الفصل الثانى

الإطار النظـــرى

١- مفهوم التنظيم الذاتى

أولا : تعريف التنظيم الذاتى :

أ - التنظيم الذاتى بوصفه مفهوماً وصفياً .

ب - التنظيم الذاتى بوصفه مفهوماً شارحاً .

ثانيا : خصائص المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى .

ثالثا : نظريات التنظيم الذاتى .

أ - النظرية الإجرائية .

ب - نظرية المعرفة الاجتماعية .

ج - نظرية الإرادة .

د - المنحى الظاهراتى .

هـ - منحى فيجوتسكى (السوفيت)

رابعا : ارتقاء ونمو التنظيم الذاتى للتعلم .

٢- التنظيم الذاتى والكتابة :

أولا : مقدمـــة

ثانيا : نظريات الكتابة والتنظيم الذاتى :

أ - نموذج رومان ١٩٦٥ .

ب - نموذج فلاور وهايز ١٩٨٠ .

ج - نموذج بريتر وسكاردميليا ١٩٨٧ .

د - النموذج المعرفى الاجتماعى فى التنظيم الذاتى للكتابة لزمرمار

ثالثا : المنحى متعدد المكونات .

رابعا: خصائص المنخفضين فى الأداء الكتابى .

٣ - فعالية الذات والتنظيم الذاتى للكتابة :

أولا : تعريف فعالية الذات .

ثانيا : مصادر فعالية الذات .

ثالثا : فعالية الذات وعلاقتها بالتنظيم الذاتى للكتابة .

١- مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم

أولا : تعريف التنظيم الذاتى للتعلم :

يعد عنوان التنظيم الذاتى للتعلم Self-regulated learning (S. R. L) عنوانا ضمنيا فى الكثير من الدراسات السيكولوجية المعاصرة ، حيث يدرس ضمن عناوين أخرى ، مثل الاستراتيجيات المعرفية ، تعلم كيف تتعلم ، أو التعلم المستمر .

وبرغم ذلك فإننا قد نلحظ وجود اختلاف بين التوجهات النظرية فى تناولها وتعريفها لهذا المفهوم ، فعلى سبيل المثال نجد الباحثين المعرفيين يركزون على بعض الأنشطة العقلية مثل الانتباه ، والتسميع ، واستخدام استراتيجيات التعلم والمراقبة ، بالإضافة إلى معتقدات فعالية الذات وتوقع الناتج وقيم التعلم . (Schunk 86; 94) ، فى حين يركز السلوكيون على الاستجابات الصريحة المتضمنة للمراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية والتعزيز الذاتى .
(Schunk 1996, P. 381)

وبرغم ذلك فإننا نستطيع أن نتلمس الكيفية التى تناول بها الباحثون مفهوم التنظيم الذاتى ، بغض النظر عن توجهاتهم النظرية ، حيث ركز زملة من الباحثين على تناول التنظيم الذاتى بكونه مفهوما وصفيا ، بمعنى أنه يصف خصائص المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى ، بينما تناول فريق آخر التنظيم الذاتى بوصفه مفهوما شارحا ، أى يشرح لنا العمليات الأساسية التى يستخدمها الطلاب فى تنظيم تعلمهم ، وفيما يلى نعرض للعناصر الأساسية والمشتركة داخل كل تصنيف من هذين التصنيفين بما يساعد على توضيح ماهية مفهوم التنظيم الذاتى وتعريفه :-

أ - تناول التنظيم الذاتى بوصفه مفهوما وصفيا Descriptive construct

لقد سعى بعض الباحثين إلى محاولة وصف الطلاب المتسمين بكونهم ذوى تنظيم ذاتى وفق عدد من المحكات منها :

١- أنهم أكثر مبادأة حيث يظهرون مثابرة غير عادية فى المهام التعليمية .

٢- أنهم ذوو ثقة مرتفعة فى ذواتهم كما أنهم يمتلكون خططا وبراعة وحنكة فى تناول المشكلات .

٣- أنهم يمارسون ردود أفعال تجاه نواتج أدائهم للمهام .

ومن الدراسات التى أسهمت فى التحقق من صدق تلك المحكات فى التنبؤ بسلوك التنظيم الذاتى ، دراسة زمرمان ومارتينز - بونز Zimmerman & Martinez- Pons 1988

حيث أسفرت الدراسة عن معامل ارتباط قوى بين تقديرات المعلمين لطلابهم ذوى التنظيم الذاتى مع تلك المحكات – محكات التنظيم الذاتى – حيث وجد أن الطلاب الذين قومهم معلموهم بكونهم ذوى تنظيم ذاتى قد سجلوا بالفعل مبادأة فى أداء واجباتهم المنزلية وإندماجاً فيها وفى الواجبات داخل الفصل ، وعند الاستعداد للامتحانات دون تشجيع من أحد كما أنهم استمروا فى بذل الجهد حتى نهاية تلك المهام .

(Zimmerman & Martinez – Pons 1988, P. 284)

ب – تناول التنظيم الذاتى بوصفه مفهوما شارحا Explanation construct

برغم تضمن تعريفات التنظيم الذاتى للتعلم لعمليات محددة – عادة ما تختلف بحسب الأساس النظرى الذى يتبناه المنظرون أو الباحثون – إلا أنها فى مجملها تركز على مدى مشاركة الطلاب دافعيا وسلوكيا ، وما وراء معرفيا فى أداء مهامهم . حيث تشير عمليات ما وراء المعرفة إلى أداء المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى لعمليات التخطيط Planning والتنظيم Organize ومراقبة الذات Self – monitoring وتقويم الذات Self – evaluation وذلك فى مواقف مختلفة أثناء عملية تعلمهم . وبالنسبة للعمليات الدافعية Motivational processes فالمتعلمون ذوو التنظيم الذاتى يدركون فعاليتهم الذاتية Self – efficacy بشكل مرتفع ، كما أنهم يعزون نواتج تعلمهم ذاتيا ، ويمتلكون إهتماما داخليا بالمهام ، ويظهرون جهودا غير عادية ومثابرة أثناء تعلمهم . كما تشتمل العمليات السلوكية Behavioral Processes على قيام المتعلمون ذوى التنظيم الذاتى باختيار Select وبناء Structure وإبداع Create بيئات من شأنها دعم التعلم . (Zimmerman 1994, PP. 5 – 6)

وتجدر الإشارة عند تعريف التنظيم الذاتى للتعلم التمييز بين عمليات التنظيم الذاتى S. R. Processes كفعالية الذات)وبين الاستراتيجيات S. R. Strategies المصممة من أجل زيادة فعالية أو تحسين Optimize تلك العمليات مثل استراتيجية لواحق الذات – Self Consequence . (Clark & Zimmerman 90, P. 373)

ويرى زمرمان ١٩٩٠ Zimmerman أن هناك مجموعة من السمات الأساسية والتى تشترك فيها كل تعريفات التنظيم الذاتى من ناحية ، كما أنها تميز المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى للتعلم كذلك من ناحية أخرى :

١- الاستخدام المنظم للاستراتيجيات السلوكية والدافعية والوراء معرفية .

٢- حلقة التغذية الراجعة الموجهة بالذات Self-oriented Feed back Loop .

وتلك الحلقة تستلزم عملية دائرية فيها يراقب الطلاب فعالية الطرق التعليمية التى يستخدمونها أو الاستراتيجيات كما يتفاعلون مع تلك التغذية الراجعة بطرق متنوعة تتراوح ما بين التغيرات الضمنية التى تحدث لإدراكهم لذواتهم إلى التغيرات الواضحة فى السلوك مثل أن يقوم الفرد بتغيير الاستراتيجية التى يستخدمها .

ولقد اختلف الباحثون بحسب توجهاتهم النظرية فى وصف تلك الحلقة ، فنجد على سبيل المثال أنصار المنحى الإجرائى مثل ماس وبيلفور وشيا Mace, 1989 Belfior & & Shea يصفون حلقة التغذية الراجعة فى صورة مجموعة من الاستجابات الواضحة Explicit مثل : تسجيل الذات Self-recording أو تعليم الذات Self-instruction واستجابات تعزيز الذات Self-reinforcement ، فى حين يصف أنصار المنحى الظاهراتى أمثال ماسك كومبس Mc Combs 1984,1989 حلقة التغذية الراجعة فى صورة استجابات ضمنية خفية Implicit مثل تقدير الذات ومفاهيم الذات، وفى حين تحذر نظرية المعرفة الاجتماعية من تناول حلقة التغذية الراجعة فى صورة تغذية راجعة سلبية فقط (بمعنى البحث عن تقليل الاختلافات بين أهداف الفرد والنواتج الملاحظة) ، وإنما يؤكدون على تأثير التغذية الراجعة الايجابية كذلك ، وذلك لأن هذا يعمل على رفع أهداف الفرد المبنية على أساس النواتج الملاحظة . وبرغم تلك الاختلافات النظرية إلا أن معظم المنظرين يؤكدون على أن التنظيم الذاتى يعتمد بشكل أساسى على التغذية الراجعة المتصلة حول مدى فعالية التعلم .

٣- العمليات الدافعية المتداخلة التى تحكم قيام الطلاب بالتنظيم الذاتى لتعلمهم ، حيث نجد أن النظريات الإجرائية (ماس وآخرون ١٩٨٩ - Mace *et al.*,) قد حددت الدوافع بالمكافأة الخارجية والعقاب الخارجى - مصدره ليس الذات - والقبول الاجتماعى وتحسين الوضع أو الحالة والمكسب المادى ، فى حين أن النظرية الظاهراتية (ماسك كوميس ١٩٨٩ Mc Combs) ترى أن الطلاب يدفعون من خلال إحساس عام بتقدير الذات أو تحقيق الذات ، ومن ثم فإن التنظيم الذاتى للتعلم يتضمن أكثر من مجرد القدرة على إنجاز الاستجابة المتعلمة بذات الفرد ، بمعنى التحكم الذاتى ، وكذا أكثر من كونه القدرة على تعديل استجاباته المتعلمة وفق شروط جديدة تصله عبر التغذية الراجعة السلبية وإنما يتضمن جهودا نشطة وفعالة للبحث عن الأنشطة التعليمية والاستفادة منها .

(Zimmerman 1990, PP. 4-7)

٤- وبالإضافة إلى تلك المحكات يشير زمرمان ١٩٩٤ إلى ضرورة إضافة شرط آخر أو سمة رابعة تميز تعريف التنظيم الذاتى وهو إتاحة فرصة الاختيار أمام الطالب، حيث أن استعداد الطالب لأن يكون منظما ذاتياً فى تعلمه لا يمكن أن يتضح ما لم تكن أمامه اختيارات متاحة بين الطرق التى يتعلم بها .

(Zimmerman 1994, PP. 6-7)

وتعتقد الباحثة أهمية هذا الشرط نظراً لأنه يفسر عزوف طلابنا عن استخدام تلك الاستراتيجيات التنظيمية أثناء تعلمهم داخل أنظمتنا التعليمية العربية ، التى لا تتيح فرصاً للاختيار ، الأمر الذى قد يفسر بعضا من أسباب ضعف التوجه الإنجازى لدى طلابنا .

وفى إطار الدراسة الحالية تتبنى الباحثة التعريفين التاليين للتنظيم الذاتى :

أ - التعريف الوصفى للتنظيم الذاتى

" يمكن وصف الطلاب بكونهم ذوى تنظيم ذاتى بحسب درجة مشاركتهم بفعالية سلوكياً ودافعياً وما وراء معرفيا فى عملية تعلمهم الذاتية .

(Zimmerman 1989b, P. 329)

ب - التعريف الشارح للتنظيم الذاتى

" يشير التنظيم الذاتى إلى العمليات التى بواسطتها يستطيع الطلاب القيام بالتنظيم الذاتى لتصرفاتهم وانفعالاتهم (دوافعهم) وأفكارهم بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية .

(Zimmerman 1998, P.73)

كما تقترح الباحثة التعريف التالى للتنظيم الذاتى حيث أنه خلاصة للتعريفات السابقة كما أنه يتواءم والدراسة الحالية .. التنظيم الذاتى هو " مجموعة الأساليب الضمنيةوالصريحة التى يستخدمها المتعلم كى يشارك دافعياً وما وراء معرفيا وسلوكيا فى تنظيم دوافعه وانفعالاته وسلوكه بغية إحراز أهدافه الأكاديمية " .

ثانيا : خصائص المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى

عنيت العديد من الدراسات الوصفية والارتباطية بدراسة وتعريف خصائص المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى من خلال تحديدهم لمجموعة السمات الفارقة ، التى يتميز بها المنظمون ذاتيا لتعلمهم ، فالمتعلم ذو التنظيم الذاتى يستطيع تحديد أهداف لتعلمه (هادفا Purposeful) كما أنه يثابر أثناء تعلمه مستخدماً خطة أو استراتيجية لتحقيق تلك الأهداف ، فهو يمتلك القدرة

على تقويم أدائه مقارنة بالأهداف التى يضعها لتعلمه ، حيث يستطيع أن يعدل سلوكه فى ضوء ما أسفر عنه التقويم الذاتى لتعلمه .

وبوجه عام فأكثر ما يميز هؤلاء المتعلمين أنهم يمتلكون عنصر المبادأة الذاتية Self-initiators وذلك بالنسبة لاختياراتهم Choices للأعمال التى يؤدونها ، كما أنهم يتحكمون Control فى الطرق المتطلبة لإحراز الأهداف التعليمية التى يضعونها لأنفسهم .
(Purdie, Hattie & Douglas, 1996, P.87)

ومن بين الدراسات الارتباطية التى انصبت حول تحديد خصائص تلك الفئة من المتعلمين دراسة ميس وآخرون Meece *et al.*, 1988 حيث درست الفروق الفردية بين الطلاب بالنسبة للأهداف الانجازية والدافعية الداخلية وإدراك الطلاب لقدراتهم واتجاهاتهم نحو التعلم .

كذلك قام زمرمان وجرينبرج ووينشتاين Zimmerman, Greenberg and Weinstein 1994 بدراسة الفروق الفردية بالنسبة للوقت المستهلك فى الدراسة وتوزيعه على الأنشطة التعليمية المختلفة ، كما قام كاركيا وبتتريش Carcia & Pintrich 91; 94. بدراسة الفروق الفردية بين الطلاب فى توجهات الهدف والمعتقدات الدافعية واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى . ولقد أسفرت نتائج تلك الدراسات الارتباطية عن تحديد مجموعة متنوعة من الخصائص الفارقة التى تميز أداء المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى ، حيث لخصها زمرمان Zimmerman 1994 فى الصفات الآتية :

١- الدافعية الداخلية Intrinsic motivation

يستخدم مصطلح الدافعية الداخلية أو الدافعية الذاتية Self-motivation ليصف درجة إرادة الطلاب ذوى التنظيم الذاتى للاستمرار فى الممارسة أو الدراسة فى حالة غياب الضبط الخارجى من قبل الوالدين والمعلمين ، فعلى سبيل المثال أثبتت دراسة زمرمان ومارتينز بونز Zimmerman & Martinez Pons 1988, أن الطلاب الذين سجلوا استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتى كانوا أكثر احتمالا للعمل فى المشروعات التطوعية (غير مطلوب منهم العمل فيها) ، وحل واجبات إضافية غير مطلوبة منهم فى مجال القراءة .

٢ - استخدام استراتيجيات التعلم

فالمتعلمون ذوو التنظيم الذاتى يمتازون بثقتهم فى طرق تعلمهم المخططة أو الذاتية ، وتلك الطرق التى يخططون لها عادة ما توصف بمصطلح استراتيجيات التعلم، حيث صنفها ماير Mayer 86 إلى مجموعتين ، الأولى هى الاستراتيجيات المتعلقة بأهداف العمليات

Process goals والثانية وهى الاستراتيجيات المرتبطة بأهداف النواتج Outcome goal ، وتنتمى استراتيجيات التنظيم الذاتى إلى الاستراتيجيات من النوع الأول .

ولقد وجد زمرمان ومارتينز بونز Zimmerman & Martinez-Ponz 1986 أن الطلاب المتفوقين فى المدرسة الثانوية يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتى بشكل أكثر تواتراً من الطلاب العاديين فى الإنجاز . كما أثبتت الدراسات أن استراتيجيات التنظيم الذاتى تستطيع التنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب بشكل أفضل من الاستراتيجيات المعرفية ، مما دعا بنتريش ودى جروت Pintrich & De Groot 1990 إلى القول بأن الطلاب يحتاجون إلى ما هو أكثر من الاستراتيجيات الموجهة بالمهمة Task-oriented Strategy وإنما هناك احتياج إلى تركيز استراتيجيات التعلم على عمليات التنظيم الذاتى لتنميتها .

٣ - آلية الأداء

عندما يصل الطلاب ذوو المستوى المرتفع من الإنجاز إلى درجة عالية من الإتقان فإنه يطلق على مستوى توظيفهم المعرفى بأنه أصبح أتوماتيكياً Automatized ، ومن الأمثلة التجريبية التى درب فيها الطلاب للوصول إلى تلك المرحلة دراسة كارير وشير Carrer & Cheier 1981 حيث توصلت الدراسة إلى أن المراقبة المعرفية للتعلم لا تتوقف عند الوصول إلى مستوى أتوماتيكية الأداء ولكنها تتحول من مستوى إلى آخر ، فعلى سبيل المثال بعد أن يتعلم الطلاب القراءة يتحول الطلاب من مستوى المراقبة على مستوى الكلمة إلى مستوى المراقبة على مستوى أكبر ، قد يكون الجملة أو العبارة ، فقد يتحول الطالب من المراقبة على مستوى الجملة إلى مستوى الكلمة مرة أخرى وذلك فى حالة تعسر فهمه أثناء القراءة . ويتضح من ذلك أن أتوماتيكية الأداء يمكن الوصول إليها خلال التدريب والتخطيط الاستراتيجى ، وأثناء هذا التدريب عندما يحدث تحول لعملية المراقبة الذاتية من مجرد مراقبة مكونات الاستجابة المتعلمة إلى مستوى مراقبة الخصائص العامة للأداء فإن المتعلم بذلك يصبح ذا تنظيم ذاتى .

٤ - درجة وعى الذات بالنواتج الضمنية والظاهرة لأدائهم Self-Awareness

فالمتعلمون ذوو التنظيم الذاتى - مقارنة بالطلاب غير المنظمين ذاتيا - أكثر ميلا لمعرفة نواتج أدائهم فى الاختبارات قبل أن يصححها المدرس (Zimmerman & Martinez-Pons 1988) وهذا الوعى يرجع إلى أنهم أكثر ميلا للاحتفاظ بالسجلات (مراقبة الذات) التى ترصد أداءهم الأكاديمى فى المجالات المختلفة بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التى يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسونه بالفصل ، كما أنهم يدركون فعاليتهم الذاتية بشكل أكثر

لأنهم يستطيعون التركيز فى مواجهة الصعوبات مقارنة بالطلاب العاديين . كما أن درجة وعى الفرد الذاتى بقدرته تلعب دوراً هاماً فى تنظيم الفرد لأدائه ، لذا فكلما كان المتعلم أكثر دقة فى المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك بشكل مباشر على استعدادته لتنظيم نواتج أدائه ذاتياً .

٥ - تأثيرات البيئة المادية والاجتماعية على تعلمهم

يمتاز الطلاب ذوو التنظيم الذاتى بقدرتهم على تنظيم وإعادة بناء المكان الذى يدرسون فيه مقارنة بالطلاب العاديين فى الانجاز ، كما أنهم يبحثون عن العون الاجتماعى أكثر مقارنة بنظرائهم العاديين فى الإنجاز. (Zimmerman & Martinz-pons 80;88) والمقصود هنا بالبحث عن العون ليس المعنى التقليدى الذى يتضمن الاتكالية والاعتماد على الآخرين وإنما هو اعتماد انتقائى Selective ، حيث ينصب البحث عن العون نحو الشخص القادر Capable الذى يعتقد أنه سيفيد المتعلم بالفعل ، فالبحث عن المعلومات من المصادر الاجتماعية لا يختلف عن البحث عن المعلومة من الكتب .

(Zimmerman 1994, P. 7 : 13)

ثالثا : نظريات التنظيم الذاتى للتعلم

Theories of Self-Regulated Learning

مقدمة

على الرغم من أن مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم قد دخل حديثاً إلى التراث السيكولوجى إلا أنه يتلاءم وفكرة راسخة وقديمة ألا وهى أن المتعلمين يجب ألا يكونوا متلقين للمعلومات Passive وإنما يسهمون بفعالية Active من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية .

(Schunk 1989, P. 83)

وانطلاقا من تلك الفكرة انصب اهتمام نظريات التنظيم الذاتى على الطريقة How التى ينشط Activate بها الطلاب ذاتيا ، فيعدلون Modify ويقوون Sustain ممارستهم التعليمية وذلك فى إطار بيئات تعليمية محددة .

(Zimmerman 86, P.307 and Schunk 89, P. 83)

فنظريات التنظيم الذاتى تفترض أن التعلم ليس شيئا يحدث للطلاب وإنما هو شئ يحدث بواسطة الطلاب (Zimmerman 89, P. 22) . لذا فبدلا من التركيز على دور المدرسين وغيرهم من التربويين فى إعداد تعلم يتلاءم وكل متعلم من حيث قدراته العقلية وخلفيته الاجتماعية والثقافية مثلا ، فعلى العكس من ذلك تفترض نظريات التنظيم الذاتى أن الطلاب :

١- يستطيعون تحسين قدرتهم علـــى التعلـم ذاتيـا مـن خـلال الاسـتخدام الانتقـائى للاستراتيجيات الدافعية وما وراء المعرفية .

٢- ينشطون فيختارون ويبنون ويبدعون بيئات تعليمية متميزة .

٣- يستطيعون أن يلعبون دوراً هاماً وفعالاً فى اختيار نوع وكمية التعلم التـى يحتـاجون إليها (أهدافهم التعليمية) . (Zimmerman 1989, P.4)

بمعنى آخر فإن نظريات التنظيم الذاتى توجه إنتباه التربويين إلى ضرورة اسـتخدام الطـلاب لعمليات فرعية متنوعة Processes ينجزون بها أهدافهم الذاتية وذلك داخل بيئـات تعليميـة واقعية .

وعلى الرغم من أن مدخل العمليات Process Approaches فى التعلم ليس أمراً مسـتحدثاً إلا أن نظريات التنظيم الذاتى تختلف عن غيرها من نظريات التعلم الأخرى فى تركيزهـا علـى العمليات الذاتية Self والسلوكية Behavioral ومـا وراء المعرفيـة Meta cognitional ، فنظريات التنظيم الذاتى تنظر للطلاب بوصفهم مشاركين فعالين ونشطين مـا وراء معرفيـا ودافعيا وسلوكيا فى عملية تعلمهم .

(Zimmerman 86, PP. 307-308)

أيضا تهتم نظريات التنظيم الذاتى بشرح ووصف أسباب فشل المتعلم فى التعلـم رغـم مـا يمتلكه من مزايا واضحة سواء فى قدراته العقلية أو ما يتاح له من ظروف مواتية تتعلق ببيئتـه الاجتماعية أو ما يقدم له من خدمات تعليمية متميزة .

(Zimmerman 1989, P.4)

وستحاول الدراسة الحالية فى الجزء التالى منها عرض جهود الباحثين المنتمين إلـى عدد من المناحى النظرية المختلفة (المنحـى الإجرائـى Operant ، والمنحـى الظـاهراتى Phenomenological ، ومنحى الإرادة Volitional ، والمنحـى السـوفيتى (فيجوتسـكى) Vygotskian ، المنحى المعرفى الاجتماعى Social Cognitive) وذلك فى تناولهم لمفـهوم التنظيم الذاتى وذلك من عدة نواح تعكسها الإجابة على التساؤلات الأساسية التالية :

١- ما المقصود بالتنظيم الذاتى ؟

٢- ما العمليـات الأساسية التى يستخدمها المتعلم ذو التنظيـم الذاتـى لتحقيـق أهدافـه الأكاديمية ؟

٣- كيفية تنمية وتحسين سلوك التنظيم الذاتى لدى المتعلمين .

وسيتم مناقشة كل منحى نظرى مما سبق وفقا لتلك الأسـئلة مـع تدعيـم المناقشـة والتفسير لمفهوم التنظيم الذاتى من وجهة نظر كل مدخل نظرى بنتائج الأبحـاث الارتباطيـة والتجريبية المتبنية للمدخل النظرى .

النظرية الإجرائية :

وجهة النظر الإجرائية فى التنظيم الذاتى

إن النظرية الإجرائية تتناول سلوك التنظيم الذاتى تماما كما تتناول كل أنواع السلوك الإجرائى الأخرى حيث ترى أن السلوك يرتبط بلواحقه ، ويعد عنصر الاختيار لناتج مؤجل Delayed Consequence على ناتج حالى Immediate Consequence هو السمة المميزة لسلوك التنظيم الذاتى من المنظور الإجرائى .

فعندما يمارس الطلاب والمدرسون أو غيرهم من الأفراد نوعاً من الضبط الذاتى لسلوكهم فإنهم يختارون من بين مجموعات بديلة مختلفة من التصرفات والسلوك ، فاختيار الفرد أن يسلك بطريقة معينة يترتب عليه التضحية بعائد حالى من أجل عائد آخر لاحق (عادة ما يكون أكبر) . ومن الأمثلة على ذلك أن نجد الطالب وقد جلس ليذاكر من أجل امتحان الكيمياء مثلا بدلا من مشاهدته لفيلم أو مباراة تذاع فى حينها فى التليفزيون . وهناك بعض التصرفات التى يستطيع الأفراد تأديتها لمساعدتهم على التنظيم الذاتى لسلوكهم ، حيث تسفر تلك التصرفات عن نوع من الضبط الذاتى والذى يعد جزءاً من عملية التنظيم الذاتى ، مثال ذلك عندما يقوم الأفراد بترتيب بيئتهم بطرق متنوعة .

ومن المنظور الإجرائى تعتبر تلك الترتيبات عمليات فرعية للتنظيم الذاتى وهى تتضمن المراقبة الذاتية Self-Monitoring والتعليمات الذاتية Self-Instructions والتعزيز الذاتى Self-reinforcement ، وعادة ما تدمج تلك العمليات الثلاثة معا لتشكل الإجراءات المكونة لبرامج التنظيم الذاتى التى تقدم للطلاب لتساعدهم على التعلم.

(Mace, Belfiore & Shea 89, P. 29-30)

العمليات الفرعية للتنظيم الذاتى من منظور الإجرائية

أ - المراقبة الذاتية

تعد المراقبة الذاتية المكون الأساسى (وفى بعض الأحيان الوحيد) لبرامج التنظيم الذاتى وتشير المراقبة الذاتية إلى عملية متعددة المكونات حيث تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتى .

ويعرفها ماس وكراتوشويل Mace & Kratochwill 1988 بأنها " إنتباه مقصود ومتعمد لبعض جوانب سلوك الفرد وعادة ما يصاحبها تسجيل لمعدلات تكرارها وشدتها ".

(Schunk 1996, P. 342)

كما يعرفها زمرمان Zimmerman 1998 بأنها "عملية تتضمن ملاحظة وتعقب الأداء الذاتي للفرد ونواتجه " ، وعادة ما يتم تسجيل هذا الأداء .

(Zimmerman 1998, P. 78)

ويتضح من تعريف المراقبة الذاتية أنها تتضمن خطوتين :

الخطوة الأولى : وهى الملاحظة الذاتية وهذه العملية تتطلب أن يكون الفرد واعيا أو قادراً على تميز حدوث السلوك المستهدف المطلوب التحكم فيه ، ومصداقية هذا التمييز تعتمد جزئياً على وضوح واتساق المثير المراد ملاحظته ، وأيضا على خبرة الفرد فى القيام بالتمييز .

وتمثل الخطوة الثانية : (التسجيل) فالفرد يسجل بعض أبعاد الاستجابة المستهدفة مثل تكرارها أو دوامها وبقائها .

وعادة ما يتم تسجيل سلوك الفرد الذاتى باستخدام سجل يدوى لتسجيل البيانات أو باستخدام أداة ميكانيكية للتسجيل ، وعادة ما يدرب الطلاب على استخدام طرق مقننة لقياس سلوكهم وذلك بهدف دقة المراقبة الذاتية لسلوكهم .

ومن بين الطرق الأكثر استخداماً وشيوعاً فى تسجيل المراقبة الذاتية :

١- الرواية أو السرد Narration

وهى عبارة عن " وصف مكتوب لسلوك الفرد ، وربما كذلك للبيئة التى حدث فيها السلوك ، وهى مفيدة للطالب حيث تمكنه من تسجيل أنشطته أثناء فترات الدراسة ، وهى تتناسب والطلاب الأكبر سناً وذوى القدرة العقلية العادية ".

(Mace, Belfiore & Shea 89, P. 29-30)

٢ - عدد مرات الحدوث Frequency counts

وهذه الطريقة تفيد فى تسجيل عدد المرات التى حدثت فيها استجابات متميزة أثناء فترة محددة (مثال : تحديد عدد الكلمات المنطوقة بطريقة خاطئة أثناء تعلم لغة أجنبية) .

٣ - مقاييس البقاء أو الدوام Duration Measures

وهى تقوم بتسجيل كمية الوقت المستغرق فى السلوك أو سلسلة من السلوك (مثال وقت المذاكرة) .

٤ - **المعاينة الزمنية Time - sampling**

حيث يتم خلالها تقسيم مدة الملاحظة إلى فترات زمنية قصيرة (مثال : أن يكون الفاصل عشر أو ثلاثين أو ستين دقيقة) ويتم تسجيل إما عدد مرات السلوك التى حدثت خلال كل فترة أو يقاس السلوك على أساس حدوثة أو عدم حدوثه خلال الفترة (مثال الوقت المستغرق فى الإندماج بمهمة معينة ضمن أنشطة أكاديمية متنوعة).

٥ - **التقدير المتدرج للسلوك Behavior rating**

وفيها يتم تقدير ما إذا كان جانب أو أكثر من السلوك قد حدث خلال فترة زمنية معينة أم لا ودرجة هذا الحدوث (أبداً ، نادراً ، أحياناً ، أو أكثر الأوقات - أقل الأوقات).

٦ - **الآثار السلوكية وسجلات الأرشيف**

Behavioral traces and archival Records

وهى نواتج أساسية أو ثانوية لسلوك الفرد حيث تنشأ مستقلة عن القياس الأساسى ، والفرد يستطيع أن يلاحظها ويسجلها ذاتياً ، فعلى سبيل المثال الدرجات المسجلة فى الشهادة قد تكون مقياساً غير مباشر لسلوك الاندماج فى المهمة أو المذاكرة المنزلية .

ويلاحظ أن المقاييس الأربعة الأولى تعد وسائل قياس مباشرة (بمعنى أنهم يقيسون السلوك كما يحدث) أما الوسيلتان الأخيرتان فهما قياس غير مباشر حيث يتم التسجيل فى لحظة معينة وذلك بعد حدوث السلوك . (Mace et al., 1989, P. 30-31)

إن تحديد الطريقة المتبعة فى إجراء المراقبة الذاتية عادة ما تتحدد فى ضوء عوامل مثل توافق هذه الطريقة مع الهدف من المراقبة الذاتية والمستوى النمائى والوظيفى للطالب ودرجة التفاعل المتوقعة من إجراء المراقبة الذاتية .

ولقد أدى التوسع فى استخدام الطرق السابقة إلى تحول مسئولية قياس السلوك من المعلم إلى الطالب ، وتتعدى أهمية تلك الطرق كونها استراتيجية للقياس وإنما تتمثل فى كونها عاملاً مغيراً للسلوك Behavior-Changement فميل السلوك للتغير نتيجة الملاحظة الذاتية والتسجيل الذاتى يشير إلى رد الفعل الناشئ عن المراقبة الذاتية . (Reactivity of S. M.) وتؤكد الدراسات على أن الآثار التفاعلية للمراقبة الذاتية بواسطة المتعلم تزيد عن تلك المحرزة فى حالة إتمام المراقبة الذاتية بواسطة المعلم .

(Hallahan et al ., 84, P. 510)

ولقد تعددت الدراسات التى اهتمت بدراسة رد الفعل الناشئ عن المراقبة الذاتية وذلك على أنواع السلوك المختلفة (أكاديمى – اجتماعى) وذلك سواء لدى الأطفال أو الراشدين العاديين منهم أو ذوى الإعاقة . حيث أدت المراقبة الذاتية إلى زيادة السلوكيات الملائمة لدى الطلاب مثل زيادة معدل اندماجهم فى إتمام المهام ، وزيادة معدلات إكمالهم للواجبات وتحسن مهارات الحوار لديهم، كما ساعدت المراقبة الذاتية على منع وتقليل السلوكيات المرضية مثل عدم جلوس التلاميذ فى مقاعدهم وغيرها من السلوكيات الفوضوية أو سلوك الانسحاب وعدم التعاون مع الزملاء . (Mace et al 89, P. 31-32)

ويحدد ماس وآخرون Mace et al., 1989 عدداً من المتغيرات التى من شأنها التأثير على الدرجة التى تتفاعل بها React المراقبة الذاتية ومن ثم تؤثر على السلوك ومن هذه العوامل :

١ – **الدافعية Motivation**

فحتى يحدث رد فعل نتيجة المراقبة الذاتية فلا بد وأن يكون لدى المتعلم دافعية للتغير .

٢ – **تعليمات المجرب**

فالتعليمات المعطاة من قبل المجرب قبل وأثناء المراقبة الذاتية تؤثر على قوة ومقدار التفاعل الناتج عن المراقبة الذاتية .

٣ – **توقيت التسجيل الذاتى Timing of self-recording**

فتوقيت التسجيل الذاتى فى علاقته بحدوث السلوك المستهدف يمكن أن يؤثر على الدرجة التى بها تتفاعل المراقبة الذاتية (مثال : المراقبة الذاتية المستمرة والفورية تؤدى إلى مزيد من التفاعل مقارنة بالتسجيل الذاتى المرجأ) .

٤ – **طبيعة السلوك المستهدف وأداة التسجيل**

حيث يتوقف التفاعل على طبيعة السلوك ، هل هو سلوك لفظى أم غير لفظى ؟ هل هو ملاحظ (صريح) أم خفى ؟ حيث أن التسجيل الذاتى للسلوك اللفظى الصريح يسفر عنه رد فعل أفضل من قبل المراقبة الذاتية كما أن تفاعل المراقبة الذاتية يكون أفضل عند استخدام أجهزة ميكانيكية (عداد) .

٥ - الأهداف - التغذية الراجعة - التعزيز

يؤدى تزويد الطلاب بمعايير للأداء عند قيامهم بالمراقبة الذاتية ، وكذلك إعطائهم تغذية راجعة متكررة عن تحسن أدائهم المراقب ، كما أن تعزيز الاستجابات المراقبة ذاتيا تزيد من تفاعل المراقبة الذاتية أيضا .

(Mace et al., 89, P. 32-33)

(ب) التعليمات الذاتية Self-instructions

يعرف ماس وآخرون ١٩٨٩ Mace et al التعليمات الذاتية بأنها المثيرات المميزة التى تسبب سلوكا محدداً أو لواحق سلوكية محددة تؤدى إلى التعزيز .

(Mace et al., 89, P. 35 and Schunk 1996, P. 344)

فمن المنظور الإجرائى تقوم عملية المراقبة الذاتية بتزويد الفرد بمثير تمييزى لتنظيم مستوى سلوكه الذاتى Level of One's own behavior وذلك طبقا لمعايير التعزيز ، فى حين أن التعليمات الذاتية تزود الفرد بمثير تمييزى هو المسئول عن حدوث سلوك محدد أو لواحق سلوكية Specific behavior or Behavioral Consequences تؤدى إلى التعزيز .

(Mace et al., 89, P. 35)

ويصنف شنك Schunk 1996 أنواع التعليمات الذاتية إلى نوعين أساسيين :

النوع الأول من التعليمات الذاتية :

يتضمن ترتيب البيئة من أجل إنتاج مثيرات تمييزية ، حيث يحاول الأفراد أن يراقبوا بيئتهم ليكونوا على صلة بواحد أو أكثر من المثيرات التمييزية ، والتى تسبب السلوك المرغوب فيه وهذا المثير التمييزى قد يكون لفظيا أو غير لفظى ، وتكون لديه القدرة على إحداث السلوك المرغوب فيه حيث أن أداء هذا السلوك فى الماضى نتج عنه التعزيز . ومثال ذلك : الطالب الذى يرى أنه بحاجة إلى مراجعة مادة معينة وحتى لا ينسى ذلك فيقوم بكتابة مذكرة لنفسه قبل أن ينام فى هذه الليلة ، إن تلك المذكرة تقوم بتنبيهه إلى ضرورة المراجعة فى اليوم التالى ، والتى سيترتب عليها إحراز التعزيز (الحصول على درجات عالية) بشكل أكثر إحتمالا .

النوع الثانى من التعليمات الذاتية

يأخذ شكل العبارات أو القواعد Rules التى تقوم بدور المثير التمييزى لتوجيه سلوك الفرد فعبارات التعليمات الذاتية تأخذ شكل القواعد التى يستخدمها الأفراد ليتحكموا فى سلوكهم الذاتى حيث تصف عبارات التعليمات الذاتية كلا من الاستجابة التى يجب أن تؤدى والناتج

(اللاحق) من أدائها ، ويطلق على هذا النوع إجراء ميشنبوم 1977 Meichenbaum حيث يتم التدريب على هذا النوع من التعليمات الذاتية وفق إجراء ذاتي التعليم Self-instructional training procedure، ولقد أجريت العديد من الدراسات على تدريب الطلاب على كلا النوعين من التعليمات الذاتية ، ولقد كانت مفيدة وبخاصة للطلاب الذين يعانون من قصور فى النواحى المعرفية ، أو الذين يعانون من نقص فى الانتباه ، حيث أسفرت التعليمات الذاتية على زيادة تركيز الطلاب فى المهمة التى يؤدونها وانتباههم إليها .

(Mace et al., 89, P. 35 and Schunk, 96, P. 344-345)

ج - التعزيز الذاتى

يعرفه ماس وآخرون Mace et al., 1989 بأنه " العملية التى يكون فيها الفرد (عادة بعد تحقيق الأداء المعيارى) على صلة بالمثير الذى يقدم بعد حدوث الاستجابة ، والذى يترتب عليه زيادة احتمال حدوث الاستجابة فى المستقبل " .

(Mace et al., 89, P. 37)

ويرى ماس ١٩٨٩ أن هذا التعريف للتعزيز الذاتى يشرح وجهة النظر الإجرائية ويجعلها متمايزة عن غيرها من التوجهات النظرية الأخرى بالنسبة للتعزيز، فالسائد بين السلوكين المعرفين أن الأفراد يستطيعون تعزيز سلوكهم الذاتى ، كما يعتبر المعرفيون أن عملية التعزيز الذاتى تعد معززا حقيقيا وسليما ، حيث يعتقد أن الأفراد يستطيعون تنظيم سلوكهم الذاتى من خلال زيادة المعززات المتاحة لديهم والتى يتوقف إعطاؤها على وفاء استجاباتهم بمعايير الأداء المحدد بواسطة الفرد ذاته أو الآخرين أو زيادتها عنها .

فغالبية المنظرين السلوكيين المعرفين يعتبرون أن المكافأة المادية أو المعنوية تؤدى وظيفة متكافئة سواء كانت من مصدر داخلى أو خارجى ، الأمر الذى يدعم فكرة أن الأفراد يستطيعون تعزيز سلوكهم الذاتى ، وفى المقابل نجد أن الإجرائين يرون تجنب استخدام مسمى التعزيز الذاتى ، فهم يرون أنه تسمية مغلوطة ، حيث يشيرون إلى أن المثير الذى يقدم من قبل الذات بعد حدوث الاستجابة المستهدفة (الإجراء) لا يعد معززا ، وذلك لأن زيادته لا تعتمد على حدوث السلوك ، كما أنهم يعتقدون أن وظيفة المعززات الذاتية تتمثل فى كونها مثيرات مميزة توجه الاستجابة التالية أكثر من كونها تعزيز للاستجابة النهائية (الإجراء) بذاتها . ومثال ذلك لو أفترضنا أن أحد الطلاب يكافئ نفسه (يعزز نفسه ذاتيا)، بالحصول على فسحة من الوقت يتناول فيها القهوة واعتقادا منه أن ذلك سيساعده على النجاح فى امتحان مهم ، وبالطبع نتوقع استمرار الطالب فى أخذ تلك المكافأة الذاتية طالما أنها تدفعه من أجل السلوك الإجرائى ، ولكن ماذا لو لم يسفر هذا الإجراء (التعزيز الذاتى) عن النجاح ؟ يفترض

المنظرون الإجرائيون أن هذا الشكل من التعزيز الذاتى لن يستمر ، وسيحدث لـــه إنطفـاء ، ويتساءل الإجرائيون ما التصرف البديل (للتعزيز الذاتى) فى حالة الفشل ؟

لذا يركز الإجرائيون على أهمية استجابات التعزيز الناتجة عن التعزيـــز الخـارجى ، حيـث يرون أن الاستجابات تقوى نتيجة المعززات الخارجية الفورية و / أو المرجأة .

(Mace et al 89, P. 37-39 and Zimmerman 1989a, P. 7-9)

كما يؤكد شنك ١٩٩٦ Schunk على وجود مشكلات كثيرة تنتاب دراســـة التعزيـز سواء ما يتعلق بفعالية التعزيز الذاتى فـــى مقـابل التعزيـز المقـدم خارجيـاً Externally administered reinf. أو ما يتعـلق بالإجراءات المتبعة فى الدراســات التجريبيـة لتنـاول التعزيز . إلا أنه وبالرغم من ذلك نفترض أن التعزيز يعد مكوناً فعالاً لسلوك التنظيم الذاتـــى وذلك بغض النظر عن وسيلة التعزيز .

(Schunk 1996, P. 345-346)

تنمية التنظيم الذاتى من المنظور الإجرائى

لقد اهتم المنظرون الإجرائيون بالنواحى النمائية للتنظيم الذاتى فاهتموا بدراســـة دور العناصر الخارجية فى تعليم التنظيم الذاتى .

ويشير المنظرون الإجرائيون إلى أن العناصر الأساسية التى تؤدى إلى إمتلاك الفـــرد للقدرة على تنظيم تعلمه الذاتى هى وجود النماذج الفعالـــة مـع تقديـم التعزيـز الخـارجى لاستجابات التنظيم الذاتى .

ويحدد ماس وآخرون Mace, et al., 1989 عدداً من العوامل التى تبدو مـــن وجهـة النظر الإجرائية ضرورية وأساسية لتنمية سلوك التنظيم الذاتى والحفاظ عليه وهى :-

١- استجابة الفرد التى يظهر بها التنظيم الذاتى لا بد وأن تكون استجابة متمايزة وواضحة، فالطرق المستخدمة للمراقبة الذاتية والتى يتبناها الفرد يجب أن تساعده على ملاحظـــة متى ؟ وكيف ؟ تحدث الأنواع المختلفة من السلوك المستهدف .

٢- لا بد وأن ترتب البيئة لتتضمن مثيرات مميزة واضحة حيث تسبب السلوك المرغـــوب فيه ، وعلى نحو مشابه ، فالمثيرات المميزة التى تسبب سلوكاً غير مرغوب فيه لابـــد وأن تستبعد ، أو يتقلص عددها كلما أمكن ذلك .

٣- إن المثيرات المميزة للسلوك المرغوب فيه لابد وأن ترتب بشكل فعال بحيـــث يتضـح معه السلوك الذى يجب أداؤه ، ومتى يجب أداء كل سلوك ؟ وما يمكن عمله فى حالـــة حدوث استجابات خاطئة ؟

٤- لابد وأن تحدد بشكل واضح اللواحق الحالية والمرجأة فى حالة النجاح أو / الفشل فى تحقيق السلوك المستهدف على أن يكون ذلك فى صورة تذكرة شفوية أو مكتوبة للتوابع بالتفصيل .

٥- كل خطوة فى عملية التنظيم الذاتى لابد وأن تتبع بلاحق فورى ليشجع الفرد على أداء الخطوة الحالية مرة أخرى ويدفعه لأداء باقى الخطوات اللاحقة .

(Mace et al., 89, P.42)

تعقيب

يتضح من العرض السابق :-

- أن السلوك الإجرائى يصدر فى وجود المثير المميز ، بينما يتوقف حدوث هذا السلوك فى المستقبل بناء على لواحقه ، فالسلوك الذى يعزز يصبح أكثر احتمالا للحدوث فى المستقبل .
- كما يحدد المنحى الإجرائى العمليات اللازمة لتنظيم سلوك الفرد بعمليات المراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية والتعزيز الذاتى . وبرغم ما حظيت به عمليتا المراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية من اهتمام الباحثين الذى إنعكس فى صورة كم هائل من البرامج التى ترتكز على أحدى العمليتين أو كليهما من أجل تحسين سلوك التنظيم الذاتى للمتعلمين بقدر ما اكتنف استخدام عملية التعزيز الذاتى العديد من المشكلات رغم اعتباره مكونا فعالاً سواء للانجاز الأكاديمى عامة أو للتنظيم الذاتى خاصة ، ومبعث ذلك هو أن إجراءات الدراسات التجريبية التى استخدمت التعزيز الذاتى قد شابتها بعض المشكلات ، فشروط التعزيز عادة ما تطبق فى بيئات دراسية تتضمن نظماً وقواعد فصلية . الأمر الذى يعكس انصياع الطلاب لتلك القواعد أكثر من استجابتهم نتيجة للتعزيز ، فالطلاب عادة لا يختارون أداء المهام ، وإنما يؤدونها بناء على ما يقرره معلمهم ، ومن ثم فالطالب يؤدى المهمة ليس من أجل التعزيز وإنما لأن ذلك هو اختيار معلمه ، الأمر الذى يدعو أنصار هذا المنحى النظرى إلى سد تلك الثغرة من خلال تصميم إجراءات تعليمية تتلاءم وطبيعة التعزيز .

(٢) نظرية المعرفة الاجتماعية Social Cognitive theory

أ - مقدمة عامة

نشأت نظرية التعلم الاجتماعى فى فترة الثلاثينيات والأربعينيات على يد ميلر ودولارد وزملائهما Miller and Dollard ،حيث افترضوا أن المحاكاة Imitation هى الميكانزم الأساسى لتعلم غالبية أنواع السلوك الاجتماعى. وتلت جهود ميلر ودولارد جهود الرائد البرت

باندورا A. Bandura وزملائه الذين حاولوا شرح كيفية اكتساب بعض أنواع السلوك الاجتماعى ، وذلك من خلال ميكانزمات الملاحظة والتعزيز . وعبر ثلاثة عقود تحت نظرية باندورا تدريجيا تجاه المنحى المعرفى Cognitive حيث أعاد باندورا صياغتها فى آخر مطبوعاته (Banadora 86) وأطلق عليها نظرية المعرفة الاجتماعية، وترتب على ذلك أن أصبح تعلم المهارات الأكاديمية والمفاهيم من إهتماماتها .

(Hamilton and Ghatala 1994, P. 288)

ويرى باندورا ١٩٩٦ أن السلوك الإنسانى يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هى العوامل الذاتية Personal Factors والعوامل السلوكية Behavioral Factors والعوامل البيئية Environmental Factors ، وينظر باندورا إلى العلاقة بين تلك العوامل على أنها عملية تبادلية ثلاثية الاتجاه ، حيث يطلق عليها التبادلية الثلاثية Tradic reciprocality .

(Clark and Zimmerman 1990, P. 372)

ويفترض باندورا ١٩٨٦ أن القوى النسبية والعلاقات المتبادلة بين هذه المؤثرات الثلاثة تتوقف على :-

١- الجهود الذاتية التى يبذلها الفرد من أجل التنظيم الذاتى .

٢- نواتج أدائه السلوكى .

٣- التغيرات التى تحدث فى سياق بيئته .

(Zimmerman 1989b, P. 330)

وتعد النمذجة مكوناً أساسياً وهاماً فى نظرية المعرفة الاجتماعية ، حيث تشير النمذجة إلى التغيرات السلوكية والمعرفية والوجدانية التى تنتج عن مشاهدة أحد أو بعض النماذج .

(Schunk, 1996, P. 110)

ب - وجهة النظر المعرفية الاجتماعية للتنظيم الذاتى

لقد تنامى مفهوم التنظيم الذاتى من البحث الأساسى لبندورا (Bandura 1986) حول التحكم الذاتى Self-Control ، حيث قام باندورا ١٩٦٩ بمراجعة الأبحاث المتعلقة باكتساب الأطفال للتحكم الذاتى ، ولاحظ أن هناك نتيجة مهملة فى تلك الأبحاث تتعلق بـ " تعميم النماذج المتعلمة من السلوك على مواقف جديدة ، والمثابرة فى الأداء أو الاستمرارية بعد حجب عناصر التحكم الخارجى . (Bandura 1969, P. 519)

وبذلك وجه باندورا الاهتمام إلى ضرورة التعرف على الطريقة التى يتحول بـــها التحكـم فـــى السلوك من العوامل الخارجية External agents إلى العوامـــل الداخليـــة Internal agents أى الأطفال أنفسهم .

ولقد أطلق باندورا على هذا المستوى العالى من التوظيف اسم التنظيم الذاتى وأقترح أن الوصول إلى هذا المستوى يتطلب القيام ببعض العمليات مثل التخطيط المعيـــارى المقنـــن Standarded goal setting ، والتقويم الذاتى Self-evaluation والتعزيز الذاتى Self-reinforcement .

ولقد شرح باندورا فى ذات البحث بعض الطرق التى تعتمد بشكل أساسى على النمذجـــة من أجل تحسين أو تنمية التنظيم الذاتى .

(Zimmerman 1990b, P. 176-177)

وبناء على النتائج التى توصل إليها باندورا فى بحثه السابق (Bandura 1969) قام باندورا فـــى بحث لاحق له Bandura 1976 ببناء نموذج للتنظيم الذاتى حيث اشتمل على ثلاثـــة مكونـــات رئيسية ، تمثلت فـــى ملاحظـــة الأداء Performance Observation والعمليـــات التقويميـــة Judgmental processes واستجابات رد الفعل Self-reactive responses .

كما أكد باندورا فى نفس البحث على الدور المتمايز الذى تلعبه فعالية الذات فى سلوك الفـــرد ، حيث افترض أن معتقدات الإنسان حول فعالية ذاته تحدد سلوكه ، ومقدار الجهد الذى يبذله فـــى العمل ومدى مثابرته فى مواجهة الصعوبات .

(Zimmerman 1990b, P. 179)

وفى كتابه الصادر ١٩٨٦ (Banadura 1986b) قام باندورا بعمل تعديل على نموذجـــه الثلاثى المكونات ، حيث أعاد تسمية مكون الأداء Performance component باسم الملاحظـة الذاتية بينما بقي المكونان الآخران دون تعديـــل (العمليـــة التقويميـــة وعمليـــة رد الفعـــل) . وبالإضافة إلى تأكيده على أهمية الأبعاد المعرفية والسلوكية للتنظيم الذاتى، ركز بـــاندورا علـــى الدور الأساسى الذى تلعبه البيئة المادية والاجتماعية منتقدا بذلك وجهات النظر الأحادية للتنظيـــم الذاتى والتى تغفل التأثير التبادلى للبيئة فـــى التنظيـــم الذاتـــى.

(Zimmerman 1990b, P. 182-188)

كما أكد باندورا بالاستناد إلى الأدلة التجريبية على أهمية العوامل المعرفية Cognitive Factors فى التنظيم الذاتى مثل معلومات الفرد حول القواعد Rules ، واســتخدام الأهـداف والمعـــايير، ومعتقدات الفعالية الذاتية ، حيث تلعب تلك العوامل المعرفية دوراً رئيسيا فـــى انتقـــال الأطفـــال

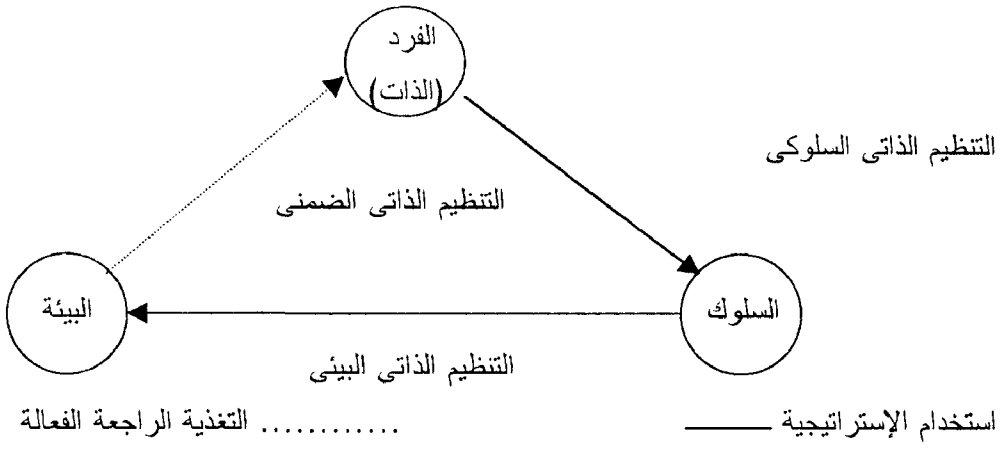
وكذا الراشدين من مستوى الضبط الذاتى Self-Control إلى مستوى التنظيم الذاتى .
(Zimmerman 1990b, P. 184)

ويفترض باندورا Bandura 86 أن السلوك الإنسانى يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات ، هى المؤثرات الذاتية ، والمؤثرات السلوكية ، والمؤثرات البيئية ، وتشمل المؤثرات الذاتية عوامل معرفية ، وعوامل انفعالية (وجدانية) Affective كما تشير المؤثرات السلوكية إلى التصرفات وردود أفعال الأفراد، وتمثل العوامل المادية والاجتماعية المكونين الرئيسيين للمؤثرات البيئية(Clark and Zimmerman 1990, P. 372) . وبناء على ذلك فالتنظيم الذاتى هو العملية التى بواسطتها يحاول الأفراد أن يتحكموا فى تلك المؤثرات من أجل إحراز أهدافهم .

ويلفت باندورا ١٩٨٦ الانتباه إلى أن التبادلية لا تعنى التماثل والتناسق فى القوى بين المؤثرات الثلاثة ، حيث يمكن أن تكون التأثيرات البيئية أقوى من المؤثرين الأخريين فى بعض السياقات (المدارس ذات المنهج المقيد فى مقابل المدارس المفتوحة) ، فالتنظيم الذاتى يحدث بالدرجة التى يستطيع معها الطالب أن يستخدم عملياته الذاتية فى تنظيم سلوكه وبيئته التعليمية الحالية من خلال حلقة التغذية الراجعة .

(Zimmerman 1990b, P. 195 and Zimmerman 1989b P. 330)

والشكل التالى (شكل ١) يشرح الطبيعة التبادلية للمؤثرات الثلاثة للتنظيم الذاتى، فالفرد يتصرف (سلوك) خلال موقف معين (بيئة) ويبنى تضمينات (ذاتى) على أساس لواحق سلوكه . وتلك اللواحق قد تغير (أو لا تغير) السلوك التالى له . ويعتقد زمرمان Zimmerman ٨٩b أن الحلقة الثلاثية للتنظيم الذاتى تنشأ من خلال استخدام الطالب للاستراتيجيات كما أنها تستمر أو تعدل بناء على التغذية الراجعة الفعالة . (Zimmerman 1990, P. 372)



شكل (١)

يشرح الطبيعة التبادلية للمؤثرات الثلاثة للتنظيم الذاتى

من منظور باندورا

جـ – محددات التنظيم الذاتى للتعلم Determinants of S.R.L.

وفقا لافتراضات ونتائج نظرية التعلم الاجتماعى وتطوراتها التى أسسها بـــاندورا، قـــام زمرمان Zimmerman 89 بتقديم نموذج مقترح يشرح فيه التنظيم الذاتى للتعلم لدى الطـــلاب . ولقد حدد زمرمان ١٩٨٩ محددات التنظيم الذاتـــى بـــالمحددات الذاتيـــة والمحـــددات البيئيـــة والمحددات السلوكية الموضحة فى جدول (١) وهى كما يلى :-

١- المحددات الذاتية Person (Self)

يصف العمود الأول من جدول (١) المحددات الذاتية للتنظيم الذاتى وهـــى تشـــير إلـــى العمليات الخفية Covert التى يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه ذاتيا وهى تجيب على سؤال مـــاذا حيث تتضمن :

١-١ المعلومات Knowledge

حيث تشير إلى كمية ونوع المعلومات السابقة التى يمتلكـــها الفـــرد ، وتنقســـم المعلومات إلى أنواع ثلاثة هى المعلومات التقريرية Declarative knowledge وهى تعنى بالإجابة على تساؤل ماذا (مثال ذلـــك : أن يضـــع التلميـــذ تعريفـــا لمصطلح ما) ، وتقوم المعلومات الإجرائية Procedural knowledge بالإجابة على تساؤل كيف تستخدم الاستراتيجيات (مثال ذلك : كيف يحل الطالب مســـألة جمع معينة) أما النوع الثالث والأخير من المعلومات فهو المعلومات الموقفيـــة Conditional knowledge وهى تشير إلى المعلومات المرتبطة بالتساؤل لمـــاذا ومتى تستخدم الاستراتيجيات بفعالية .

ويشير زمرمان إلى أن المعلومات المرتبطة بـــالتنظيم الذاتـــى لـــها خصـــائص المعلومات الإجرائية والموقفية فعلى سبيل المثال عندما يقوم الطالب باســـتخدام استراتيجية التخطيط للهدف (إحدى استراتيجيات التنظيم الذاتى) فى حل واجـــب الحساب الأسبوعى له ، فالمهمة بذلك تكون ذات بعدين الأول إجرائـــى (تحليـــل المهمة إلى أهداف فرعية) وبعد موقفى (بمعنـــى الاســـتمرار فـــى اســـتخدام الاستراتيجية ما دامت تيسر عملية اكمال أو أداء المهمة) . ويفترض زمرمـــان كذلك أن المعلومات التقريرية والمعلومات المنظمة ذاتيا متفاعلان ، فعلى ســـبيل المثال تسهم معلومات الطلاب العامة حول الرياضيات فى قدرتهم علـــى تقســـيم واجب الحساب الأسبوعى إلى مهام يومية .

١-٢ عمليات ما وراء معرفية Metacognitive Processes

حيث تساعد تلك العمليات على جعل المتعلم قادراً على دمج المعلومات التقريرية مع المعلومات الموقفية (عن التنظيم الذاتى) بما يمكنه من التخطيط Planning وممارسة التحكم فى سلوكه Behavior Control .

١-٣ الأهداف أو الغايات Goals or intentions

إن عمليات ما وراء المعرفة تعتمد كذلك على الأهداف المرجأة للمتعلم ، أو غاياته ، فالتنظيم الذاتى للتعلم يتضمن تعهداً بهدف طويل المدى .

١-٤ معتقدات فعالية الذات Self-efficacy beliefs

وتشير فعالية الذات إلى معتقدات الفرد حول قدرته على استكمال مهام محددة فى موقف محدد بنجاح ، أى أن فعالية الذات تمثل المؤشر الأساسى للدافعية التى تحمل الفرد على المحاولة والاستمرار فى أداء سلوك معين ، واستخدام المتعلمين لأهداف بعيدة المدى وعمليات تحكم ما وراء معرفية يعتمدان بقوة على إدراكهم لفعاليتهم الذاتية وكذلك معلوماتهم حول المنظمات الذاتية .

١-٥ الحالة الوجدانية Affective States

فالقلق على سبيل المثال يعوق الجهود المبذولة للتحكم فى السلوك ، حيث نجد أن قلق الطلاب وإدراكهم المنخفض لفعاليتهم الذاتية يمكن أن يؤثر على عملياتهم ما وراء معرفية بشكل عكسى كما أنه يعوق وضعهم لأهداف طويلة المدى .

(Zimmerman 1989b, P. 332:333; Zimmerman 1990, P. 193 and Clark & Zimmerman 1990, P.374:375).

٢- المحددات السلوكية Behavioral influences

يصف العمود الثانى من جدول (١) المحددات السلوكية للتنظيم الذاتى ، ويرى زمرمان Zimmerman 1989 أن جهود الطالب كى يلاحظ ذاته Self-observe. ويقومها Self- Judge ويتفاعل ذاتيا معها Self-react ينظر لها على أنها مؤثرات سلوكية وذلك لأن تلك العمليات تتسم بأنها صريحة وملموسة وتلك المؤثرات تتفاعل مع العمليات الذاتية من خلال المحددات البيئية .

٢-١ الملاحظة الذاتية Self-Observation

وهى تشير إلى المحاولات الصريحة لإدراك السلوك الذاتى للفرد ، حيث يستخدم الفرد استراتيجيات محددة (التسجيل الكمى المكتوب أو اللفظى) لتصرفات (سلوك) الفرد ، لزيادة قدرته على ملاحظة ذاته .

٢-٢ التقويم الذاتى Self-evaluation

تشير إلى استجابات الطلاب التى تتضمن مقارنة منظمة لأدائهم مع المعيار أو الهدف ، وتعتمد عملية التقويم الذاتى على بعض العمليات الذاتية مثل فعالية الذات ، التخطيط للهدف ، والمعلومات كما أنها تعتمد على الملاحظة الذاتية .

٢-٣ رد الفعل الذاتى Self-reactivity

يقصد به رد فعل المتعلم تجاه أدائه الذاتى ، وقد يكون رد الفعل سلوكياً أو ذاتياً أو بيئياً ، ورد الفعل يعد استجابة لعمليتى الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتى (للسلوك الذاتى للفرد) ، وقد تؤدى ردود الأفعال تلك إلى تعديل فى (أو الأبقاء على) إحساس المتعلم بفعاليته الذاتية نحو إنجاز مهمة ما ، وقد يتضمن المكافأة الذاتية للفرد أو العقاب .

(Clark and Zimmerman 1990, P.375-376; Zimmerman 89b, P.333-335 and Zimmerman 1990, P. 193-194).

٢-٤ بنية البيئة Environmental Structuring

توجد العديد من الأدلة التجريبية (Zimmerman & Martinez-pons 86; 88) على أن المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى ينشئون وينظمون ويبدعون بيئات تعليمية من شأنها تحسين تعلمهم، حيث يقومون بترتيب حجرة تعلمهم مستبعدين عناصر أو مثيرات التشتت ويجهزون ما يحتاجون إليه من مواد ضرورية لتعلمهم كتوفير الإضاءة الملائمة والمواد الكتابية والكتب المطلوبة . (Zimmerman 1990, P. 194)

٣ - المحددات البيئية

يشير العمود الثالث فى جدول (١) إلى المحددات البيئية للتنظيم الذاتى ، إن كل من الأحداث الاجتماعية Social events والخصائص المادية Physical properties لبيئة تعلم الفرد تلعب دوراً هاماً فى التنظيم الذاتى للتعلم .

وبالنسبة للجانب الاجتماعى للبيئة فلقد أكد باندورا فى دراساته المختلفة على أن الضبط الذاتى يكتسبه الفرد من خلال بيئته الاجتماعية (الوالدين – المدرسين) فالدراسات التى انصبت على مكونات التدريب الاجتماعى (Zimmerman & Kleefeld 1977; Schunk 86) أكدت على أن كل من النمذجة والإقناع اللفظى والمساعدة المباشرة (مصدرها البيئة الاجتماعية) تحسن من التنظيم الذاتى لتعلم الأطفال .

وبالإضافة إلى البيئة الاجتماعية فكل من الخصائص المادية للمهمة (مثال : صعوبة المهمة) Task Features ونواتج أداء المهمة External Outcomes يعدان مكونان هامان للبيئة المادية للتعلم .

(Zimmerman & Martinez-Pons 1990, Zimmerman 1990, P. 194-195)

ونلاحظ أن محددات التنظيم الذاتى الثلاثة تعتمد على بعضها البعض تبادليا ، فالتنظيم الذاتى للتعلم لا يتحدد فحسب بالعمليات الذاتية ولكنه أيضا يتأثر بكل من المؤثرات البيئية والسلوكية . فالتنظيم الذاتى ليس حالة مطلقة من التوظيف وإنما يختلف فى درجته بحسب البيئة المادية والاجتماعية والجهود الذاتية المبذولة من أجل التنظيم الذاتى وبحسب نواتج الأداء السلوكى .

حيث يؤكد باندورا ١٩٨٦ على أن العلاقة التبادلية لا تعنى التناسق فى القوى أو الإشارة إلى ثنائية التأثير ، فالمؤثرات البيئية قد تكون أقوى من المؤثرات الذاتية والسلوكية فى مواقف معينة أو فى نقاط محددة أثناء تسلسل السلوك . (Zimmerman 1990, P. 195)

جدول (١)

محددات التنظيم الذاتى

المؤثرات الذاتية	المؤثرات السلوكية	المؤثرات البيئية
١- المعلومات	- الملاحظة الذاتية	١- البيئة المادية
- تقريرية	- التقويم الذاتى	- خصائص المهمة
- منظمة ذاتية	- رد الفعل الذاتى	- النواتج الخارجية
٢- معتقدات فعالية الذات	- بنية البيئة	٢- المصادر الوالدية والاجتماعية
٣- الأهداف أو الغايات		
٤- عمليات ما وراء المعرفة		
- التخطيط		
- ضبط السلوك		
٥- العمليات الوجدانية		

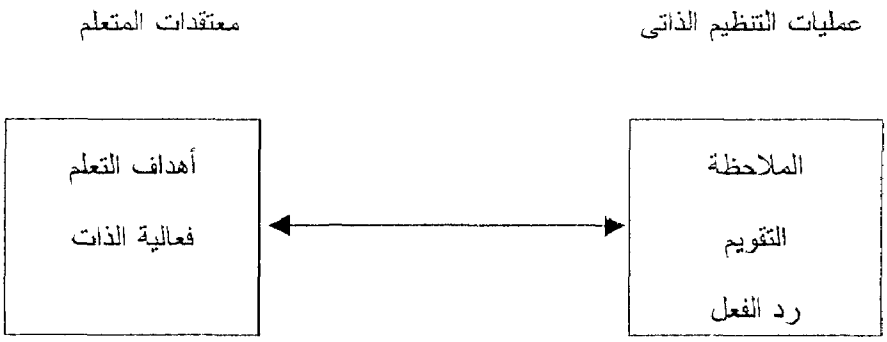
(Zimmerman 1990, P. 192)

د - عمليات التنظيم الذاتى

تتألف عمليات التنظيم الذاتى من المنظور المعرفى الاجتماعى من عمليات فرعية ثلاثة هى الملاحظة الذاتية ، التقويم الذاتى ، رد الفعل الذاتى وتلك العمليات يتفاعل بعضها مع البعض الآخر بشكل تبادلى .

فأثناء ملاحظة الفرد لجوانب من سلوكه الذاتى فإنه قد يقومها بالنسبة لمعاييره ، ويتفاعل إذائها إيجابيا أو سلبيا ، وملاحظات الفرد وردود أفعاله تدفعه إلى مزيد من الملاحظة ، أما لنفس جوانب السلوك السابقة أو لجوانب أخرى .

ويوضح شكل (٢) المنظور المعرفة الاجتماعى لعمليات التنظيم الذاتى فى تفاعلها مع معتقدات المتعلم ، حيث يفترض أن الطلاب يمارسون أنشطة التعلم ، ولديهم بعض الأهداف مثل أن يكتسبوا المعلومات أو يتعرفوا على طريقة حل المشكلات ، أو الإنتهاء من مذاكرة بعض صفحات الكتاب ... الخ والطلاب يختلفون فى إدراكهم لفعاليتهم نحو إحراز تلك الأهداف ، وهذا الإحساس بالفعالية نحو التعلم قد يتأثر ببعض العوامل مثل قدرات الطلاب ، خبراتهم السابقة ، اتجاهاتهم نحو التعلم وكذلك ببعض العناصر الاجتماعية والتعليمية (مثل طريقة عرض المعلم للمادة العلمية)، نظام المكافأة فى الفصل ، كذلك تتأثر الفعالية بعملية التنظيم الذاتى فالطلاب الذين يقومون تقدمهم نحو أهداف تعلمهم بأنهم راضون عنها يكونون أكثر استعدادا للشعور بالثقة فى قدرتهم على مواصلة التحسن فى مهاراتهم .



شكل (٢)

المنظور المعرفى الاجتماعى لعمليات التنظيم الذاتى فى تفاعلاتها مع معتقدات المتعلم

(Schunk 8, P. 88-89)

هـ - استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم

يفترض الباحثون التربويون أن المتعلمين القادرين على توجيه تعلمهم ذاتيا Self-directed يدركون تأثير البيئة عليهم أثناء عملية اكتسابهم للمعلومات ، كما أنهم يعرفون الطرق التى يحسنون بها من بيئة تعلمهم ، وذلك من خلال استخدامهم لاستراتيجيات متنوعة .

فيعزو باندورا Bandura 86 إهتماما كبيرا لاستراتيجيات التنظيم الذاتى التى يستخدمها المتعلم حيث يرى أن استخدام المتعلم لاستراتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية، وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدام تلك الاستراتيجية من عدمه .
(Bandura 1986, P. 454)

ولقد تنامت العديد من الدراسات والأبحاث التجريبية التى تؤكد على التأثير الإيجابى لاستخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتى على الانجاز الأكاديمى لهم ، ومن بين تلك الدراسات نجد سلسلة من الدراسات التى قام بها زمرمان وزملاؤه (أحد الأنصار البارزين لمدرسة المعرفة الاجتماعية والمهتمين بدراسة وتحليل سلوك التنظيم الذاتى Zimmerman & Martinez-Pons) (86, 88;90; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons 1992 ، وذلك لدراسة استراتيجيات التنظيم الذاتى التى يستخدمها الطلاب داخل الفصل الدراسى وخارجه ، ولقد اعتمد زمرمان وزملاؤه فى قياس استراتيجيات التنظيم الذاتى على المقابلة الشخصية من خلال التقارير الذاتية للطلاب ، ولقد قام زمرمان وزميله Zimmerman & Martinez-Pons 1988 بقياس الصدق التكوينى لأداة المقابلة الشخصية وذلك باستخدام التحليل العاملى ، حيث أخضع للتحليل العاملى كل من معدلات المعلمين عن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتى داخل الفصل الدراسى ودرجات الطلاب فى اختبارات تحصيله مقننة للرياضيات واللغة الإنجليزية ، ولقد اسفر التحليل العاملى عن عامل واحد اشتمل على ٨٠% من التباين الكلى ، حيث أطلق عليه عامل التنظيم الذاتى للتعلم ، كما أظهر بالإضافة إلى ذلك عاملين صغيرين هما التعبير اللفظى والإنجاز العام .

(Zimmerman & Martinez-Pons, 1988, P.284)

ولقد توصل زمرمان ومارتينز - بونز ١٩٨٦ إلى نحو أربعة عشر نوعا من استراتيجيات التنظيم الذاتى والتى يستخدمها الطلاب لتنظيم تعلمهم فى البيئات التعليمية المختلفة وذلك باستخدام أداة المقابلة الشخصية .

وتفسر فعالية تلك الاستراتيجيات فى ضوء النموذج الثلاثى المفترض من قبل زمرمان للتنظيم الذاتى (Zimmerman 89b) حيث يرى زمرمان أن الهدف من كل استراتيجية هو أن يؤدى التنظيم الذاتى إلى تحسين :

١- الوظائف الذاتية للطلاب .

٢- الأداء الأكاديمى السلوكى للطلاب .

٣- بيئة تعلم الطلاب .

فعلى سبيل المثال كل من استراتيجيات التنظيم والتحويل ، التذكر والتسميع ، التخطيط للهدف ينصب على تحسين الوظائف الذاتية ، وكل من استراتيجيات التقويم الذاتى واللواحق الذاتية مصممه لتحسين التوظيف السلوكى Behavioral ، واستراتيجيات بنية البيئة ، البحث عن العون، المراجعة والبحث عن المعلومات مصممه لتحسين البيئة الحالية لتعلم الطلاب Environmental .

(Zimmerman 1989b, P. 337)

ولقد قام كل من بوردى وهاتى ودوجلاس Purdie; Hattie & Douglas 1996 بإعادة تصنيف تلك الاستراتيجيات من خلال دمج بعضهم معا فى تصنيفات رئيسية أو تحليل أحدى الاستراتيجيات إلى مجموعة فرعية من الاستراتيجيات لتزداد وضوحاً ، وبما يتلاءم وأغراض دراستهما . ولقد أثبتت الدراسات أن تلك الاستراتيجيات من حيث الكم والكيف تستطيع أن تتنبأ بوضوح بالإنجاز الأكاديمى للطلاب ، كما أنها قادرة على التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعون فى الإنجاز ، فالطلاب المرتفعين فى الانجاز يستخدمون عددا أكبر من استراتيجيات التنظيم الذاتى (نحو ثلاثة عشر استراتيجية) كما أن معدلات استخدامهم لتلك الاستراتيجيات فاقت أقرانهم المنخفضين فى الإنجاز (الضعف تقريبا لصالح المرتفعين) كما وجد إرتباطا مرتفعا بين استخدام الطلاب لتلك الاستراتيجيات وأدائهم فى اختبارات الإنجاز المقننة .

(Zimmerman & Martinez-Pons 86, P.284)

كما اهتم الباحثون بدراسة تلك الاستراتيجيات لدى الأقليات والعرقيات المختلفة من الطلاب(Purdie & Hattie 1996; Purdie, Hattie & Douglas 96) ولقد كانت الاستراتيجيات التنظيمية متنبأ قويا بالإنجاز فى المجتمعات المختلفة كما تمايز الطلاب فيما بينهم من حيث نموذج الاستراتيجية السائد استخدامه فى كل مجتمع .

(Pordie ; Hattie & Duglas 1996, P. 84)

ولقد قادت تلك الدراسات الباحثين إلى الاهتمام بالتعرف على الدافع المحرك لاستخدام الطلاب لتلك الاستراتيجيات ، فتوصل زمرمان ومارتينز بونز ١٩٩٠ إلى أن إدراك الفعالية الذاتية هو المحرك الأساسى للطلاب لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى، حيث ارتبط إدراك الطلاب المرتفع لكل من كفاءتهم اللفظية والرياضية باستخدامهم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وذلك لدى الطلاب العاديين والفائقين فى المراحل العمرية الثلاثة التى تناولتها الدراسة .
(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, P. 5)

ويؤكد زمرمان فى أحد دراساته ملخصاً لنتائج العديد من الأبحاث بأن توفير المعلومات حول الاستراتيجية لا يعد شرطاً كافيا لضمان استخدامها بشكل مستمر ، فلا بد وأن يراقب الطلاب نواتج استجاباتهم ويعزونها الى استخدام الاستراتيجية حتى يصبح بذلك تعلمهم منظماً ذاتيا تماماً ، وعندما يحدث ذلك فإن دافعية الطلاب لاستخدام الاستراتيجية ستتحسن ، ويمكن تحقيق ذلك أيضا من خلال زيادة إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية باستخدام النمذجة أو التغذية الراجعة . (Zimmerman 1990, P. 189)

جدول (٢)

استراتيجيات التنظيم الذاتى

الإستراتيجية	تعريفها
١- التقويم الذاتى Self-evaluation	العبارات التى تتضمن قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال
٢- التنظيم والتحويل Organizing & transforming	العبارات التى تتضمن قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمنى للمواد التعليمية ليحسن من تعلمه .
٣- وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها Goal-setting & Planning	العبارات التى تتضمن قيام الطالب بوضع أهداف تعليمية أو أهداف فرعية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف
٤- البحث عن العون Seeking Information	العبارات التى تتضمن الجهود التى بذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة المستقبلية من المصادر غير الاجتماعية .
٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records & Monitoring	العبارات التى تتضمن بذل الطالب لجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج
٦- البنية البيئية Environmental	العبارات التى تتضمن بذل الطالب لجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن فى طياته إما تنظيم لبيئة تعلمه المادية أو النفسية .
٧- ملاحقة الذات Self-Consequences	العبارات التى تتضمن قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتبان على نجاحه أو فشله .
٨- التسميع والتذكر Rehearsing & Memorizing	العبارات التى تتضمن بذل الطالب لجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية
٩- ١١ البحث عن العون الاجتماعى Seeking Social assistance	العبارات التى تتضمن الجهود التى يبذلها الطالب لالتماس العون من (٩) الاقران ، (١٠) المدرسين (١١) الراشدين
١٢-١٤ مراجعة السجلات Reviewing records	العبارات التى تتضمن الجهود التى يبذلها الطالب من أجل إعادة قراءة (١٢) المذكرات (١٣) الاختبارات (١٤) الكتب المقررة
١٥- أخرى Others	العبارات التى تتضمن سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلمين أو الوالدين أو عبارات لتقوية الإرادة أو سلوك الغش أو أى تعبيرات لفظية أخرى غير واضحة .

(Zimmerman & Martinez-Pons 1986, P. 18)

النموذج الحلقى للتنظيم الذاتى A Cyclical Self-Regulatory Model

لقد أسفرت سلسلة الدراسة التى قام بها زمرمان وزملاؤه عن نتائج متعددة وثرية، دفعته إلى بحث الدور الذى تلعبه فعالية الذات بالنسبة للتنظيم الذاتى .

ففى دراسته مع مارتينز بونز ١٩٩٢ قام زمرمان بالتحقق من تلك العلاقة باستخدام تحليل المسار Path-analysis . (Zimmerman & Martinez-Pons 1992) ولقد دعمت تلك الدراسة الافتراضات التى قامت عليها من أن فعالية الذات نحو التنظيم الذاتى للتعلم ترتبط بفعالية الذات نحو الإنجاز الأكاديمى والذى بدوره يتنبأ بالأهداف الصفية للطلاب ، وكذلك بدرجاتهم فى نهاية الفصل الدراسى فى المقررات الدراسية .

(Zimmerman 1998, P. 80-81)

ومن أجل تأسيس مزيد من العمومية للنتائج التى تضمنها تحليل المسار قام زمرمان وباندورا بإعادة تلك الدراسة (Zimmerman & Bandura 1994) على طلاب الجامعة المسجلين فى مقرر الكتابة ، وبرغم اختلاف الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة ، وكذلك اختلاف عمر العينة ومحتوى المقرر الدراسى إلا أن تحليل المسار تشابه إلى حد بعيد مع النتائج التى أسفر عنها تحليل المسار فى الدراسة السابقة . (Zimmerman 1998, P. 81)

وفى ضوء هذا الجسم المتنامى من الأبحاث التى تؤكد على أهمية عمليات التنظيم الذاتى فى التعلم من أجل إنجاح الطلاب فى المدرسة ، فلقد بذلت جهود من أجل تدريس تلك المهارات داخل البيئات الطبيعية للتعلم ، ولقد انعكست تلك الجهود فى صورة النموذج الحلقى للتنظيم الذاتى لزمرمان (Zimmerman 1998) . حيث يرى زمرمان فى نموذجه أن التنظيم الذاتى حلقى Cyclical بمعنى أن " الاتقان يتطلب بذل جهودا متعددة ، بحيث يقود كل جهد بذل إلى نمو لاحق ". (Zimmerman 1998, P. 82)

والنموذج الحلقى المشار إليه فى شكل (٣) يتألف من أربع خطوات:

١- **الخطوة الأولى : المراقبة والتقويم الذاتى Self-evaluation and Monitoring**

وتحدث هذه الخطوة عندما يستطيع الطلاب تحديد درجة فعالية طرق تعلمهم الحالية ، فعندما يعرف الطلاب (يكونون على وعى بـ) مجالات ضعفهم أو قصورهم فإنهم يستطيعون الإنتقال إلى الخطوة التالية من النموذج .

٢- الخطوة الثانية : وضع الأهداف والتخطيط لها Goal Setting & Strategic Planning

وهى تتضمن وضع أهداف محددة للتعلم واختيار الاستراتيجية الملائمة لإحرازها ، الأمر الذى يتوقف على ذخيرة الطلاب من الاستراتيجيات وكيفية الوصول إلى الزملاء أو المدرسين الذين يستطيعون وصف استراتيجية جديدة أو شرحها لهم ، ودرجة فعاليتها ، أو مناسبتها لموقف التعلم .

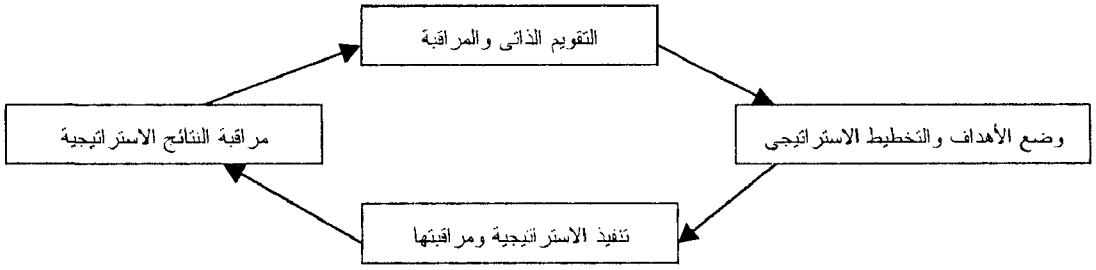
٣- الخطوة الثالثة : المراقبة وتنفيذ الاستراتيجية Strategy Implementation & Monitoring

وهى تحدث عندما يحاول الطلاب تنفيذ الاستراتيجية فى بيئات منظمة Structure ويراقبون دقة تنفيذهم لها ، فالطلاب فى هذه الخطوة يحتاجون إلى أداء كل جوانب الاستراتيجية مثلما يؤديها النموذج الماهر (الخبير) ، لذا فالطلاب المبتدئون يحتاجون عادة إلى تغذية راجعة ، وتوجيه أثناء تنفيذهم لخطوات الاستراتيجية بأنفسهم .

٤- الخطوة الرابعة : مراقبة الناتج الاستراتيجي Strategic Outcome Monitoring

وتلك الخطوة تحدث عندما يركز الطلاب انتباههم على دراسة نواتجهم من أجل تهيئة استراتيجياتهم لإحراز درجات فعالية مرتفعة ، فجودة عملية مراقبة الناتج الاستراتيجى تعتمد على أداء الفرد للاستراتيجية بشكل روتينى ، وعلى أن تكون أهداف الفرد محددة Specificity وعلى العزو الاستراتيجى . وبعد أن ينتهى الطلاب من أداء الامتحان يستطيعون تقدير إدراكهم لفعاليتهم الذاتية تجاه النجاح فى الامتحان ، وبمقارنة تلك المعدلات بالمعدلات الفعلية يستطيع الطلاب بناء معايير تقويمية ذاتية دقيقة ، ومن خلال تكرار الممارسة فإن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية نحو الامتحان سوف تزداد من حيث دقتها ومستواها . ويوصف نموذج زمرمان بكونه حلقى لأن عملية المراقبة الذاتية التى تتم لكل محاولة تعلم توفر معلومات من شأنها تغير الأهداف التالية والاستراتيجيات المستخدمة والجهود المبذولة اللاحقة .

(Zimmerman 1998, P. 82-83)



شكل (٣)

النموذج الحلقى للتنظيم الذاتى

(Zimmerman, Bonner & Kovach 1996 P.77)

ز - تنمية التنظيم الذاتى من المنظور المعرفى الاجتماعى

يرى زمرمان Zimmerman 1990 أن هناك طريقين قد انتهجهما الباحثون بغية تحسين قدرة الأفراد على تنظيم تعلمهم ذاتيا :

أ - مساعدة الأفراد على استنباط استراتيجيات من أجل زيادة فعالية عمليات التنظيم الذاتى الثلاثة (الملاحظة الذاتية - التقويم الذاتى - رد الفعل الذاتى) .

ويرى بعض منظرى المدخل المعرفى الاجتماعى مؤيدين آرائهم بالأدلة التجريبية (Borkowski et al 1990) أن المعلومات التى تقدم للأفراد حول الاستراتيجية وطريقة استخدامها ، غير كافية لجعل المتعلم ينشط ويقوم بالتنظيم الذاتى ، فالطلاب بحاجة - بالإضافة إلى ذلك - إلى تنمية وعيهم بدرجة فعالية الاستراتيجيات وغزو نواتج أدائهم إلى استخدامهم للاستراتيجية .

ب - إكساب الأفراد استراتيجيات حل المشكلة لتحسين محددات التنظيم الذاتى (البيئة المادية ، المصادر الاجتماعية ، الأهداف ، المعلومات .. الخ الأبعاد المشار إليها فى جدول رقم ١) .

فيرى زمرمان أن اكتساب التنظيم الذاتى يتوقف على العمليات الداخلية والعمليات الخارجية ، لذا فإن بعض العناصر الخارجية مثل نمذجة الراشدين Adult Modeling والتعزيز الاجتماعى ، والتعلم اللفظى ، أساليب يمكن أن تستخدم لاستثارة سلوك التنظيم الذاتى ، حيث ينتقل التحكم فى السلوك إلى المتعلم تدريجيا.

(Zimmerman 1990, P. 376-377)

كما يتفق باندورا Bandura 1986 مع زمرمان فى أن الأساس فى تنمية التنظيم الذاتى هو ملاحظة النماذج الاجتماعية ، وهى تشرح عمليات الملاحظة الذاتية ، والتقويم الذاتى ، ورد الفعل الذاتى أمام المتعلمين ، ثم يحاول المتعلم إتقان تلك الوظائف ، الأمر الذى يترتب عليه تغير فى معتقدات المتعلم مثل معتقداته حول تحكمه فى الأحداث من حوله ، إتقانه للمهمة .. الخ، وإدراك المتعلم لفعاليته الذاتية لا يقوى إلا بتوفر قدر من التدعيم البيئى مثل النمذجة واللواحق المادية والاجتماعية . (Zimmerman 1990. P. 183)

ويرى شنك Schunk 1989 أن كثير من الباحثين ركزو على التدريب على الاستراتيجية Strategy Training كأسلوب لاكتساب مهارات التنظيم الذاتى بما يتضمنه من

تدريب على تطبيق الاستراتيجية وتدريب على تنفيذ ومراقبة استخدام الاستراتيجية بشكل منظم ذاتيا مع إعطاء الطلاب معلومات حول قيمة الاستراتيجية وإمكانية تطبيقها على مهام أخرى .

ويشير شنك إلى أحد الإجراءات المناسبة والشائع استخدامها للتدريب على الاستراتيجية وهو اسلوب التدريب على التعليمات الذاتية Self-mstructional training (Harris 82) حيث يقوم الطالب أثناء مرحلة يطلق عليها النمذجة المعرفية Cognitive Modeling بملاحظة النموذج وهو يعبر لفظيا عن القواعد والإجراءات الملائم استخدامها أثناء أداء المهمة ، ثم يبدأ الطالب فى محاكاة تلك التعليمات والتدريب عليها مع قيام النموذج أثناء أدائه للمهمة (توجيه صريح Overt guidance) ثم يقوم الطالب بتوليد تعليمات صريحة لنفسه أثناء أدائه للمهمة ، (توجيه ذاتى صريح Overt Self-guidance) بعد ذلك يهمس الطالب لنفسه بالتعليمات أثناء أدائه (تضاءل التوجيه الذاتى Faded Self-guidance) ثم يصل الطالب لمرحلة أدائه للمهمة بشكل صامت (تعليمات ذاتية ضمنية Covert Self-Inst.) . (Schunk, 1989, P. 93)

أيضا يشير كل من هاملتون وجاتالا Hamilton and Ghatala 1994 إلى عدد من الإجراءات التى يستطيع المدرسون استخدامها لتنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتى بها :

١- التخطيط للهدف Goal Setting

حيث يستطيع المدرسون مساعدة طلابهم على تعريف واستخدام معايير تقويم داخلية ملائمة ، وذلك من خلال شرحهم لهم لكيفية وضع أهداف تتسم بكونها محددة Specific ، قريبة Proximal ، متحدية Challenging ولكنها واقعية فى نفس الوقت وذلك باستخدام أسلوب النمذجة .

٢- المراقبة الذاتية

حيث يستطيع المدرسون أن يساعدوا طلابهم على قياس مدى تقدمهم نحو أهدافهم المحرزة ، وذلك من خلال شرحهم لطلابهم كيفية استخدام المعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم (المعايير المطلقة Absolute standard فى مقابل معايير التحسن الذاتى Self-improvement standard .

٣- التعزيز الذاتى

حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتى للأهداف التى أحرزت ، الأمر الذى يقوى الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد ونجاحه فى إحراز تلك الأهداف ، وبذلك يساعد المعلم طلابه على عزو نجاحهم إلى ما يبذلونه من جهد أو إلى قدرتهم .

(Hamilton and Ghatala 1994, P. 316-317)

تعقيب

يتضح من العرض السابق لنظرية المعرفة الاجتماعية فى التنظيم الذاتى الاسهام الكبير الذى قدمه منظرو هذا المنحى – على رأسهم باندورا وزمرمان وشنك – والذى امتد قرابة الثلاثة عقود الأخيرة فى هذا القرن ، حيث تبلور خلاله مفهوم التنظيم الذاتى ومحدداته بالشكل الذى يميزه عن غيره من المفاهيم التى قد تختلط بها ، كما وصفت نتائج البحوث الوصفية الارتباطية فى هذا المنحى خصائص المتعلمين ذوى التنظيم الذاتى ، وما يستخدمه الطلاب من استراتيجيات للتنظيم الذاتى ، أثناء أدائهم للمهام الأكاديمية المختلفة .

ومن الإسهامات الأساسية لذلك المنحى تأكيده على أهمية عمليات التنظيم الذاتى (الملاحظة – التقويم – رد الفعل) ، للنجاح الأكاديمى للطلاب ، حيث استخدمت العديد من التدخلات التعليمية بهدف تدريس تلك العمليات للطلاب ، والتى تمثلت فى إجراءات المراقبة الذاتية، ملاحظة النماذج ، التخطيط للهدف ، التغذية الراجعة العزوية ، تدريس الاستراتيجية . وبرغم اعتماد الكثير من البحوث التجريبية على بعض تلك العمليات فى تدخلاتها التعليمية من أجل تدريس التنظيم الذاتى ، إلا أن هناك ندرة فى البحوث التى اعتمدت على تلك العمليات مجتمعه ، الأمر الذى يصبح ضرورة من أجل إحراز تقدم فى أداء الطلاب أو تحسن طويل المدى .

لذا فالتحدى أمام هذا المنحى النظرى هو إنشاء تدخلات تعليمية تتضمن تنمية للأبعاد الثلاثة ، للتنظيم الذاتى (ما وراء المعرفى – الدافعى – السلوكى) معا تستند على الأسس النظرية للنموذج الحلقى للتنظيم الذاتى الذى يمثل أحدث إسهامات ذلك المنحى .

(٣) نظرية الإرادة فى التنظيم الذاتى

أ – مقدمة عامة

على الرغم من أن مفهوم الإرادة قد اشتق بشكل أساسى من بعض الافتراضات الدينية التى تؤكد على فكرة أن الإله هو المانح للإرادة الحرة ، إلا أن هذا المفهوم قد تمايز بشكل واضح فى ميدان علم النفس على يد المدرسة الالمانية ، وتحديداً مدرسة فيرزبرج Wurzburg والتى اهتمت بدراسة علم نفس سلوك الإنسان .

(Zimmerman 1989, P. 14)

ولقد تم تناول مفهوم الإرادة عبر تاريخ علم النفس بشكل أساسى علـــى يـد المدرسـة الألمانية ولقد اختلف أنصار تلك المدرسة فى تعريفهم أو تحديدهـم لمفـهوم الإرادة ، فـالبعض تناول مفهوم الإرادة بوصفه مساوية لمفهوم الدافعية Motivation فى حين تناول البعض الآخـر الإرادة على أنها مفهوم مشتق من بعض العمليات الأساسية مثل العمليات الوجدانيـة والعمليـات المعرفية . ولقد أسفر ذلك عن تعريفات متنوعة لمفهوم الإرادة ، أدت إلى حـدوث نـوع مـن الغموض حول المعنى العام للإرادة . (Corno, 1989, P. 113)

ولقد قام آش Ach (من أوائل المنظرين حول الإرادة والمنتمين إلى المدرسة الألمانيـة) بالتميز بين مصطلح الدافعية والإرادة حيث يـرى أن الدافعيـة تخلـق العـزم Intention لأن يتصرف الفرد ، أما الإرادة فإنها تضبط عزيمة الفرد أثناء تنفيذه السلوك .

وانطلاقا من أبحاث Ach قام كاهل Kuhl ١٩٨٥ بتعريف مفهوم الإرادة بوصفها " سلسلة مـن عمليات ضبط السلوك " أو بمعنى آخر " هى عمليات ما بعد اتخاذ القـرار Post decisional المنظمة ذاتيا التى تحرك الفرد نحو الاحتفاظ - أو إحداث - التصرفات المستهدفة .

(Kuhl, 1985, P. 90 through Corno 1989, P. 114)

ووفقا لتعريف كاهل للإرادة فإن النقطة الفارقه والمميزة بين الإرادة والدافعية هى كون عمليـات الإرادة تحدث بعد اتخاذ القرار بـالتعلم أو باكمـال مهمـة مـا فغالبيـة العمليـات الدافعيـة Motivational Processes تسبق عملية اتخاذ القرار بالتعلم أو إكمال المهمة ، وما أن يتعـهد الطالب بالتعلم فإن عملية الإرادة تقوم بحماية هذا التعهد ، فتساعد علـى التركـيز بعيـدا عـن التصرفات الأخرى المنافسة أو المعوقات الكامنة داخل الفرد .

وبذلك فإن العمليات الدافعية تتوسط Mediate صياغـة أو تكويـن القـرار ، وتشـجع Promote على اتخاذها ، بينما العمليات الإرادية فإنها تتوسط تنفيذ enactment تلك القـرارات وتحميها Protect .

(Corno, 1989, P. 114)

وترجع أهمية الفصل بين مفهومى الإرادة والدافعية من الناحية العملية إلـى أن العديـد من الطلاب القادرين على التعلم يحضرون إلى المدارس ولديهم الرغبة والدافع الى التعلم ، بـل أنهم يكونون تواقين إليه ، ولكن نظرا لإرادتهم المحددة فأنهم يحصلون قدرا ضئيلا من الخـبرات التعليمية التى تقدمها المدرسة .

ومن الناحية النظرية فأنه من الضرورى فى حالة دراسة أداء الأفـــراد فـــى المواقـــف المركبة مثل مواقف التعلم أن نصف التفاعلات التى تحدث بين الوظـــائف الدافعيـــة والمعرفيـــة والإرادية . (Corno 1989, P. 115-116)

ب - المنظور الإرادى للتنظيم الذاتى للتعلم

إن امتلاك الفرد للإرادة يمكن أن ينظر إليه بوصفه القـــدرة علـــى امتـــلاك وتحريـــك استراتيجيات التنظيم الذاتى عندما يستدعى الموقف ذلك .

(Corno 1989, P. 115)

وعلى الرغم من ارتكاز غالبية التعريفات التى قدمت للتنظيم الذاتى على بعض جوانـــب مفهوم الإرادة إلا أنه يلاحظ بوجه عام في التعريفات الإجرائية للتنظيم الذاتى إشـــارتها لمفـــهوم الإرادة بشكل ضمنى أو سطحى فى أحيان أخرى .

(Corno 1989, P. 111)

ويعرف كورنو Corno 86;87;89 – أحد الأنصار البارزين للمنحى الإرادى فى دراسة الســـلوك الإنسانى – التنظيم الذاتى على إنه " استدخال لاستراتيجيات التعلم وإدارة المهمة مع القدرة علـــى استخدامهما أو تعديلهما عندما يتطلب الموقف ذلك ".

(Corno 1989, P. 112)

ويبرز تعريف كورنو ١٩٨٩ العمليات الإرادية بشكل صريح وواضح كما يؤكد على أن الطـلاب متنوعين فى التنظيم الذاتى ، وفى احتياجاتهم لاستخدام التنظيم الذاتى للتعلم ، حيث يتوقف ذلـــك على عدد من العوامل البيئية Environmental والعوامل الذاتية Personal ، ويـــرى أنصـــار النظرية الحديثة فى الإرادة أن الاحتفاظ بالتركيز فى مواجهة الصعوبات هو الإرادة . ومن ثـــم فإن الجوانب الإرادية للتنظيم الذاتى هى تلك الميكانزمات التى تقاوم من أجـــل ضبـــط التركـــيز والمساعدة على التقدم والنجاح ، وذلك فى مواجهة المعوقات الذاتية والبيئية فى مواقـــف التعلـــم الأكاديمى ، ويعتقد بذلك أن الإرادة شرط ضرورى إلا أنه غير كاف لإحـــراز التنظيـــم الذاتـــى للتعلم ، فالإرادة هى المفتاح أو الأساس لفعالية التعلم . (Corno, 1989, p. 112)

جـ - عمليات التنظيم الذاتى من المنظور الإرادى

قام كورنو Corno 1986, 1989 بتعريف وشرح استراتيجيات كـــاهل ١٩٨٤ لضبـــط الإرادة كما تبدو فى البيئة الأكاديمية بالمدرسة ، (حيث تناولها كاهل بوجه عام فـــى المواقـــف الحياتية) ولقد اعتبر كورنو أن تلك الاستراتيجيات تعكس المكونات البعديـــة للتنظيـــم الذاتـــى

Meta-Components ، ولقد تناول كورنو تلك الاستراتيجيات بالتعديل والإضافة حيث يوضح جدول (٣) استراتيجيات كاهل لضبط السلوك مع تعديلات كورنو عليها (*).

جدول (٣)

استراتيجيات الإرادة وفق تصور كورنو وكاهل

العمليات المستترة للضبط الذاتي	العمليات الصريحة للضبط الذاتي : الضبط البيني
أ – ضبط المعرفة	أ – ضبط الموقف المتعلق بالمهمة
١- ضبط الانتباه *	١- ضبط المهمة
٢- ضبط الترميز *	٢- ضبط المكان (الجلسة)
٣- ضبط تجهيز المعلومات *	
ب – ضبط الانفعال *	ب – ضبط العناصر البشرية الأخرى المتواجدة
ج – ضبط الدافعية *	في جلسة التعلم
١- تصعيد الدافع	١- ضبط الأقران
٢- العزو	٢- ضبط المدرسين
٣- التعليمات الذاتية	

يتضح من الجدول السابق تناول كورنو لاستراتيجيات كاهل باعتبارها تندرج في تصنيفين أساسيين، حيث يمثل التصنيف الأول لاستراتيجيات ضبط الذات المستترة Covert ، وهو يتكون من الاستراتيجيات الخمسة الأولى لكاهل بالإضافة إلى بعض الاستراتيجيات الفرعية التي أضافها كورنو لهذا التصنيف ، بينما اعتبر كورنو أن الضبط البيئي بمكوناته المختلفة التي فصلها كورنو يمثل الاستراتيجيات الصريحة للضبط الذاتي .

ولقد اختبر كاهل تلك الاستراتيجيات المستترة ، الصريحة ، في إطار العديد من المواقف الحياتية إلا أنه لم يركز على مواقف التعلم الأكاديمي حيث يرجع الفضل إلى كورنو في صياغة مجموعة من الأمثلة الشارحة التي تفسر تلك الاستراتيجيات في إطار البيئات التعليمية .

(Zimmerman 1989, P. 15 and Corno 89, P. 118-119)

(*) الاستراتيجيات المضاف إليها * تمثل الاستراتيجيات الستة الأساسية لكاهل بينما الباقيات فيمثلن إضافة كورنو لتلك الاستراتيجيات .

ومن الأمثلة التى قدمها كورنو ليعرض بها الاستراتيجيات المستترة للضبط الذاتى ما يلى :

أ – ضبط المعرفة

أ –١ ضبط الانتباه Attention Control

فعند مشاهدة أحد الطلاب وهو يحول عينيه عن أحد زملائه المهرجين فى الفصل، أو يحاول أن يتغلب على الضوضاء الزائدة من حوله ، فهو بذلك يمارس ضبطاً لإنتباهه .

أ –٢ ضبط الترميز Encoding Control

يعرفه كاهل ١٩٨٥ بأنه نوع من التفكير الإنتقائى فى بعض جوانب المهمة الذى ييسر استكمالها ، فمثلا قد يختار الطالب أن يسمع فقط المواد التعليمية التى سيمتحن فيها أو قد يضع خطة لخطوات حل مهمة ما .

أ –٣ ضبط تجهيز المعلومات Information Processing Control

يعرف كاهل ١٩٨٥ تلك الاستراتيجية بأنها تعريف القواعد المنظمة للمعلومات ، فالطالب الذى يجهز المعلومات بفعالية (أو يتخذ قرارات فعالة) يستطيع تحديد الخطوات الضرورية لأداء المهمة ثم يركز بعد ذلك على إدارة المهمة .

ب – ضبط الانفعال Emotion Control

يعد قيام الطلاب بحماية أهدافهم التعليمية من خلال تعديل أو منع الحالات الانفعالية غير المواتية مثل القلق بمثابة أحد وسائل ضبط الانفعال التى يمارسها الطلاب أثناء تعلمهم ، وقد يتضمن ذلك استخدام بعض الأساليب مثل أسلوب الحديث الداخلى الإيجابى أثناء أداء المهمة ، أو أن يحول الطالب الإنفعال غير السعيد إلى انفعالات سعيدة، مثل ذلك أن يحول الطالب مشاعر القلق لديه المرتبطة بانتظار نتيجة أدائه فى امتحان ما إلى أنشطة أخرى تدخل السرور إلى نفسه مثل التفكير فى بعض الأشياء التى تدعوا إلى التسلية والاسترخاء .

ج – ضبط الدافع Motivational Control

وهو يعنى قيام المتعلم بتوليد الأفكار التى تؤدى إلى رفع عزيمته لإحراز أهداف تعلمه فى مواجهة الأهداف المنافسة الأخرى .

١-ج تقوية الحافز Incentive escalation

يشير كاهل إلى استراتيجية تقوية الدافع (ولقد استخدم كاهل هذا المصطلح فـــى بعض دراساته كبديل أو مرادف لمصطلح ضبط الدافع) بأنه قد يستخدمها الطلاب عند شعورهم بأن دافعيتهم لاستكمال مهمة ما منخفضة جداً ، وفى هذه الحالة قد يفكـــرون فيما سيحدث لو أنهم رسبوا ، وما سيحدث لو أنهم نجحوا ، الأمر الذى يقـــوى الدافـــع لديهم .

ولقد استخدم زمرمان ومارتينز بونز Zimmerman & Martinez-Pons 1986 هذه الاستراتيجية تحت اسم ملاحقة الذات Self-Consequence ويرى كورنو أن كـــلا المصطلحين (تقوية الدافع وملاحقة الذات) يتسمان بأنهما مصطلحان وصفيان مقارنـــة بضبط الدافعية حيث أن ضبط الدافعية ، يتضمن بداخله العديد من العمليـــات الفرعيـــة الأخرى.

٢-ج العزو Attribution

لقد حدد كورنو وسائل متعددة لضبط الدافع ، بالإضافة إلى تقوية الدافع ، منـــها العزو ، فالطلاب يستطيعون ضبط دافعيتهم من خلال العزو ، مثل أن يقول الطـــالب " أنا فشلت هذه المرة، ولكنى لو ذاكرت سأنجح المرة القادمة ".

٣-ج التعليمات الذاتية

وهى تتمثل فى أن يوجه المتعلم بعض التعليمات الذاتية التى تساعده على رفـــع دافعيته ، مثل ذلك أن يذكر الطالب ، " لقد نسيت جل ما ذاكرته ، على أن أقوم بإعـــادة القراءة بجد مع كتابة مذكرات تعيننى على الحفظ ".

وبالنسبة للعمليات الصريحة أو الواضحة والمعلنة للضبط الذاتى فلقد اســـتخدم كـــاهل استراتيجيات للضبط البيئى ، وهى تتضمن كلاً من التغيرات التى تحدث فى الموقـــف المهامى Task situation (المهمة ذاتها أو مكان أداء المهمة) والتغيرات التى تحـــدث من قبل الأفراد الآخرين الذين يدعمون أداء المهمة (المدرسين – الأقران) .

ولقد قام كورنو بفصل مكونات الضبط البيئى بدلا من تناولها كتصنيـــف واحـــد وعام، كما قدمه كاهل لأنه يعتبر أن ذلك يخلط بين التغييرات التى يحدثها الفـــرد فـــى المهمة التى يؤديها بالتغيرات التى يحدثها الآخرون فى الموقف ، ووفقا لذلك فلقد مـــيز كورنو بين ضبط المهمة Task Control وضبط مكان أداء المهمـــة Setting control

باعتبارهما تصنيفين فرعيين لضبط الموقف المهامى ، حيث يـــرى أن ضبـــط المهمـــة متمثل فى إجراءات يقوم بها الطالب من أجل التحكم فى نواتج المهمة Task outcome حيث يقوم الطالب بإعادة ترتيب شروط البيئة بما يساعده على استكمال المهام الصعبـــة ، فلو أن الطالب قام بوضع أهداف فرعية قريبة المدى لتحقيق أهداف أكثر منها بعـــداً ، أو فرض على نفسه شكلاً من أشكال العقوبة فى حالة تقصيره فى أداء المهمة فإنـــه بذلـــك يكون قد مارس تحكماً فى المهمة التى يؤديها ، أما التحكم فى مكان الجلسة فهو شـــيء مختلف مثال ذلك أن يطلب التلميذ السماح له بالتحرك بعيـــداً عـــن الضوضـــاء التـــى يصدرها زملاؤه ، أو أن يستخدم الآلة الحاسبة أو الحاسب أو غيره مـــن الأدوات التـــى تزيد من فعالية أدائه .

ويذكر كاهل كذلك أن الطلاب قد يركزون انتباههم من خلال الالتفاف حول الأفراد النابـــهين ، أو أن يسألوا زميلاً متفوقاً فيمدهم بالدعم الاجتماعى الذى يحتاجون إليه، كذلك قد يطلـــب الطـــلاب عوناً إضافياً من معلمهم فى أداء المهام ، ولقد أطلق كورنو على هذا النوع من الضبـــط الذاتـــى بأنه ضبط الآخرين فى مكان المهمة Control of other in task setting.

(Corno 1989, P. 119-121)

د - تنمية التنظيم الذاتى من المنظور الإرادى

لقد اقترح كل من كاهل وكورنو العديد من الطرق التى يمكن من خلالها تحسين الإرادة، تركزت حول التدريب على تلك الاستراتيجيات . ولقـــد قـــام كـــاهل باختيـــار اســـتخدام تلـــك الاستراتيجيات الستة المتضمنة فى التنظيم الذاتى فى العديد من مجالات الحيـــاة، مثـــل حـــالات الإفراط فى تناول الطعام أو الحزن الشديد .. الخ ، إلا أنه على الرغم مـــن ذلـــك لـــم يتنـــاول بالاختبار التجريبى جدوى التدريب على تلك الاستراتيجيات بالنسبة لمواقف التعلم .

ويرى كورنو أن هناك حقيقة هامة لابد من التأكيد عليها بالنسبة لفعاليـــة التدريـــب علـــى تلـــك الاستراتيجيات وهى أن استراتيجيات الإرادة تتسم بكونها أقل سرعة فى إحداث التعديلات علـــى سلوك الفرد مقارنة بالاستراتيجيات المعرفية ، وهذا أمر مـــألوف فـــى حالـــة التدريـــب علـــى الاستراتيجيات التى تتطلب عمليات من المستوى البعدى Meta Level ، ويرجع السبب فى ذلـــك إلى أن استراتيجيات الإرادة تمتلك جذوراً نمائية قوية ، فنمو الإرادة يتوقف على نمو وعى الفـــرد بوظائفه الذاتية ، وهذه العملية النمائية يتأثر بشدة بالممارسات الاجتماعية التى تتم فى المـــنزل أو فى أى مكان آخر لذا فتتمركز الطرق المقترحة للتدريب الناجح على استراتيجيات الإرادة علـــى أسلوب النمذجة Modeling . (Corno 1989, P. 118-119)

تعقيب

يتضح من العرض السابق أن جهود الباحثين على المستوى النظرى لمنحى الإرادة قد مكنتهم من تنقية مفهوم الإرادة عن غيره من المفاهيم التى قد تختلط به كالدافعية ، كما استطاعت التمييز بين استراتيجيات الإرادة تمييزا جليا ، إلا أن التحدى الذى لا يزال أمام أنصار هذا المنحى يتمثل فى تحويل تلك الاستراتيجيات إلى مفاهيم إجرائية يمكن تدريسها للطلاب بغية تحسين سلوكهم الإرادى فى مواقف التعلم الأكاديمى ، وبرغم قيام بعض الجامعات الغربية فى الآونة الأخيرة بإنشاء برامج متخصصة تهدف لتحسين السلوك الإرادى لطلابها إلا أننا نتوقف بعض الشئ عند إشارة كورنو ١٩٩٤ حول تلك الجهود قائلة " أن فعالية تلك الأدوات التى يستخدمها المختصون النفسيون فى البرامج – فى تحسين السلوك الإرادى للطلاب على المدى الطويل ، وصدق تلك التدخلات أمر لا يقيم إلا نادرا ".

(٤) المنحى الظاهراتى فى التنظيم الذاتى

أ – مقدمة عامة عن المنحى الظاهراتى

لقد ظهر مصطلح علم ظواهر السلوك فى منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الأوربيين ، حيث تنامى المنحى الظاهراتى A phonomenological View كرد فعل لنظريات الحتمية Deterministic (تدعو إلى أن أفعال المرء وتصرفاته هى ثمرة عوامل لا سلطة للمرء عليها) فى تفسيرهم لسلوك الإنسان .

(McCombs 1989, P.52)

ويعد علماء النفس المنتمين إلى هذا المنحى بمثابة العلماء الأوائل الذين أولو اهتماما كبيرا لإدراك الفرد لوظائفه وقدراته النفسية وهذه المدركات عادة ما تنتظم فى كينونة متمايزة أو نظام الذات الذى يؤثر على كل جوانب سلوك الإنسان ، بما فيه تعلمه الأكاديمى وإنجازه ، حيث يفترض أن خبرة الفرد تنقى أو تمر عبر نظام الذات الذى يستطيع تحريف المعلومات الداخلة إليه بشكل إيجابى أو سلبى حسب مفهوم ذات الفرد ، ويولى باحثو هذا المنحى اهتماما كبيرا لظاهرة الذات ، حيث يعتبرون أن مفهوم الذات أحد المنظمات الهامة الأساسية لسلوك الفرد .

وعلى الرغم من الانتقادات التى وجهت إلى هذا المنحى بسبب ذاتية الأدوات التى استخدمها فى القياس ، والطبيعة الأحادية لمفاهيم الذات للطلاب ، إلا أن جهود الباحثين الحاليين قد ارتكزت على استخدام أدوات موضوعية لقياس مفاهيم الذات المحددة بمجالات معينة Domain-specific، كما دعمت فكرة تمايز وتباين نظام الذات من فرد لآخر.

(Zimmerman 1989, P.9)

ب - المنظور الظاهراتى للتنظيم الذاتى

يؤيد انصار المذهب الظاهراتى أن الذات هى القادرة على توجيه وتنظيم سلوك التعلم للفرد ، حيث يفترضون أن المصدر الجوهرى للدافعية للتنظيم الذاتى أثناء التعلم هو تحسين أو تحقيق الفرد لمفهوم ذاته .

وترى ماك كومبس McCombs ١٩٨٩ - وهى أحد رواد هذا المنحى - أن الدور الأساسى للذات أثناء التعلم هو توليد الدافعية التى تؤدى إلى الاقتراب ، أو المثابرة فى أنشطة التعلم ، وهذا يتحقق من خلال قيام الفرد بالتقويم الذاتى Self-evaluation لأهدافه الذاتية وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية بالنسبة لإدراكه الذاتى لكفاءته وأهدافه .

(Zimmerman 1989, P. 9-10)

ودافعية الفرد نحو التعلم دالة لمعتقداته ، ومعتقدات الفرد طبقا للمنحى الظاهراتى تنتظم فى بنيات ذاتية Self-structures (تتشكل بواسطة عمليات ذاتية متنوعة Self-processes)، حيث تعكس البنيات الذاتية مفاهيمنا الذاتية عن خصائصنا الذاتية ، والتى تنتظم فى صورة مفهوم ذات عام وثابت نسبياً ، وفى صوره مفاهيم ذات خاصة ومحددة بمجالات حياتية متنوعة وبفترات زمنية محددة (McCombs 1989, P. 60) . ويفترض ماك كومبس أن نمو بنيان وعمليات نظام الذات يعدان الظاهرة الأساسية التى تشرح نمو التنظيم الذاتى للتعلم ، فنمو قدرات الفرد المتزايدة على تنظيم وضبط سلوكه ودافعيته ووجدانه أمر يدعم نمو ذاته .

(McCombs 1989, P. 64)

جـ - بنيات نظام الذات

تصنف ماك كومبس ١٩٨٩ بنيات نظام الذات إلى مفاهيم عامة Global أو مفاهيم محددة بمجال Domain – Specific حيث يولدها الأفراد حسب خصائصهم وهى تتضمن مفهوم الذات Self-Concept وصورة الذات Self-Image وتقدير الذات Self-Wroth. وتلك البنيات تتشكل عبر الزمن مع نمو الأفراد وإرتقائهم من الميلاد وحتى الرشد من خلال تفاعلاتهم مع البيئة الاجتماعية المادية حيث تمدهم تلك التفاعلات بمعلومات حول الذات ، ومع نمو الفرد تتغير وتنمو مفاهيمه حول ذاته . (McCombs 1989, P. 60)

وتعرف ماك كومبس المفهوم العام للذات فى سياق التنظيم الذاتى للتعليم بأنه " معتقدات الأفراد وإدراكهم لقدراتهم على توجيه وضبط دافعيتهم ومعارفهم وانفعالاتهم وسلوكهم فى مواقف التعلم بوجه عام ". فهى تمثل معتقدات المتعلم بأنه يمتلك المعلومات والمهارات والقدرات

الضرورية للتنظيم الذاتى لتعلمه وتصوره لنفسه على أنه متعلم ذو تنظيم ذاتى . كما تعرف ماك كومبس مفهوم الذات المحدد بمجال معين فى سياق التنظيم الذاتى بأنه " معتقدات الأفراد وإدراكهم لقدرتهم على توجيه وضبط معارفهم وانفعالاتهم ودافعيتهم وسلوكهم ، وذلك فى مجال معين من مجالات التعلم (مجالات تعلم محددة أو طرق تعلم محددة) .

نخلص من ذلك أنه أثناء أداء المتعلمين لمهمة محددة أو انخراطهم فى موقف تعليمى فإن كل من معتقداتهم الذاتية وتصورهم لذواتهم كمتعلمين منظمين ذاتيا يعدان عاملين أساسيين ومؤثرين فى توجيه وضبط عمليات تعلمهم بشكل كامل فى هذا المجال من مجالات التعلم .

(McCombs 1989, P. 61)

د - عمليات نظام الذات

أكدت ماك كومبس فى سلسلة من الدراسات التى قدمتها (McCombs 86; 89) على إمكانية تناول عمليات الذات كذلك بشكل عام ، أو أن تكون محددة بمجالات ، وهى تؤكد على أهمية عمليات نظام الذات لكل من الدافعية والتنظيم الذاتى ، وعلى الرغم من إشارتها لبعض عمليات نظام الذات مثل الوعى الذاتى Self-Awareness والتقويم الذاتى Self-evaluation والتخطيط للهدف والمراقبة الذاتية إلا أنها وكثير من الباحثين اتفقوا على أهمية عملية التقويم الذاتى بوصفها عملية ترتبط بتقويم الكفاءة والقدرة على التحكم الذاتى وذلك فى مواقف عامة أو محددة . (Zimmerman 85; Zimmerman and Martinez-Pons 86; and Bandura 77)

وفى إطار التنظيم الذاتى ومن المنظور الظاهراتى يمكن تعريف عمليات نظام الذات المؤثرة والهامة بالنسبة للتنظيم الذاتى بأنها تلك العمليات التى تهدف إلى

(١)خلق معتقدات للفرد حول كفاءته الذاتية وقدرته على التحكم فى مواقف محددة .

(٢)مراقبة الحالة الذاتية والتوقع والأهداف .

(٣)تنظيم وتوجيه الدافعية والسلوك والانفعال للفرد .

(McCombs 1989, P. 61-62)

ولقد حددت هارتر Harter 82 عمليتين إضافيتين من عمليات نظام الذات تراهما أساسيتين للتنظيم الذاتى للتعلم ، وهما الملاحظة الذاتية، ومكافأة الذات Self-reward ، حيث ترى أن تلك العمليات الثلاثة (بإضافة التقويم الذاتى) تتطلب من الفرد التركيز على الذات بوصفها عاملاً هاماً وقوياً .

كما عرف كونل وريان Connell & Rayan 1984 مجموعة مختلفة من عمليات نظلم الذات التى تدفع الفرد إلى بذل مزيد من الجهد فى مواقف التعلم كى يصبح أكثر كفاءة فيها وهى: التقويم الذاتى العام والمحدد بمجال ، عمليات مواجهة القلق ، عمليات دافعية تعين على البدء فى والمثابرة فى الأنشطة الموجهة بالمهمة والموجهة بالهدف . وتعتقد كورنو أن تنمية عمليات نظام الذات تمدنا بالأساس لتنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتى لتعلمهم .

(McCombs 1989, P. 70-71)

هـ - تنمية التنظيم الذاتى من المنظور الظاهراتى

يفترض المنحى الظاهراتى أن كل من نمو بنيات وعمليات نظام الذات يشكلان الظاهرة الأساسية التى تفسر نمو التنظيم الذاتى . والنمو عملية تدريجية يستدخل خلالها معلومات ومهارات التنظيم الذاتى من خلال الملاحظة والتدريس المباشر والتغذية الراجعة من الآخرين ، لذا فكلما تراكم لدى الطفل معلومات أكثر اتساقاً حول ذاته نما لديه مفهوماً بأنه أصبح قادراً على تنمية التنظيم الذاتى لتعلمه ، إذن فبدون وجود تصور متبلور للذات فى مواقف محددة فإن مفهوم الذات للفرد لن يستطيع أن يوجه أو ينظم سلوكه . (McCombs 1989, P. 64)

وترى ماك كومبس ١٩٨٩ أن الإحساس بتقدير الذات Self-esteem ينمو لدى الأطفال عند سن الثانية ، وقبل هذا السن يفشل الأطفال فى التمييز بين الميل والقدرة ويجدون صعوبة فى عمل تقويم ذاتى لقدرتهم . (Zimmerman 1989, P. 77)

ويشرح لنا ماركوس و فيرف Markus & Warf 87 خطوات التنظيم الذاتى من المنظور الظاهراتى مؤكدا على الدور الأساسى الذى تلعبه الذات من حيث تأثيرها على قدرات الطلاب حتى يتمكنوا من إجراء كل خطوة من خطوات التنظيم الذاتى :

أ - التخطيط للهدف

وفى هذه الخطوة يحدد الطلاب الأهداف المهمة لهم واضعين توقعاً واقعيا لما يستطيعون إنجازه من الأهداف ، ومن خلال ذلك يتوفر لهم معلومات ذاتية حول قدراتهم كما ينمو لديهم التزام ايجابى نحو إحراز أهدافهم .

ومع إنجاز تلك الخطوات يتكون لدى الطلاب صورة عن أنفسهم كمتعلمين قادرين على توجيه ذواتهم وقادرين على التوجيه والتنظيم لإدراكهم ومعارفهم ودوافعهم وسلوكهم (منظمين ذاتيا) .

ب - التخطيط واختيار الاستراتيجية

فى ضوء الخطوة السابقة يقوم الطلاب فى هذه الخطوة بوضع خطط لتحقيق الأهداف التى سبق الالتزام بها واختيار الاستراتيجية الملائمة لإنجاز أهدافهم الأمر الذى يعكس قدرا من النمو العام Global والمحدد Determined لذواتهم ، ويتوقف تحديد الأنشطة التخطيطية والاستراتيجيات المختارة على طبيعة الأهداف التى حددها الطلاب فى الخطوة السابقة .

جـ - تنفيذ الأداء والتقويم

وإنجاز تلك الخطوة يتطلب نمو كل من عمليات التقويم الذاتى ، عمليات المراقبة الذاتية ، فحتى يحافظ الطلاب على انتباههم ويوجهونه نحو أهدافهم المرجوة فإن ذلك يتطلب قيامهم بالتقويم المستمر لتقدمهم تجاه أهدافهم المرجوة ، كما يقومون بالتنظيم والتحكم فى انفعالهم، ويعملون على تقليل التعارض بين الأهداف المحققة والأهداف المرجوة والمتوقعة .

(McCombs 1989, P. 71-72)

وترى ماك كومبس أن بعض الطلاب قد يعانون من قصور فى بنيات أو عمليات نظام الذات لديهم اللازمة والضرورية للتنظيم الذاتى لتعلمهم لأسباب قد تتعلق بمعتقداتهم حول كفائتهم أو تحكمهم فى تعلمهم ، أو غيرها من الأسباب لذا فهى ترى أن المفتاح الأساسى للتشجيع على التنظيم الذاتى وتحسينه هو تحسين إدراك الفرد لذاته . ويدعم وجهة النظر هذه أنصار المنحى الظاهراتى حيث يفترضون أن الطريقة المثلى لتحسين استعدادتنا للتنظيم الذاتى هو فهم أهمية معتقداتنا عن أنفسنا كمتعلمين منظمين ذاتيا . لذا فهم يؤكدون على أهمية التدخلات التربوية التى تنصب على تحسين عمليات نظام الذات المتضمنة داخل كل خطوة من خطوات التنظيم الذاتى كأساس لتحسين التنظيم الذاتى للتعلم . (McCombs 1989, P. 72-74)

تعقيب

على الرغم من افتراض أنصار المنحى الظاهراتى أن تنمية عمليات نظام الذات تمدنا بالأساس لتنميةُ قدرة الطلاب على التنظيم الذاتى ، إلا أنه لا يوجد اتفاق بين منظرى هذا المنحى حول تلك العمليات ، فتارة يحددها هارتر ١٩٨٢ بالملاحظة الذاتية ومكافأة الذات والتقويم الذاتى وتارة أخرى يشير إليها كونل دريان بعمليات أخرى . لذا فعلى المستوى النظرى هناك ضرورة لوضع تحديد واضح لتلك العمليات ، وعلى المستوى التطبيقى للمنحى فلا بد من توظيف تلك العمليات داخل البحوث التجريبية بشكل إجرائى وواضح لتكون تلك الدراسات بمثابة الأساس التجريبى لبرامج تصمم بهدف تحسين التنظيم الذاتى للأفراد عامة وللمتعلمين خاصة .

(٥) منحى فيجوتسكى فى التنظيم الذاتى

أ - مقدمة عامة حول المنحى

تعد نظرية فيجوتسكى إحدى نظريات النمو المعرفى التى تتناول النمو المعرفى ، حيث هدف فيجوتسكى إلى بناء نظرية حول التوظيف العقلى الإنسانى تتسق وتنسجم مع أفكار ماركوس ، لذا ركز فيجوتسكى فى نظريته على تأثير البيئة الثقافية التى يحدث فيها التعلم .

(Henderson 1986, P. 407)

وحتى وقت قريب كانت أعمال فيجوتسكى معروفة لدى قلة من المنظرين الأمريكيين والأوربيين ، فعلى سبيل المثال اطلع بياجيه على أعمال فيجوتسكى بعد نحو ٢٥ عاما من وفاة الأخير ، وكان السبب وراء ذلك هو تأخر نقل أعمال فيجوتسكى من اللغة الروسية إلى اللغة الإنجليزية ، والتى فى مقدمتها كتابة " التفكير واللغة " Thought & Language ، حيث لم ينقل إلى اللغة الإنجليزية إلى بعد نحو ثلاثين سنة من تأليفه ليظهر عام ١٩٦٢ .

(Hamilton and Ghatala 1994, P. 253)

ولقد أثارت أفكار فيجوتسكى اهتمام علماء النفس والتربويين الأمريكان منذ محاولة نقل كتابه إلى اللغة الإنجليزية ، ويرجع ذلك الاهتمام المحدث بنظرية فيجوتسكى فى جانب كبير منه إلى عدم رضى علماء النفس فى ذلك الوقت بالنظريات التقليدية فى النمو التى ارتكزت بشكل أساسى على دراسات تجريبية تمت على الأطفال فى مواقف غير طبيعية ، حيث يؤدى الأطفال فيها مهام غير معتادة بالنسبة لهم ، وذلك بتوجيه من أشخاص غرباء عنهم .

(Bronfenfenbrenner 79 through Henderson 1986, P. 406)

ولقد ظهرت أفكار فيجوتسكى فى فترة أو فى وقت حاول فيه العلماء الأمريكيون والأوربيون استبعاد تأثير بعض عوامل الخبرة من خلال الضبط التجريبى ، إلا أن منحى فيجوتسكى قد وقف فى مواجهة تلك النماذج المفسرة للنمو والتعلم التى قدمها هؤلاء العلماء . حيث انتقد فيجوتسكى بباجية وعلماء النفس التجريبيين على استخدامهم لمهام تتعارض إلى حد بعيد ، ولا تتلائم والبيئة الاجتماعية للأطفال وأطلق عليها صفة التمثيل الردىء Poor representations tasks حيث عبر فيجوتسكى عن تلك الملاحظة بقوله ، "إن الدراسات التجريبية التى تناولت نمو التفكير لأطفال المدارس افترضت أن بعض العمليات مثل الاستدلال والفهم ... الخ جميعها تحدث بواسطة الأطفال دون تأثير من قبل مدرستهم (بيئتهم) " .

(Vegotsky 1978, P. 80; Through Henderson 1986, P. 406-407)

وعلى خلاف وجهة النظر السابقة لبياجيه وغيره ، اعتقد فيجوتسكى أن دراسة النمو المعرفى للفرد لا بد وأن ترتكز على معلومات حول الطريقة التى بها يستدخل الفرد المعلومات المختلفة الناتجة عن تفاعله مع الأشخاص الآخرين الأكثر خبرة ومعلومات فى بيئتهم .
(Henderson 1982, P. 406)

وفى الفترة التى سبقت وفاة فيجوتسكى حاول تطبيق افتراضاته ومفاهيمه النظرية على بعض المشكلات العملية فى التربية ، فقدم مفهوم مدى (نطاق) النمو الأقصى Zone of proximal development حيث يرى فيجوتسكى أن التعلم باعتباره تفاعلات اجتماعية تدفع الطفل نحو مستوى النمو الأقصى له ، كما عرض فيجوتسكى مفهوم السقالات الفكرية Ideational Scaffolding ليصف لنا الجهود التى يبذلها الراشدون أثناء المراحل المبكرة فى تعلم مفهوم أو مهارة جديدة .

ولقد استعان العديد من الباحثين فى تدريس المقررات الأكاديمية بأسلوب التدريس التبادلى Reciprocal teaching الذى يرتكز على مفاهيم فيجوتسكى ، وفيه يتبادل المدرسون أدوارهم مع الطلاب حيث يتم ذلك فى مجموعات صغيرة أثناء اكتساب التعلم .

(Zimmerman 1989, P. 16-17)

ب - التنظيم الذاتى من منظور فيجوتسكى

تعد نظرية فيجوتسكى نظرية متمايزة عن وجهات النظر الأخرى حول التنظيم الذاتى المقدمة فى هذا الصدد وذلك من خلال تركيزها على دور القوى الاجتماعية المتوسطة (التوسطية) Mediated Social agents أثناء نمو الأطفال وكذلك لتركيزها على الدور الوظيفى للحديث الداخلى Inner speech .

فلقد تأثر الباحثون المهتمون بدراسة دور الحديث Speech أثناء التنظيم الذاتى بأبحاث ليف فيجوتسكى ، حيث تركز اهتمامهم على خاصيتين أساسيتين فى نظريته :

أ - الحديث الداخلى باعتباره مصدرا للمعلومات والضبط الذاتى للفرد .

ب - التفاعلات الاجتماعية التى تحدث بين الراشدين (مدرسين - والدين) والأطفال باعتبارهما أداة لنقل واستدخال المهارة اللغوية .

(Zimmerman 1989, P. 16-17)

وطبقا لوجهة نظر فيجوتسكى فإن الحديث الداخلى عادة ما يأخذ شكل الحوار الداخلى Inner dialoge حيث ينشأ نتيجة إشتراك الطفل فى حوارات مع الراشدين لحل المشكلة، حيث يعبر

الراشدون لفظيا عن الأهداف والاستراتيجيات لحل المشكلة ، ويتعلم الطفل خلال ذلك التحدث إلى نفسه بما يوجه نشاطه المعرفى الذاتى ، وقد يعانى الطفل من وجود نقص فى الحديث الداخلى الموجه لذاته وذلك عادة ما يكون راجعا إلى عدم حصوله على فرصة كافية للمشاركة بفعالية فى بعض الحوارات الاجتماعية ، أو إنه يكون قد تأثر سلبيا نتيجة حصوله على التعلم من أفراد لا ينقلون حواراتهم الداخلية إلى الآخرين. (Hamilton and Ghatala 1994, P. 268)

ولقد شارك العديد من علماء النفس المعاصرين أفكار فيجوتسكى حول الحديث الداخلى من خلال ما قدموه من أبحاث ، فعلى سبيل المثال قام ميشنبوم وزملاؤه 77 Meichenbaum بتصميم إجراء لتدريس التعليمات الذاتية Self-instructions للأطفال الذين يعانون من قصور فى أدائهم لبعض المهام الأكاديمية وذلك من خلال تصميم برنامج " تعديل السلوك المعرفى " Cognitive behavior Modification حيث يتم تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية معرفية مع استخدام قواعد تعديل السلوك المعرفى لهؤلاء الأطفال ، وذلك بهدف تغيير الطريقة التى يسلك بها الأطفال بالإضافة إلى تغير الطريقة التى يتكلمون بها لأنفسهم أثناء أدائهم المهمة الأكاديمية التى بمتناول أيديهم، حيث يدرب الطلاب على تكوين عبارات ذاتية توجههم لإنجاز أهدافهم وتلك العبارات عادة ما تكون سلسلة من الخطوات أو المعينات التى تساعد الطلاب على استكمال المهمة كذلك تساعدهم على مواجهة الأحباط أثناء أداء أهدافهم . وتلك العبارات تنمذج بشكل أساسى من قبل المدرس ، كما يتدرب الطلاب على تكوين تلك العبارات بصوت مرتفع أثناء أدائهم للمهمة ثم تخبو Fade تلك العبارات اللفظية وتصبح سرية (همس) ، على أن يعزز المدرس ويشجع الطالب بشكل مباشر عندما ينسجم سلوكه اللاحق مع الحوار الداخلى ولقد استخدمت برامج تعديل السلوك المعرفى بنجاح فى تحسين سلوك حل المشكلة لدى الطلاب المندفعين . (Robin, Armel & O'leary 75) وكذلك فى تحسين الكتابة اليدوية لدى الأطفال (Harris & Graham 85) والفهم القرائى لهم (Meichenboum & Asarno 78) ولقد أثبتت بذلك الأبحاث التجريبية وجهة نظر فيجوتسكى عن دور الحديث الذاتى فى تنظيم سلوك الطفل.

ويعد بذلك عمل ميشنبوم بمثابة التدعيم التجريبى لنظرية فيجوتسكى حيث يلعب الحديث الذاتى فى هذا البرنامج دورا بارزا فى تحقيق النمو المعرفى للطلاب والتنظيم الذاتى لتعلمهم .

(Hamilton & Gatala 1994 P. 268-269 + P.281 & Zimmerman 1989, P.16-17)

ويعتقد فيجوتسكى – خلافا لوجهة نظر بياجيه – أن دراسة النمو المعرفى للفرد لا بد وأن ترتكز على معلومات حول الطريقة التى بها يستدخل الفرد المعلومات المختلفة الناتجة عن

تفاعلاتهم مع الأشخاص الأكثر خبرة ومعلومات فى بيئتهم ، فالأطفال أثناء تفاعلاتهم مع الراشدين أو خلال الأنشطة التعاونية مع أقرانهم الأكبر سنا أو خبرة ، قد يستطيعون إنجاز المهام التى لا يستطيعون إنجازها بمفردهم . ويرى فيجوتسكى أن هذا المستوى من النمو – المستوى الذى عنده يستطيع الطفل أداء المهمة مع العون من قبل الآخرين – لا بد وأن يوضع فى الاعتبار عند قياس قدرات الأطفال وعند تصميم التجارب ، ويطلق فيجوتسكى على هذا المستوى اسم "مستوى النمو الممكن Level of potential development تمييزاً له عن مستوى النمو الفعلى actual development وهذان المستويان من مستويات أداء المهمة (حيث يظهر مستوى النمو الفعلى أو مستوى " التوظيف الاستقلالى" ومستوى النمو الممكن أو "مستوى التوظيف فى حالة وجود عناصر مساعدة فى المواقف الاجتماعية) يشكلان حدى ما أسماه فيجوتسكى مدى (نطاق) النمو الأقصى . (Henderson 1986, P.407-408)

ويعرف فيجوتسكى ١٩٧٨ مدى النمو الأقصى على أنه " المسافة بين مستوى النمو الفعلى كما يتحدد بالقدرة على حل المشكلة بشكل مستقل ومستوى النمو الممكن كما يتحدد بالقدرة على حل المشكلة بتوجيه ورعاية الراشدين أو بالتعاون مع الأقران الأكثر قدرة وكفاءة .

(Vegotesky 1978, P. 86)

ويرى فيجوتسكى أن أحد المهام الموكلة إلى الراشد على وجه الخصوص هو تقسيم المهمة إلى أهداف فرعية حتى يتمكن الطفل من أدائها ، ثم يتغير إدراك الطفل للمهمة تدريجيا ، ويصبح أداؤه متطابقاً مع أداء الخبراء بالنسبة لهذه المهمة .

(Henderson 1986, P. 408)

جـ – عمليات التنظيم الذاتى من منظور فيجوتسكى

تقدم نظرية فيجوتسكى القليل – نسبيا – من الأدلة المنهجية حول العمليات المحددة التى تدفع المتعلمين نحو التنظيم الذاتى ، إلا أن تمييز فيجوتسكى بين أنواع الحديث الداخلى قد أسهم فى توضيح هذا الجانب ، فيصنف فيجوتسكى الحديث الداخلى إلى : الحديث الداخلى للإندماج فى المهمة Task-involved inner Speech والحديث الداخلى للإندماج فى الذات Self-involved inner speech .

ويقصد فيجوتسكى بالنوع الأول من الحديث بأنه العبارات الاستراتيجية لحل المشكلة التى تستخدم لزيادة التحكم فى المهمة ، بينما يعنى فيجوتسكى بالنوع الثانى من الحديث الداخلى بأنه " العبارات الدافعية والوجدانية التى تستخدم لتحسين الضبط الذاتى للفرد . ومن منظور

فيجوتسكى فإن كل من العبارات الموجهة بالذات والعبارات الموجهة بالمهمة يستطيعان التـــأثير على دافعية المتعلم . (Zimmerman 1989, P.17)

ويمثل الحديث المتمركز حول الذات Egocentric speech العملية الأساسية للتنظيـــم الذاتى من منظور فيجوتسكى ، ويعنى فيجوتسكى بتلك العملية " أن الصفل يتحدث إلى نفسه فقـط، فلا يلتفت أو يهتم بمحدثيه ، لا يحاول التواصل ، لا يتوقع إجابات ، وعـــادة لا يـــهتم باســـتماع الآخرين لأحاديثه ". (Vegotesky 1962, P. 15 Through Zimmerman 1989, P. 18)

وعلى الرغم من أن الحديث المتمركز حول الذات يكتسب من خلال الحديث الخارجى للراشـــدين إلا أن له وظيفة موجهة نحو الذات Self-directive ، حيـــث يـــرى فيجوتســـكى أن الحديـــث المتمركز حول الذات يعد مرحلة انتقالية من التحكم فى الحديث الخارجى إلى التحكم فى الحديـــث الداخلى . وينظر فيجوتسكى إلى الحديث الداخلى والخارجى باعتبارهما نـــــهايتين متعـــارضتين للعملية الاجتماعية ثنائية الاتجاه ، فالحديث الخارجى يتضمن التحول إلى داخل الكلمـــات بينمـــا الحديث الداخلى يتضمن تحويل الكلمات إلى أفكار، وباستدخال الحديث يمكن توجيه الذات .

(Zimmerman 1989, P. 18)

د - مراحل ارتقاء التنظيم الذاتى من منظور فيجوتسكى

يذكر فيجوتسكى ١٩٦٢ " أن الأفكار لا يعبر عنها فحسب بالكلمات وإنمـــا هـــى تـــأتى للحياة من خلال الكلمات ".

(Vegoteskey 1962, P.125 Through Henderson & Cunningham 1994, P.257)

وتلك العلاقة الديناميكية بين التفكير والحديث أو بين التفكير واللغة لدى فيجوتسكى تلعـــب دوراً أساسياً فى ارتقـــاء ونمـــو التنظيـــم الذاتـــى ، ويســـتخدم فيجوتســـكى مصطلـــح الاســـتدخال Internalization لوصف عملية ارتقاء التنظيم الذاتى ، حيث يقترح أن التفـــاعلات الاجتماعيـــة بين الأطفال والراشدين تمدنا بالمضمون الذى سيتم اســـتدخال الأطفـــال لـــه .

(Zimmerman 1986, P. 18-19)

فعند الميلاد ، يكون التحكم بالنسبة للأطفال الرضع مـــن خـــلال الخصـــائص الماديـــة للأصوات (نظام الإشارة الأول) ولكن مع تكرار التعرض لمعانى الكلمات من أشخاص آخريـــن فإن معانى الكلمات تكتسب بشكل مستقل عن خصائص المثـــيرات (نظـــام الإشـــارة الثـــانى) (الحديث الخارجى) . وعندما يصبح الطفل قادرا على استخدام التعبيرات الذاتية فـــى المواقـــف المختلفة من أجل تنظيم أدائه فيها فإنه بذلك يتحول من مرحلة الحديث المتمركز حول الذات إلـــى

الحديث الداخلى Internal Speech (Inner) والحديث الداخلى ينظر له على أنه الخطوة الثالثة فى عملية نمو التفكير التجريدى Pure thought (الأولى – الحديث الخارجى ، والثانية الحديث المتمركز حول الذات) . فيلاحظ أنه عند انتقال الطفل إلى مرحلة الحديث الداخلى ، فإن الحديث المتمركز حول الذات يصبح غير مسموع بشكل واضح وموجزاً وغير مفهوم ، حيث تصاحبه بعض التعبيرات فى شكله السيمانتى وشكله البنائى وشكله اللغوى . ويعرض فيجوتسكى مجموعة من الأدلة التجريبية التى تصدق على تلك التعبيرات التى تحدث فى الحديث الذاتى الخارجى للطفل Overt self-speech حيث يوضح أن الحديث الذاتى يتزايد حتى عمر ستة أو سبع سنوات ثم يتناقص ويختفى عند عمر ثمانية أو عشر سنوات ، كما سجلت تلك الدراسات وجود علاقة إيجابية بين كمية الحديث الذاتى ومستوى صعوبة المهمة .

(Harris 1990, P. 30-35)

هـ – تنمية التنظيم الذاتى من منظور فيجوتسكى

ينظر فيجوتسكى إلى دور البيئة الاجتماعية باعتباره دوراً مسيطراً ومؤثراً على نمو الطفل ، فيفترض أن التوظيف العقلى للأطفال يشتق من النشاط اللفظى المبكر لهم مع الراشدين .

فكل مهارة من مهارات التنظيم الذاتى التى يكتسبها الطفل تكون عادة ناتجة عن مواجهات اجتماعية متعددة مع الآخرين ، والمعلم يلعب دوراً هاما فى هذا الصدد حيث تتلخص مهمته فى خلق التفاعلات داخل الفصل .

ويشرح ثارب وجاليمور Tharp & Gallimore 1988 عدداً من الوسائل التى يستخدمها المدرس فى الأنشطة التعليمية لكى يقلل من عدم تفاعله مع طلابه :-

١- الحوارات التعليمية

فعلى المعلم خلق حوار بين الأفراد المشاركين فى الفصل الدراسى ، ولقد اطلق الباحثان على هذا الحوار اسم الحوار التعليمى Instructional conversation ويقصد به كل من التفاعل الاجتماعى بين المشاركين بالإضافة إلى تحويل وإكتساب المعلومات والمهارات ، فإقامة الحوارات التعليمية بدلا من حصة الإلقاء والشرح التى يكون المدرس فيها هو المتحدث ، والطالب ذا وضع سلبى تعد العنصر الأساسى الذى يرتكز عليه التعلم من المنظور المعرفى الاجتماعى (فيجوتسكى) .

٢- الأداء المساعد (السقالات)

فمن خلال الحوارات التبادلية والفعالة (الحوارات التعليمية) يقوم المدرس بدور السقالة أو المساعد للطفل كى يفهم ويصبح أكثر مسئولية عن المهمة ، ويستمر المعلم فى ذلك التناقص التدريجى إلى أن يصبح الطفل قادر على الأداء والإنجاز للمهمة بشكل مستقل .

(Henderson & Conningham 1994, P.264)

ومفهوم السقالة يرتبط بشكل كبير بمفهوم نطاق النمو الأقصى ، فالموقف التعليمى الذى يتحرك خلاله المتعلم تجاه مستوى النمو الكامن له يكون من خلال تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين الأكثر خبرة فى ثقافته (الوالدين - المعلم) والذين يمدونه بالمساندة والمساعدة .

ولقد قدم برونر و وود Bruner & Wood مفهوم السقالات ، حيث اهتم بدراسة الطرق التى من خلالها تقوم البيئة بتدعيم المراحل المقبلة من النمو ، وتفترض فكرة السقالات أن " توجيهات الراشدين يجب أن ترتبط بشكل عكسى مع مستوى كفاءة الطفل أثناء أداء المهمة مثال ذلك : فكلما زادت الصعوبة التى يواجهها الطفل فى إتمام الهدف كلما زادت التدخلات الموجهة من قبل الأم تجاهه لمساعدته . (Wood, 1980, P. 284)

ومصطلح السقالة عادة ما يستخدم ليصف أنواعا من التفاعلات التعليمية التى تتخذ لنفسها موضعا فى المواقف التعليمية غير الرسمية ، مثل التفاعلات بين الطفل ووالده ، كما تستخدم فى تحليل التفاعلات بين المدرسين والتلاميذ ، وبين مجموعات الرفاق فى المواقف المدرسية . فالسقالة تدعم المتعلم فى أدائه للمهام الجديدة ، أو أداء مكونات المهام الجديدة التى لا يستطيع الطفل أداءها بدون عون أو مساعدة . لذا فعلى الراشدين أن يلائموا السقالة بحسب القدرات النمائية للطفل ، إلا أن روف وجاردنر Rugof & Gardner 1984 ينبهان إلى أن الموقف التعليمى الفعال لابد وأن لا يضبط تماما السقالة بحسب قدرة أو خبرة المتعلم وإنما من المهم للمتعلم أن نعطى له الفرصة كى يخطئ فالمعلومات التى يحصل عليها المتعلم من أخطائه تعد شيئا أساسيا من أجل معايرة مستوى صعوبة المهمة للحالة النمائية الحالية للمتعلم ، كما أن الأخطاء ترشد وتوجه الخبير أثناء قيامه بالتقويم المرتبط بانتقال المسؤولية من الخبير إلى المتعلم ، فأنواع التفاعلات التى تحدث أثناء السقالات أو أثناء مواقف التدريب تعد الأساس لاكتساب مهارات التنظيم الذاتى المطلوبة لحل المشكلات . (Henderson 1986, P. 408-410)

٣ - الأنشطة المنتجة التعاونية (التدريس التبادلى) Reciprocal teaching

أن خلق النشاط المنتج التعاونى يعطينا الأساس لتنمية التنظيم الذاتى فالمدرسون يستطيعون خلق جلسات تعلم تتضمن هذا النوع من المشاركة التعاونية بين المدرس والطالب أو

بين الطلاب ، حيث يتبادل الطلاب والمعلمون أدوارهم أثناء التعلم التبادلى.

(Henderson & Conningham 1994, P.264-266 and Hamilton & Gatala 1994, P.281)

و - ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتى من منظور فيجوتسكى

يعرف براون وزملاؤه Brown et al., 1986 مـا وراء المعرفـة Meta Cognition بأنها " معلومات الفرد حول معارفه وتنظيم تلك المعارف ".

كما يعرفها شيبمان وسيجال ١٩٨٥ Chipman & Segal " بأنها معلومـات الفـرد (أو وعيه) أو تحكمه فى عملياته المعرفية الذاتية . (Chipman & Segal 1985, P.7)

ولقد اشارت العديد من الأبحاث والدراسات الحديثة إلى أهميـة التدريـب علـى تلـك المهارات العقلية لتأثيرها الايجابى على الأداء الأكاديمى للطلاب والقدرة على حل المشـكلات . وتعد المعلومات الاستراتيجية المتضمنة فى حل المشكلات أحد مكونات ما وراء المعرفة ، حيث وجد الباحثون (Brown & French 1979) أن الأطفال الذين يقفون على حافة الأداء الأكـاديمى المنخفض يميلون إلى الأداء بشكل منخفض فى المهمات التى تتطلب استخدام اسـتراتيجية حـل المشكلة ، ويفسر الباحثون ذلك بأنه من المحتمل أن هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة خاصة فـى تحويل أو نقل الاستراتيجيات التى تعلموها إلى مواقف جديدة ، حتى عندما يمتلكون المعلومـات الاستراتيجية الملائمة فإنهم يفشلون فى تطبيقها فى المواقف الملائمة .

ولقد صاغ فلافل Flavel 1985 مصطلح قصور الإنتـاج Production deficiency ليظهر به فشل المتعلمين فى أن يعرفوا بشكل استقلالى متى وأين وكيف يطبقون الاسـتراتيجيات بفعالية .

كما لاحظت ميشنبوم ١٩٨٥ أن ما وراء المعرفة وتعديلات السلوك المعرفـى ينمـوان بشكل متوازى ، فما وراء المعرفة يشير إلى ما يعرفه الطالب حول تعلمه الذاتى بينمـا تعديـل السلوك المعرفى يعلم الطلاب أن يطبقوا عمليات ما وراء المعرفة من خلال التواصـل الذاتـى Self-Communication . (Henderson 1986, P. 410-411)

فلقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأداء الأكاديمى المنخفـض للأطفـال يمكـن تحسينه بشكل فعال بوسائل تدريبية حيث يتم تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات محـددة وتعليمات مفصلة حول إجراءات التنظيم الذاتى .

فعلى سبيل المثال أحرزت براون وزملاؤها Brown et al., 86 نجاحاً ملحـوظ فـى تحسين الفهم القرائى للطلاب من خلال تعليمهم لمجموعة محددة من العمليات وهى :

(١) التلخيص Summarizing .

(٢) التساؤل Questioning .

(٣) التوضيح Clarifying .

(٤) التنبؤ Predicting .

كما استطاع باحثون آخرون من تحسين الفهم القرائى من خلال تعليم الطلاب أن يستخدموا تكتيكات التعليمات الذاتية Self-Instruction. (Bower 1974, Egeland 74)

ويلاحظ فى مثل هذه التدخلات أنه لا يكتفى بمجرد إكساب الطلاب المعلومات الضرورية وكيفية تطبيقها وإنما من الضرورى كذلك أن يعلم الطلاب كيفية التحكم فى الخطط التى يدربون عليها أو تطبيق المصادر التى يمتلكوها أو اكتسبوها .

(Through Henderson 1986, P. 411)

إن التنظيم الفعال للمعارف يتطلب تطبيق هذه العمليات بالنسبة للطلاب الذين يقفون على حافة القصور (قصور الإنتاج) ، وهذه العمليات أحياناً يطلق عليها عمليات الضبط الفعالة وهى تتضمن التخطيط والمراقبة التى تتم قبل واثناء وبعد أى تصرف يتضمن تفكيراً .

تعقيب

١- على الرغم من أن النظريات السوفيتية المرتبطة بنمو التنظيم الذاتى كانت واسعة الأثر بما تضمنته من مفاهيم وبنيات متعددة كمفهوم مدى النمو الأقصى والسقالات اللذان عرضهما فيجوتسكى فى أعماله . وبرغم استمرار مسيرة تلك الأبحاث عند تلامذه فيجوتسكى أمثال لوريا Luria الذى اهتم بدراسة حديث الذات enduced Self-Speech والذى يوجهه المختبر أثناء الجلسات التجريبية فى مقابل دور الحديث التلقائى Spontaneous Speech كما يحدث فى المواقف الطبيعية (حيث اهتم فيجوتسكى بدراسته) ، إلا أن انتقادات كثيرة قد وجهت وبشدة إلى الأساس التجريبى لتلك النظرية من قبل العديد من الباحثين وبخاصة الأوربيين والأمريكيين ، حيث كانت هناك صعوبة فى تكرار الأبحاث السوفيتية (وبخاصة أبحاث لوريا) من قبل الباحثين الأمريكيين ولقد أرجع الأمريكيون مبعث هذه الصعوبة إلى الباحثين السوفيت أنفسهم حيث كانوا يميلون إلى استخدام دراسة الحالة فى تصميماتهم التجريبية ، كما اعتمدوا على البروتوكولات الذاتية للأفراد مع استخدامهم للبيانات الخام دون معالجتها بالأساليب الإحصائية التى

تلخص النتائج ، كما كانوا يجدون صعوبة فى مناقشة وعرض الملامح الأساسية لتصميماتهم التجريبية ، ولقد أسهمت كذلك مشكلات اللغة (نقلها من الروسية إلى الإنجليزية) فى عدم التأكد من الصدق التجريبى لتلك الأبحاث .

٢- وفى نفس الوقت انتقد بعض الباحثين (Wozniak 1972) السوفيت محاولات تكرار الأبحاث الروسية حيث لوحظت فروق جوهرية بين الباحثين الأمريكيين والسوفيت بالنسبة للتعليمات المعطاه لأفراد العينة (اتسمت تعليمات الأمريكيين بالتعقيد مقارنة بالسوفيت) بالإضافة إلى عدم مناسبة الإجراءات المتبعة فى الدراسة ، وتجدر الإشارة إلى أنه عندما تم التغلب على تلك المشكلات تطابقت نتائج الدراسات الأمريكية مع السوفيتية فى هذا الصدد .

٣- ورغم مرور قرابة القرن على ظهور هذا المنحى النظرى وما تضمنه من مفاهيم جذابة، فإنه لا يزال مفهوما السقالات ومدى النمو الأقصى بمثابة الركيزة التى يستند عليها العديد من البحوث التجريبية فى مجال التعلم والتعليم ، وذلك مرجعه الطبيعة الإجرائية لهذين المفهومين .

رابعا : إرتقاء ونمو التنظيم الذاتى للتعلم

لقد اهتم الباحثون بالتعرف على الطريقة التى يكتسب بها الأطفال القدرة والاستعداد للتنظيم الذاتى لتعلمهم ، حيث تفرض معظم النظريات أن الأطفال الصغار لا يستطيعون تنظيم تعلمهم ذاتيا باستخدام أى طريقة منظمة أو منهجية . (Zimmerman 1989a)

ففى إحدى الدراسات التى قام بها زمرمان وزملاؤه Zimmerman & Martinez-Pons 1990 تم دراسة ارتقاء مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم لدى الأطفال من خلال دراسة عرضية Cross-Sectional وذلك للأطفال فى الصفوف الدراسية من الصف الخامس وحتى الصف الحادى عشر ، ولقد كشفت الدراسة عن بعض الملاحظات الارتقائية حول التنظيم الذاتى، فعلى سبيل المثال أظهرت الدراسة عجز الأطفال عن القيام بالمراقبة الذاتية الفعالة لتعلمهم والاستجابة لنواتج تعلمهم ، كما وجد نموا متزايداً فى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية لتعلم اللغة والرياضيات ، بالإضافة إلى تزايد استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتى الأربعة عشر (التى حددها زمرمان وزميله باستخدام أداة المقابلة الشخصية) وذلك فى اتجاه الصفوف الأعلى .

(Zimmerman & Martinez-Pons 1990, P. 51)

ويفترض زمرمان وزملاؤه (Zimmerman & Schunk 1994; Zimmerman & Boner 1998) أن وصول المتعلم إلى مستوى التنظيم الذاتى فى تعلمه لمهارة ما هو مرحلة تسبقها مراحل متعددة تلزم لتحقيق الكفاءة الأكاديمية فى تعلم تلك المهارة ، والكفاءة الأكاديمية للمتعلمين تنمو بشكل أساسى بمساعدة المصادر الاجتماعية Social Sources للمهارة الأكاديمية ثم تنتقل فيما بعد إلى المصادر الذاتية Self-Sources وذلك فى سلسلة من المستويات ، ويحدد زمرمان وشنك تلك المستويات بالآتى : مستوى الملاحظة Observational level حيث يكتسب الطلاب المبتدئون الخصائص الأساسية والهامة لاستراتيجيات التعلم من النماذج التى يلاحظونها، وبالطبع يحتاج المتعلم إلى التدريب الفعلى على تلك المهارة حتى يستطيع اكتسابها ضمن ذخيرته السلوكية ، وبالطبع مستوى المهارة سيتحسن لدى المتعلم لو قام النموذج Model بتزويده بتوجيه وتغذية راجعة بالإضافة إلى التعزيز الاجتماعى وذلك أثناء الممارسة أو التدريب ، وعندما يصل مستوى المتعلم فى الأداء إلى مستوى مشابه تقريبا لأداء النموذج فإنه بذلك يكون قد أحرز بالفعل المرحلة الثانية وهى مرحلة المحاكاة Imitative . ويلاحظ أن المصادر الاجتماعية هى الأساس فى تعلم المهارة فى هذين المستويين من مستويات تعلم المهارة ولكن تحول تلك المصادر إلى المصادر الذاتية وذلك فى المستويات المتقدمة التالية حيث يشكل مستوى الضبط الذاتى Self-Controlled level المستوى الثالث من مستويات إكتساب الكفاءة الأكاديمية الذى فيه يستخدم المتعلمون الاستراتيجيات (التى سبق واستدخلوها فى المراحل السابقة) بشكل مستقل .

وعندما يصل الطلاب إلى مرحلة المراهقة فإن الراشدين (المعلمين – الوالدين) يتوقعون من المتعلمين مستويات أعلى من التوظيف الذاتى لقدراتهم وهذا يتطلب أن يحرز الطلاب المرحلة الرابعة من مراحل إحراز الكفاءة الأكاديمية وهى التنظيم الذاتى S.R. level وفيها يستطيع الطلاب تبنى الاستراتيجيات بشكل منتظم ، كما يستطيعون إجراء تعديلات على الاستراتيجيات بناء على خصائص الموقف التعليمى وذلك بدون توجيه يذكر من قبل الراشدين .

وتعد دراسة باريس ونيومان Paris & Newman 1990 من الدراسات الهامة التى أنصبت على تلخيص الأبحاث المرتبطة بدراسة التغيرات الارتقائية لقدرة الطلاب على التنظيم الذاتى لتعلمهم ، وتنطلق وجهة نظر باريس ونيومان من أن الطلاب عادة ما يبنون نظريات مختلفة حول تعلمهم تؤثر على تصرفاتهم فى المدرسة ، كما أنها تشكل عاداتهم ومهاراتهم التعليمية . فالأطفال يبنون مفاهيم ضمنية ومعتقدات حول قدراتهم أو كفاءتهم الذاتية Self-Competence والمهام الأكاديمية Academic Tasks والاستراتيجيات المعرفية Cognitive

Strategies ، الدافعية Motivation والمعارف الاجتماعية حول المدرسة Social Cognitive about School .

(Paris & Newman 1990, P.88)

ففى المرحلة العمرية المبكرة للطفل تتسم تلك المعتقدات بكونها مبهمة غامضة ، ومع تقدم عمر الطفل تصبح تلك المعتقدات أكثر دقة وموضوعية ، ويحاول باريس ونيومان فى هذا البحث التركيز على التغيرات الارتقائية التى تحدث فى نظريات الأطفال حول تلك المعتقدات .

وبوجه عام فقبل سن السابعة عادة ما تكون تقديرات الأطفال لقدراتهم على التعلم مبالغ فيها وساذجة (Stipek & Tannatt 1984) ويوضح باريس وزميله أنه " بغض النظر عن التوجهات النظرية للباحثين فلقد أشارت الدراسات التجريبية إلى أن الأطفال فى الأعمار ما بين ٧-٨ من النادر ما ينتقدون أداءهم الذاتى ، ونادراً ما يقيمون قدراتهم المعرفية مقارنة بالأطفال فى عمر الحادية عشر والثانية عشر، وبالنسبة للمراهقين الأكبر سنا فأنهم يستخدمون أكثر قواعد البيانات ليقدروا إدراكهم الذاتى لقدراتهم ، ويظهروا ضبطا ذاتيا كبيراً لأنفسهم ".

وقد يبذل الطلاب وهم صغار جهداً أقل فى المهام المختلفة ، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض توقعاتهم الذاتية للنجاح أو صعوبة المهمة ، ومع تقدم أعمارهم يجدون أن بذل جهد أكبر من شأنه تعويض انخفاض قدرتهم (Nicholls 84) . ومع تزايد أعمار الأطفال فإن نظرياتهم تصبح أكثر تماسكا ، وتدفع الأطفال ليروا أنفسهم طلابا ناجحين بوجه عام أو طلاب فاشلين بوجع عام . (Paris & Newman 1990, P.90)

ويرى باريس ١٩٨٣ Paris أن نظريات الطلاب حول استراتيجيات التعلم الأكاديمية توحى بأن هناك زيادة فى فهمهم للجوانب الإجرائية والتقريرية والموقفية للاستراتيجيات ، ففهم تلك الخصائص لاستراتيجية تعلمهم تدفعهم لاستخدامها بشكل مستقل. وبالإضافة إلى اكتساب الطلاب للاستراتيجيات الإيجابية من أجل التحكم فى الإنتباه والتعلم والذاكرة والفهم ... الخ إلا أن الطلاب يتعلمون كذلك تكتيكات لتجنب التفكير وتقليل الجهد المبذول وتجنب المسئولية عن تعلمهم الذاتى ، وتلك التكتيكات الدفاعية تعد مكونات هامة للتنظيم الذاتى لتعلم الأطفال . أيضا فإن فهم الأطفال للقوى الاجتماعية فى المدرسة يلعب دوراً هاما فى تنمية التنظيم الذاتى للتعلم ، فنظريات الأطفال عن الفصل الدراسى تؤثر على طلبهم للعون الاجتماعى داخل الفصل (حيث أن طلب العون من الزملاء أو المعلمين يعد استراتيجية اجتماعية هامة من استراتيجيات التنظيم الذاتى). فلقد وجدت فروق فردية نمائية بين الأطفال فى بحثهم عن العون فالأطفال فى الصفوف الدراسية الثالث والخامس والسابع الذين يدركون أنفسهم أكثر كفاءة يسجلون طلبا

متزايدا للعون مقارنة بأقرانهم الأقل إدراكا لكفاءتهم ، كما أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية يطلبون العون كى يحققوا منافع طويلة المدى ، أيضا بالنسبة للجنس فالذكور أقل من الإناث فى طلب العون فى بعض المقررات بعينها كالرياضيات مثلا ، كما أن الأطفال لا يشعرون بالحرج من طلب العون بالنسبة للمهام الصعبة مقارنة بالمهام السهلة ، وذلك لأن الفشل فى المهام الصعبة لا يعد إنعكاسا لنقص القدرة كذلك يؤثر المناخ داخل الفصل على طلب العون ، فللطلاب عادة يطلبون العون فى المجموعات الصغيرة . (Paris & Newman 1990, P.94)

وكما سبق وأشرنا فإن تلك المعتقدات بالنسبة للأطفال عادة ما تكون خفية وغامضة ، إلا أنها تتوسط Mediate التنظيم الذاتى للتعلم ، وعندما يقترب الأطفال من سن المراهقة فإن تلك المعتقدات تصبح أكثر دقة حيث يصبح إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية واقعى وغير مغالى فيه ، فتنمو لديهم قدرة متزايدة على التمييز بين المهام الأكاديمية كما تنمو قدرتهم على مراقبة فعالية الاستراتيجيات المعرفية المختلفة المتاحة أمامهم ويدركون تدريجيا أن بذل الجهد وحده لا يضمن النجاح . (Zimmerman 1990a, P. 13)

تعقيب عام حول مفهوم التنظيم الذاتى :

١- يتضح من العرض السابق أن ميدان التنظيم الذاتى رغم حداثته النسبية قد حظى باهتمام العديد من المنظرين ذوى التوجهات النظرية المختلفة حيث تم استخلاص أبعاد ومحددات التنظيم الذاتى فى العرض السابق وفق العديد من المناحى النظرية، ولقد انبثق من تحليلات تلك المناحى النظرية للتنظيم الذاتى العديد من البنيات والمفاهيم النظرية التى تتطلب من أصحابها تميزها عن غيرها من المفاهيم التى قد تحتك بها(كالدافعية والإرادة والقيمة الداخلية Intrinsic value)، وفى نفس الوقت لم تسعى جهود العلماء بعد إلى صياغة دليل تجريبى يوضح بشكل محدد طبيعة العلاقة بين تلك البنيات أو المفاهيم ، وكيفية اعتمادها بعضها على البعض الآخر ، الأمر الذى يدعو إلى نظرية شاملة ومتكاملة للتنظيم الذاتى تتضح خلالها تلك العلاقات المفترضة ، أيضا يقع على عاتق أصحاب تلك التوجهات النظرية أن يختبروا النماذج النظرية للتنظيم الذاتى فى بيئات تعليمية رسمية وغير رسمية مختلفة ، وعلى صفوف دراسية متعددة ، وذلك لتحديد درجة الاستفادة العملية من تلك النماذج وما تتضمنه من مفاهيم فى شرح وتفسير مفهوم التنظيم الذاتى بشكل متكامل .

٢- يفترض أنصار نماذج التنظيم الذاتى للتعلم الأكاديمى بأن التعلم ليس شيئا يحدث للطالب وإنما هو شئ يحدث بواسطة الطالب (Zimmerman 86) ، وانطلاقاً من هذا الإفتراض

فلقد تمايزت نظريات التنظيم الذاتى للتعلم عن نظريات التعلم والتعليم من خلال اهتمام الأولى بالطريقة التى ينشط Activate ويعدل Alter ويقوى Sustain الطلاب بها ممارستهم التعليمية وذلك فى جلسات التعلم الجماعية والفردية كذلك ، ووفقا لذلك تؤكد نظريات التنظيم الذاتي على ضرورة أن ينشط الطلاب بفعالية على المستويين الخفى Covert level والصريح Covert level (مثل أن يقوم الطلاب بالتخطيط والتحكم فى شكل وكمية تعلمهم الذاتى ، مثل أن يقوم الطلاب باختبار وتنظيم وإبداع بيئات تعلمهم الذاتية أثناء تعلمهم).

٣- لقد مكنت نظريات التنظيم الذاتى الباحثين من تحليل التعلم الأكاديمى إلى مجموعة من العمليات التى يستخدمها الطلاب بشكل إنتقالى أثناء تعلمهم فى البيئات التعليمية المختلفة، مما يزيد من فرصة نجاحهم فيما يوكل إليهم من مهام ، وبرغم تعدد تلك العمليات إلا أنه أمكن التميز بينها بوضوح كما وكيفا على مستوى كل مدخل نظرى ، مما يدفعنا إلى اعتبارها بمثابة منبئات قوية للإنجاز الأكاديمى والدافعية، وعلى الرغم من ذلك إلا أننا لا نزال بحاجة ماسة إلى توجيه جهود الباحثين لطريقة إجرائية ما يمكن من خلالها تدريس عمليات التنظيم الذاتى تلك للطلاب عامة ، وللطلاب الذيت يتسمون بكونهم أكثر انسحابا من مواقف التعلم أو الذين يعانون من بعض الصعوبات فى تعلم بعض المحتويات الأكاديمية .

٢- التنظيم الذاتى والكتابة

أولا : مقدمة

فى العصر الحالى - عصر المعلومات والانترنت - أصبحت مهارة تكوين الأفكار والتعبير عنها بشكل مكتوب أمرا أساسيا من أجل النجاح ليس فقط فى المهام الأكاديمية وإنما ينسحب هذا النجاح إلى العالم المهنى والشخصى للفرد ، فعلى المستوى الأكاديمى يدرك الطلاب أنهم كى يكونون كتابا مهرة فلا بد وأن يكتسبوا معلومات حول القواعد اللغوية ، وأسس الكتابة السليمة ، إلا أن الواقع العملى يشير إلى أن مهارة صياغة الأفكار والتعبير عنها كتابة بشكل جيد يتطلب كذلك امتلاكهم لمستويات مرتفعة من التنظيم الذاتى ، وذلك الاحتياج مبعثه أن الكتابة كنشاط يتألف من أنشطة التخطيط الذاتى Self-planned والمبادأة الذاتية Self-initaited والتدعيم الذاتى Self-sustained ، هذا بالإضافة إلى أنشطة الكتابة فى مجملها والتى تتم بشكل منفرد من قبل الكتاب ، الأمر الذى يستغرق فترات زمنية طويلة مما يتطلب توفر متطلبات شخصية

لدى الكتاب تؤدى إلى تنمية تكتيكات مختلفة " للتحكم الذاتى " تؤدى إلى تحسين فعاليتهم فى الكتابة(Zimmerman and Risemberg 1977, p. 73 and Zimmerman and Bandura 1994, p. 846).

ففى دراسة لجراهام Graham 1990 تناول فيها الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم فى ميدان الكتابة فى الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى ، حيث وجد أن هؤلاء الأطفال عند شروعهم فى كتابة مقالاتهم قد استهلوها فى معظمهم باستجابة نعم أو لا كإستجابة لعنوان المقال ، ثم تلى ذلك كتابتهم لأسباب قليلة تدعم إجابتهم (نعم أو لا) التى تبنوها فى مطلع كتاباتهم ، فهؤلاء الأطفال حولوا الواجب الكتابى بمنتهى البساطة إلى مهمة سؤال وإجابة ، كما أنهم يكتبون ما يرد إلى بالهم بسرعة شديدة حيث استغرق زمن الكتابة للمقال قرابة الستة دقائق فقط . (Graham 1990, p.782)

ويرجع جراهام وهاريس Graham & Harris 1989b نتيجة مشابهة لما توصلوا إليه فى الدراسة السابقة إلى أن الطلاب الذين يعانون انخفاضا فى أدائهم الكتابى يعانون من صعوبة فى أداء ومراقبة العديد من العمليات المعرفية التى تعد أساسية بالنسبة للكتابة الجيدة .
(Through Graham 1990, p.781)

أيضا يشير زمرمان وريزمبرج ١٩٩٧ إلى أحد تقارير التعليم الأمريكى الحديثة نسبيا (Dewitt 1992) والتى تبرز بجلاء انخفاض أعداد الطلاب الأمريكيين الذين يمتلكون مهارة مرتفعة المستوى فى الكتابة . (Zimmerman and Risemberg 1997, p.74)

كما أكد الاستطلاع الذى قامت به الباحثة مع عينة من المعلمين والموجهين بوزارة التربية والتعليم فى مصر على وجود نفس الظاهرة فى مدارسنا الأمر الذى يدعوا الباحثة للاعتقاد بأن من الأهداف الأساسية التى يجب تبنيها عند الشروع فى تعليم الكتابة لطلابنا عامة هوالعمل على تقوية وتنمية مهارات التنظيم الذاتى وتشجيع الطلاب على استخدامها عند شروعهم فى الكتابة .

ثانياً : نظريات الكتابة والتنظيم الذاتى

(أ) نموذج رومان ١٩٦٥ :

يعد نموذج رومان ١٩٦٥ Rohman بمثابة النموذج الاول الذى قدم فى الكتابة ، حيث عرض هذا النموذج عملية الكتابة فى ثلاثة خطوات :

أ) ما قبل الكتابة Prewriting والتى تتضمن بداخلها عملية التخطيط .

ب)الكتابة Writing والتى تتضمن عمل المسودة Composingdraft

ج) اعادة الكتابة Rewriting والتى تتضمن عمليتى التحرير Editing والتصحيح (التعديل) Revising .

ويمتاز هذا النموذج بتحليله لعملية الكتابة إلى عمليات فرعية يمكن تعلمها ويمكن تنظيمها ذاتيا بشكل منفصل ، ولكن يعاب على تلك الطريقة افتراضها أن عملية الكتابة تتمو طبقا لمراحل خطية متتابعة ، فى حين تظهر تحليلات البروتوكلات المكتوبة حول عمليات الكتابة التى يستخدمها الكتاب أنهم نادراً ما يكتبون بشكل متتابع ولكنهم يعدلون ما يكتبون بعد فترات زمنية من الكتابة الاولى

(Bereiter & Scardamalia 83, Through zimmerman and Risembeg, 1997,P.79)

(ب) نموذج فلاور وهايز ١٩٨٠ Flower and Hayes

تناول فلاور و هايز ١٩٨٠ الكتابة على أنها تتكون من ثلاثة مكونات هامة وهى :

١) البيئة المحيطة بمهمة الكاتب Writer 's task environments

٢) الذاكرة طويلة المدى Long- term memory

٣) عملية الكتابة " Writing process"

ويشير فلاور وهايز إلى بيئة الكاتب بأنها تتضمن بعض العناصر مثل المشكلة البلاغية ، ادوات الكتابة ، المصادر الخارجية للمعلومات المستخدمة أثناء الكتابة ، كما تتضمن الذاكرة طويلة المدى للكاتب ، معلوماته حول العنوان الادبى المراد الكتابة حوله ومعلوماته عن القرار وكذلك وعيه بخططه الذاتية ، ويشتمل المكون الثالث للكتابة من ذات المنظور (عملية الكتابة) من ثلاثة عمليات تتشابه مع مراحل نموذج Roman وهى :

١) التخطيط للنص Planning the Text وهو يتضمن ثلاث مكونات معرفية :

أ) توليد المعلومات التى يمكن تضمينها داخل الموضوع المراد تأليفه .

ب) وضع أهداف محددة للموضوع المراد كتابته .

ج) تنظيم المعلومات التى استرجعت من الذاكرة .

٢) ترجمة الافكار إلى نص مكتوب ويقصد بها تحويل الافكار إلى مخرجات نصية (مكتوبة) Textual output .

٣) مراجعة المسودة المكتوبة Reviewing the literary draft وهى تتضمن مكونين فرعيين :

أ) التقويم evaluating . ب) التنقيح Revising .

وتشير عملية التنقيح إلى عملية اعادة التفكير فى النص المكتوب من الخطوة السابقة. ومن خلال المراقبة المعرفية Cognitive Monitor يتم التحكم وتتابع عمليات اعادة التفكير أثناء عملية الكتابة .

(Zimmerman & Risemberg , 1997, P.74: 75)

يتضح من العرض السابق أن نموذج فلاور وهايز يشرح التفاعل الذاتى الحادث أثناء عملية الكتابة كما يوضح خصائص مرحلة ما قبل الكتابة مثل إعادة تعريف أهداف الكتابة.

ج) نموذج بريتر وسكاردميليا 1987 Bereiter and scardamalia

قدم بريتر وسكاردميليا ١٩٨٧ نموذجا معرفيا للكتابة مشابها لنموذج رومان عن الكتابة ، حيث يعرض النموذج الطريقة التى يعرض (يخبر) بها الكتاب المبتدئين معلوماتهم Knowledge Telling مقارنة بطريقة الكتاب الخبراء ويفترض النموذج وجود مصدرين مستقلين للمعلومات يفترض تأثيرهم على تفاعل الكتاب وهما : مكون المحتوى Content ومكون المعالجة Discourse فالكاتب يقوم بأربع عمليات أساسية أثناء عملية الكتابة أ) التمثيل العقلى للمهمة Mental representation of the Task . ب) تحليل المشكلة و التخطيط للهدف Problem and anelysis and goal setting . ج) نقل المشكلة باستخدام مكونى المعالجة والمحتوى Problem transformation between discourse and content components . د) كتابة المعلومات المحصلة Resultant Knowledge telling ، وفيما يتعلق بالخطوة الاخيرة ، يمتاز الكتاب الخبراء أنهم فى حالة وجود نتائج غير مكتملة أو ناقصة فإنهم يخضعونها إلى تحليلات اضافية كى تتفح ثم يقومون بنقلها أو ترجمتها كتابة بعد ذلك ، ويتضح من ذلك العرض أن النموذج يتناول عملية الكتابة بإعتبارها عملية اعادة تفكير فى حل المشكلة .

ولقد حدد بريتر وزميلة مجموعتين اساسيتين من الاستراتيجيات من شأنها تحسين عملية الكتابة هى :

أ) الاستراتيجيات البلاغية Rhetorical Strategies.

ب) استراتيجيات التنظيم الذاتى S. R strategies

حيث تشير الاستراتيجيات البلاغية إلى الطرق التى يمكن من خلالها حبك كتابة الفقـوات وانسيابها بشكل متسق مثال ذلك تكنيك البدء من النهاية أو استخدام تكنيك الارتجاع الفنى Flash back.

وبالنسبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى فيشير إلى الطرق التى بواسطتها يدير الفرد سلوكه المعرفى الذاتى أثناء الكتابة مثال ذلك أن يختبر الكاتب مدى استخدامه للضمائر المناسـبة فـى الجملة التى يستخدمها أثناء الكتابة (مراقبة ذاتية) .

وكما اعتبر كل من هايز وفلاور أن استراتيجيات التنظيم الذاتى تعد بمثابة مجموعة مـن الطرق العقلية الفرعية لتحسين الكتابة ، نجد أن بريترو سكاردميليا يؤكدان بالاضافة إلى ذلـك على أن استراتيجيات التنظيم الذاتى تسهم فى تنمية النسق المعرفى للفرد وذلك من خلال تمكيـن الفرد ذاتياً من اكتشاف قواعد لغوية جديدة ، ومن ثم ينظر كلا النموذجيـن (فـلاور وبريـتر) لاستراتيجيات التنظيم الذاتى على أنها اساسية وضرورية للكاتب الخبير .

(Zimmerman & Risemberg , 1997 , P.75)

(د) النموذج المعرفى الاجتماعى فى التنظيم الذاتى للكتابة لزمرمان :

يستهل زمرمان نموذجه فى الكتابة بانتقاد النموذجين السابقين (نموذج فـلاور وبريـتر) مشيرا إلى اهتمام نموذج فلاور ونموذج بريتر بجوانب التفاعل المعرفـى فـى الكتابـة حيـث تركزت ملاحظاتهم حول الفروق الفردية بين الكتاب المبتدئين وذوى الخبرة فى عمليات الكتابـة الاساسية مثل التخطيط والترجمة ، المراجعة ، والمراقبة ، فعلى سبيل المثال وبالمقارنة بالكتـاب الخبراء نجد أن المبتدئين منهم يندر ما يضعون أهدافاً للكتابة ، فعادة ما يبتكرون نصوصا حسـب ما يتراءى لهم بغض النظر عن حاجات القراء ، كما أنهم يندر أن ينقحوا النص المكتوب .

(Flower 1979 , Flower & Hages1981, 1984, Scardamalia & Bereiter 1983 through . Zimmerman and Risemberg 1997, P.75)

وينتقد زمرمان تلك الميزة (التركيز على دور العمليات المعرفية فى كفـاءة الكتابـة) التى يتسم بها نموذج فلاور وبريتر موضحاً أن الأداء الكتابى ونمو التنظيم الذاتى للكتابـة أمـرا يحتاج إلى توظيف العمليات الاجتماعية والعمليات الدافعية والعمليات السلوكية هذا بالاضافة إلـى العمليات المعرفية ، فالكتابة أكثر من مجرد تعبير أدبى عن مهارة معرفية وأنها عملية معرفيـة اجتماعية ، فالعمليات المعرفية تتفاعل ثلاثيا مع العمليات السلوكية والبيئيـة والانفعاليـة أثنـاء

عملية الكتابة ، لذا فالكتاب المهرة يستطيعون تحسين كفاءتهم من خلال التنظيم الذاتى لتلك التاثيرات الثلاثة معاً . (Zimmerman & Risemberg , 1997 , P.76)

ويعرف زمرمان وريزمبرج ١٩٩٧التنظيم الذاتى للكتابة بأنه الافكار والمشاعر والتصرفات التى يبديها الفرد ذاتياً والتى يستخدمها الكتاب لتحقيق اهداف أدبية مختلفة تتضمن تحسين مهارتهم الكتابية وكذلك تحسين جودة النص الذي أبتكروه .

(Zimmerman & Risemberg , 1997 , P.76)

ويصنف زمرمان وزميله عمليات التنظيم الذاتى إلى ثلاثة تصنيفات هامة هى :

أ) العمليات البينية Environmental process وهى تشير إلى التنظيم الذاتى الذى يقوم به الكتاب من أجل التخطيط لجلسات الكتابة سواء من الناحية المادية أو من الناحية الاجتماعية وذلك عندما يشرعون فى الكتابة .

ب) العمليات السلوكية Behavioral process وتشير إلى " قيام الكتاب بالتنظيم الذاتى للانشطة الحركية المعلنة Overt motoric activityالمرتبطة بالكتابة ".

ج) العمليات الشخصية Personal process وهى تشير إلى قيام الكاتب بالتنظيم الذاتى لمعتقداته المعرفية وحالته الانفعالية المرتبطة بالكتابة . ويرتبط ذلك النسق الثلاثى من عمليات التنظيم الذاتى بشكل تام بإدراك الطالب لفعاليته الذاتية نحو الكتابة .

ويعرف زمرمان وزميله الفعالية الذاتية للكتابة بأنها " إدراك الفرد لما لديه من قدرة على التخطيط والانجاز لتصرفات ضرورية من أجل احراز مستويات مخطط لها فى الكتابة وذلك بالنسبة لمهام محددة . (Zimmeram & Risemberg , 1997 , P.77)

كما يوضح زمرمان وزميله أن عمليات التنظيم الذاتى البيئية والسلوكية والذاتية تتفاعل تبادلياً أثناء عملية الكتابة من خلال حلقة التغذية الراجعة فتلك الحلقة يستطيع الكاتب من خلالها مراقبة درجة فعالية استراتيجياتهم المستخدمة فى التنظيم الذاتى .

ويحدد زمرمان وزميله عمليات التنظيم الذاتى المندرجة داخل كل تصنيف من التصنيفات الثلاثة بالآتى :

أولا : عمليات بيئية ويتضمن :

١-البنية البيئية Environmental Structuring:

وهى تعنى اختيار وتنظيم وخلق كتابة فعالة مع التخطيط لها مثال ذلك الجلوس فى حجرة هادئة.

٢- الاختيار الذاتى للنماذج ، المرشدين ، الكتب

Self – selected models, tooters or books .

وهى تشير إلى المصادر الاجتماعية للحصول على معلومات عن الكتابة ومهارة الكتابة مثال ذلك أن يتعلم الفرد استخدام الاستعارات من خلال محاكاة رواية ذائعة السيط .

ثانياً : عمليات سلوكية :

٣- المراقبة الذاتية :

وهى تشير إلى "المراقبة الصريحة للاداء الذاتى للفرد مثال ذلك الاحتفاظ بسجل للصفحات المكتوبة من النص" .

٤- ملاحقة الذات :

وتشير إلى "جعل المكافأة أو العقاب مشروطاً بانجاز الفرد الكتابى " مثال ذلك الذهاب إلى العشاء بعد انجاز المسودة الاولى للتقرير .

٥- التحدث إلى الذات :

وتشير إلى " الكلام الذاتى لتحسين عملية الكتابة " . مثال ذلك قراءة الكاتب لحوار المشهد المسرحى بصوت مرتفع لنفسه .

ثالثاً : عمليات ذاتية :

٦- إدارة وتخطيط الوقت Time planning & management

وهى تشير إلى " تقدير وموازنة الوقت من أجل الكتابة " ، مثال ذلك تحديد الثلاث ساعات الاولى صباح كل يوم للكتابة .

٧- التخطيط للهدف :

وتشتمل على " تحديد نواتج مقصودة ومحددة من جهود الكتابة " ، مثال ذلك : الانتهاء من فصل من الرواية خلال أسبوعين .

٨- معايير التقويم الذاتى Self- evaluation standard

وتتضمن " التخطيط والالتزام بمعايير محددة لرضا الفرد تتعلق بكفاءته الذاتية "، مثال ذلك وضع محك لتقويم كفاءة أو جودة مضمون الفقرة .

وتتضمن " التخطيط والالتزام بمعايير محددة لرضا الفرد بتعلق بكفاءته الذاتية "، مثـــال ذلك وضع محك لتقويم كفاءة أو جودة مضمون الفقرة .

٩- الاستراتيجيات المعرفية :

وهى تشير إلى " الطرق المحكمة فى التنظيم ، الانتاج والتحويل للنـــص المكتـــوب " ، مثال ذلك صياغة مخطط للمساعدة على الكتابة أو تعديل المسودة الاولى للبحث .

١٠- التصور العقلى Mental imagery

ويشير إلى استدعاء أو خلق مخيلة عقلية نشطة لجلسة أو نشـــاط أو شـــخصية ، وذلـــك لتسهيل صياغة الاوصاف الملائمة لها ، مثال ذلك عندما يتخيل مدرب التنـــس حركـــة معينـــة ويحاول وصفها بشكل مكتوب .

ويشير زمرمان وزميله إلى أن عمليات التنظيم الذاتى العشرة السابق الاشارة إليها قد تـــم دراستها وتعريفها فى العديد الابحاث الوصفية والتجريبية ، كما أنها تعد معلما أساســـيا لكتابـــات العديد من الكتاب المشهورين ، مستشهدا بأمثلة حية على استخدام العديد من الكتـــاب البـــارزين لتلك العمليات التنظيمية أثناء كتابتهم لابداعاتهم المختلفة .

(Zimmerman & Risemberg , 1997 , P.78-79)

ثالثا : المنحى متعدد المكونات :

إن الطريقة التى يعتمد عليها العديد من الطلاب بما فيهم بعض طلاب الجامعـــة عندمـــا يشرعون فى الكتابة تشابه إلى حد كبير الطريقة التى يســـتخدمها هـ.ايز وفـــلاور ١٩٨٦ فـــى نموذجهما للكتاب وإن كانت بصورة مختصرة ، فالطلاب عادة ما يحولون مهمـــة الكتابـــة إلـــى مجرد عملية اخبار مباشر لما يعرفونه فهم يكتبون ما يرد على بالهم علـــى الاوراق ، فـــالنص يتولد فى صورة مجموعة من الافكار التى تتراءى للعقل فى لحظة الكتابة الامر الـــذى يجعلـــهم يوجهون اهتمام قليل للاهداف البلاغية أو التنظيم العام للنص أو الاحتياجات القارئ ... الخ .

(Graham&Harris 1994, P.208)

ويشير هوبس وآخرون Hobbs et al., 1980 إلى الانخفـــاض النســـبى فـــى عـــدد الدراسات السلوكية المعرفية التى ركزت على المهارات الاكاديمية فحتى هذا الوقت كان تعليـــم الاستراتيجية المعرفية فى المجالات الاكاديمية منصبا على الابحاث التربوية المتعلقة باصحـــاب الاعاقات البسيطة والمتوسطة وغيرهم من المتعلمين غير الاكفاء .

(Through Graham & Harris 89, P.353)

تلى ذلك أن وجهت جهود العلماء والباحثين نحو الطلاب الذين يعانون من مشكلات تعليمية Learning problems ومن أمثلة المجالات الاكاديمية التى أهتم بها الباحثون مجال القراءة والحساب والكتابة كذلك .

ويوضح جراهام وهاريس ١٩٨٩ أن التدخلات التى استخدمها الباحثون بالنسبة للطلاب الذين يعانون من مشكلات فى تعلم الكتابة اتخذت فى البداية صورة التدريس الصريح لاستراتيجيات الكتابة ، ومن الاستراتيجيات التى استخدمت بنجاح للطلاب ذوى مشكلات التعلم فى الكتابة استراتيجية كتابة الفقرة Strategy of writng paragraphs وإستراتيجية إطار النص Strategy of framing text وإستراتيجية التحرير Strategy of editing .

(Through Graham and Harris 94 ,P.215-216)

ومع بداية الثمانينات تقريباً ظهر إتجاه جديد لتنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب الذين يعانون صعوبات أو مشكلات فى تعلم الكتابة ولقد إنبثق هذا الاتجاه من النظريات السلوكية المعرفية حيث تفترض أن تعلم الاستراتيجية الفعال يشتمل على ثلاثة مكونات هامة:

١-الاستراتيجية .

٢- معلومات حول استخدام وأهمية تلك الاستراتيجية (ما وراء الاستراتيجية).

٣-التنظيم الذاتى للأداء الاستراتيجى (Brown et al., 1981; Harris, Graham 1985)

ولقد أسفرت التدخلات باستخدام هذا المنحى متعدد المكونات إلى تحسن الأداء بل والتعميم والاستمرارية وذلك لدى الأطفال الصغار والمتعلمين ذوى صعوبات التعلم L .D والذين يعانون من مشكلات تعلمية Problem learning .

(Graham and Harris 1989, P. 353)

ومن أبرز التدخلات التى ارتكزت على المنحى متعدد المكونات فى تحسين الكتابة لدى الطلاب المنخفضين فى مستوى أدائهم الكتابى ، البرنامج الذى أعداه جراهام وهاريس ١٩٨٩ تحت اسم " تنمية إستراتيجية التنظيم الذاتى " (SRSD) Self- Regulated Strategy Development Model والذى أثبت نجاحاً كثيراً فى تحسين أداء الطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مجالات الكتابة والقراءة وحل المشكلات الحسابية .

ولقد تأثر جراهام وهاريس بالعديد من المصادر النظرية فى إعداد نموذجهما مثل نموذج ميشينبوم ١٩٧٧ لتعديل السلوك المعرفى وكذلك اعمال بعض المنظرين السوفيت أمثال

فيجوتسكى ولوريا وسوكولوف Loria and Sokolov و Vygotsky حول التنظيم الذاتى اللفظى ونموذج استراتيجيات التعلم المقدم بواسطة ديشلر وشومخر Deshler & Schumaker 1986.

ويرتكز نموذج SRSD على التعلم التفاعلى بين المعلم والطلاب ، فالطلاب يقومون بدور المشارك النشط أثناء تعلمهم حيث يحددون مع معلمهم وزملائهم أهداف تعلمهم والطريقة التى يكملون بها المهمة ، وكيفية تنفيذ وتقويم وتعديل الاستراتيجية التى يستخدمونها. كما تلعب معلومات ما وراء المعرفة المتعلقة بالاستراتيجية المستخدمة دوراً اساسياً فى خلق الدافع وتقويته لدى المتعلمين للتخطيط الجيد لاهدافهم . ويؤكد جراهام وهاريس ١٩٩٤ على ضرورة أن يكون المعلمين المسئولين عن تنفيذ البرنامج متحمسين ولديهم احساس بالمسئولية تجاة كل طفل حيث يمدون كل طفل بالتغذية الراجعة والتدعيم بشكل فردى .

(Graham & Harris 1994, P.216)

ويهدف برنامج SRSD إلى :

١-مساعدة الطلاب على اتقان المستويات المرتفعة من العمليات المعرفية المتضمنة فى الكتابة (التأليف) وهى تشتمل على الاستقلالية والاستخدام المنظم ذاتياً لاستراتيجيات الكتابة الفعالة .

٢-زيادة معلومات الطلاب حول خصائص الكتابة الجيدة .

٣-تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلاب عن الكتابة وعن أنفسهم ككتاب.

ولقد استخدمت العديد من التدخلات التعليمية من أجل احراز تلك لاهداف تمثلت فى تعليم الطلاب :

١) أن يراقبوا التغيرات التى تطرأ على أدائهم الكتابى أو سلوكهم ذاتياً .

٢) وضع أهداف لتحسين جوانب محددة فى كتابتهم .

٣) تنمية حوار داخلى لتوجيه استخدام الاستراتيجية وعملية الكتابة كذلك .

وحتى يساعد المعلم طلابه على تنمية ذلك الحوار الداخلى ، فإنه يقوم بمساعدتهم على توليد تعليمات ذاتية تعينهم على :

أ- تحديد أو تعريف المشكلة .

ب- التخطيط .

ج- التقويم .

د- التعزيز .

٤) تنفيذ وتنظيم استخدام الاستراتيجيات ، حيث يقوم المعلم بمساعدة الطلاب على ذلك من خلال قيامه بالنمذجة والشرح واعادة الشرح والمساعدة (عندما تدعو الضرورة لذلك) ثم تدريجيا تسحب السقالة (مساعدة المدرس) ، وذلك عندما يصبح الطالب قادرا على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى والكتابة بشكل مستقل .

٥) استخدام بعض الاجراءات التعليمية التى تزيد من معلومات الطلاب حول أنفسهم ، وما يكتبونه ، وحول عملية الكتابة ، فالمراقبة الذاتية والتخطيط للهدف المتزامنين مع التغذية الراجعة تساعد الطلاب على اكتساب معلومات حول استعداداتهم نحو الكتابة والطريقة التى ينظمون بها عملية الكتابة أو التأليف . (Graham & Harris 1994, P.217)

ويتألف نموذج SRSD من سبع مراحل تمثل الإطار البنائى للنموذج ، ويمكن صياغة تلك المراحل كالآتى :

١- تنمية المهارات الأساسية : وفى هذه المرحلة يساعد المعلم طلابه على تنمية المهارات الاساسية للكتابة وهى تمثل معلومات حول محك الكتابة الجيدة ، كما يتضمن معلومات حول أهمية فهم واكتساب أو تنفيذ الاستراتيجية .

٢- يقوم المعلم والطلاب باختيار ومناقشة الأداء الكتابى السابق ، والاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب حاليا من أجل انجاز واجباتهم الكتابية الحالية .

٣- مناقشة الاستراتيجية : حيث يتم مناقشة الاستراتيجية من حيث هدفها ، وكيف ومتى تستخدم .

٤- نمذجة الاستراتيجية والتعليمات الذاتية ، حيث ينمذج المدرس طريقة استخدام الاستراتيجية بالاضافة إلى اعطاء تعليمات ذاتية ملاءمة.

٥- يقوم الطلاب بتسميع الاستراتيجية ويستخدم لتيسير ذلك معينات تساعدهم على التذكر.

٦- الممارسة التعاونية : يقوم الطلاب والمعلمون باستخدام الاستراتيجية والتعليمات الذاتية بشكل تعاونى على أن تتضمن تلك الخطوة اجراءات التسجيل الذاتى والتخطيط للهدف .

٧- الممارسة الاستقلالية : حيث يشجع الطلاب فى هذه الخطوة على استخدام الاستراتيجية والتعليمات الذاتية بشكل مستقل وصريح.

(Graham & Harris 1994,P 218)

وتمثل الخطوات السابقة بمثابة صيغة عامة لنموذج جراهام وهاريس ، حيث تتضح معالم تلك الخطوات فى صورة سبعة جلسات تعليمية هى صلب البرنامج ، وسيشار إليه بشكل مسهب فى فصل الإجراءات.

- **موقف الدراسة الراهنة***

١- لقد قامت الباحثة فى الدراسة الحالية بتبنى المنحى متعدد المكونات من أجل تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب المنخفضين فى الأداء الكتابى ، نظراً للنتائج النظرية والامبريقية التى أسفرت عنها التدخلات التعليمية المرتكزة عليه من تحسن فى أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات فى تعلمهم (Graham & Harris,89a,89b; Sawyer, Harris & Graham, 1992 and Case, Harris and Graham 1992) مقارنة بالأساليب التى تعتمد على مكون واحد (O' svllivanl & Pressley 84) أو مكونين (Elliott-faust pressley 1986) . أيضاً يمكننا المنحى متعدد المكونات من تحديد الاسهامات النسبية للمكونات التعليمية والمتغيرات المسؤلة عن التغير ، وفى الوقت نفسه فإن الدراسات التى بحثت العناصر الثلاثة المفترضة نظريا (المنظور المعرفى السلوكى) تتسم بالندرة وبخاصة فى بيئتنا العربية.

٢- لقد استخدمت الباحثة نموذج SRSD فى بناء برنامج يهدف إلى تنمية التنظيم الذاتى لدى الطلاب فى مجال الكتابة كما اعتمدت كذلك الباحثة على دراسة سوير وجراهام وهاريس. Sawyer, Graham & Harris 1992 باعتبارها التطبيق العملى لذلك النموذج إلا أن الباحثة قامت بإجراء بعض التعديلات على دراسة سوير وآخرون تمثلت فى الآتى:-

أ- بالنسبة لمكون معلومات ما وراء الاستراتيجية { الجزء الأول من الجلسة الثانية للبرنامج (التشاور) } فلقد وجدت الباحثة بعض الغموض فى التعرف على مضمون تلك الجزيئة* لذا قامت الباحثة بالبحث فى التراث السيكلوجى المرتبط بتلك الجزئية فوجدت علاقة وطيدة بين ما وراء المعرفة وتعديل السلوك المعرفى (Meichenbaum 1985) حيث يؤكد

---

* قامت الباحثة بمراسلة السيد ستيف جراهام لاستيضاح هذه الجزئية وللأسف فلقد كانت استجابته سلبية نظرا لعدم تذكره لتلك الجزئية من البحث معللا ذلك بقدم البحث (١٩٨٩) .

فلافل على أن الأداء الأكاديمى المنخفض للطلاب يرجع إلى فشلهم فى التعرف بشكل مستقل على متى وأين وكيف يمكنهم تطبيق إستراتيجية حل المشكلة بفعالية (flavel 85)، كما أشارت دراسات عديدة منها دراسة براون وآخرون (Browen et al., 86) على أهمية التدريب على تلك المهارات العقلية لتأثيرها الإيجابى على الأداء الأكاديمى للطلاب .

لذا قامت الباحثة بتحليل الاستراتيجية المستخدمة فى تنمية قدرة الطلاب على الكتابة إلى مجموعة من العمليات العقلية المتمثلة فى التعرف ، الاستدعاء والتصنيف والتحليل والتقويم، وقامت بتدريب المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة دون المجموعة الأولى ، وذلك لعزل أثر مكون معلومات ما وراء الاستراتيجية والتعرف على حجم تأثيره فى أداء الطلاب ، ويلاحظ أنه فى دراسة سوير وجراهام وهاريس ١٩٩٢ قد تم فيها إعطاء نفس المعالجة ومعلومات ما وراء الاستراتيجية للمجموعات التجريبية الثلاثة للبحث .

ب- جزئية التغذية الراجعة (ضمن جلسة الممارسة الاستقلالية) لم تعطى للمجموعة التجريبية الأولى والثانية وذلك حتى لا يستحث هذا الإجراء الطلاب على القيام ضمنيا بالتخطيط للهدف والمراقبة الذاتية ، التى تمثل إجراءات تنظيم ذاتى صريحة ، الأمر الذى تنفرد به المجموعة التجريبية الثالثة ، والهدف من ذلك هو الرغبة فى عزل أثر إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة Overt (التسجيل الذاتى والتخطيط للهدف) عن باقى مكونات البرنامج (تنظيم ذاتى ضمنى+التدريس المباشر للإستراتيجية) . ويلاحظ أن فى دراسة سوير وآخرين ١٩٩٢ قد تم إعطاء نفس المعالجة (تغذية راجعة) للمجموعة التجريبية الثانية والثالثة دون الأولى .

رابعا : خصائص المنخفضين فى الأداء الكتابى

على الرغم من أن الباحثين ورجال التربية لم يتفقوا حول تعريف محدد للطلاب الذين يندرجون ضمن هذه الفئة ، إلا أن غالبية المنظرين يقبلون بأن الانخفاض فى الإنجاز ينشأ نتيجة التعارض بين المستويات الفعلية والمستويات المتوقعة للأداء الأكاديمى للطلاب . ويستخدم الباحثون فى سبيل التوصل إلى هذا التعارض بعض مقاييس القدرة (مثل درجات الطلاب فى اختبارات الذكاء) أو اختبارات الإنجاز ودمجها مع مقاييس الأداء الأكاديمى (الدرجات / متوسط التقديرات) كما أن بعض الباحثين يستخدمون بعض الأساليب الإحصائية لتحديد فئة المنخفضين فى الأداء مثل استخدام أسلوب تحليل الانحدار (Borkowski & Thorpe 1994, p.46) .

ويصنف بعض الباحثين الانخفاض فى الإنجاز على أنه انخفاض موقفى Situational أو انخفاض متكرر Chronic . والانخفاض الموقفى يرتبط بظروف بيئية مؤقتة ، فقد يرجع

انخفاض أداء الطالب الأكاديمى إلى عدم حبه لمدرس معين ، أو نظراً لحدوث تمـــزق أســـرى عارض فى أسرته كالموت مثلاً ، أما انخفاض الإيجاز المتكرر فيشـــير إلـــى الطـــلاب الذيـــن ينجزون بشكل أقل من قدرتهم على فترات طويلة من الوقت دون ارتباط ذلك بحدث معين يمكـــن تحديده .

كما قد يصنفهم باحثون آخرون إلى الانخفاض العام فى الانجاز General والانخفـــاض فى الانجاز المحدد Specific (مادة دراسية أو مجال أكاديمى) ، والإنخفاض فـــى الإنجـــاز المحدد يعتقد أنه يرجع إلى عوامل دافعية مؤقتة وعادة ما يمكن علاجه .

وعلى الرغم من تعدد تصنيفات الانخفاض فى الانجـــاز إلا أن بوركويســـكى وزميلـــه Borkowski and Thorpe 94 يعتقدان أن المشكلة الحقيقية فى انخفـــاض الانجـــاز العـــام تحدث عندما لا يؤدى الطالب وفق المستويات التى تمكنه منها قدرته وذلك فى مجالات دراســـية مختلفة ، ويشير بوركويسكى وزميله أنه من غير المستغرب أن هذا الجانب من جوانب انخفـــاض الانجاز قد لقى اهتمام غالبية الباحثين التربويين حيث يطلق على الطالب الذى لديه انخفاض فـــى الانجاز فى مادة محددة باسم الطالب غير القادر على التعلم Disabled children.

(Borkowski & Thorpe 1994,p.47)

والدراسة الحالية تهتم بفئة غير القادرين على التعلم فى مجال التعبير القصصى ، حيـــث يعانى أفراد عينة الدراسة الحالية من انخفاض فى قدراتهم على التعبير القصصى رغم انتمائـــهم إلى فئة المتوسطين فى الذكاء اللفظى .

ولقد أثبتت بعض الدراسات كدراسة جراهام وزملائه ٨٨ ودراسة جراهام ٨٢ أن مجـود مساءلة الطلاب الغير قادرين على الأداء الكتابى أن يزيدوا من ممارستهم الكتابية أمر لا يـــؤدى إلى تحسن مهاراتهم الكتابية ، حيث أن كتابتهم عادة ما تفتقر إلى العناصر الأساسية للقصة كمـــا أن معايير الجودة العامة لكتاباتهم ارتبطت بشكل دال بتواجد العناصر الأساسية للقصة من حيـــث الكم والكيف فى كتاباتهم . (Craham & Harris 89 , p.354)

وفى سبيل تقويم القصص التى قام الطلاب بكتابتها فى الدراسة الحالية اعتمدت الدراســـة الحالية على عاملين أساسيين كمعيارين أساسيين لتقويم القصة ، وهما معيار عنـــاصر القصـــة، ومعيار جودة القصة ، بالنسبة لمعيار عناصر القصة فلقد اعتمدت الدراسة الحالية فـــى تقديرهـــا لعناصر القصة على عناصر القصة الثمانية التى حددها شتين و جلين Stein & Glenn 1979 (البطل الرئيسى – المكان – الزمان – الحدث الاستهلالى – الهدف – الإحـــداث – الخاتمـــة –

الموعظة) بالإضافة إلى عنصرين آخرين هما العنوان والشخصيات الفرعية حيث قامت الباحثة بإضافتهما كى يكتمل المعيار .

وبالنسبة لعامل جودة القصة فلقد تم تصنيف هذا العامل إلى ثلاثة مستويات (جودة مرتفعة – جودة متوسطة – جودة منخفضة) وذلك على ستة عناصر هم (جده العنوان – درجة ملاءمة الكلمة المستخدمة ، القواعد النحوية ، بناء الجملة ، التنظيم) .

لذا يتحدد الطلاب المنخفضين فى الأداء الكتابى فى الدراسة الحالية بالطلاب الذين يتمتعون بمستوى متوسط فى القدرة اللفظية ، ومع ذلك تنخفض درجاتهم فى التعبير القصصى (عناصر +جودة) عن ٥٠% من الدرجة النهائية .

٣ - فعالية الذات وعلاقتها بالتنظيم الذاتى للكتابة

أولا : تعريف فعالية الذات

لقد ركزت نظرية المعرفة الاجتماعية لباندورا على العلاقة النسبية التبادلية بين العوامل البيئية والذاتية والسلوكية ، وفى إطار هذا التصور يشير باندورا إلى عامل فعالية الذات باعتباره أحد العوامل الذاتية التى تتوسط التفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية وبرغم الأثر القوى لهذا العامل إلا انه لا يعد المحدد الوحيد للسلوك ، وإنما يرتبط بالبيئة ، وبالسلوك السابق وبالمعتقدات الشخصية الأخرى لإحداث السلوك . ويعرف باندورا فعالية الذات بأنها "معتقدات الفرد حول استعداداته لأداء مهمة ما محددة". (Bandura 86) . (Norwich 87, p . 384)

ويشير كل من باندورا Bandura 1977 وشنك Schunk 1981 إلى أن فعالية الذات تؤثر على سلوك الأفراد من خلال تأثيرها على اختياراتهم من بين الأنشطة ، بزلهم للجهد ومثابرتهم فى مواجهة الصعوبات ، فكلما قويت فعالية الذات كلما قوى اندماجهم فى الأنشطة والإنجازات اللاحقة .

ويميز شنك بين مصطلح فعالية الذات Self-efficacy وبعض المصطلحات التى قد تختلط به مثل الطموح وتوقعات الناتج ، فعلى الرغم من تضمن تلك المصطلحات لعنصر التوقع إلا أنها تختلف فى مجملها عن مفهوم فعالية الذات . فمصطلح مستوى الطموح يرتبط بالأهداف التى يضعها الأفراد لانفسهم ، الأمر الذى يختلف عن التقديرات التى يحددها الفرد لما يستطيع أداؤه هنا والآن (فعالية الذات) . (Bandura 1977 , p.194 Schunk 1981, p.93)

ويميز كذلك كل من باندورا ١٩٧٧ وشنك ١٩٨١ بين مصطلح فعالية الذات ومصطلح توقعات الناتج ، فمصطلح توقعات الناتج Outcome expectancies تعرفه روتر Rotter 1954 بأنه " تقدير الفرد بأن سلوك معين سيؤدى إلى ناتج محدد فهى عملية تنبؤ يمارسها الفرد إزاء نواتج سلوكه ، أما فعالية الذات فتشير إلى ثقة الفرد فى قدرته على أداء سلوك معين .

(Bandura,1977, p.193, Schunk 1981,p.93)

ويضرب لنا جابر عبد الحميد ١٩٩٠ مثالا لمزيد من الايضاح بين المصطلحين ، فلو أن هناك طالباً للعمل يمتلك ثقه فى أنه سوف يؤدى أداء حسناً خلال المقابلة الشخصية ، وأن لديه القدرة على أن يجيب عن أى سؤال ممكن ، وأنه سيكون مسترخياً ومسيطراً على نفسه، وسوف يظهر مستوى مناسباً من السلوك الودى ، أى أن لديه مستوى عال من فعالية الذات بالنسبة لمقابلة صاحب العمل ، ومع ذلك وبالرغم من ارتفاع توقعات الفعالية فقد تكون توقعات النتيجة متدنية وذلك لاعتقاده بأن فرصته فى الحصول على الوظيفة ضئيلة ويرجع ذلك إلى ظروف البيئة غير المواتية . (جابر عبد الحميد ١٩٩٠ ص ٤٤٣)

وفى سبيل تحقيق مزيد من التمايز لمصطلح فعالية الذات قام نورويش ١٩٨٧ Norwich بتمييز هذا المصطلح عن المعنى التقليدى لمفهوم الذات ، فيشير نورويش إلى أن مفهوم الذات عبارة عن وجهة نظر مركبة عن ذات الفرد حيث يتكون ويتشكل من خلال الخبرة المباشرة للفرد بالإضافة إلى أحكام الأفراد الآخرين عليه ، ويعزز نورويش وجهة نظره حول مفهوم الذات بإشارة باندورا ١٩٨٩ على أن الصيغة العامة لمفهوم الذات تنتقص من قوته على تفسير سلوك الفرد فى أوقات محددة الأمر الذى لا يحدث مع تنوع قيمة فعالية الذات خلال الأنشطة والمواقف المختلفة . إلا أن هذه الانتقادات لا تنطبق على النموذج الهرمى المتعدد لشافلسون Shavelson 1980 ففى هذا النموذج يرتبط مفهوم الذات بمجالات عامة (مثل التعليم المدرسى ، ومجالات أقل عمومية مثل (تعلم الرياضيات) ومجالات أكثر تحديداً مثل (مجال محدد فى الرياضيات كالهندسة – الجبر) فهذا النموذج الهرمى يتوافق مع التوجه المهامى لنظرية فعالية الذات . (Norwich 1987, p.384)

ويشير باندورا ١٩٧٧ إلى أن فعالية الذات تختلف فى عدة أبعاد ، الأمر الذى يؤثر على أداء الفرد . ففعالية الذات قد تختلف من حيث مقدارها (حجمها) Magnitude ومن ثم فعند ترتيب المهام حسب مستوى صعوبتها فإن توقعات النجاح لمجموعة مختلفة من الأفراد قد تتحدد بالمهام السهلة أو قد تمتد إلى المهام متوسطة الصعوبة ، أو تشمل بداخلها أصعبها . كذلك تختلف فعالية الذات فى درجة عموميتها generality فبعض الأفراد يكون لديهم إحساس عام

بالفعالية المرتفعة يمتد إلى ما وراء موقف تعليمى محدد . كذلك بعد الشدة Strength فتوقعات فعالية الذات الضعيفة يسهل القضاء عليها من قبل الخبرات غير المدعمة (الفاشلة) من قبل الأفراد ، بينما الأفراد الذين يمتلكون توقعات قوية نحو اتقانهم للمهام فإنه يمكنهم المثابرة بشكل أقوى فى مواجهة المعوقات التى تعوق آدائهم . (Bandura 77, p.194)

ثانيا : مصادر فعالية الذات

يوضح باندورا Bandura ١٩٧٧ أن هناك أربعة مصادر يمكن من خلالها اكتساب فعالية الذات .

١- الإنجازات الأدائية Performance accomplishments

" ويعد هذا المصدر بمثابة أكثر المصادر تأثيرا فى فعالية الذات ، وذلك لأن الأداء الناجح بصفة عامة يرفع توقعات الفعالية ، بينما يؤدى الإخفاق إلى خفضها ، ويمكن إيضاح تلك العبارة العامة بالآتى : بداية أن النجاح فى الأداء يرفع فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة العمل ، فلاعب التنس الماهر إذا فاز على منافس متفوق تزداد فعالية ذاته ، الأمر الذى لا يحدث إذا فاز على منافس ضعيف . ثانيا : الأعمال التى تنجز بنجاح من قبل الفرد أكثر فعالية من تلك التى يتمها بمساعدة الآخرين . فى مجال الرياضة إنجازات الفريق لا تزيد فعالية الشخص كإنجازات الفرد . ثالثا : الإخفاق يؤدى على الأغلب إلى إنقاص الفعالية حين نعرف أننا بذلنا أفضل ما لدينا من جهد ، أما حين نخفق ونحن نحاول مجرد محاولة فإن ذلك لا يضر بالفعالية، كما يحدث عندما لا نرقى للمستوى المطلوب مع بذلنا لأعظم جهودنا وأفضلها .

والأداء الفاشل أيضا فى ظروف الاستثارة العالية لا يضر بفعالية الذات كالاخفاق فى أفضل الظروف . وعلى سبيل المثال قد يقول الفرد "أنا أعرف أنى رسبت فى الامتحان ولكنى كنت قلقا على صحة والدى فى ذلك الوقت" .

وهذا ليس اعتذار للاستهلاك العام – لأن فعالية الذات تعتمد على تناول المعلومات ومعالجتها (سواء تم ذلك على نحو دقيق أم لم يتم على هذا النحو . كما أن الأخفاق بين الحين والآخر له تأثير قليل على فاعلية الذات وخاصة عند أولئك الذين لديهم توقع مرتفع بصفة عامة. غير أن لديهم فعالية ذات منخفضة فيندر أن يرجعوا الفضل فى نجاحهم إلى أنفسهم" .

(جابر عبد الحميد ١٩٩٠، ص ٤٤٣ – ص ٤٤٤)

ويشير باندورا ١٩٧٧ إلى أن ما أن يبنى لدى الفرد فعالية ذات مرتفعة فإنها تنسحب إلى مواقف أخرى يكون فيها أداء الفرد ضعيفة نتيجة استغراقه فى فكرة عدم كفايته الذاتية ، والآثار المعممة تحدث غالبا للأنشطة التى تتشابه مع الأنشطة التى عولجت فيها فعالية الذات. وهناك عدة طرق يتم التعبير فيها باستخدام منجزات الأداء ، ومن تلك الطرق أسلوب النمذجة للأداء المناسب مثال ذلك إكساب بعض الأفراد مهارة المواجهة الأمر الذى يسهم فى بناء فعاليتهم الذاتية كذلك أسلوب سلب الحساسية Desensitization حيث يتعرض المريض تدريجيا لأحداث مكروهة بالنسبة له ، وذلك بمصاحبة أنشطة تقلل القلق (الاسترخاء العضلى) ، ولقد أسفر استخدام هذا الأسلوب عن تغيرات سلوكية واضحة فى أداء هؤلاء الأفراد ، وأيضا طريقة كشف الأداء Performance exposure وفى هذا الأسلوب يتم استخراج القلق القوى من خلال الكشف عن أكثر المواقف تهديدا للفرد ، الأمر الذى يقضى على ردود الأفعال الوجدانية ، ولقد أسفرت المواجهات مع المهددات الحقيقية عن نتائج أفضل منها فى حالة الكشف التخيلى ، كما كانت المواجهات الممتدة أكثر فعالية من المواجهات الموزعة والمختصرة.

(Bandura 77 , p. 195 – 197)

٢- الخبرات البديلة Vagarious experience

" إن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون أمرا يرفع فعالية الذات، فملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق فى عمل يميل إلى خفض فعالية الذات ، وعندما يكون النموذج مختلفا عن الملاحظ فإن المثيرات البديلة تؤثر أدنى تأثير على الفعالية . فإذا لاحظ رجل كبير السن خامل جبان شابا نشطا شجاعا يمشى بنجاح على حبل رفيع على ارتفاع شاهق فى سيرك فإن ذلك بغير شك يؤثر تأثيرا ضئيلا على توقعات الفعالية إزاء قيام الرجل بهذا العمل الجرئ . وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة ، فملاحظة لاعب متفوق لكرة السلة وهو يحرز أهدافا أقل تأثيرا فى فعالية لاعب كرة سلة آخر متميز من تأثيره على لاعب مستجد يلاحظه .

إن آثار النمذجة بصفة عامة ليست فى قوة الأداء الشخصى من حيث تأثيرها فى رفع مستويات الفاعلية وقد يكون لها آثار قوية فى انقاص الفعالية ، فملاحظة سباح له نفس مستوى مهارتك وقدرتك وهو يخفق فى عبور تيارات نهرية شديدة متقلبة يقنعك بالإقلاع عن محاولة القيام بنفس العمل ، وقد يبقى تأثير هذه الخبرة فترة طويلة من الزمان لديك".

(جابر عبد الحميد ١٩٩٠ ، ص ٤٤٤)

ويشير باندورا ١٩٧٧ إلى أن بعض متغيرات النمذجة قد تؤثر فـــى توقعـــات الفعاليـــة الذاتية للفرد مثل الجهد ، فمرضى الخواف يتحسن أدائهم عند مشاهدة النماذج وهم يتغلبون علـــى الصعوبات أثناء بذلهم للجهد أكثر من ملاحظة الأداء المتمكن من قبل النماذج الجيـــدة، كمـــا أن ملاحظة الأفراد لأنشطة تؤدى وينتج عنها نجاح تؤدى إلى تحسينات سلوكية مقارنـــة بمشـــاهدة نفس الأداء ينمذج بدون ظهور توابع واضحة (نجـــاح – فشـــل) أيـــضاً النمذجـــة المنوعـــة Diversified modeling والتى نلاحظ فيها الأنشطة مع تكرار عرضها مـــن قبـــل نمـــاذج متعددة . تفضل عرض الأداء من قبل نموذج واحد وذلك لأنه فى حالة نجـــاح الأفـــراد ذوى الخصائص المختلفة فى هذا الأداء سيؤدى ذلك إلى تكوين أساس واقعى لدى الملاحظين يزيد من إحساسهم بفعاليتهم . (Bandura 77.p.197-198)

٣- الاقتناع اللفظى Verbal persuasion

" يمكن كذلك اكتساب فعالية الذات من خلال الاقتناع اللفظى وتأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فإن الاقناع اللفظى فى ظل الظروف السلمية يمكن من رفع فعالية الـــذات وخفضـــها . ولكى يتحقق ذلك ينبغى أن يؤمن الشخص بالقائم بالإقناع ، والنصائح أو التحذيرات التى تصـــدر عن شخص موثوق به لها تأثر أكثر فى فعالية الذات عن تلك التى تصدر عـــن شـــخص غـــير موثوق به ، أيضا لا بد أن يكون النشاط الذى ينصح الفرد بأدائه ضمـــن حصيلـــة هـــذا الفـــرد السلوكية على نحو واقعى . وذلك أنه لا يوجد اقناع لفظى يستطيع أن يغير حكم شـــخص علـــى فعاليته وقدرته على القيام بعمل يستحيل أداؤه فى ظل مقتضيات الموقف الفعلى ".

ويفترض باندورا أن قوة الاقتراح ترتبط على نحو مباشـــر لمكانـــة المقنـــع المدركـــة وسلطته، والمكانة والسلطة ليستا متماثلتين . فعلى سبيل المثال فإن الاقتراح الذى يقدمه المعـــالج النفسى لمريض لديه خوف مرضى من الارتقاء بالمصعد والذى يتلخص فى أنه يستطيع أن يفعل ذلك حين يكون مزدحماً يغلب أن يزيد من فعالية ذاته عما لو صدر نفس الاقتراح من زوجتـــه أو ابنته . غير أن هذا المعالج نفسه لو أخبر المريض بأنه يستطيع أن يصلح جرساً كـــهربائياً فـــإن ذلك لن يؤدى إلى تحسين فى فعالية ذاته . ويكون الاقناع اللفظى أكثر فعالية حين يرتبط بـــالأداء الناجح ، فعن طريقة الإقناع قد تستطيع أن تحمل شخصاً على القيام بنشاط معين فإذا نجـــح الأداء فإن هـــــذا الانجاز مقروناً بمكافآت لفظية تالية تصدر من المقنع قد تزيد مـــن الفعاليـــة فـــى المستقبل ". (جابر عبد الحميد ١٩٩٠ ، ص ٤٤٤ ، ٤٤٥) .

ويشير باندورا ١٩٧٧ إلى أنه وعلى الرغم من أن الاقناع اللفظى له حدود واضحة فى كونه وسيلة لخلق إحساس ثابت وباقى بالفعالية الذاتية إلا أنه يمكن أن يسهم فى إحراز النجاح من خلال تصحيح الأداء ، فمن خلال الإقناع اللفظى يمكن أن تقنع – اجتماعيا– فردا ما أنه يمتلك الاستعدادات التى تؤهله للنجاح فى المواقف الصعبة ، وأن ما يحصل عليه من عون هو أمر مؤقت من أجل تحريك الجهود الأكبر التى يمتلكها . ولكن رفع الفعالية الذاتية للفرد باستخدام هذا الأسلوب دون عمل ترتيبات لتيسير الأداء الفعال أمر سيؤدى لا محالة إلى الفشل الأمر الذى يضعف الثقة فى المقنعين الأمر الذى يؤدى فيما بعد إلى تقويض فعالية الذات لدى المتلقى . (Bandura 1997, p.198)

٤– الاستثارة الانفعالية Emotional arousal

" المصدر الأخير للفعالية هو الاستثارة الانفعالية . فالانفعال الشديد يخفض الأداء عادة، ولقد تعلم معظم الناس أن يحكموا على قدرتهم على تنفيذ عمل معين فى ضوء الاستثارة الانفعالية . فالذين يخبرون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب ان يكون توقعات معظمهم منخفضة. فقد يجيد الممثل أداء دوره خلال التجارب الأولية السابقة على العرض ، ويحاول التمكن من هذا الدور لأنه يعرف أنه فى حاجة إلى هذا الإتقان ليلة الافتتاح لأن الخوف قد ينسيه الحوار اللازم لهذا الدور . ومعظم الناس يقدرون على الإمساك بالثعبان إذا لم يسيطر عليهم الخوف ، ذلك أن هذا العمل يتطلب أن يمسك الفرد الثعبان بثبات وإحكام من خلف رأسه . ولكن معظمنا لا يستطيع ذلك لأن الخوف قد يؤدى إلى نقصان توقعاته الأدائية . ولقد لاحظ المعالجون النفسيون منذ زمن طويل أن خفض القلق وزيادة الاسترخاء الجسمى يمكن أن ييسر الأداء ، وأن معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات أولها : مستوى الاستثارة ونحن نعرف عادة حالاتنا الانفعالية وترتبط الاستثارة الانفعالية فى بعض المواقف بفترات الأداء ، فقلق الممثل فى ليلة الافتتاح إن لم يكن شديدا يزيد من توقعات فاعليته والمتغير الثانى هو الدافعية المدركة للاستثارة فإذا عرف فرد أن الخوف أمر واقعى فمن الطبيعى ان يعرف الفرد الذى يقود سيارة فى طرق جبلية مكسوة بالجليد ان هذا العمل يثير خوفا عاديا ومثل هذا الخوف قد يرفع فعالية الشخص . غير أنه حين يعرف أن من الغباء أن يخافا خوفا مرضيا من الأماكن المفتوحة أو العالية فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى انقاص الفاعلية . وأخيرا فإن طبيعة العمل متغير آخر ذلك أن الاستثارة الانفعالية قد تيسر الإتمام الناجح للأعمال البسيطة ، ويغلب أن تعطل أداء الأنشطة المعقدة " . (جابر عبد الحميد ١٩٩٠ ص٤٤٥)

ويشير باندورا ١٩٧٧ إلى أن استثارة القلق نحو المهددات أمر يمكن انقاصه من خلال النمذجة ومن خلال الانجازات الناجحة التى تحرز بواسطة النمذجة المشاركة ، فطرق النمذجة المختلفة تتمتع بمزايا تساعد على تحسين ورفع فعالية الذات لدى المتعلمين ، كما يحذر باندورا أن أضعاف الخوف يرجع بشكل كبير إلى مصداقية معلومات الاستثارة أكثر مما يرجع إلى العزو الخاطئ لاستثارة الخوف إلى مصدر غير سليم ، فالنقص فى الخوف قد يكون راجعاً إلى تغذية راجعة مضللة وقد يستمر أثرها إلى فترة قصيرة ، وذلك لأن بعث الأمان الخادع لا يكون على وجه الخصوص طريقة ملائمة لخلق توقعات ذات حقيقية وثابتة.

(Bandura 1977, p.198.200)

ثالثاً : فعالية الذات وعلاقتها بالتنظيم الذاتى للكتابة

يفترض شنك Schunk 1981 أن لفعالية الذات تأثير من الناحية الدافعية على سلوك الفرد ، لذا فهى ذات صلة وثيقة بسلوك الانجاز لدى الأطفال ، فالأطفال الذين لديهم احساس قوى بفعاليتهم الذاتية فى مجال دارسى معين يتوقع أن يبذلوا فى هذا المجال جهداً أكاديمياً كبيراً، وعلى العكس فالأطفال الذين يدركون أنفسهم على أنهم غير فعالين فى مجال إنجازى معين يميلون إلى هجر المهام الأكاديمية ، أو الارتباط بها بشكل غير قوى . فمجرد أن يواجه أدائهم بعض الصعوبات فإنهم يهجرونها سريعاً . (Schunt 1981, p.93)

ولقد تدفقت العديد من الدراسات التى تؤيد هذا الافتراض ، نذكر منها دراسة توماس وآخرين Thomas et al., 1987 حيث توصلت إلى أن مقياس فعالية الذات كان أفضل منبىء لسلوك الانجاز الأكاديمى للطلاب فى الصفوف النهائية وقبل النهائية من التعليم الثانوى والتعليم الجامعى . (Through Withite 1990 , p.696)

كما أيدت هذه النتائج دراسة شنك ٨١ وتوريش ١٩٨٧ حيث أكدت كذلك على أن فعالية الذات المدركة منبئ دقيق بالأداء الحالى للأطفال وذلك خلال المستويات المختلفة للصعوبة فى المهمة . (Shcunk 1981, p.93, Norwich 87 , p.384)

والنظريات المعاصرة تتناول الكتابة على أنها عملية حل مشكلة فالكتاب بصعوبة أهداف ويعتبرونها أثناء التأليف ، فالمتعلمين الذين يشعرون بكفائتهم فى الكتابة يكونون أكثر إضماراً لبزل الجهد الكبير والمثابرة أثناء المهام الكتابية مقارنة بالطلاب الذين يشكون فى قدراتهم واستعداداتهم . (Shunk & Swartz, 1993, p.337)

فلقد وجد كل من جراهام وهاريس 1989a+b أن تعليم الأطفال غير القادرين على التعلم (L.D) استراتيجية كتابة المقال أو القصة قد حسنت الفعالية الذاتية لديهم نحو الكتابة كما حسنت كتابتهم . أيضا أظهرت العديد من الدراسات عن الراشدين أن الفعالية الذاتية للكتابة تستطيع التنبؤ بالإنجاز . (Meter et al 84 ; shell et al., 89, p.91)

وفى نفس الوقت تشير العديد من الدراسات (Bandura 1986;Zimmerman 1989 a+b) . إلى أن التنظيم الذاتى الفعال يعتمد على امتلاك إحساس جيد بالفعالية الذاتية للتعلم أثناء ارتباط الفرد بالمهمة الأكاديمية ، فأثناء أداء الطلاب للمهمة يقارنون أدائهم بأهدافهم ، وعملية التقويم الذاتى لتقدمهم يحسن من فعاليهم الذاتية ويجعل الطلاب محتفظين بدافعيتهم نحو التحسن .

كما تؤكد بعض الدراسات (Bandura Schunt 81, Grabam and Harris 89 A;B) على أن إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة المتمثلة فى التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية تكون فعالة فى زيادة الفعالية الذاتية للأطفال نحو الكتابة. (Graham & Harris 1989, P.361)