة في البرنامج، وكان ذلك ما بين 2020/11/24 وإلى غاية 2020/12/23 بمعدل (03) جلسات أسبوعيا، وتم ذلك في مكتب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد استثنى الطالب تطبيق الجلسة التتبعية نظرا لضيق الوقت، ومن أهداف تطبيق الصدق التجريبي للبرنامج نورد ما يلي:

– التدريب على استخدام الفنيات و الاستراتيجيات المساعدة بطريقة سليمة خلال تطبيق البرنامج.

– الوقوف على النقائص والصعوبات المسجلة خلال التطبيق الأولي لاستدراكها في التطبيق النهائي.

– التحضير والتعود على مراحل تطبيق جلسات البرنامج ومرونة التطبيق.

– التعرف على أفراد عينة الدراسة والتعامل معهم ميدانيا، والتأكد من مدى استجابتهم وفهمهم لمحتوى الجلسات.

وقد استفاد الطالب من هذه التجربة الاستطلاعية خاصة في المناقشات والحوارات التي كانت تدور بينه وبين أفراد المجموعة، وكانت النتائج المحصل عليها من التطبيق التجريبي ما يلي:

– تقسيم محتوى الجلسة الثامنة إلى جلستين، تتناول الجلسة الأولى الاستراتيجية المساعدة لتنمية استراتيجيات ما وراء المعرفية، مع تزويد التلميذ بأمثلة ذاتية والتدرب عليها، حيث أن الإشكال ليس في معرفة خطوات الإستراتيجية فقط، بل في كيفية تنفيذها. أما الجلسة الثانية فتم فيها نمذجة مراحل وخطوات الاستراتيجية المساعدة لتنمية الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، فكان زمن كل جلسة (90) دقيقة من أجل تركيز الانتباه، وتفادي ملل أفراد المجموعة.

– جعل بعض الجلسات جماعية وفردية للتوضيح والفهم للأفراد الذين لهم نقص في فهم جانب معين بعد نهاية كل جلسة.

– الالتزام بمدة الجلسة الإرشادية(90) دقيقة في جميع مراحل البرنامج، وفي جميع الجلسات –ما عدا الجلسة الأولى والثانية والختامية والتتبعية– حتى تكفي لتنفيذ محتوى الجلسة، مع إعطاء استراحة لأفراد المجموعة في كل جلسة.

بهذا تكون استوفيت التصحيحات المطلوبة، وقد حصلت باقي إجراءات البرنامج على نسب اتفاق عالية، وملخص نتائج التحكيم معروضة في الجدول رقم (03)، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج القائم على نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أما التطبيقات والإجراءات فقد تم تفصيلها في الملحق رقم (02) الخاص بالوصف التفصيلي لجلسات البرنامج الإرشادي.

5-2 مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

أ- وصف المقياس:

لجمع بيانات الدراسة تم تبني مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بينترش وآخرون Pintrich et al (1991)، وكيفه حسب البيئة الجزائرية (بن شعلال 2018).

ينقسم المقياس في صورته الأولية إلى قسمين أساسيين: الدافعية واستراتيجيات التعلم يشتمل قسم الدافعية على (31)عبارة تقيس معتقدات الطلاب في قيمة وهدف المقرر الدراسي، بينما يشتمل قسم استراتيجيات التعلم على(50)عبارة تتعلق باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، منها (19) عبارة تقيس بعد الاستراتيجيات المعرفية، و(12)عبارة تقيس بعد الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، و(19) عبارة تقيس بعد استراتيجيات إدارة الطلاب لمختلف المصادر، وبالتالي تكون هذا المقياس من(81) عبارة. كان المقياس في صورته الأجنبية عبارة عن أداة للتقرير الذاتي، من منظور معرفي اجتماعي، يتم الإجابة على عبارات المقياس وفق سلم متدرج يتكون من (7) بدائل، يصحح من(1) إلى (7)، حيث يشير الرقم(1) إلى عدم انطباق العبارة على الفرد على الإطلاق بينما يشير الرقم(7) إلى انطباق معنى العبارة تماما على الفرد المستجيب. وتمتع بصدق عال، حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء لهذا المقياس، حيث كانت قيمة معاملات الارتباط ما بين (0.52 و 0.80) كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد (بن شعلال، 2018، ص 162-163).

أما الثبات فقد قام بنترش وزملاؤه باستخراج معامله بالاتساق الداخلي للمقياس ككل فقد بلغ(0.91)، كما بلغ ثبات الإعادة للمقياس(0.87)، كما تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ومجاليه باستخدام معادلة كرونباخ وحول الاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين(0.91 – 0.87) لبعدي المقياس (سليم طه، 2014، ص1551).

وقام (بن شعلال 2018) بترجمته وتكييفه حسب البيئة الجزائرية، حيث تم حساب الصدق بطريقتين: طريقة الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على (08) أساتذة تخصص علم النفس من جامعة الجزائر، تيزي وزو، وبجاية وقدموا الملاحظات التالية: أغلب المحكمين أكدوا على الانتقال من (7) بدائل إلى(5) بدائل (أوافق بشدة، أرفض، غير متأكد، موافق، موافق بشدة). حذف البند رقم(26): كثيرا ما أجد نفسي أنني قرأت درس، لكن لا أعرف ما يحتويه.

طريقة الصدق البنائي وذلك بتطبيق المقياس على عينة قوامها (50) طالبا، كانت قيمة الارتباط بين كل استراتيجية فرعية والدرجة الكلية للمقياس منحصرة بين (0.62 و0.88). أما الثبات فقد استخدم الباحث بن شعلال طريقة ألفا كرونباخ التي

قدرت ب(0.91)، وطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سيبرمان براون بلغ (0.89)، بالتالي تكون المقياس من(49) بندا بعد حذف البند رقم(26):"كثيرا ما أجد نفسي أنني قرأت درس، لكن لا أعرف ما يحتويه"، تعطى الدرجات من(1إلى5 للبنود الإيجابية)، ومن(5إلى1) للبنود السلبية وهي(2،6،9،21،28،44،47) أمّا الدرجة الدنيا للمقياس فهي49، في حين كانت درجته القصوى 245.

تتوزع البنود على أبعاد المقياس المكيف كما يلي :

جدول رقم: (11)توزيع بنود مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش حسب الأبعاد الفرعية.

الأبعاد	المقاييس الفرعية	البنود	المجموع
الاستراتيجيات المعرفية	استراتيجيات التكرار	40-27-15-8	04
	استراتيجيات الاتقان	49-37-35-32-30-22	06
	استراتيجيات التنظيم	31-18-11-1	04
	استراتيجيات التفكير الناقد	39-34-20-16-7	05
استراتيجيات ما وراء المعرفية	التخطيط، المراقبة ، التقويم	-24-23-13-10-5-2 47.-46-44-29-25	11
استراتيجيات إدارة الموارد	استراتيجية ادارة البيئة ووقت الدراسة	-41-38-33-21-12-4 48-45	08
	استراتيجية تنظيم الجهد	42-28-17-6	04
	استراتي جية تعلم الرفاق	19-14-3	03
	استراتيجية طلب المساعدة	43-36-26-9	04

تداول استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش :

تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش من طرف عددا من الباحثين، فقد تم استخدامه في دراسة (أبو العلاء، 2017؛ شفيق، 2011؛ بن شعلال، 2018؛ الحسيني، 2001؛ السواح، 2007؛ جلجل، 2007؛ علي،

2012؛ السيد، 2009؛ عزت، 1999؛ حمودة، 2020)، وكذا دراسة كل من : (hadeshi ,2011 ; Lavasani ,2003).

وهذا ما يؤكد درجة موثوقيته، كما تم رصد معاملات صدق وثبات المقياس (كما استخدم) في الدراسات السابقة ملخصة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبنترش في الدراسات السابقة

الدراسة	نوع العينة	حجم العينة	نوع الصدق
أبو العلاء سعد ربيع عبد الله (2003)	طلاب الجامعة	120	فقرات (80%)-صدق المحكمين: نسبة الاتفاق على المقياس بلغ -الصدق العاملي: الذي اسفر عن (10) عوامل تساهم في نسب تباين استحوذت على (79.58%) من التباين الكلي، وهذه العوامل هي: التسميع، الإسهاب، التنظيم، التخطيط، المراقبة، تنظيم الذات، بيئة الدراسة والوقت، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، البحث عن المساعدة.
شفيق، وليد شوقي (2011)	طلاب الصف الأول الثانوي العام	230	-التحليل العاملي الاستكشافي: حيث تشبعت الاستراتيجيات الثلاث (المعرفية، وما وراء المعرفية، وادارة المصادر) بعامل واحد جذره الكامن (2.5)، وفسر (82.78%) من التباين الكلي لدرجات الاستبيان.
بن شعلال عبد الوهاب (2018)	طلاب الجامعة	50	-الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): تم حساب معاملات درجة ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس وكانت منحصرة بين (0.62 و0.88). -الصدق الظاهري: اتفق أغلب المحكمين على أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه عدا البند رقم (26)، نفس المحكمين قاموا بترجمته إلى اللغة العربية.

الحسيني نادية السيد (2001)	طلاب الجامعة	120	-الصدق الظاهري: حيث تم الاتفاق على أن الفقرات تقيس الصفة المراد قياسها، وقد تم تعديل بعض الفقرات لتكون أدق. -الصدق المرتبط بالمحك: تم حساب معاملات الارتباط بالنسبة للتكرار(0.80)، والتفصيل(0.60)، والتنظيم (0.76)، والتفكير الناقد(0.70)،والاستراتيجيات ما وراء المعرفية(0.62)، وبيئة ووقت الدراسة (0.67)، وتنظيم الجهد (0.65)، وتعلم الأقران (0.70)، وطلب العون (0.60).
السواح عبد الرؤوف (2007)	طلاب الجامعة	453	-طريقة تحليل المكونات الأساسية والتدوير بطريقة فاريماكس.
السيد وليد شوقي شفيق (2009)	طلاب الصف الأول الثانوي	230	الصدق العاملي: بطريقة المكونات الأساسية، بتدوير – فاريماكس، وكان تشبع الأبعاد الثلاثة بعامل واحد جذره الكامن 2.5، وفسر (82.68%) من التباين الكلي لدرجات الاستبيان، وكان تشبع كل من: بعد الاستراتيجيات المعرفية: 0.92 بعد استراتيجيات ما وراء المعرفية: 0.90 .بعد استراتيجيات إدارة الموارد: 0.91 -صدق المحك: وكانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيانين هي (0.51) وتعتبر قيمة دالة عند مستوى (0.01)، كما تم عمل التحليل العاملي لأبعاد كل من الاستبيانين، ووجد أنها تشبعت بعاملين بتشبعات تراوحت من (0.43) إلى (0.84) وفسرا (52.54 %) من التباين.
			-صدق المحكمين: حيث أسفر على المقياس يقيس ما

عزت عبد الحميد (1999)	طلاب الجامعة	311	أعد لقياسه. -التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Lisrel (8)ليزرل، الذي تم من خلاله افتراض أن جميع العوامل المشاهدة تنتظم حول العامل الكامن ألا وهو استراتيجيات التعلم.
حمودة مريم (2020)	تلاميذ السنة الأولى ثانوي	105	-صدق الاتساق الداخلي: باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يلي: الاستراتيجيات المعرفية: 0.90 - الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: 0.85- -استراتيجيات إدارة الموارد: 0.84 الصدق التميزي : وبحساب الفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا، وجدت تفوق المجموعة العليا في جميع أبعاد المقياس وفي المقياس ككل وباحتمالية، مما يشير إلى قدرة الأبعاد والمقياس ككل التمييزية، (P_valve÷2) أي أنها صادقة لقياس الصفات التي وضعت من أجلها.
جلجل نصرة محمد عبد المجيد (2007)	طلاب الجامعة	45	-الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج والتدوير المتعامد الفاريماكس، حيث كانت قيمة التشبعات على العوامل أكبر من (0.3)

منى سليم طه(2014)	طلاب الجامعة		-صدق المحكمين: حيث أسفر على المقياس يقيس ما أعد لقياسه. -صدق الاتساق الداخلي: باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس تراوحت من(0.458 و0.734)، كما يلاحظ الأبعاد بالمقياس الكلي تراوحت من(0.782 و0.904).

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدلالات صدق مقبولة في عديد الدراسات السابقة.

الجدول رقم (13): ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لينترش في الدراسات السابقة

الدراسة	نوع العينة	حجم العينة	نوع الثبات
أبو العلاء سعد ربيع عبد الله (2003)	طلاب الجامعة	120	- ألفاكرونباخ للمقياس ككل (0.79)، أما معامل الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد ما بين(0.52 و0.83).
شفيق وليد شوقي (2011)	الصف الأول الثانوي	230	-ألفاكرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.89)

بن شعلال عبد الوهاب (2018)	طلاب الجامعة	50	(0.91) ألفاكرونباخ للمقياس ككل بلغ- -طريقة التجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سيبرمان براون(0.89).
الحسيني نادية السيد (2001)	طلاب الجامعة	120	-إعادة الاختبار لكل مقياس فرعي على حدة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات مرتين بينهما فاصل تراوح من 15 إلى 20 يوما. فكان معامل الارتباط بالنسبة ل: الاستراتيجيات المعرفية كما يلي : التكرار (0.82)، التفصيل (0.64)، التنظيم * (0.74). (0.78)، التفكير الناقد (0.62). الاستراتيجيات ما وراء المعرفية فكانت- :استراتيجيات إدارة الموارد كما يلي- *بيئة ووقت الدراسة (0.67)، تنظيم الجهد (0.65)، وتعلم الأقران (0.70)، طلب المساعدة (0.60).
السواح عبد الرؤوف (2007)	طلاب الجامعة	453	-ألفاكرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.86).
السيد وليد شوقي شفيق(2009)	طلاب الصف الأول الثانوي	230	-ألفاكرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.89)، كما تم قياس الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة كما هو مبين : -الاستراتيجيات المعرفية(0.73). (0.60) -الاستراتيجيات ما وراء المعرفية

	العام		-استراتيجيات إدارة الموارد (0.76).
عزت عبد الحميد (1999)	طلاب الجامعة	311	ألفاكرونباخ للمقياس ككل(0.91)- طريقة إعادة الاختبار : معامل الارتباط بين التطبيقين (0.60). -معامل الاتساق الداخلي بالتجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سيبرمان براون فقد بلغ (0.88).
حمودة مريم (2020)	تلاميذ السنة الأولى ثانوي	58	ألفاكرونباخ للمقياس ككل (0.87)، كما تم قياس الثبات لأبعاد المقياس الثلاثة كما يلي: (0.83). الاستراتيجيات المعرفية* (0.64)الاستراتيجيات ما وراء المعرفية * استراتيجيات إدارة الموارد(0.59)* -أما معامل الاتساق الداخلي بالتجزئة النصفية بعد التعديل باستخدام معادلة جيثمان فقد بلغ (0.84)
جلجل نصرة محمد عبد المجيد (2007)	طلاب الجامعة	105	(0.72) ألفاكرونباخ للمقياس ككل بلغ -طريقة إعادة التطبيق: وكان معامل الارتباط بين التطبيقين (0.81)
منى سليم طه(2014)	طلاب الجامعة	45	-إعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان وتم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث بلغ ثبات الإعادة للمقياس الكلي(0.93)، والاتساق الداخلي(0.91).

يلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدلالات ثبات مقبولة في عديد الدراسات السابقة.

ب– الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية:

في الدراسة الحالية قمنا بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو مبين في ما يلي:

1–الصدق: لحساب صدق المقياس تم الاعتماد على طريقتين هما:

أ– صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء):

– معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والنتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14):معاملات الارتباط بين **كل بند بالدرجة** الكلية للمقياس

البند	**الدرجة** الكلية للمقياس	**البند**	**الدرجة** الكلية للمقياس
1	**0.669	26	**0.804
2	**0.566	27	**0.717
3	**0.652	28	**0.771
4	**0.755	29	**0.701
5	**0.647	30	**0.706
6	**0.765	31	**0.682
7	**0.585	32	**0.680
8	**0.755	33	**0.774
9	**0.752	34	**0.669
10	**0.770	35	-0.162
11	**0.766	36	**0.727
12	**0.705	37	**0.747

13	**0.694**	38	**0.529
14	**0.616**	39	**0.679
15	**0.738**	40	**0.631
16	**0.650**	41	**0.775
17	**0.716**	42	**0.688
18	**0.670**	43	**0.761
19	**0.653**	44	**0.833
20	**0.678**	45	**0.754
21	**0.747**	46	**0.723
22	**0.790**	47	**0.618
23	**0.676**	48	**0.756
24	**0.727**	49	**0.720
25	**0.609**		

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم( ) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة ما بين فقرات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.833،0.162) وهي جميعها دالة عند(0.01) عدا الفقرة رقم (35):"أحاول التلاعب بالأفكار الخاصة بي ذات الصلة بالدرس" كانت غير دالة، وعليه أصبح المقياس على قدر مقبول من الصدق، وعليه تقلص عدد فقراته إلى (48) فقرة.

– **معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس**: استخرجت دلالات الصدق بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(15): معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
الاستراتيجيات المعرفية	**0.743
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	**0.799
استراتيجيات إدارة المصادر	**0.721

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الارتباط والدرجة الكلية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهو ما يؤكد تماسك أبعاد المقياس وقدرتها على الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ب- الصدق التمييزي للمقياس (المقارنة الطرفية) :

ويرتكز هذا الصدق على قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ في طرفي القدرة التي يقيسها (التلاميذ ذوي القدرة المرتفعة والتلاميذ ذوي القدرة المنخفضة).

وللتأكد من الصدق التمييزي للمقياس تم ترتيب درجات العينة على المقياس بشكل تنازلي، وتم أخذ نسبة 27% من طرفي العينة الكلية البالغة 60 تلميذا، حيث كان عدد المجموعة العليا 16 تلميذا والمجموعة الدنيا 16 تلميذا، ثم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختيار"ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): نتائج الصدق التمييزي بين المجموعتين (العليا والدنيا من أفراد العينة الاستطلاعية)

البند	قيمة ت	Sig	البند	قيمة ت	Sig
1	9.815	0.00	52	8.148	0.00
2	8.527	0.00	62	15.588	0.00
3	7.929	0.00	72	10.111	0.00
4	14.243	0.00	82	14.965	0.00
5	9.004	0.00	29	8.995	0.00
6	12.981	0.00	03	8.272	0.00
7	6.591	0.00	13	9.773	0.00
8	13.582	0.00	23	7.769	0.00
9	14.965	0.00	33	9.466	0.00

10	12.521	0.00	43	8.370	0.00
11	11.645	0.00	53	10.268	0.00
12	7.427	0.00	63	7.989	0.00
13	8.659	0.00	73	7.519	0.00
14	8.194	0.00	83	8.177	0.00
15	10.268	0.00	39	9.066	0.00
16	8.676	0.00	04	9.473	0.00
17	9.164	0.00	14	7.749	0.00
18	7.077	0.00	42	11.136	0.00
19	7.513	0.00	34	18.231	0.00
20	7.733	0.00	44	11.802	0.00
21	9.127	0.00	54	9.147	0.00
22	13.068	0.00	64	6.107	0.00
23	8.369	0.00	47	13.057	0.00
24	11.298	0.00	48	7.227	0.00
الدرجة الكلية	42.683	0.00			

من خلال الجدول رقم(16) نلاحظ أن قيمة (ت) تراوحت بأن (6.107) و (18.231)، وهي كلها دالة عند (0.01)، وبلغ sig كل منها (0.00)، كما أن الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة.

وهو ما يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين طرفي المجموعة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وعلى هذا الأساس نعتبر المقياس يتمتع بصدق تمييزي مقبول.

2-الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ- التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي):

تم تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب بواسطة معامل بيرسون بين هذين النصفين وبالتالي حصولنا على ثبات نصف الاختبار فقط مما يتطلب تعديل هذا المعامل بمعادلة سيبرمان براون أو جتمان لنتحصل على ثبات الاختبار الكلي، وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(17): معامل ثبات التجزئة النصفية

طريقة الثبات	معامل الثبات
التجزئة النصفية	0.95

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بطرقة التجزئة النصفية يقدر ب(0.95)، وهو معامل مرتفع مما يؤكد ثبات المقياس.

ب- ألفا كرونباخ:

ويشير معامل ألفا كرونباخ إلى ارتباط ثبات معامل الاختبار بثبات بنوده. والجدول التالي يشير إلى معاملات ثبات المقياس وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (18): معامل ثبات ألفا كرونباخ

الأبعاد	ألفا كرونباخ
الاستراتيجيات المعرفية	0.944
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	0.905
استراتيجيات إدارة المصادر	0.929
الدرجة الكلية	0.754

بعد عرض نتائج معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية وألفا كرونباخ والتي جاءت مرتفعة مما يعني تمتع المقياس بمؤشرات ثبات مقبولة تسمح بتطبيق المقياس.

وعليه أصبح المقياس جاهز للتطبيق على أفراد العينة الأساسية، وعليه تقلص عدد فقراته إلى (48) فقرة، والملحق رقم (03) يوضح ذلك.

6- إجراءات الدراسة :

أجريت الدراسة وفقا للمراحل التالية:

- أجرى الطالب دراسته بثانوية بن العربي سليمان سكرة، ورقلة للعام الدراسي 2021/2020، بعدما تم الحصول على رخصة للسماح بالقيام بإكمال إنجاز البحث الحالي، والملحق رقم (10).

- تم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و فلسفة، بثانوية بن العربي سليمان سكرة بولاية ورقلة، حيث قدر عددهم ب (76) تلميذا، وذلك بتاريخ 11/18 2020.

- بعد تطبيق المقياس تم استبعاد بعض الاستمارات لعدم استيفائها شروط العينة، كالكتابة على الأدوات، و عدم الإجابة على بعض البنود، أو الإجابة المزدوجة لبعضها، وكان مجموعتها (12) استمارة.

- اختيار (43) تلميذ من (64) تلميذ والذين تحصلوا على درجات منخفضة على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تساوي أو أقل من (144) درجة في المقياس، وعرض عليهم المشاركة في البرنامج، تم استبعاد (07) تلاميذ بسبب عدم قبولهم في المشاركة بسبب ظروف خاصة بهم، وعليه تكونت العينة من (36) تلميذ، تم اختيار (06) تلاميذ لإجراء الصدق التجريبي الاستطلاعي للبرنامج الإرشادي.

- تحديد عينة البحث والتي تمثلت في مجموعة من تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بلغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة تم توزيعهم عشوائيا إلى (15) تلميذا في المجموعة التجريبية، و(15) تلميذا في المجموعة الضابطة، وسعيا لضبط المتغيرات الوسيطية لتكافؤ أفراد العينة من عدة جوانب كالجنس، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي من خلال تقديم استمارة البيانات الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ، وكذا تطبيق اختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة لجون رافن John Raven.

- تطبيق البرنامج الإرشادي في (2021/01/04)على المجموعة التجريبية، والمتكونة من (14) جلسة، مدة كل جلسة ساعة ونصف (90) دقيقة، ماعدا الجلسات الأولى والثانية والختامية، امتدت عبر (07) أسابيع، بواقع جلستين في الأسبوع، وقد تضمنت الجلسات الأساليب والفنيات الإرشادية، والاستراتيجيات المساعدة لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

– طبق الطالب في نهاية الجلسات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (تطبيق بعدي)، كما طبق استمارة تقييم البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، مع تحديد الطالب لأفراد المجموعة التجريبية موعدا للجلسة (15) بعد حوالي شهر.

– في يوم الاثنين (2021/03/29) تواصل الطالب مع أفراد المجموعة التجريبية بهدف تطبيق القياس التتبعي.

– وأخيرا تم تفريغ النتائج وتحليلها إحصائيا والتي يتم عرضها في الفصل الموالي.

7– الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق الدراسة الأساسية تم اعتماد الأساليب الإحصائية التالية:

* المتوسط الحسابي.

* الإنحراف المعياري.

* اختبار ''ت'' لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين (التجريبية والضابطة)في القياس البعدي.

* اختبار ''ت'' لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين بين القياسين البعدي والتتبعي للمجوعة التجريبية.

* مربع إيتا لقياس حجم الأثر (أي فحص الدلالة العملية للبرنامج الإرشادي).

وتمت المعالجة الإحصائية باستعمال الرزم الإحصائية (SPSS 24)

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بالإجراءات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، حيث تم وصف الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية، كما تم عرض المنهج المستخدم في الدراسة وتصميمه التجريبي المناسب للأهداف المسطرة، ثم تطرقنا للعينة وكيفية اختيارها، وبعدها تم عرض إجراءات تطبيق الدراسة.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1-عرض نتائج الدراسة

1-1- عرض نتيجة الفرضية الأولى

1-2- عرض نتيجة الفرضية الثانية

2-مناقشة نتائج الدراسة

2-1- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية

- خلاصة ومضامين

- حدود الدراسة ومساراتها البحثية

تمهيـــــــــد:

سيتم في هذا الفصل عرض إجراءات اختبار كل فرضية من فرضيات البحث وعرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد إجراء المعالجة الإحصائية، وهي الإجراءات التي يقصد منها تأكيد أو نفي نتائج الفرضيات ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة، والنموذج المستند إليه في البرنامج، ورأي الطالب، وهو ما يمكن أن يتيح تقديم خلاصة والمضامين النظرية والعلمية وكذا النتائج والآفاق البحثية في ضوء حدود الدراسة.

1-عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:

والتي تنص على ما يلي: يؤدي البرنامج الإرشادي وفق نموذج بنترش إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لاختبار هذه الفرضية تم تحويلها إلى فرضية إحصائية صفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا"، وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي (ت) لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين،كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا من خلال المعادلة التالية :

مربع إيتا= $T^2/T^2 + DF$ (أبو حطب 1991، ص 439).

الجدول رقم (19): يوضح نتيجة اختبار "ت" لدلالة الفروق في متوسط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	التجريبية ن=15	178.53	26.84	28	16.09	0.014	0.98
	الضابطة ن=15	85.67	24				

يشير الجدول أعلاه إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية قدر ب(178.53) بانحراف معياري قدره(26.84)، في حين يقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب(85.67) بانحراف معياري قدره (24)، وقد بلغت قيمة (ت) بين هذين المتوسطين (16.09) عند درجة الحرية (28)، وكان مستوى الدلالة (0.014) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على تحسن التلاميذ في المجموعة التجريبية وارتفاع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم، وبالتالي عدم قبول الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، بالإضافة إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.98)، وهذا يعني أن التأثير العملي للبرنامج بلغ نسبة(098) وهو حجم تأثير كبير جدا، وعليه يمكننا القول أن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش أدى إلى تنمية استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مما يعني تحسن التلاميذ في المجموعة التجريبية وارتفاع مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم.

1-2-عرض نتيجة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية على أنه: يستمر أثر البرنامج الإرشادي وفق نموذج بنترش في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى مابعد القياس البعدي، وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي (ت) لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

الجدول رقم (20): يوضح نتائج اختبار (ت) للمجوعة الواحدة لدلالة الفروق في متوسط درجات العينة التجريبية على مقياس استراتيجيات العلم المنظم ذاتيا بين القياسين البعدي والتتبعي

نوع القياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
القياس البعدي	البعدي ن=15	178.53	21.25			
القياس التتبعي	التتبعي ن=15	185.13	21.25	14	1.81	0.91

يشير الجدول أعلاه إلى أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في القياس البعدي يقدر ب(178.53) بانحراف معياري قدره (21.25)، في حين يقدر المتوسط الحسابي لنفس المجموعة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في القياس التتبعي ب(185.13) بانحراف معياري قدره (21.25)، وقد بلغت قيمة (ت) بين هذين المتوسطين (1.81) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.91) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

2-مناقشة نتائج الدراسة:

2-1-مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (آل فرحان، 2014؛ الشويخ، 2018 علي، 2016؛ العبسي، 2018؛ غرام، 2014؛ محمود،2017؛ المنصوري، 2020). من حيث وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وقد يرجع تفسير النتيجة المتوصل إليها إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة إلى أي برنامج أو أنشطة تساعد على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أثناء السنة الدراسية 2020-2021، في حين أن المجموعة التجريبية تلقت برنامجا إرشاديا معدا من طرف الطالب، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، مما يدل على أهمية وفاعلية البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش وأنشطته المختلفة، والذي عمل على تغيير وتعديل بعض الطرق والعادات السائدة التقليدية وبالتالي أدى ذلك إلى زيادة التفاعل لدى أفراد المجموعة التجريبية وحرصهم على العمل والإجتهاد تولدت عندهم الإرادة للوصول إلى هدف معين يمكنه من ذلك وبالرغم من الصعوبات التي قد يواجهونها، إلا أنهم لن يجعلونها تقف أمامهم وتحقيق وإثبات عكس التصورات التي يحملونها عن أنفسهم بأنهم لا يستطيعون التعلم كيف يتعلمون لتحقيق النجاح.

وبالاستناد على تصور نموذج بنترش المعتمد في هذه الدراسة الذي يعتبر اتجاه تربوي حديث يؤكد على دور التلميذ النشط في عملية التعلم من خلال وجود أهداف سلوكية تعليمية يسعى التلميذ إلى تحقيقها، لأن التعلم المنظم ذاتيا كما ذكر بنترش : عملية نشطة بنائية، يقوم المتعلمون من خلالها بوضع أهداف تعلمهم والمراقبة والتنظيم والتحكم بمعرفتهم ودوافعهم وسلوكهم مسترشدين بأهدافهم الموضوعة وبالخصائص السياقية للبيئة (السواط، 1434هـ، ص21). كما يؤكد هذا الاتجاه على أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ليست قدرة عقلية أو سمة موروثة، ولكن يمكن تعليمها للمتعلم، وتم هذا من خلال البرنامج

اعتمادا على أساليب وتقنيات الإرشاد لمساعدة التلاميذ على اكتساب الاستراتيجيات وتوضيح متى ولماذا وكيف تستخدم، مما يضمن استخدامها بفاعلية .

نفس الفكرة أكدها أيوب علاء (2013) "من أن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف والتخطيط لها، واستخدام استراتيجيات التسميع والتكرار، ومراقبة سلوكهم أثناء تأدية المهام، وتدريبهم على تعديل وتغيير البيئة المكانية يجعل التلاميذ مشاركين نشطين وموجهين دافعيا ومعرفيا، وما وراء معرفيا وسلوكيا نحو تحقيق أهدافهم، ويؤدي ذلك إلى تحسين هذه الاستراتيجيات وتحقيقها في سلوك التلاميذ مما ينعكس في النهاية على تنمية التنظيم الذاتي لديهم. (أيوب 2013، ص 90)، ومن هنا كان لتدريب تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية أثره المباشر والفعال في تحسين هذه الاستراتيجيات لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري لها، من حيث تحسن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج بنترش وفقا للاعتبارات التالية:

-تفعيل الدور الحقيقي للتلميذ كمحور للعملية التعليمية، وإدراكا منا لهذه الأهمية تدريب التلاميذ على هذه الاستراتيجيات في التعليم لتحسين أدائه الأكاديمي .

-تنوع طرق التقديم التي يحتويها البرنامج الإرشادي، وقيام الطالب بتطبيقها على التلاميذ، جعل الطالب يتقمص ذلك الدور، ويقوم بتطبيقه على التلاميذ عمليا، مما أدى ذلك إلى اكتساب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

-فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي تم إعداده في الدراسة الحالية بما تضمنه من فنيات واستراتيجيات مساعدة ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية في التغلب على المعتقدات الخاطئة ونقل مصدر الضبط من المجال الخارجي إلى الداخلي والذي ساهم في زيادة ادراكهم لقدراتهم، وتعديل سلوكياتهم العشوائية والفوضوية واستبدالها بسلوكيات التنظيم الذاتي .

- تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من العمل في مجموعات تعاونية جعلهم يتبادلون الأفكار مع زملائهم، في جو من التحدي والتنافس مع أنفسهم وزملائهم في تعلم وتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

- اعتماد الطالب على مجموعة من المراحل تمكن تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية من تنفيذ الاستراتيجيات بشكل فعال، تتمثل المرحلة الأولى في تنمية وتنشيط الخلفية المعرفية ثم تأتي مرحلة مناقشة الاستراتيجية، يليها نمذجة الاستراتيجية، بعدها حفظ

الاستراتيجية، ثم يليها مرحلة الدعم من خلال الاستراتيجية، وأخيرا مرحلة الأداء المستقل حيث تكون المهمة الرئيسية للطالب مراقبة أداء التلاميذ لهذه الاستراتيجية.

–اعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتعلم والتطبيق العملي لما تعلموه، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، مما كان أثر في تحسين الأداء واكتساب الاستراتيجيات .

–التلازم بين المعارف النظرية والعملية في عرض البرنامج الإرشادي، مما ساعد تلاميذ المجموعة التجريبية على استيعاب تلك المعلومات والاستراتيجيات، والذي انعكس بدوره على أداء المجموعة في تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

– اشتمل البرنامج الإرشادي على عدد من الأبعاد التي تستند على التعلم المنظم ذاتيا، كان سببا في تعدد مثيرات التعامل مع المواضيع المقترحة فيه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وهو ما لم يتوافر لدى أفراد المجموعة الضابطة، حيث أن هذه المواضيع مستقاة من المنهاج والمحتوى الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة أداب وفلسفة.

–استخدام تلاميذ المجموعة التجريبية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال البرنامج الإرشادي والتي تفعل الارتباط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة تلعب دورا مهما في تعلمهم الفعلي للمواضيع المقترحة في البرنامج بشكل واع وضبط صريح وتخطيط مسبق، فقد ذكر Pinterch(2000) أن الطلاب المنظمون ذاتيا يستطيعون أن يبحثوا في الذاكرة لديهم عن المعرفة السابقة قبل أن يبدأوا فعليا في أداء المهمة، وهذه المعرفة السابقة يمكن أن تتضمن معرفة المحتوى بالإضافة إلى المعرفة ما وراء المعرفة عن المهمة والإستراتيجية .

– يتضمن البرنامج عددا من التساؤلات التي يطرحها التلميذ على نفسه ذاتيا، والتي تلعب دورا هاما في عملية نجاح عملية التعلم من خلال معرفة التلاميذ بعمليات تفكيره ووعيه بالعمليات التي يمارسها عند معالجته للموضوعات الدراسية المطروحة باستخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كاستراتيجية التخطيط ووضع الهدف، المراقبة والتقويم، وكذا كيفية ومتى استخدامه للاستراتيجية المناسبة لتنظيم المعلومات، وضبط مصادر التعلم والتي تتعلق بكيفية إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد، وتعلم الرفاق، وطلب المساعدة، بما يناسب أهدافهم واحتياجاتهم.

لقد ذكر الفلمبائي (2011) في توضيحه للتداخل بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في طرح الأسئلة، فقد يمكن اعتبارها معرفية أو ما وراء معرفية وذلك حسب الغرض من استخدامها، فعلى سبيل المثال يمكن أن يستخدم التلميذ طرح الأسئلة أثناء القراءة كوسيلة للحصول على المعرفة من أجل فهم النص(معرفية)، أو يمكن استخدامها كطريقة لمراقبة ما قرأه (ما وراء المعرفية)، وهذا يحدد الارتباط والتكامل بين استراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية في تناول أي مقرر دراسي.

-كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام نموذج بنترش في البرنامج الإرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لم يتناول الموضوعات بصورة مجردة، بل أن النموذج جعل التلميذ يندمج في محتوى المادة بشكل أعمق، واكتساب المعرفة والمفاهيم بشكل أكبر .

-كما أظهرت نتائج الدراسات التي استخدمت نموذج بنترش في برامجها الارشادية والتدريبية في مجال التعليم إلى تحسن الأداء الأكاديمي ونوعيته لدى التلاميذ وزيادة دافعيتهم له، مما أثر ايجابا على اتجاههم نحو ذاتهم وتعلمهم، وتنمية مهارات التعلم مدى الحياة، ويسهم في تنمية المشاركة الأكاديمية، وتحفيز الطلاب والكفاءة الذاتية، وكذا تنمية التحصيل وحب الاستطلاع والتعاطف الوجداني وتخفيض العبء المعرفي، ومن بين هذه الدراسات نتائج دراسة Hedeshi (2017) التي أظهرت نتائجها أن الدرجات جميع مكونات المشاركة الأكاديمية، وقيمة المهمة لدى المجموعة التجريبية قد زادت بعد تدريبها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأشارت نتائج دراسة(2018) Levasani أن التنظيم الذاتي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها تأثير ايجابي على تحفيز الطلاب والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة صباح (2019) فقط أكدت نتائجها تفوق التطبيق البعدي على القبلي في الدرجات، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التحصيل وحب الاستطلاع والتعاطف الوجداني، وتوصل الربايعه والحموري (2020) في دراستهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية تعزى لمتغير المعالجة في مؤشرات العبء المعرفي الثلاث، ويرى رشوان (2006) في هذا السياق أن نموذج بنترش قام بمراجعة النماذج والنتائج المتوصل إليها من طرف المنظرين الآخرين وقدم فيه نموذجا عاما للتعلم المنظم ذاتيا، في محاولة منه لإحداث نوع من ترتيب الأفكار وتوضيح العمليات التنظيمية، وقد ذكر كل من بوستينن وبولكنين (2001) أن نموذج بنترش يعد أهم المحاولات في بناء العمليات والأنشطة التي تساعد على تفعيل التعلم المنظم ذاتيا،وتوضيح لأهم مكوناته من استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء معرفية واستراتيجيات إدارة المصادر، بالإضافة إلى الاستراتيجيات الدافعية، مما يبرهن دون شك على أن النموذج الذي تم الاعتماد عليه في بناء البرنامج الإرشادي ساهم في جعل تلاميذ المجموعة التجريبية نشطون إيجابيون في بذل المزيد من الجهد أثناء تعلمهم، كما أن توظيف هذه الاستراتيجيات وتوظيفها بما يتلاءم مع الموضوعات المقدمة في البرنامج كانوا واعيين بشكل ما وراء معرفي بكافة الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات إدارة المصادر، فقدرة تلاميذ المجموعة التجريبية بكيفية تنظيم مكان الدراسة ووضع جدولا زمنيا مناسبا لها، والابتعاد عن المشتتات فإن ذلك يساعده على استخدام استراتيجية التسميع لحفظ المعلومات بسهولة في جو هادئ، والتركيز الجيد، وتوزيع جهده بطريقة منظمة لتنظيم معرفته الجديدة والتفكير فيها بشكل ناقد، ومن ثم فهمها بوضوح، وربطها بما لديه من معرفة سابقة، وعمل خرائط مفاهيمية لفهم الموضوع، وطلب المساعدة من الآخرين إذا عجز عن الفهم بمفرده، لأن جوهر التعلم المنظم ذاتيا هو وعي التلميذ بالعمليات المعرفية وكيفية توظيف الاستراتيجيات بما يتناسب والمواضيع الدراسية، يجعله أكثر فعالية ونشاطا في اكتساب المعارف.

وعند تفحص النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية، يمكن القول أنه لم يطرأ على نتائج المجموعة الضابطة تغيرا ذا دلالة احصائية، وذلك لعدم مشاركة المجموعة في البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واجراءاته المتبعة، وهذا ما يؤكد حاجة تلاميذ السنة الثانية ثانوي لمثل هذه البرامج الإرشادية، ولعل من أسباب افتقار التلاميذ وعدم وعيهم باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب رأي الطالب مرتبط بعدد من المتغيرات كالثقافة السائدة عند أولياء التلاميذ يكمن في الحشو المعرفي لأبناءهم المتمدرسين عن طريق دروس الدعم وتوفير المراجع واستخدام استراتيجيات تعلم محدودة وسطحية كالحفظ والتذكر لا تمكنهم من تذكر المواد الدراسية على نحو أفضل، أضف إلى ذلك ضعف التخطيط والتحكم في الوقت، لذا يلجأون في الساعات القليلة التي تسبق الإمتحان إلى حشد المعارف وحشوها سريعا بالطريقة التي تمكنهم من اجتياز الامتحان، أي لا يسعى كيف يدرس المادة بل فقط المحتوى المعرفي لها، أي يتعلم وليس يتعلم كيف يتعلم، وجعل العلامة شغله الشاغل، معتمدا على التعزيز الذي يناله صاحب العلامة من طرف الأساتذة والأولياء مما لا يجعله يهتم بتطوير قدراته وعاداته الدراسية، ذلك أن وجود أو إعداد متعلم من جهة يدرك أهداف تعلمه ومن جهة أخرى يعي استراتيجيات تعلمه مرهون أساسا بعلاقته بمعلمه وطريقة تدريسه، ذلك إن كانت تسلطية وإلقائية لن تتيح فرصة للمتعلم أن يشارك في تعلمه وتجعل دوره سلبيا في الموقف التعليمي، كما أن الاعتماد على الأستاذ في اعتقادهم هو المسؤول عن توصيل المعرفة بفعالية وبالتالي يفضلون الطرق التدريس التقليدية (الإلقاء والتلقين) خصوصا وأن السنة الثانية ثانوي فرصة تكتسي أهمية للتحضير والتركيز اللازم لشهادة البكالوريا، في نفس السياق يذكر الحسينان (2010) بأن هناك صعوبات من قبل طلاب المرحلة الثانوية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويضيف همس ولهيمان أن المشكلات التعليمية التي يواجهها النظام التعليمي يعود سببها إلى الطرائق التعليم التقليدية، منها عدم تصحيح الأداء وتطويره المستمر للمعلم والمتعلم، وعدم نقل أثر التعلم وغياب معايير الاتقان (غباين، 2001، ص10). وبالتالي فإن قراءتنا لكل هذه العوامل تشير إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متعلقة أكثر بخصائص المتعلم وعاداته الدراسية والبيئية الثقافية والاجتماعية.

لذلك نجد أنه من المنطقي تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وإرتفاع درجاتهم على المقياس المطبق.

لهذا يمكن القول أنه قد يكون لهذا النموذج أثر فعال في إقناع التلاميذ لتعديل سلوكاتهم السلبية في التعلم، وتعليمهم كيف يتعلمون بأنفسهم، وبالتالي تحقيق الإستقلالية والاستمرارية في التعلم، من خلال تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم.

2-2-مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

أظهر القياس التتبعي استقرارا في نتائج الدراسة وإن كان هناك زيادة أو نقصان غير دال في درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، حيث تشير نتيجة هذه الفرضية إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من (العبسي، 2018؛ عزام، 2014؛ سعد، 2016؛ محمود ،2020)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

تأسيسا لما سبق يمكن تفسير ذلك بأن البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش قد أكسب تلاميذ السنة الثانية ثانوي خبرات جديدة في التعلم والمتمثلة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والذي بقي أثره مستمرا حتى بعد توقف التدريب عليه بشهر، وربما كان لتشجيع أفراد المجموعة التجريبية دور كبير على الاستمرار في ممارسة التمرينات في الحياة اليومية من خلال تضمين فنية الواجب المنزلي كعنصر في جلسات التدريب لتطبيق ما تعلموه في الجلسات واسقاطها والاستفادة منها في تحسين كيفية التعلم. وهذا يتفق مع ما ذكرته الجولي أن الواجب المنزلي يساعد الفرد على تعميم التغيرات والتعديلات الإيجابية التي أنجزها الفرد في جلسات البرنامج الإرشادي إلى المواقف الواقعية (بوعزة، 2020، ص135).

ولقد أشار وائل إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتيح كذلك تنمية قدرة المتعلم على التفكير فيما يتعلمه، وتزيد من قدرته على التحكم في تعلمه، فهو يهتم بتحقيق الوعي بالمهمة من خلال زيادة وعي المتعلم بما يدرسه، وهذا يؤدي إلى زيادة وعي المتعلم بكيفية تعلمه على النحو الأمثل،والوعي بالأداء يزيد قدرته على الاستيعاب، وقدرته على اختيار مهارات التعلم الذاتي الفعالة والمناسبة في استخدام المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها أثناء التعلم (وائل، 2009، ص25).

وقد يرجع استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي، إلى جهد الطالب الوصول بتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة أداب وفلسفة المشاركين في هذا البرنامج إلى الإتقان، فقد تم تدريبهم على الاستراتيجيات بعدة طرق كالفنيات الارشادية والاستراتيجيات المساعدة التي اعتمد عليها الطالب في البرنامج، بدءًا بالتعريف بالاستراتيجية إلى الممارسة الجماعية العملية أثناء الجلسات، ثم تشجيع التلاميذ المشاركين على إعادة تطبيق الاستراتيجية في الأنشطة الدراسية اليومية من خلال النشاط البيتي، فضلا عن تقييم ومناقشة النشاط البيتي في الجلسة الموالية، مما أتاح للتلاميذ المشاركين تعلم هذه الاستراتيجيات وممارستها في المواقف التعليمية، وهذا يكون التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قد تكرر بشكل مناسب وفي مواضع متنوعة، لأن استخدام هذه الاستراتيجيات وتعميمها في مواقف تتطلب مثل هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى الاحتفاظ بها، لأنها أصبحت مكونا أساسيا في بنيته المعرفية حتى بعد الانتهاء من فترة التدريب على البرنامج الإرشادي بشهر، وهذا من الأهداف التي يرغب البرنامج باستمرارها، والتي تؤسس لبيئة دراسية ملائمة، وخاصة مع اقتراب موعد الامتحانات، وعلى أية حال فإن استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي يعتمد على مدى دافعية التلاميذ في الاستمرار بتطبيق هذه الاستراتيجيات ومدى التشجيع والدعم الذي يجدونه من الأسرة والمدرسة، ويتفق هذا مع ما أشار إليه عزام إلى أن تنمية العادات الصحيحة التي تتسق مع معطيات العصر، والتأكيد عليها من قبل الأسرة، والمدرسة يحولها مع التراكمية الزمنية إلى سلوكيات قائدة للتلميذ وتتشكل في جوهرها إلى مهارات تنمو مع نمو الطفل حتى تصبح جزءا رئيسيا مكونا لتفرده ونمو شخصيته المتميزة بهذه المهارات. (عزام، 2019، ص184).

بناءً على ما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قد تأكدت فاعليته من خلال الدلالة الإحصائية والعملية لنتائج الدراسة التجريبية، بالإضافة إلى الأجواء المناسبة للتلاميذ

المشاركين التي تتسم بالتعاون والتفاعل الإيجابي التي تضمنها البرنامج الإرشادي ومدى استفادتهم منه في حياتهم الدراسية أو خارجها، كما أشادوا بالشرح المفصل الذي كان قد وفر المعلومات نظريا وعمليا لكل جلسة، باستخدام الفنيات والاستراتيجيات المساعدة التي تم التدريب عليها في البرنامج وذلك من خلال اجابتهم التي سجلت على استمارة تقييم أفراد العينة للبرنامج.

خلاصة ومضامين:

توصلت الدراسة إلى: أن البرنامج الإرشادي القائم على نموذج بنترش أدى إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، كما أثبت البرنامج الإرشادي فعاليته في استمرار تحسن درجات التلاميذ على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حتى بعد انتهاء البرنامج الإرشادي حيث توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

ومن المضامين العملية تظهر أهمية هذا البرنامج الإرشادي الذي تم بناؤه لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أمكن الاستفادة من نتائجه عدة جهات يهمها الأمر مثل وزارة التربية والتعليم، ومديرية التربية، والأساتذة، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وكذا التلاميذ من خلال تعميم استخدامه في مؤسسات التعليم الثانوي الأخرى، كما أنه يدعو إلى أهمية تنظيم الجهات التي تشرف على عملية تكوين الأساتذة ومستشاري التوجيه، من حيث إدراج هذا الموضوع في منهاج تكوينهم وتشجيع الأساتذة على الإبداع في طرق تدريسهم، وتبني استراتيجيات حديثة، والبعد عن الطرق التقليدية التي لا تتيح الفرصة للتلميذ ليشارك في تعلمه وتوجيه طاقته لتحقيق أهداف التعلم ذاتي التنظيم، وقد ينطبق ذلك على الأسرة، بحيث يمكن التواصل مع المختصين في الإرشاد والتوجيه وأسر التلاميذ إذا اتضح أن هناك أسباب تعيق دراستهم فيما يتعلق بكيفية مساعدتهم في تنظيمهم للمادة والبيئة الدراسية.

ويمكن أن تعمم الاستفادة من البرنامج الإرشادي لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى المختصين في مجال التدريب لمساعدة التلاميذ في زيادة وتحسين مستوى أدائهم الأكاديمي وفعاليتهم أثناء تعلمهم، وبالتالي قدرتهم على تنظيم تعلمهم ذاتيا، كونه يشمل على مادة تدريبية إرشادية تعمم استخدامها على المتعلمين، من خلال اعتماده على أسلوب الإرشاد الجماعي وتوظيف أساليب وفنيات الإرشاد التكاملي، وهو ما يسمح باقتصاد الجهد، وتسهيل تدريبهم بشكل مناسب، وتسهيل عملية تقييم أدائهم، كما أن قصر مدته الزمنية يعد مكسبا مقارنة بالأساليب الأخرى.

حدود الدراسة ومساراتها البحثية :

على الرغم من أهمية نتائج تطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى مجتمع الدراسة، إلا أنه للدراسة هذه حدود لتعميم نتائجها، فهي محدودة بمجتمع الدراسة إذ اقتصرت على تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة أداب وفلسفة .

كما أنها أجريت في منطقة سكرة والتي يمكن أن تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية المختلفة، وبما أن الأسرة تعتبر أهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية فإن لثقافتها ومستوى معيشتها تأثير بالإيجاب أو السلب في درجة حرصهم على نجاح أبناءهم من خلال تدريبهم وتعويدهم العادات الدراسية الفعالة.

ومن ناحية أخرى فإن البرنامج الإرشادي حاول تنمية وتحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دون تشخيص الأسباب المؤدية إلى افتقادها، وكذلك من الحدود المقيدة للدراسة انطلاقا من وجود مشكلة افتقار هذه الاستراتيجيات والعمل على تنميتها بنموذج محدد ألا وهو نموذج بنترش .

وتتمثل هذه الحدود نقطة انطلاق إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التلاميذ بمختلف المراحل التعليمية والتخصصات، وبمتغيرات وسيطية أخرى مثل الحالة الاجتماعية والأسرية، التحصيل وغيرها، كما يمكن القيام بدراسات تستخدم المنهج المختلط (الكمي والكيفي) لتشخيص الأسباب بصورة دقيقة ومفصلة، ليتم معالجتها من خلال بناء برامج ارشادية واقتراح تبني نماذج أخرى كنموذج بريسلي، وزيمرمان، وبوكيت وهيمستر، وبوكاتس، وين وبيري.

كما أن الدراسة الحالية عالجت مشكلة صعف استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باعتبارها مشكلة موجودة في الواقع المدرسي يدعوا الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي إلى إجراء عددا من الدراسات تساعد التلاميذ على اكتساب استراتيجيات التعلم الفعال، باستخدام برامج إرشادية للأساتذة ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وكذا أولياء أمور التلاميذ لأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأساليب تنميتها لدى تلاميذهم من أجل تفعيل التعاون ما بين المدرسة والمنزل.

اعتمد الطالب نموذج "بنترشPinterch " في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويمكن تجريب نماذج أخرى مثل: نموذج بريسلي وآخرون (1986)، نوموذج زيمرمان وزملاؤه (1989)، ونموذج بروكيت وهيمسرا (1991)، ونموذج بوكارتس (1999)، وكذا نموذج وين وبيري (2000) في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

قائمة المراجع

المراجـــــــــع:

أبو بشر، أسماء عاطف. (2012). *أثر استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي* بالمحافظة *الوسطى* [رسالة ماجستير]. جامعة الأزهر.

ابراهيم، حنان محمد الدين. (2007، جويلية11-13). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته ا بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب* الجامعة[عرض ورقة].

المؤتمر الدولي الخامس: التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة، الفرص والتحديات، القاهرة، مصر،449-506.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). *علم النفس التعليمي: نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدرس*. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

إبراهيم، محمد. (1997). *فاعلية الإرشاد الفردي والجماعي في تحسين عملية الاستذكار لدى طلاب الجامعة*. المؤتمر الدولي الرابع بجامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، مجلد (1)، 251- 294.

أبو العلا، سعد ربيع عبد الله. (2003). الفرق بين الطّلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*،(18)، 98-133.

أبو دياك، عبير محمود نجيب. (2016). *أثر استخدام الخرائط الذهنية والمفاهمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم في فلسطين* [رسالة ماجستير]. جامعة النجاح الوطنية نابلس.

أبو رياش، حسين محمد. (2007). *التعلم المعرفي*. دار المسيرة.

أبو عجوة، حسام. (2009). *أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المسائل الكيميائية لدى طلاب الصف الحادي عشر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

أبو غزال، معاوية محمود. (2013). *علم النفس العام*. دار وائل للنشر والتوزيع.

آري، دونالد، وجاكوبس، لوسي تشيسر، ورزافي، أصغر. (2013). *مقدمة للبحث في التربية* (ترجمة سعد الحسني). دار الكتاب الجامعي.

آل ناجي، مهدي جادر حبيب، والسلطاني، محمد رسن دمان، وعلي، هبة عباس. (2019). أثر استراتيجية الكلمة اللاقطة في تحصيل مادة التاريخ الأوربي الحديث لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، *مجلة مركز بابل للدراسات* الإنسانية، *9* (3)، 21-46.

الحسينان، إبراهيم بن عبد الله. (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنترش وعلاقتها بالتحصيل والتّخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلّم*[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية..

إياد، إبراهيم عبد الجواد.(2017).أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في الفهم القرائي والدافعية نحو القراءة ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 17* (1)، 347 -361

أيوب، علاء الدين عبد الحميد. (2013). أثر برنامج تدريبي لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسن الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 23* (81)، 55-102.

البحرات، محمود مسلم. (2013). *تقديم التعلم باستخدام استراتيجيتي الأقران والمناظرة وأثره في التحصيل والتفكير الاستقرائي في مادة التربية الاجتماعي للصف السادس الأساسي* [رسالة ماجستير.] جامعة الشرق الأوسط.

بدوي، منى حسن السّيد. (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصوّرات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التّحصّل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. *مجلّة كلّية التربية*، *1* (31)، 275-341.

بكلي، خالد. (2019). *فاعلية استراتيجتي بوليا المعدلة والتساؤل الذاتي في الرفع من مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتوافق النفسي لدى التلاميذ الموهوبين في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ورقلة.

بلعيد، أحمد. (2019). *أثر برنامج إرشادي مبني على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي منخفضي التحصيل* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باتنة1.

بن بوزيد، بوبكر. (2009). *إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات*. دار القصبة للنشر والتوزيع.

بن شعلال، عبد الوهاب. (2018). *أثر المعتقدات المعرفية وتوجهات الدافعية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة].جامعة الجزائر"2" أبو القاسم سعد الله-.

بن موسى، عبد الوهاب. (2018). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة،]. جامعة ورقلة.

البنا، مكة عبد المنعم محمد. (2013). استراتيجية مقترحة في ضوء التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة تربويات الرياضيات، 6*(ج1)،112-178.

بهلول، ابراهيم أحمد. (2004). *اتجاهات حديثة في استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تعليم القراء مجلة القراءة والمعرفة*، (30)، 148-280.

بوعزة، ربحة. (2020). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتخفيض الضغط المدرك لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليا* [أطروحة دكتوراه غير منشورة،]. جامعة ورقلة.

بوقفّة، إيمان. (2013). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم* والأسوياء[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة سطيف.

التميمي، زينب عبد الله ناصر.(2019). *فاعلية برنامج إرشادي بأسلوب لعب الدور في تنمية الترفع الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير]. جامعة ديالي.

جابر، عبد الحميد جابر. (1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*، القاهرة، دار الفكر العربي.

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *6*(4)، 333-348.

جلجل، نصرة محمد عبد المجيد. (2007). أثر الّدريب على استراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيا تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلبة شعبة معلم الحاسب الآلي. *مجلّة البحوث النفسية* والتّربوية، (1)، 257-322 .

جمل الليل، محمد جعفر. (2009). *أساسيات في الإرشاد النفسي*. خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

حرب، مها أحمد راشد. (2019). *أثر استخدام استراتيجيات مساعدات التذكّر في اكتساب مهارة القراءة والاحتفاظ المعرفي لدى طلبة الروضة في لواء الجامعة* [رسالة ماجستير]. جامعة الشرق الاوسط.

الحسينان، ابراهيم بن عبد الله. (1438 هـ). *التعلم المنظم ذاتيا، المفهوم والتصورات النظريّة*. كتاب المجلة العربية 244.

الحسيني، نادية السيّد. (2001). علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها*، عدد يوليو،229-287.

الحسيني، هشام حبيب. (2008). استراتيجيات الواجب المنزلي وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعليم. *مجلة التربية* ، *3* (135)، 301-339.

حمود، أحلام علي. (2013). استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية..*مجلة الأستاذ*، *1*(206)، 451-480.

الحيالي، أحمد محمد نوري محمود، وهندي، عمار يلدا كرومي. (2011). أثر استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ لها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *11* (2)، 1-36.

الخطيب، جمال. (2003). *تصميم البحوث التجريبية ذات المستوى الرفيع في التربية الخاصة*. دار وائل للنشر.

خليفة، وليد السيّد أحمد. (2007). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على حل المشكلات الرياضيّة ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. *مجلة كلية التربية*، *2*(37)، 245-292.

الخواجة، عبد الفتاح. (2010). *أساليب الإرشاد النفسي*. دار البداية ناشرون وموزعون.

الدم، تهاني نبيل. (2015). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مستوى التفكير التأمّلي في الرياضيّات لدى طالبات الصّف الحادي عشر بغزّة* [رسالة ماجستير]. جامعة الأزهر.

الربايعه، خالد زكي والحموي، فارس أحمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج بنتريك وديجروت في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تخفيض العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28* (02)، 886 – 885.

ربيع، رشوان. (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز*. دار عالم الكتب.

ردادي، زين بن حسن. (2002). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية*، (41)، 171-234.

رزوقي، رعد مهدي، وعبد الكريم، سهى إبراهيم. (2015). *استراتيجيات تعلم وتعليم العلوم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رشوان، عبده أحمد. (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز*. عالم الكتب.

الرشيدي، هبة عبد الله. (2011). *فاعلية برنامج كورت لتعليم مهارات التفكير في التحصيل الأكاديمي وتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المدرسة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.

الرويس، عزيزة سعد. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *10* (2)، 223-234.

زهران، حامد. (2020). *التوجيه والإرشاد النفسي*(ط.3). عالم الكتب.

السامرائي، سرمد خالد عبد الرحمان. (2017). أثر استراتيجية تعليم الأقران في تحصيل مادة مناهج المفسرين لدى طالبات كلية التربية للبنات. *مجلة العلوم الإسلامية*، (16)، 124- 168.

سعد، مراد علي. (2016). فعالية برنامج إثرائي قائم علي التعليم المتمايز في ضوء استراتيجيات السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(11)، 81-138

سعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2006). *الإرشاد النفسي الجماعي*. دار الكتاب الحديث.

السليطي، ظبية سعيد. (2017). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف العاشر في دولة قطر. *مجلة كلية التربية*، (174)،ج(2)، 29– 127.

السّواط، حمد بن حمّود بن حميّد. (1434هـ). *فاعلية استراتيجيّة مقترحة قائمة على التّعلم المنظّم ذاتيا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التّنظيم الذّاتي لدى طلّاب قسم اللّغة الإنجليزية بجامعة الطّائف*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

السيّد، أحمد جابر أحمد. (2002). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين لكلية التربية بسوهاج. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (77)، 14-57.

السيّد، وليد شوقي شفيق. (2009). *طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا* [أطروحة دكتوراه منشورة]. جامعة الزّقازيق.

سيسبان، فاطيمة الزهراء. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة وهران.

الشافعي، محمد الدسوقي عبد العزيز. (2008). البنية العاملية لبعض أدوات قياس التنظيم الذاتي للتعلم. *مجلة التربية*.*1* (38)، 232-277.

الشرقاوي، أنور محمد. (1991). *التعلم نظريات وتطبيقات*(ط.4). مكتبة الأنجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد. (1998). *التعلم نظريات وتطبيقات*(ط.5). مكتبة الأنجلو المصرية.

شريف، نادية محمود، ومنى، حسن السيّد، وأماني، سعيدة سيّد. (2003). *الفروق الفردية من وجهة نظر علم النّفس*. مصر للخدمات العلمية.

شفيق، وليد شوقي. (2011،جويلية5-8). *التّنبؤ باستراتيجيّات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي من استراتيجيات تنظيم الدافعية*[عرض ورقة]. المؤتمر الدولي السادس للمركز العربي للتعليم والتنمية:التعليم والبحث العلمي في مشروع النهضة العربية –آفاق نحو مجتمع المعرفة– جامعة عين شمس، مصر،1276-1332.

الشويخ، سعاد عبد السلام مفتاح. (2018). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 79– 122.

صباح، أمين علي. (2019). برنامج مقترح قائم على نموذج بينترش في التدريب على استراتيجيات تعلم ذوي صعوبات التعلم لتنمية التحصيل وحب الاستطلاع المعرفي والتعاطف الوجداني لدى الطالبات المعلمات شعبة فلسفة واجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية 16* (119)، 155-207.

ضمرة، جلال، وأبو عميرة، عريب، وعشا، انتصار. (2007). *تعديل السلوك*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

طلبة، عبد الحميد عبد العزيز. (2011). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلّم النّشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل. واستراتيجية التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. *مجلة كلية التربية*، 2(75)، ص249-316.

الطويسي، زياد. (2005). استشارة الطلبة للقيام بالواجبات البيتية، *رسالة المعلم*، *4* (3)،60-63.

عبد الستار، إبراهيم. (1999). *عين العقل، القاهرة*. دار الكتاب.

عبد العزيز، إيمان خالد. (2018). *فاعلية نموذج بينتريش لتنمية كفايات تدريس ذوي صعوبات التعلم لدى الطالبة معلمة الجغرافيا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين الشمس.

العبسي، أحمد سعيد محمّد. (2018). *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الإنجاز* [رسالة ماجستير].جامعة الأقصى.

عتوتة،صالح.(2016).*فعالية برنامج إرشادي مبني في ضوء الحاجات التعليمية* للطالب *الجامعي للتميز في التحصيل وجودة التفكير العلمي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باتنة

عثمان، أحمد عبد الرحمان إبراهيم. (2005). النموذج البنائي لبعض المتغيرات المرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، (51)، 73-130.

عدس، محمد. (2009). *المدرسة وتعليم التفكير*. دار الفكر العربي.

عزام، عبد الكريم عايش موسى. (2014). *فاعلية برنامج إرشادي تعليمي قائم على التعلم بالإتقان لتنمية مهارات تنظيم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

عزت، عبد الحميد محمد. (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، (33)، 101-152.

عسيري، فاطمة شعبان محمد. (2019). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات كتابة التقارير لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد. *مجلة جامعة شقراء*، (11)، 91 – 123.

عطية، ابراهيم، ومحمد، صالح. (2008). فاعلية استراتيجيتي (K.W.L.A) و(فكر، زاوج، شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، *18* (76)، 50-85.

عطية، جمال سليمان، وحافظ، وحيد السيد. (2006). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*،*16* (68)، 165-203.

علي، زينب بدر. (2016). فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على التنظيم الذاتي في تحسن الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (77)، 117-164.

علي، نجوى حسن. (2012). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كليّة التربية بجامعة القصيم. *مجلة العلوم التربويّة*، 1 (2)، 151-184.

الغامدي، أمال بنت محمد بن سعيد. (2012). *فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات حفظ القرآن الكريم وبقاء أثرها لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم* [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

الغامدي، حامد أحمد ضيف الله. (2013). *فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق*. دار الوفاء.

غياين، محمود عمر. (2001). *التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية*. دار المسيرة.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2006). *المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفلمباني، دنيا خالد أحمد. (2011). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصّف الأول الإعدادي*،[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة القاهرة.

القادري، سليمان أحمد والحمادين، سهيلا حامد. (2019). أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء بالأردن. *دراسات العلوم التربوية*، *46*(01)، 255- 265.

قشطة، أحمد عودة. (2008). *أثر توظيف استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصّف الخامس الأساسي بغزّة* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية.

القمش، مصطفى، والتركي، جهاد، والعضايلة، عدنان. (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية*، *22* (1)، 176- 198.

كامل، محمد مصطفى. (2003ب، مايو 11-12). *بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة*[عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الثامن للتعلم الذاتي وتحديات المستقبل، جامعة طنطا، مصر،137-193.

كامل، مصطفى محمد. (2003أ، مايو 11-12). *التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية*[عرض ورقة].المؤتمر العلمي الثامن: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، جامعة طنطا،مصر، 363- 430.

كليبي، رشا عبد الله والسبيعي، منى حميد.(2020).*مراجع البحث وتوثيقها وفقا لنظام(APA)- أمثلة وأخطاء شائعة- محدث وفق الإصدار السابع من الدليل*. جامعة أم القرى.

لاشين، سمر عبد الفتاح. (2009). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (151)، 135-147.

محمد، أمال جمعة عبد الفتاح. (2010). *استراتيجيات التدريس والتعلم*. دار الكتاب الجامعي العين.

محمد، هناء عاطف. (2014). *أثر برنامج مقترح قائم على استراتيجية تدوين الملاحظات في تنمية مهارات الاستماع والكتابة لدى معلمي اللغة الإنجليزية ملغة أجنبية قبل الخدمة* [رسالة ماجستير]. جامعة الفيوم.

محمود، خالد أحمد .(2017). فاعلية برنامج سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى تلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الإرشاد النفسي*، (50)، 407-434.

محمود، هبة سامي. (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (61)، ج(1)، 367-463.

مرعي، إيمان فتحي كمال. (2015). *برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على قلق المستقبل ونوعية الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة* [أطروحة دكتوراه]. جامعة القاهرة.

مشري، سلاف. (2013). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هويّة الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظلّ التّوجّه الجامعي في الجزائر*[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ورقلة.

مقابلة، نصر محمد خليفة، والفلاحات، غصايب محمد مطلق. (2010). أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن، *مجلة جامعة دمشق*، *26* (4)، 559-590.

المنصوري، سيناء قاسم أحمد. (2020). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *5* (10)، 183-212.

منى سليم، طه. (2014). التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة البحوث التربية النوعية*، (33)،1535-1570.

نمر، محمّد السيّد محمد علي. (2007). *أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التّشعّب على استراتيجيّات التّنظيم الذاتي للتّعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غيرمنشورة]. جامعة الزّقازيق.

نور، سيتي سلوى محمد. (2018). أثر استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. *Jurnal Islam dan Masyarakat Kontemporari, 18*(1),75-101

هادي، مريم مهدي. (2014). أثر استعمال استراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية. *مجلة كلية التربية* الأساسية، (15)، 137- 161.

الهاشمي، عبد الحميد محمد. (1986). *التوجيه والإرشاد والصحة الوقائية*. دار الشروق.

هانم، على عبد المقصود. (2009). أثر المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، (70)، 64 – 111.

وائل، عبد الله محمد علي. (2009). فعالية استخدام التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس*، (153)،46-117.

يحي، خولة. (2008). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*(ط.2). دار الفكر.

يوسف، عفاف. (2019). أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف السابع الأساسي في منطقة إربد. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، *33*(1)، 103- 124.

Pintrich,P,& Roeser,.R, &de Groot, E. (1994).CLassroom and Individual Differencesin Early Adolescents Motivation and Self-ReguLated Learning. *the Journal of Erly Adolescence,14* (2), 139-161.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action, A social cognitive theory*., Prentice- Hall,Inc.

Bryant & D.Zillman (Eds), Media effects: advances in theor research. 2nd Edition, *Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc*, 121- 153.

ELadL, A.M, & PolpoL, Y.S. (2020). The Effect of self-Rgulated Learning strategieson Developing Creative Problem solving and Academic Self Efficacy among Intellectually Superior high School Students. *International Journal of Psycho-Educational Scines*, 9(1),97 – 106.

Habiba, U, & Akhler, M. & Batool, T. (2019). Effects of self regulated Learning Stratigies on Learning of English Language by Students of Eighth Grade. *Global Social Sciences Review(G S S R), 4*(4),99 – 105.

Hedeshi, V, M. (2017). The Effect of self-Regulatory Learning Strategies On Academic Engagement and Task value. *Journal of Family Medicine, 15* (10), 242 –247.

Jones, M .(2007). *Striving towards success, peer group Relationships and Ninth graders self-regulated learning* [Doctoral dissertation].

Jules, S . (2004). *self regulation in college composition , no writer Left behind [Doctor of philosophy]*, The University of Arizona.

KhaLid, J. M, & Jasim, M. ch. (2020). The Effect of selF.Regulated Learning strategies in Motor Hyperactivity and Learning The PerFormance of skill of Jump shot in Basketball For FreshmenHigh school Students, Indian. *JournaL of Public Health Research & Development, 11*(1),1246- 1249.

Kim, S.S, & Nor, M.M. (2019). The Effect of self Regulated Learning stratigies . *International Journal of Education 11*(2),99-108.

Lavasani, M. G, & Mirhosseini, F. S. & Hejazi, E. (2018). The The Effectiveness of self-regulation learning skills On motivational and academic variables among students. *Journal of Family Medicine, 16* (5), 68 – 75.

Martinez, M, & Arias, F. (2004). self-regulation of Learning through The regula program, Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 145-156.

Niemczyk, M. (2012). *Self-regulation and motivation strategies, In Seel, N (Eds), Encyclopedia of the sciences of learning.* New York, Springer science.

Pintrich, P, & Degroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology, 82*(1),33-40.

Pintrich, P, & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self- regulation in the college classroom. In M. Maehr & P, Pintrich (Eds), advances in motivation and achievement. *JAI Press, Inc,(l7),*371-402.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, International. *Journal of Educational Research*, (31),459-470.

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

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review, 16*(4),385-407.

Purdi, N. (2003). Student conception of learning and their use of self- egulated learning strategies, across-culturel comparison. *Journal of Educational psychology,* 87-100.

Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice,83- 110. New York: Springer verlag.

Warr, P, & Downing, J. (2000). Learning stratigies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of psychology, (91),* 311- 333.

Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of educational psychology, 90*(2), 224-235.

Young, M. (2005). The Motivational effects of The classroom environment in facilitating self-regulated learning, *Journal of Marketing Education, 27* (1), 204-215.

Zimmerman, B.J, & Risemberg,R.(1994). Investigating self-regulatory processes and perceptions of self-efficacy in writing by college students, In P.R. Pintrich. D.R. Brown, & C.E Weinstein (Eds), Student motivation, cognition, and learning. 239-256.

Zimmerman, B.J. (1989a). Models of self-regulated learning and Academic Achievement. In B.J, Zimmerman & D.H, Schunk (Eds), self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice, New York. *springer Verlag*,1-25.

Zimmerman, B.J. (1989b). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology, 81* (3), 329-339.

Zimmerman, B.J. (1990). self-regulated learning and academic learning, the Emergence of social cognitive perspective. *Educational psychology review,(2),*173-201.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and ademiachievement, An overview and analysis in B.J

Zimmerman & D.H Schunk (Eds), Self-regulated learning and academic achievement,theoretical perspectives. 2nd Edition, *Mahwah, NJ: Erlbaum*, 1-37.