

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولا : دراسات تناولت ماهية مفهومى التنظيم الذاتى وفعالية الذات .

ثانيا : دراسات تناولت علاقة التنظيم الذاتى بالأداء الكتابى وفعالية الذات .

ثالثا : دراسات تدخلية تناولت أثر التدريب على برامج تنمية التنظيم الذاتى على كل من الأداء الكتابى وفعالية الذات

رابعا : دراسات تدخلية تناولت تنمية التنظيم الذاتى من خلال المنحى متعدد المكونات

خامسا : فروض الدراسة .

مقدمة :

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضا للدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة حيث تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية ، على أن يلي كل تصنيف فرعى تعقيب يعكس تلخيصاً لأوجه الاستفادة للدراسة الحالية من هذا الجانب .

وتشمل تصنيفات الدراسات السابقة ما يلي :

١- دراسات تناولت ماهية مفهومي التنظيم الذاتي وفعالية الذات ، حيث تعتقد الباحثة أن أحد الأهداف الأساسية للدراسة الحالية هو التنظير حول مفهومي التنظيم الذاتي ، وفعالية الذات، وذلك نظراً لخلو الدراسات العربية تقريباً من المتغير الأول ، وندرة الدراسات التي تناولت المتغير الأخير ، لذا تحاول الدراسة الحالية إلقاء بعض الضوء على الدراسات التي عُنيت بالتنظير حول المفهومين .

٢- دراسات تناولت علاقة بعض عمليات التنظيم الذاتي بالأداء وفعالية الذات وفي هذا الجانب تتناول الدراسة العديد من عمليات التنظيم الذاتي التي تبنتها مناحي نظرية مختلفة : معرفية، ظاهرانية ، وإرادية ... الخ وذلك في علاقتها بالإنجاز الأكاديمي للطلاب من ناحية وبفاعلية الذات لهؤلاء الطلاب من ناحية أخرى .

٣- دراسات تدخلية تناولت أثر التدريب على برامج تنمية التنظيم الذاتي على كل من الأداء وفعالية الذات .

وفي الجانب الأخير من هذا الفصل يتم تناول بعض الدراسات التجريبية التي عُنيت على وجه الخصوص بإعداد برامج تركز على تدريس إجراءات صريحة للتنظيم الذاتي ، وذلك في مجالات شتى : كالكتابة والقراءة والرياضيات والصحة ، وذلك بغية حصر مختلف أوجه الاستفادة الممكنة من تلك البرامج في سبيل إعداد برنامج الدراسة الحالية .

على أن يعقب ذلك عرضاً لفروض الدراسة التي تم استنباطها وتوجيهها بحسب ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة .

أولاً : دراسات تناولت ماهية مفهومي التنظيم الذاتي وفعالية الذات :

لقد حظى مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم باهتمام الباحثين عبر العقدين الآخرين فتحدد خلالهما تعريف جامع مانع للتنظيم الذاتي يميزه عن غيره من المفاهيم التي قد تختلط به ، أو تشترك معه في بعض الجوانب ، كما سعت العديد من المناحي النظرية إلى صياغة أبعاده ومحدداته ،

فحددت عملياته والإستراتيجيات التي تعظم الاستفادة من تلك العمليات والسبل إلى تميزه كذلك.

ولقد صاحب هذا الثراء في بحوث التنظيم الذاتي زيادة مشابهة في أبحاث فعالية الذات، وذلك لكونهما متغيرين وثيقى الصلة - حيث يعتبر أنصار مدرسة المعرفة الاجتماعية أن متغير فعالية الذات هو أحد المكونات البارزة للتنظيم الذاتي - ومن ناحية أخرى لارتباطهما الطردي القوي بمستويات الإنجاز الأكاديمي للطلاب .

ولقد تعددت الدراسات الوصفية التي سعت إلى شرح مفهوم التنظيم الذاتي :

(Ex: Corno 1994 and Schunk 1996, Zimmerman 1986; 89; 90; 94; 98 and Zimmerman and Martenz-Ponz 1986; 1989)

وعلى الرغم من أن البحث الأول الذي تناول التنظيم الذاتي تمثل في الكتاب الذي قدمه كل من ثرثون وماهوني Tharson and Mohaney 1974 والذي عالجا فيه عمليات التنظيم الذاتي من وجهة نظر المعرفة الاجتماعية حيث ركز الباحثان فيه على تنمية الضبط السلوكي كما ناقشا باتساع عمليات متنوعة أطلق عليها باندروا اسم التنظيم الذاتي Self - Regulation مثل عملية التقويم الذاتي ، التخطيط للأهداف ، التعزيز الذاتي (Zimmerman 1990, P. 178) إلا أن زمرمان Zimmerman بإسهاماته الرائدة التي أثرت البحث في التنظيم الذاتي يعد من العلامات البارزة التي تفرض نفسها عند التنظير حول هذا المفهوم بوجه عام. فتعد دراسة زمرمان Zimmerman 1986 وعنوانها " كي تصبح متعلما ذا تنظيم ذاتي : ما العمليات الفرعية الأساسية ؟ " من الدراسات المبكرة التي سعت إلى تحديد ماهية مفهوم التنظيم الذاتي ، فأوضح زمرمان في هذه الدراسة التحول الذي طرأ على تناول الباحثين لمفهوم الإنجاز الأكاديمي للطلاب بظهور نظرية التنظيم الذاتي التي لفتت انتباه التربويين إلى ضرورة الاهتمام بالطريقة (How) التي ينشط الطالب ويغير ويقوى بها ممارساته التعليمية ضمن بيئات تعليمية محددة، كما أشار إلى أن نظريات التنظيم الذاتي تتناول الطلاب باعتبارهم مشاركين بشكل فعال على المستوى ما وراء المعرفي ، الدافعي ، السلوكي ، في عملية تعلمهم ، كما تشير الدراسة إشارة سريعة للعديد من العمليات الفرعية Subprocesses للتنظيم الذاتي وذلك من منظور العديد من المناحي النظرية كالمنحى المعرفي الاجتماعي والإجرائي والإرادي ... الخ .

ويؤكد زمرمان في هذه الدراسة على أنه بالرغم من اختلاف العمليات الفرعية من توجه نظري آخر إلا أن تلك النظريات لا تغفل دور العمليات الفرعية الأخرى بالنسبة للتنظيم الذاتي .

(Zimmerman 1986; P. 307-308 and P. 312)

وفي سبيل إلقاء مزيد من الضوء حول هذا المفهوم وعلاقته بفعالية الذات قام زمرمان ومارتينز بونز Zimmerman & Martenz-Pons, 1986 بدراسة " للفروق الفردية بين الطلاب في التنظيم الذاتي بالنسبة لاستخدام الإستراتيجية وفعالية الذات ". وذلك من حيث الصف الدراسي (الخامس - الثامن - الحادي عشر) ومن حيث الجنس (ذكور - إناث) ومن حيث درجة التفوق (مدراس نظامية - مدراس المتفوقين) .

ومن الإضافات النظرية التي أسهمت بها هذه الدراسة تحديد لها لعدد أربع عشرة إستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتي يستخدمها المتعلمون أثناء تعلمهم الأكاديمي ، فلقد وجد زمرمان وزميله أن استخدام الطلاب لتلك الإستراتيجيات قد ارتبط بإنجازهم الأكاديمي وفعاليتهم الذاتية اللفظية والرياضية ارتباطاً قوياً، حيث اختلف الطلاب في مجموعتي الإنجاز (مرتفع - ومنخفض) ، بشكل دال في عنايتهم بكل نوع من أنواع هذه الإستراتيجيات، كما ارتبط إدراك الطلاب لفعاليتهم اللفظية والرياضية باستخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم .

(Zimmerman & Martenz-Pons, 1986, P.51)

ولقد استخدم زمرمان وزميله في هذه الدراسة أداة المقابلة الشخصية (المنظمة) وذلك لقياس التنظيم الذاتي ، كما قام زمرمان وزميله بالتحقق من الصدق البنائي للأداة في دراسة مستقلة بعد ذلك Zimmerman & Martenz-Pons 1988 بعنوان " الصدق البنائي لنموذج إستراتيجية التنظيم الذاتي لتعلم الطلاب " ، حيث قام زمرمان وزميله بقياس استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي باستخدام المقابلة الشخصية ، ثم طلبا من المعلمين أن يسجلوا مدى استخدام هؤلاء الطلاب لتلك الإستراتيجيات داخل الفصل الدراسي ، كما تم إجراء التحليل العاملي بالنسبة لتقارير المعلمين حول ممارسة طلابهم للتنظيم الذاتي والنواتج الإنجازية (اللغة - الرياضيات) لهم . ولقد أسفر التحليل العاملي عن وجود عامل عام أطلق عليه التنظيم الذاتي وذلك بخلاف عاملين فرعيين أطلق عليهما التعبير اللفظي والإنجاز الرياضي .

ولقد ارتبطت تقارير الطلاب عن استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الداخلي للتعلم والتي حصل عليها أثناء المقابلة الشخصية بنسبة ٠,٧ مع معدلات المعلمين الذين سجلوها، وبذلك فقد أمكن حساب الصدق التمييزي والعاملي لأداة التنظيم الذاتي . ويتمثل الإسهام النظري لهذا البحث في تأكيد على تمايز مفهوم التنظيم الذاتي عن غيره من المفاهيم المرتبطة بالقدرة حيث استطاع زمرمان وزميله من خلال التحليل العاملي فصل نواتج الإنجاز المرتبطة باستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم عن القدرة العامة ، حيث وجد زمرمان وزميله أن مقاييس المقابلة الشخصية

للطلاب حول استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتي قد ارتبطت إيجابيا بعامل التنظيم الذاتي للتعلم . (Zimmerman & Martenz-Pons 1988, P. 284-285)

ويعرض جمع من الأنصار البارزين للمنحى المعرفي الاجتماعي (باندورا) أمثال زمرمان وشنك سلسلة من الدراسات التي تعكس التصور المعرفي الاجتماعي للتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي :-

ففي دراسة لزمرمان Zimmerman 1989b بعنوان " التصور المعرفي الاجتماعي للتنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي " ، وفي المقالة الافتتاحية لكتابه حول التنظيم الذاتي Zimmerman 1990a بعنوان " نماذج التنظيم الذاتي للتعلم والإنجاز الأكاديمي " ، وفي دراسة ثالثة لشنك Schunk 1989 بعنوان " نظرية المعرفة الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم " . وفي بحث لزمرمان وكلارك Zimmerman and Clark 1990 بعنوان " التصور المعرفي الاجتماعي للتنظيم الذاتي للتعلم الصحي " . وفي بحث أخير لزمرمان Zimmerman 1990b بعنوان " التنظيم الذاتي للتعليم الأكاديمي والإنجاز : بزوغ وجهة النظر المعرفية الاجتماعية " . يحاول هؤلاء الباحثون تناول مفهوم التنظيم الذاتي وعرضه من مختلف جوانبه : فعلى سبيل المثال يشرح زمرمان في الدراسات السابقة & Clark & Zimmerman 1990b; 1989b) (Zimmerman التنظيم الذاتي وكذلك شنك Schunk 1989 تعريف التنظيم الذاتي من المدخل المعرفي الاجتماعي ، كما يقدمون وصفا لمحددات التنظيم الذاتي (المحددات الذاتية - المحددات السلوكية - المحددات البيئية) وعرضاً للعمليات الفرعية للتنظيم الذاتي (الملاحظة الذاتية - والتقويم الذاتي - ورد الفعل الذاتي) كما يصنفان إستراتيجيات التنظيم بحسب الوظيفة التي يؤديها (سلوكية - ذاتية - بيئية) .

فيحاول زمرمان في دراسته Zimmerman 1989b تلخيص أهم السمات المميزة لتعريفات التنظيم الذاتي والتي تفسر الاختلاف الظاهري في تناول المناحي النظرية المختلفة للتنظيم الذاتي .

كما يعرض زمرمان Zimmerman 1994 في دراسة بعنوان " أبعاد التنظيم الذاتي الأكاديمي - إطار مفاهيمي للتربية " تلخيصاً وتصنيفاً لتعريفات التنظيم الذاتي الوصفية والشارحة مستخلصاً من ذلك تعريفاً إجرائياً للتنظيم الذاتي مع تحديده لخصائص المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي .

(Zimmerman 1994, P.5-6 & P. 11-13)

وفي دراستين حديثتين الأولى لزمرمان ١٩٩٤ Zimmerman بعنوان " أبعاد التنظيم الذاتي الأكاديمي : إطار مفاهيمي للتربية ، والثانية لزمرمان وبونر Zimmerman & Bonner 1998 بعنوان " التصور المعرفي الاجتماعي لإستراتيجيات التعليم "، يبدأ زمرمان في توضيف المفاهيم النظرية التي تمخضت عنها أبحاثه السابقة في إطار المنحى المعرفي الاجتماعي وذلك في شكل متكامل بعض الشيء . فيعرض زمرمان في دراسته الأولى إطارا نظريا يشرح مكونات التنظيم الذاتي ، والذي يوضح فيه أهمية عنصر الاختيار ، حيث يعتقد زمرمان أن عنصر الاختيار Choice هو الذي يميز مفهوم التنظيم الذاتي ، كما يؤكد على ضرورة أن تكون هناك فرص للاختيار أمام المتعلمين حتى يستطيعوا ممارسة التنظيم الذاتي ، فيؤكد زمرمان أنه حسب فرصة الاختيار التي يتيحها المعلم لطلابه بالنسبة لماذا وكيف ومتى وماذا وأين ومع من يكملون مهمتهم التعليمية (أبعاد النموذج) ستظهر لنا درجات تتنوع ما بين الانخفاض والإرتفاع من التنظيم الذاتي لدى الطلاب .

(Zimmerman 1994, P.6 and Schunk 1996, P.339-340)

كما توصل زمرمان وبونر خلال هذه الدراسة إلى المراحل التي يمر بها الطلاب عند اكتساب المهارة الحركية المعرفية المعقدة حيث تتألف من مرحلة الملاحظة ثم مرحلة المحاكاة فمرحلة الضبط الذاتي وأخيرا مرحلة التنظيم الذاتي . (Zimmerman & Kitsantas 1997, P. 29) وفي ضوء هذا الجسم المتنامي من الأبحاث التي قدمها أنصار المنحى الاجتماعي وحسب النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسات ورغبة في تحويل تلك الجهود البحثية إلى ممارسات عملية يستفيد منها الطلاب في بيئاتهم التعليمية الطبيعية ، قدم لنا زمرمان 1998 Zimmerman في أحدث أبحاثه نموذج الحلق في التنظيم الذاتي ، حيث يصف زمرمان نموده بالحلقي لأن عملية المراقبة الذاتية - التي تتم لكل محاولة تعلم - توفر معلومات من شأنها تغيير الأهداف التالية والإستراتيجيات المستخدمة ومقدار الجهود المبذولة لاحقا . ويتألف النموذج من أربع خطوات ، تتمثل الخطوة الأولى في المراقبة والتقويم الذاتي، والثانية في وضع الأهداف والتخطيط لها ، ثم المراقبة وتنفيذ الإستراتيجية ، وأخيرا مراقبة الناتج الاستراتيجي .

(Zimmerman 1998, P. 82-84)

ولقد عني أنصار المنحى المعرفي الاجتماعي كذلك بمتغير فعالية الذات فيشير زمرمان Zimmerman 1989b إلى اعتبار فعالية الذات أحد المحددات الرئيسية المكونة للمحددات الذاتية للتنظيم الذاتي .

ويشرح باندورا ١٩٧٧ Bandura في دراسة بعنوان " نحو نظرية موحدة للتغيير السلوكي" المصادر التي يستقي منها الفرد معلوماته حول فعاليته الذاتية ويحددها بأربعة مصادر : الإنجازات الأدائية ، الخبرات البديلة ، الإقناع اللفظي ، الاستثارة الإنفعالية .

(Bandura 1977, P. 195-200)

كما يعرض باندورا Bandura 1993 في بحث له بعنوان " تأثير فعالية الذات المدركة على التوظيف والنمو المعرفي " ، العمليات التي تستمد منها فعالية الذات تأثيرها، حيث يصنفها باندورا إلى عمليات معرفية وعمليات دافعية ، وإنفعالية وانتقائية ، ويشرح باندورا خلال هذا البحث الوصفي تأثير معتقدات الفعالية الذاتية على كل نوع من تلك العمليات عارضا الصور والأشكال التي يتخذها هذا التأثير . ويؤكد باندورا أن مفهوم فعالية الذات مفهوم متعدد الأوجه فبالإضافة إلى امتلاك الفرد لإدراك عام حول فعاليته الذاتية إلا أن ذلك لا يمنع تباين إدراكنا لفعاليتنا الذاتية تجاه المجالات المختلفة بما فيها المجالات الأكاديمية .

ولقد قام باندورا ١٩٨٩ بتصميم مقياس لفعالية الذات تناول فيه أنواعا مختلفة من فعالية الذات ، تضمنت فعالية الذات تجاه المواقف الاجتماعية ، فعالية الذات الأكاديمية ، فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي .

(Bandura 1989)

وأما عن علاقة فعالية الذات بالتنظيم الذاتي ، فسترعى الباحثة تناولها إلى الجانب الثاني من هذا الفصل .

ولقد أسهم كذلك المدخل الإجرائي بما قدمه منظروه من بحوث وصفية في شرح وتفسير مفهوم التنظيم الذاتي .

فيعرض ماسي وبلفيور وشيا Mace, Belfiore and Shea 1989 بإسهاب في دراسة بعنوان " النظرية الإجرائية وأبحاث التنظيم الذاتي " ، العمليات الفرعية الثلاثة للتنظيم الذاتي من المنظور الإجرائي والمتمثلة في عمليات المراقبة الذاتية والتعليمات الذاتية والتعزيز الذاتي والتي عادة ما تدمج معا لتشكيل الإجراءات المكونة لبرامج تنمية التنظيم الذاتي التي تقدم للطلاب .

فيؤكد شنك Schunk 1996 في دراسة بعنوان " التنظيم الذاتي " ضمن كتابه " نظريات التعلم " على أن المراقبة الذاتية تعد المكون الأساسي (في بعض الأحيان) لبرامج التنظيم الذاتي وذلك لتضمنها العديد من العمليات حيث تشمل الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي . كما يتناول ماس وزملاؤه (١٩٨٩) طرقا متعددة للمراقبة الذاتية بعضها مباشر والآخر غير مباشر .

ويعرض شنك ١٩٩٦ لبعض الطرق المستخدمة في بناء برامج تنمية التنظيم الذاتي ، حيث يتناول أسلوب التعليمات الذاتية التي يصنفها ماس وآخرون (١٩٨٩) إلى نوعين أساسيين ، يعتمد النوع الأول من عبارات التعليمات الذاتية على ترتيب البيئة من أجل إنتاج مثيرات تميزيه بينما يأخذ النوع الثاني من التعليمات الذاتية شكل العبارات أو القواعد التي تقوم بدور المثير التمييزي لتوجيه سلوك الفرد .

وبرغم ما يثار حول التعزيز الداخلي من مشكلات إلا أن شنك (١٩٩٦) وماس وآخرون ١٩٨٩ يعتبران أن ذلك لا يقلل من كون التعزيز مكونا فعالا لسلوك التنظيم الذاتي للتعلم . أيضا يتناول ماس وزملاؤه ١٩٨٩ عددا من العوامل الأساسية التي تسهم في تنمية سلوك التنظيم الذاتي من المنظور الإجرائي .

وبرغم ندرة الدراسات الوصفية التي تناولت التنظيم الذاتي من المنظور الإجرائي - في حدود علم الباحثة - إلا أن الدراسات الارتباطية والتجريبية التي ارتكزت على هذا المنحنى النظري قد ألقت مزيدا من الضوء حول مفهوم التنظيم الذاتي .

ولقد عني المدخل الإرادي بدراسة التنظيم الذاتي أيضا، وتمثل ذلك في صورة عدد من الدراسات الوصفية التي تشرح دور الإرادة في التنظيم الذاتي ، فيعتقد أنصار هذا المنحى أمثال كورنو Corno أن الإرادة تشكل مكونا رئيسيا لسلوك التنظيم الذاتي ، لذا تنتقد كورنو تضمين تعريف التنظيم الذاتي لمفهوم الإرادة بشكل ضمني ، وتقترح كورنو 1989 Corno تعريفا آخر للتنظيم الذاتي يبرز العمليات الإرادية بشكل صريح وذلك ضمن دراستها بعنوان " التنظيم الذاتي : تحليل إرادي " ، حيث توضح كورنو في ذات الدراسة العمليات الإرادية للتنظيم الذاتي والتي تعتمد بشكل أساسي على إستراتيجيات الإرادة لكاهل Kuhl ، مع إضافة بعض التعديلات من قبل كورنو على تلك الإستراتيجيات، ولقد تمثلت تلك التعديلات في تصنيف تلك الإستراتيجيات إلى عمليات مستترة وأخرى صريحة مع إضافة بعض العمليات التي خلصت إليها كورنو إلى كلا التصنيفين.

(Corno 1989, P.118-119)

ولقد انعكس اهتمام كورنو بدور الإرادة في التنظيم الذاتي في صورة بحث لها هي : كانفر Corno and Kanfer 1993 بعنوان " دور الإرادة في التعليم والأداء " حيث راجعا فيه الدراسات التي تناولت مفهوم الإرادة ، وقد صنف الباحثان تلك الدراسات إلى دراسات تناولت الوظيفة الإرادية وأشارا إليه بضبط السلوك Action Control ويشرح هذا الجانب من

الدراسات بعض الإستراتيجيات الإرادية مثل المراقبة والملاحظة الذاتية وغيرها من الإستراتيجيات التي قد تستخدم لتقوية أو تعزيز تعلم جديد ، أو لزيادة المعلومات المتاحة ، وتشير كورنو وزميلها إلى ندرة الدراسات التي تناولت الإستراتيجيات الإرادية المستخدمة لضبط سلوك الدافعية والانفعال مثل استخدام الحديث الداخلي الذاتي والتصور البصري وضبط النفس ، كما يندرج ضمن تلك الإستراتيجيات ما يبذله الأفراد من جهود من أجل ضبط البيئة (إستراتيجيات ضبط البيئة) من خلال سلوكيات واضحة مثل إيجاد مكان هادئ للعمل . أما التصنيف الثاني للدراسات فيشمل الأبحاث التي عنت بالأساليب الدافعية Volitional Styles حيث يعني هذا الجانب من البحوث بذات الإستراتيجيات ، ولكنه يركز على الفروق الفردية الثابتة في الإرادة بين الأفراد . (Corno & Kanfer 1993, P.3-4)

كما قام عدد من الباحثين بدراسات وصفية مستقلة بهدف وصف إستراتيجيات التنظيم الذاتي التي تتسم بطابع الإرادة وذلك في بيئاتهم الدراسية الطبيعية من خلال ملاحظة الباحثين لسلوكهم الإرادي أثناء التعلم ، وتعد دراسة ديزون 1987 Dyson التي حملت عنوان " قيمة وقت الانصراف عن المهمة : الحديث التلقائي لدى الأطفال الصغار وما يكتبونه من نصوص ، من الدراسات التي تناولت طبيعة الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لاستكمال مهامهم المدرسية، حيث تم تسجيل تفاعل الطلاب مع أقرانهم أثناء إكمالهم لواجباتهم الكتابية وذلك من خلال مجموعة من البروتوكولات اللفظية التي دمجت مع بطاقات لملاحظة سلوكهم ، ولقد أسفرت النتائج عن استخدام الطلاب لعدد من إستراتيجيات التنظيم الذاتي التي تتسم بكونها إرادية وذلك لاستكمال المهام المدرسية بفعالية مثل إستراتيجيات ضبط الأقران Peer Control (لا بد أن أجلس إلى جانب فلان أثناء الكتابة لأنه شاطر) وإستراتيجية توقع ردود أفعال مسموعة على الأداء الكتابي للفرد (يجب أن أعيد صياغة تلك الفقرة لأنها صعبة على من يقرأها) .

(Dyson 87, P. 396)

وفي دراسة وصفية أخرى لجونسون 1985 Jounson بعنوان " فهم غير القادرين على القراءة " تناول فيها افتقار الجهود التعليمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى التنظيم الذاتي للتعلم وتأثير ذلك على أدائهم . ولقد استخدم جونسون تحليل الحالة فقد طالب من ثلاثة من الذكور الراشدين والذين يعانون من عدم القدرة على القراءة والتفكير بصوت مسموع ، وطلب منهم أن يمارسوا القراءة بصوت مرتفع ، وقد لاحظ الباحث بالإضافة إلى المشكلات المنهجية في القراءة التي يظهرها هؤلاء الأفراد أنهم يستخدمون إستراتيجيات تعويضية Compensatory Coping strategies مثل إستراتيجية الجذع وغيرها من الأفكار

الانهزامية للذات ، ولقد كان لتلك الإستراتيجيات أثر فعال على المدى الطويل ، ويقترح الباحث في هذه الدراسة حلا لمشكلة هؤلاء الراشدين ، يتمثل في أن يتعلم الطلاب ممارسة إستراتيجيات إرادية ذاتية إيجابية ، بالإضافة إلى تحسين مهارات القراءة لديهم .

(Johnston 1985, P.153)

وبقدر ما أسهمت به الدراسات الغربية من جهود في تفسير وشرح مفهوم التنظيم الذاتي والذي انعكس في صورة كم هائل من الأبحاث ذات الأساس النظري المتنوع ، بقدر ما أسهم به كذلك الأدب السوفيتي . فالعمل الرائد لفيجوتسكي - والذي تبناه باحثون غرب وسوفيت على حد سواء - قد ساعد على إلقاء مزيد من الضوء حول هذا المفهوم المتنامي .

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت المفاهيم الأساسية لهذا المدخل النظري في علاقته بالتنظيم الذاتي ومن بين تلك الدراسات دراسة روهير كيمبر 1989 Roherkemper بعنوان " التنظيم الذاتي للتعلم والإنجاز الأكاديمي من وجهة نظر فيجو تسكي " وكذلك دراسة هندرسون 1986 Hendrson بعنوان " التعلم المنظم ذاتيا تضمينات لتصميم وسيلة تعليمية " ودراسة هندرسون وكنجهام 1994 Hendersom & Kunningham بعنوان " إنتاج بيئات ثقافية اجتماعية متفاعلة من أجل التنظيم الذاتي للتعلم " وكذلك دراسة هاريس 1990 Harris بعنوان " تنمية المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي : دور الحديث الخاص والتعليمات الذاتية " . فلقد تناولت تلك الدراسات شرحا لمنظور فيجوتسكي عارضة أهم المفاهيم النظرية المتضمنة في هذا النموذج (مدى النمو الأقصى - السقالات - نقص الإنتاج - نقص التوسط... الخ) . كما استطاعت دراسة هاريس ١٩٩٠ تحديد التمييز بين تلك المفاهيم من منظور بياجيه وفيجوتسكي ولوريا ، كما ناقشت بعمق مشكلة تكرار الأبحاث السوفيتية ، وقدمت تفسيراً لفشل بعض الباحثين في تكرار تلك التجارب .

(Harris, 1990, P.36-39)

وتشرح دراسة روهيركمبر ١٩٨٩ - بالإضافة إلى تلك المفاهيم - عمليات التنظيم الذاتي ، وارتقاء التنظيم الذاتي من ذات المنظور ، كما تعرض مجموعة من الأساليب المتنوعة لتنمية التنظيم الذاتي والتي تمثل الاسهام الحقيقي لهذا المدخل النظري ، وقد استخدمت تلك الأساليب كأساس ناجح للعديد من الدراسات التجريبية التي هدفت إلى تنمية سلوك التنظيم الذاتي لدى الأفراد (التعليمات الذاتية - الحوارات التعليمية ، السقالات ، التدريس التبادلي).

(Rohrkemper 1989 , P . 144 – 155)

ومن الدراسات التي تناولت أسلوب التعليمات الذاتية كأحد الأساليب الأساسية لتنمية التنظيم الذاتي دراسة شنك 1986 Schunk بعنوان " التعبير اللفظي والتنظيم الذاتي لتعلم

الأطفال " وكذلك دراسة هندرسون و كينجهام 1994 Hendersom & Kunningham حيث تناولت الدراستان منظور فيجوتسكى مركزة على العلاقة الديناميكية بين التفكير والحديث أو التفكير واللغة ودور التعبير اللفظى فى تنمية التنظيم الذاتى .

كما استطاع شنك ١٩٨٦ . التمييز بين أنواع التعبير اللفظى الصريح والضمنى ، حيث ركز فى دراسته على التعبير اللفظى الصريح موضحا أن الإجراء التعليمى الملائم لتنمية التنظيم الذاتى هو التدريب على التعليمات الذاتية Self- Instruction Training وقد شرح الخطوات المستخدمة ضمن هذا التدريب ، وأشار كذلك إلى اجراء ميشنبوم لتعديل السلوك المعرفى . كما يؤكد شنك كذلك على أن التعبير اللفظى يعد وسيلة هامة من وسائل رفع فعالية الذات، فالتعبير اللفظى يستطيع بشكل غير مباشر أن ينقل للطلاب أنهم قد اكتسبوا معلومات ومهارات معينة ، وهذا الاعتقاد أمر يرفع من إدراكهم لفعاليتهم الذاتية مما يدفعهم نحو الاستمرار فى التعلم، ويتناول شنك فى باقى الدراسة جسم من الأدلة التجريبية التى تتناول تأثير التعبير اللفظى على تعلم الأطفال . (Schunk 1986, P. 347-353)

كما يعرض كل من هندرسون ١٩٨٦ وهندرسون و كينجهام ١٩٩٤ العديد من الوسائل التى تعمل على تحسين البيئة الاجتماعية للطلاب ، وتساعد على تيسير التنظيم الذاتى لتعلمه ومنها الحوارات التعليمية والسقالات والأداء التعاونى ، حيث توضح كلا الدراستين طريقة حديثه لتيسير التنظيم الذاتى تعتمد على الحاسب الآلى (الوسائط المتعددة) حيث يقوم الحاسب الآلى فيها بدور الخبير الأكثر خبرة أو المدرب ، وذلك لتحقيق النمو الأقصى للفرد ، ويرتكز هذا الأسلوب على مفهوم مدى النمو الأقصى (أحد مفاهيم فيجوتسكى الأساسية)، وهذا النظام مصمم بحيث يكون حساسا لاحتياجات الطالب، بمعنى أن النظام التعليمى يمد الطالب بالسقالة المناسبة التى تساعد على حل ما قد يصعب عليه من مهام، فالطلاب ينظمون تعلمهم الذاتى من خلال إدارة إمكانيات التحكم التى يتيحها لهم النظام .

(Henderson, Cunningham 1994, P. 263-268 and Henderson 1986, P. 419-420)

كما يتناول نيومان 1994 Newman فى دراسة بعنوان " البحث عن العون، إستراتيجية للتنظيم الذاتى للتعلم " إحدى الإستراتيجيات التى قد يستخدمها الطلاب لتحقيق أهدافهم الأكاديمية وهى إستراتيجية البحث عن العون Help-Seeking ، ويوضح نيومان المقصود بتلك الإستراتيجية فى صورة سلسلة من القرارات أو التصرفات التى يمر بها الطالب أثناء أدائه للمهمة ، ويفسر نيومان فى هذه الدراسة علاقة هذه الإستراتيجية بالنموذج السوفيتى للنمو المعرفى ، حيث يؤكد على أن النمو المعرفى للطفل يرتبط بشكل قوى بالمؤثرات الاجتماعية ،

فالراشد يمنح الطفل العون الذى يحتاج إليه وعند نقطة معينة يصبح الطفل منظماً تنظيماً ذاتياً بعد أن كان منظماً بالآخرين ، ويعيد الراشد تقديم العون للطفل فى حالة صعوبة المهمة ، كما أن الطفل عند أدائه بشكل منفرد لمهمة صعبة فإنه سيبحث عن العون من أى شخص آخر. ويذكر نيومان العديد من الطرق التى يمكن من خلالها أن تتم وظيفة التنظيم الذاتى مثال ذلك من خلال الأقران الأكثر معلومات ، أو من خلال التفاعل مع الحاسبات ، إلا أنه يؤكد على أن العلاقة بين الوالد والطفل تظل هي الأفضل بالنسبة لوسيلة انتقال الطفل من التنظيم بالآخرين ، إلى التنظيم الذاتى ، كما يعرض نيومان وسيلتين يمكن تطبيقهما داخل الفصل الدراسى حيث يستخدمهما المعلم لتيسير طلب العون لدى الطلاب ، وهما توجيه الأسئلة التبادلي Reciprocal Questioning والإندماج التعاونى للطلاب والمعلم – Collaborative teacher-Student (Newman 1994. P.285- 295) . Involvement.

يتمثل الإسهام الأساسى للمنحى الظاهراتى فى تلك الدراسات التى تناولت عمليات نظام الذات المؤثرة فى التنظيم الذاتى ، بالإضافة إلى الدراسات التدخلية التى عيّنت بتنمية التنظيم الذاتى لدى الأفراد.

ومن الدراسات التى تناولت هذا المدخل فى علاقته بالتنظيم الذاتى دراسة ماك كومبس ١٩٨٩ McCombs, بعنوان " علاقة التنظيم الذاتى بالإنجاز الأكاديمى من المنظور الظاهراتى" ، حيث تناول ماك كومبس فى هذه الدراسة وصفا لبنيات الذات (مفهوم الذات – تقدير الذات – صورة الذات) كما تناولت عمليات نظام الذات مؤكدة على أهميتها لكل من الدافعية والتنظيم الذاتى ، كما أشارت إلى أهمية عملية التقويم الذاتى على وجه الخصوص.

(McCombs,1989, P. 61-62)

كما تشرح هارتر 1982 Harter فى دراسة بعنوان " المنظور النمائى لبعض معالم التنظيم الذاتى لدى الأطفال " عمليتين إضافيتين إلى التقويم الذاتى (ماك كومبس) أطلقت عليهما الملاحظة الذاتية ومكافأة الذات ، حيث تعتبرهما العمليات الأساسية للتنظيم الذاتى لدى الأطفال .

(Harter 1982, P. 165- 166)

وعلى المستوى الوصفى لتلك العمليات يقدم كونل وريان 1984 Connell & Ryan مجموعة مختلفة من عمليات نظام الذات التى تدفع الفرد إلى بذل مزيد من الجهد فى مواقف التعلم ، وذلك فى دراسة بعنوان "المنظور النمائى للدافعية داخل الفصل الدراسى " . وقد حددها فى أربع عمليات هي:-

١- التقويم الذاتى العام – المحدد .

- ٢- عمليات مواجهة القلق Processes for Coping With Anxiety .
 - ٣- عمليات لفهم وجهة الضبط للنجاح والفشل .
 - ٤- عمليات دافعية تعين على البدء فى النشاط وتساعد على تقوية الأهداف للفرد.
- (McCombs, 1989, P.76)

تعقيب

يتضح من العرض السابق للدراسات النظرية التى تناولت مفهومى التنظيم الذاتى وفعالية الذات :

- ١- تعددت المداخل النظرية التى أولت اهتمامها لمفهوم التنظيم الذاتى .
(Zimmerman 1986,89,90,94,98; Corno 1994; Mace et al., 1989; Henderson 1986 and McCombs 1989)
- ٢- أسفر تناول تلك المناحى النظرية للتنظيم الذاتى عن العديد من المفاهيم النظرية التى أسهمت فى إلقاء مزيد من الضوء حول ماهية هذا المفهوم ، فتم تحديد عمليات التنظيم الذاتى (Zimmerman, 1989b; Corno 1994, McCombs 1989 and Harter 1982) ، كما فسر الدافع إلى التنظيم الذاتى (Zimmerman 1989a, Mace et al., 1989 and McCombs 1989) ، الأمر الذى شكل أساسا نظريا قويا للعديد من الدراسات الارتباطية والتجريبية .
- ٣- قام أنصار النظريات والنماذج المختلفة للتنظيم الذاتى بتوظيف بعض المفاهيم النظرية التى أسفرت عنها دراساتهم النظرية لتصبح ذات صيغة اجرائية تتناسب وتنمية تلك القدرة لدى الطلاب ، حيث عرضت تلك الدراسات العديد من الأساليب التى يمكن استخدامها فى بناء برامج تنمية التنظيم الذاتى (Henderson 1989 , Zimmerman 1989a and Newman 1994) .
- ٤- اهتمت بعض الدراسات بالتنظير حول المصادر التى تستمد من خلالها فعالية الذات (Bandura 1977 and 1993) ، كما اهتم العديد من الباحثين بدراسة مفهوم فعالية الذات فى علاقته بالتنظيم الذاتى وتأثيرهما على إنجاز الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم ، ولقد انعكس ذلك الاهتمام فى صورة دراسات ارتباطية وتجريبية متعددة .

ثانيا : دراسات تناولت علاقة التنظيم الذاتى بالأداء وفعالية الذات :

لقد تناولت العديد من الدراسات مفهوم التنظيم الذاتى فى علاقته بكل من إنجاز الطلاب وفعاليتهم الذاتية . حيث تناول بعض الباحثين الفروق الفردية بين الطلاب (الجنس - درجة التفوق - السلالة) فى استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى وارتباط ذلك بدرجة إنجازهم وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية ، مستخلصين بذلك أهم الخصائص المميزة للطلاب ذوى التنظيم الذاتى، بينما تناول البعض الآخر علاقة التنظيم الذاتى للطلاب بالأداء وفعالية الذات.

أ - الدراسات الفارقة فى التنظيم الذاتى :

وتعد دراسة زمرمان ومارتينزبونز Zimmerman & Martenz-Pons 1986 بعنوان " بناء مقابلة شخصية لقياس استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من أوائل الدراسات التى حاولت التمييز بين مستويات انجاز الطلاب من منظور التنظيم الذاتى ، وفى سبيل ذلك قام الباحثان ببناء مقابلة شخصية مبنية لقياس التنظيم الذاتى ، حيث تضمنت المقابلة التساؤل التالى " ما الطرق التى تستخدمها أثناء تفاعلك داخل الفصل أو أثناء مذاكرتك ؟ ، وأثناء استكمالك لواجباتك الدراسية فى المنزل ؟ " كما تضمنت المقابلة أمثلة محددة على التعلم داخل الفصل وأثناء أداء الواجب المدرسى وكذلك عند المذاكرة من أجل الامتحان . ولقد صنفنا استجابات نحو ثمانين طالبا إلى نصفين : الأول طلاب منظمون ذاتيا ، أما النصف الآخر فطلاب غير منظمين ذاتيا . ولقد استخلص الباحثان فى هذه الدراسة أربع عشرة إستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتى . ولقد أظهرت النتائج أن تكرار استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتى قد استطاعت التمييز بشكل دال بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين فى الإنجاز.

(Zimmerman & Martinez – Pons 1986)

تلى هذه الدراسة دراسة لزمرمان ومارتينز بونز- Zimmerman & Martenz Pons 1986 بعنوان " الصدق البنائى لنموذج إستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم " حيث قام الباحثان بالتحقق من صدق النموذج الاستراتيجى للتنظيم الذاتى والذى يتضمن أربع عشرة إستراتيجية من إستراتيجيات التنظيم الذاتى (Zimmerman & Martenz-Pons 1986) وذلك باستخدام مزيج من نتائج المقابلة الشخصية مع الطلاب ، بالإضافة إلى نواتج الاختبارات التحصيلية المقدمة لهم ، وتقديرات المعلمين لمدى استخدام طلابهم لتلك الإستراتيجيات . ولقد بلغت عينة الدراسة ثمانين طالبا وطالبة من طلاب المدرسة الثانوية وذلك بواقع ٤٤ ذكور و ٣٦ إناث ، حيث طلب منهم أن يصفوا استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى وذلك فى ست بيئات

تعليمية مختلفة ، كما طلب من معلمهم أن يسجلوا ملاحظاتهم عن مدى استخدام طلابهم لبعض تلك الإستراتيجيات (الإستراتيجيات التي يستطيع المعلمون ملاحظتها) . ثم أخضعت معدلات المعلمين ودرجات الطلاب فى الاختبارات التحصيلية المقننة فى مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية إلى التحليل العاملى الذى اسفر عن عامل واحد للتنظيم الذاتى حيث اشتمل على ثمانين بالمائة من التباين الكلى ، كما نتج عن التحليل العاملى كذلك عاملان صغيران هما درجة التعبير اللفظى للطلاب والإنجاز العام لهم ، كما ارتبطت تقارير الطلاب عن استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم (التي تم تحديدها خلال المقابلة الشخصية) بنسبة ٧٠% مع عامل معدلات المعلمين . كما وجد زمرمان وزميله أن الطلاب الذين سجلوا استخداما لإستراتيجيات التنظيم الذاتى كانوا أكثر تطوعا لأداء مشروعات خاصة (غير مطلوبة منهم) ، وأداء واجبات دراسية إضافية ، الأمر الذى يشير إلى امتلاك تلك الفئة من المتعلمين دافعية داخلية Self-Motivation وهى تمثل احدى الخصائص الأساسية للمتعلمين المنظمين ذاتياً لتعلمهم . (Zimmerman & Martenz-Pons 1988,P. 284)

تعد دراسة زمرمان ومارتينز بونز Zimmerman & Martenz-Pons 1990 بعنوان " الفروق الفردية بين الطلاب من حيث الجنس ودرجة التفوق والسلالة ، فى استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية " من الدراسات التى تناولت الفروق الفردية بين الطلاب فى استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية اللفظية والرياضية ، ولقد بلغت عينة الدراسة ٩٠ طالبا وطالبة من الصفوف الدراسية الخامس والثامن والحادى عشر من مدارس الطلاب المتفوقين أكاديميا (بواقع ٤٥ ذكور و ٤٥ إناث) بالإضافة إلى عدد مماثل من طلاب المدارس العادية ، ولقد انتمت عينة الدراسة إلى الطبقة المتوسطة من حيث المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسر التى ينتمى إليها الطلاب ، كما انتمى الطلاب إلى سلالات متعددة (أبيض - أسود - أسبان - يونان) .

ولقد بدأت إجراءات الدراسة بإجراء المقابلة الشخصية لكل طالب بشكل فردى وذلك من قبل مختصين دربوا على إجراء المقابلات الشخصية ، ولقد هدفت تلك المقابلة إلى وصف الطلاب بالنسبة لدرجة استخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم الأربعة عشر بالإضافة إلى تقدير كل طالب لفعاليتهم اللفظية والرياضية . ولقد أسفرت التحليلات الإحصائية عن وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين فى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية اللفظية والرياضية وكذلك فى استخدامهم لعدد أكبر من إستراتيجيات التنظيم الذاتى لصالح المتفوقين .

كما تفوق طلاب الصف الحادى عشر على طلاب الصف الثامن ، والذين بدورهم تفوقوا على طلاب الصف الخامس وذلك على مقياس التنظيم الذاتى (المقابلة الشخصية) .

وبالنسبة للفروق بين الجنسين ، فلقد تفوق الذكور على الفتيات فى الكفاءة اللفظية دون الكفاءة الرياضية ، كما استخدمت الفتيات إستراتيجية التخطيط وجلسات الهدف أكثر مما فعل الذكور ، كما أظهر الطلاب المتفوقون إستخداماً متزايداً لإستراتيجية البحث عن العون مقارنة بالطلاب العاديين ، كما ارتبط مستوى ادراك الطلاب لكل من الفعالية اللفظية والرياضية باستخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

(Zimmerman & Martenz – pons 1990, P.52-55)

ولقد قامت فاطمة حلمى فريز ١٩٩٥ بدراسة مشابهة لدراسة زممرمان ومارتينز بونز ١٩٩٠ بعنوان " إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الاعدادى " ، وتعد هذه الدراسة بمثابة الدراسة الأولى من نوعها فى البيئة العربية ، فى حدود علم الباحثة - والتي تناولت مفهوم التنظيم الذاتى مع عينة عربية ، حيث تمثلت عينة الدراسة فى ٢٧٠ طالباً بواقع ١٣٥ إناث ، ١٣٥ ذكور بالصف الثانى الإعدادى بمدارس مدينة الزقازيق ، ولقد بلغ متوسط الأعمار الزمنية للطلاب ١٢ سنة وتسعة أشهر . ولقد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات تمثلت فى مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وهو إعداد الباحثة ، حيث قامت بتصميمه والتحقق من صدقه باستخدام الصدق العاملى التوكيدى ، كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا حيث بلغ ٠,٩٣٥ ، أيضاً تم استخدام اختبار القدرة العقلية مستوى ١٢-١٤ عاماً لفاروق عبد الفتاح ، كما قامت الباحثة بقياس التحصيل الدراسى وذلك من واقع الدرجات التى حصل عليها الطالب فى نهاية العام الدراسى فى جميع المواد التى درسها الطلاب فى الفصلين الدراسيين الأول والثانى والمدونة فى سجلات المدرسة الرسمية . ولقد تم تطبيق مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى فى صورته النهائية بشكل جمعى على عينة الطلاب ، حيث بلغ متوسط زمن أداء المقياس ٤٠ دقيقة ثم طبق اختبار القدرة العقلية. ولقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الطلاب فى مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ودرجاتهم فى التحصيل الدراسى ودرجاتهم فى اختبار الذكاء ، كما أسفرت النتائج عن أن المتوسط الحسابى لدرجات الفتيات فى معظم إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات البنين ، كما أن المتوسط الحسابى لدرجات مرتفعى التحصيل على مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم أعلى من متوسط درجات منخفضى التحصيل ، والمتوسط الحسابى لدرجات مرتفعى الذكاء على مقياس

إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم أعلى من متوسط درجات منخفضى الذكاء على نفس المقياس .
(فاطمة حلمى فريز ١٩٩٥ ، ص ١٧٢ - ١٨٩)

أيضا قام كل من بوردى وهاتى ودوجلاس Purdie; Hattie & Douglas 1996 بدراسة بعنوان "الفروق الثقافية فى استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم " ، حيث تمثلت عينة الدراسة فى ثلاث مجموعات من الطلاب الأستراليين والطلاب اليابانيين والطلاب اليابانيين / الأستراليين ولقد بلغ أعضاء المجموعة الأولى من ٢٤٨ طالبا بواقع ١٢٢ ذكراً و ٢٦ فتاة من الطلاب الأستراليين وهم ينتمون إلى نوعيات مختلفة من التعليم (حكومى - خاص - مشترك - غير مشترك) ، كما بلغ متوسط أعمارهم سبعة عشر عاما وثمانية أشهر " وبالنسبة للمجموعة الثانية فبلغ عدد الطلاب اليابانيين المشاركين فى الدراسة ٢١٥ طالبا بواقع ٩٨ ذكور، ١١٧ إناث ، كما بلغ متوسط أعمارهم ١٦,٥ سنة ، أما المجموعة الأخيرة وهى من الطلاب اليابانيين المتواجدين فى استراليا " مدة خمس سنوات تقريبا " ليدرسوا بها فقد بلغ عددهم ٣٠ طالبا بواقع ١٠ ذكور و ٢٠ إناث، كما بلغ متوسط أعمارهم ثمانية عشر عاما وأربعة أشهر ولقد تمثلت أدوات الدراسة فى المقابلة الشخصية المبنية لزمزمان وماتينز بونز ١٩٨٦ لقياس التنظيم الذاتى . ولقد قدم للطلاب أثناء تلك المقابلة بعض الصور التى تعكس بيئات تعليمية متعددة ، وطلب منهم وصف الإستراتيجيات التى يستخدمونها لتساعدهم على التعلم فى هذه المواقف ، كمل تم تصنيف الطلاب حسب مستوياتهم الإنجازية الأكاديمية . ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن تشابه مجموعات الطلاب فى معدل استخدامهم للإستراتيجيات إلا أن النموذج المستخدم من قبل كل مجموعة قد تنوع واختلف ، كما ارتبط التنوع فى نموذج الإستراتيجية المستخدم من قبل الطلاب فيه بحسب مستوى إنجازهم الأكاديمى ، ومع ذلك فلقد اشتركت المجموعات الثلاثة فى استخدامها لإستراتيجية بنية البيئة المادية لأغراض الدراسة ، وكذلك إستراتيجية اختبار عمل الفرد ، بينما وجد أن الطلاب اليابانيين قد استخدموا إستراتيجيات الذاكرة بشكل أكثر مما فعل الطلاب الأستراليون . وبرغم تشابه الطلاب اليابانيين الذين درسوا فى أستراليا مع أقرانهم الأستراليين أكثر من زملائهم اليابانيين فى العديد من الإستراتيجيات إلا أنهم لا يزالون أكثر اهتماما باستخدام إستراتيجية التذكر من أقرانهم الأستراليين .

(Purdie, Hattie & Douglas 1996, P. 846; P.850 –852)

وفى دراسة لياموش وجرين Yamauchi & Green ١٩٩٧ بعنوان " الثقافة والجنس ونمو فعالية الذات المدركة الأكاديمية ما بين المراهقين فى جزيرة هاواى " . " تمثلت عينة الدراسة فى ٢٠٢ طالبا بالصفوف السابع والعاشر فى إحدى المدارس الثانوية بجزيرة هاواى. ولقد صنف

الطلاب وفق عدد من مقاييس فعالية الذات ، كما أجاب الطلاب على مجموعة من الأسئلة المفتوحة عن درجاتهم في المدرسة وتوقعاتهم لمجال عملهم ، وتصورهم لانفسهم فى عيون والديهم وأقربائهم ومعلميهم . ولقد قارن الباحثان استجابات الطلاب قاطنى الجزيرة بالطلاب الذين يعيشون فى أراضى لا تحيطها مياه. ولقد أظهرت النتائج أن سكان الجزيرة قد أظهروا فعالية ذات منخفضة بالنسبة للإنجاز الأكاديمى وذلك فى كل مجالات الدراسة ما عدا الأحياء ويفسر الباحثان ذلك لطبيعة المكان الذي يعيش فيه الطلاب ، فقد جعلهم أكثر ألفة بالحيوانات والطيور ، كما تشير النتائج إلى أن الذكور والسكان الأصليين للجزيرة قد ارتبطوا بالمستوى المنخفض من فعالية الذات نحو التنظيم الذاتى للتعلم .

(Yamauchi & Green 1997, ERIC abstrac.)

تعقيب حول الدراسات الفارقة فى التنظيم الذاتى :

اتضح من العرض السابق للدراسات التى تناولت الفروق الفردية بين الطلاب فى التنظيم الذاتى وجود مجموعة من الخصائص التى يمتاز بها هؤلاء المتعلمون ذووالتنظيم الذاتى عن زملائهم الأقل تنظيمياً لتعلمهم :-

١- تؤكد دراسة زمرمان ومارتينز - بونز ١٩٨٦ على إمتلاك الطلاب ذوى التنظيم الذاتى لخاصية الدافعية الداخلية Self-Motivated ، وتفترض الدراسة أن دافعية الطلاب مشنقة من إدراكهم لفعاليتهم الذاتية واستخدامهم لعمليات التنظيم الذاتى أثناء تعلمهم مثل التخطيط للهدف ، كما تؤكد الدراسة كذلك على ثقة الطلاب ذوى التنظيم الذاتى فى الإستراتيجيات الذاتية لتعلمهم ، فلقد توصل زمرمان ومارتينز بونز فى ذات الدراسة إلى أن الطلاب فى فصول المتفوقين الثانوية قد استخدموا معدلاً أكبر من إستراتيجيات التنظيم الذاتى مقارنة بزملائهم من الطلبة العاديين وذلك بالنسبة لإستراتيجيات التخطيط للهدف ، والتنظيم والتحويل ، التسميع والتذكر ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة الذاتية وملاحقة الذات.

٢- أكدت دراستى زمرمان ومارتينز بونز ١٩٨٨ ، ١٩٩٠ على إدراك الطلاب المنظمين ذاتياً لفعاليتهم الذاتية نحو التركيز فى مواجهة المعوقات مقارنة بزملائهم العاديين ، كما إنهم يمتلكون درجة عالية من الوعى الذاتى Self - awareness لنواتج سلوكهم الصريحة والخفية ، كما أكدت الدراستان كذلك على ميل هؤلاء الطلاب إلى تنظيم

وإعادة بناء أماكن مذكراتهم مقارنة بالطلاب العاديين ، أيضا يمتازون بكونهم أكثر احتمالا للبحث عن العون الاجتماعي مقارنة بالطلاب العاديين .

٣- أكدت دراسة بوردي وهاتي ودوجلاس ١٩٩٦ ، ودراسة ياموش وجرين ١٩٩٧ على تمايز المجموعات العرقية من حيث نوع الإستراتيجية التي يستخدمونها وكذلك من حيث درجة إدراكهم لكفاءتهم الذاتية .

ب - الدراسات التي تناولت علاقة التنظيم الذاتي وفعالية الذات بالإنجاز الأكاديمي :

تتناول الباحثة في هذا الجانب من الدراسات الارتباطية ، الدراسات التي انصبت حول علاقة متغيري التنظيم الذاتي وفعالية الذات بالإنجاز الأكاديمي ، ومبعث أهمية هذا الجانب من الدراسات للبحث الحالي هو كونها بمثابة الدليل التجريبي الذي يؤيد جهود الدراسات التدخلية في سعيها لتنمية التنظيم الذاتي والتي سنتناولها في نهاية هذا الفصل .

ومن الدراسات التي عنت بدراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي للطلاب دراسة ريزميرج وزمرمان ١٩٩٢ Risemberg & Zimmerman ، ودراسة رينهارد وهاريس ١٩٩٢ Reinhard & Harris .

حيث تناول دراسة ريزميرج وزمرمان 1992 تحت عنوان " التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب المتفوقين " استخدام الطلاب المتفوقين لإستراتيجيات التنظيم الذاتي وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية . ولقد أسفرت الدراسة عن أن الطلاب المتفوقين يستخدمون وبشكل مستقل إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بشكل أكثر تكرارا مقارنة بالطلاب غير الفائقين ، كما أسفر التدريب على استخدام هذه الإستراتيجيات عن مزيدا من الفعالية في استخدام تلك الإستراتيجيات من قبل الطلاب المتفوقين، ولقد استطاع هؤلاء الطلاب نقل أثر تلك الإستراتيجيات إلى مهام جديدة أخرى . لذا يشير زمرمان إلى أهمية إدراج مقاييس التنظيم الذاتي ضمن المقاييس الشخصية للتفوق مؤكدا على أن التدريب على التنظيم الذاتي يؤدي إلى تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب.

(Risemberg & Zimmerman 1992)

وفي دراسة مشابهة لدراسة زمرمان قام رينهارد وهاريس ١٩٩٢ بدراسة بعنوان "التنظيم الذاتي للتعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة " حيث قام هاريس فيها بتناول الدور الذي يلعبه التنظيم الذاتي للتعلم في الأداء الإنجازي الناجح لطلاب الجامعة ، ولقد بلغت عينة الدراسة من الطلاب الجامعيين ١٦٠ طالبا بواقع ١٢١ إناث و ٣٩ ذكور ولقد اعتمدت الدراسة في القياس لمتغيراتها على سلسلة من الأدوات تمثلت في استبانة لقياس ما وراء

المعرفة، وإستراتيجيات التعلم ، والدافعية ، ودرجة الوعي والحساسية نحو البيئة، التحكم فى استخدام البيئة ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين التنظيم الذاتى للتعلم ومتوسط الدرجات التى أحرزها الطلاب . كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارة التنظيم الذاتى للتعلم تنمو مع العمر ومع الخبرة الأكاديمية للطلاب . (Reinhard & Harris 1992, ERIC abstrac.)

ومن الدراسات التى تناولت علاقة فعالية الذات بالأداء أو الإنجاز الأكاديمى للطلاب دراسة زمرمان وباندورا ١٩٩٤ Zimmerman & Bandura بعنوان " علاقة متغيرات التنظيم الذاتى بالنجاح فى مقرر الكتابة " حيث تمثلت عينة الدراسة فى ٩٥ طالبا من طلاب السنة الأولى بالتعليم الجامعى بواقع ٣٥ ذكور و ٦٠ إناث ولقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية ١٨ سنة ، حيث طبق عليهم مقياسان لفعالية الذات (مقياس فعالية الذات نحو الكتابة ومقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتى للكتابة) بالإضافة إلى اختبار للاستعداد اللفظى ومقياس للأهداف الصعبة (تراوحت درجاته من A+ إلى F) ومقياس لمعايير التقويم الذاتى وفيه يسجل الطلاب مقدار رضاهم الذاتى حول الدرجات التى يتضمنها مقياس الأهداف الصعبة. ولقد خضعت نتائج القياس إلى أسلوب تحليل المسار Path analysis أسفرت الدراسة عن أن إدراك الفعالية الذاتية للكتابة قد تأثر بعاملين هما الفعالية الذاتية الأكاديمية المدركة والمعايير الذاتية لجودة المكتوب (الرضا الذاتى) .

كما أن كل من المعايير الذاتية المرتفعة وإدراك الفعالية الذاتية الأكاديمية المرتفعة أدت إلى تقوية اختيار الأهداف المرتبطة بمهارات الكتابة البارة كما يرتبط الاستعداد اللفظى بشكل مباشر مع نتائج مقرر الكتابة ولكنه أثر بشكل غير مباشر على نتائج مقرر الكتابة من خلال تأثيره بالمعايير الذاتية، كما أثرت كذلك الفعالية الذاتية الأكاديمية المدركة على درجات الكتابة المحرزة بشكل مباشر وذلك من خلال تأثيرها على التخطيط لجلسات الهدف .

(Zimmerman & Bandura 1994)

ومن الدراسات التى تناولت علاقة التنظيم الذاتى بفعالية الذات دراستى شنك ٨٩ ، ٩٤ ودراسة كاركيا وبنتريش ١٩٩١ .

ففى دراسة شنك 1989 Schunk بعنوان " العزو وإدراك الفعالية أثناء التنظيم الذاتى للتعلم لدى القراء العلاجيين " يوضح كيف أن استخدام إستراتيجيات التعلم تعد مميّزه أساسية وهامة للمتعلمين الذين يتصفون بكونهم ذوى تنظيم ذاتى ، كما أن تعلم الإستراتيجية يحسن فعالية الذات والإنجاز تحسیناً جزئياً من خلال تأثيره على الفرد . (Schunk1989, IRIC abstrac.)

وفى دراسة أخرى لشنك 1994 Schunk بعنوان " الدافعية نحو التنظيم الذاتى للتعلم : دور عزو الأداء " يشرح شنك أن التنظيم الذاتى الفعال يتطلب امتلاك الطلاب للأهداف والدافعية لإحراز تلك الاهداف ، كما يشير إلى أن تكوين العزو المناسب (معتقدات الطلاب حول أسباب نواتجهم) من شأنه تحسين الدافعية ، كما يؤكد شنك على أن التنظيم الذاتى يعتمد على تكوين الطلاب للعزو الذى يزيد من جهودهم ويرفع من فعاليتهم الذاتية.

(Schunk 1994 , IRIC abstrac.)

وقد سعت دراسة كاركيا وبنتريش 1991 Carica & Pintrich بعنوان "دافعية الطلاب والتنظيم الذاتى "، إلى تصميم نموذج بنائى للعلاقات بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات والتنظيم الذاتى للتعلم وذلك باستخدام برنامج LISREL حيث تضمن النموذج وضع البنىات الدافعية (الدافعية الداخلية) وفعالية الذات على أنهما مقدمات للتنظيم الذاتى للتعلم. ولقد أثبتت نتائج الدراسة أن الدافعية الداخلية وفعالية الذات لهما تأثير على التنظيم الذاتى للتعلم ، وأن الدافعية الداخلية لها تأثير كبير وإيجابى على فعالية الذات ، كما أن معتقدات المفحوص حول استعداداته (الفعالية الذاتية) تؤدي إلى مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتى.

(Carcia & Pintrich 1991, IRIC abstrac.)

ومن الدراسات التى تناولت علاقة كل من التنظيم الذاتى بالإنجاز وفعالية الذات بشكل إرتباطى دراسة بنتريش وجروت 1990 Pintrich & Groot بعنوان " العلاقة بين الدافعية والتنظيم الذاتى للتعلم والأداء الأكاديمى داخل الفصل الدراسى " . حيث تتناول الدراسة العلاقة بين بعض المكونات الدافعية (القيمة الحافزة وفعالية الذات) ومكونات التنظيم الذاتى (إستراتيجية معرفة + إستراتيجيات ما وراء المعرفة + بذل الجهد) فى علاقتهما بالأداء الإنجازى للطلاب فى المهام الأكاديمية . ولقد تكونت عينة الدراسة من ١٧٣ طالباً من طلاب الصف السابع بواقع ٧٣ من الذكور و ١٠٠ من الفتيات كما بلغ متوسط أعمار العينة ١٢ عام وستة شهور ولقد انتمى الطلاب إلى الطبقة المتوسطة . ولقد تلقى أفراد العينة مقياساً لفعالية الذات فى صورة تقرير ذاتى ومقياس القيمة الداخلية، ومقياس قلق الاختبار ومقياساً لاستخدام إستراتيجيات التعلم ومقياساً للتنظيم الذاتى ، كما تم حصر معلومات حول اداء الطلاب لواجباتهم المدرسية . ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط كل من الفعالية الذاتية والقيمة الداخلية إيجابياً مع الأداء واستخدام الإستراتيجية المعرفية ، كما نتج عن تحليل الانحدار أن مقياس الناتج (الأداء) ، والتنظيم الذاتى، والفعالية الذاتية وقلق الاختبار يكونون معاً أفضل منبئات للأداء . ولم يكن للقيمة الداخلية تأثير مباشر على الأداء ولكنها ارتبطت بشكل كبير بالتنظيم الذاتى

وبالإستراتيجية المعرفية المستخدمة ، وبالنسبة للفروق الفردية بين الجنسين، فلم يختلف الذكور والإناث فى أى من متغيرات الأداء الفصلى ، أو فى المتغيرين المعرفيين والقيمة الداخلية ، إلا أنه قد ظهرت فروق بين الجنسين فى الفعالية الذاتية ، حيث أدرك الذكور أنفسهم أكثر فعالية من الإناث ، كما شعر الذكور بقلق أقل مما فعلت الإناث ، كما سجل الطلاب المرتفعون فى الإنجاز استخداما لإستراتيجيات التنظيم الذاتى أكثر تواتراً من الطلاب المنخفضين فى الإنجاز برغم عدم وجود فروق بين المجموعتين فى استخدامهم للإستراتيجية المعرفية .

(Pintrich & Groot 1990 , P.33)

تعقيب : حول الدراسات التى تناولت علاقة كل من التنظيم الذاتى وفعالية الذات بالإنجاز الأكاديمى للطلاب :

يتضح من العرض السابق للدراسات التى تناولت علاقة كل من مفهومى التنظيم الذاتى وفعالية الذات بالإنجاز الأكاديمى للطلاب ما يلى :

١- بالنسبة لعلاقة التنظيم الذاتى بالإنجاز الأكاديمى للطلاب ، فلقد أسفرت الدراسات (Zimmerman 1992) عن ارتباط التنظيم الذاتى بالمستويات المرتفعة من الإنجاز الأكاديمى للطلاب ، كما أكدت الدراسات على القدرة التنبؤية لإستراتيجيات التنظيم الذاتى على تشخيص درجة تفوق الطلاب ، كما أثبتت الدراسات (Harris 92) ارتباط التنظيم الذاتى للتعليم بمتوسط الدرجات التى يحرزها الطلاب .

٢- بالنسبة لعلاقة فعالية الذات بالإنجاز الأكاديمى للطلاب فلقد توصلت الدراسات (Zimmerman & Bandura 1994) من خلال استخدام أسلوب تحليل المسار (Path analysis) إلى تأثير الفعالية الذاتية الأكاديمية المدركة على درجات الكتابة المحرزة بشكل مباشر وبشكل غير مباشر من خلال تأثيرها على التنظيم الذاتى (من خلال تأثيرها على التخطيط للهدف) .

٣- كما تناولت بعض الدراسات (Schunk 1989; 1994 and Carcia & Pintrich 1991) علاقة التنظيم الذاتى بفعالية الذات ، فخلص شنك إلى أهمية الدور التوسيطى للعزو فى علاقة التنظيم الذاتى بفعالية الذات حيث وضح شنك أن التنظيم الذاتى يعتمد على تكوين الطلاب للعزو الأمر الذى يزيد من جهودهم ويرفع من فعاليتهم الذاتية ، كما أكدت بعض الدراسات (Caricia & Pintrich 91) على أن معتقدات المفحوص عن استعداداته (الفعالية الذاتية) تؤثر على مستويات التنظيم الذاتى التى يمتلكها .

٤- وبالنسبة لعلاقة كل من التنظيم الذاتى وفعالية الذات بالإنجاز الأكاديمى ، فلقد أكدت دراسة بنتريش وجروت ١٩٩٥ باستخدامها أسلوب تحليل الإنحدار أن كل من مقياس الناتج (الأداء) والتنظيم الذاتى والفعالية الذاتية وقلق الإختيار يكونون معا أفضل منبئات للأداء أو الإنجاز .

ولقد خلصت الباحثة بعد مراجعتها لتلك الدراسات إلى وجود رابطة نظرية قوية تدعمها أدلة تجريبية بين كل من متغيرى التنظيم وفعالية الذات ومتغير الإنجاز الأكاديمى للطلاب ، الأمر الذى يدعم الأساس المنطقى لتناول تلك المتغيرات معا من جانب ، كما أنه يشير بشكل غير مباشر إلى إمكانية تحسين أداء الطلاب الذين يعانون قصورا أكاديميا ما فى دراستهم ، وذلك خلال تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تنمية التنظيم الذاتى ، وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية .

ثالثا : دراسات تدخلية تناولت أثر التدريب على برامج تنمية التنظيم الذاتى على كل من الأداء وفعالية الذات :

مقدمة :

تقدم الباحثة فى هذا الجانب من الدراسة الحالية عرضا لأهم الدراسات التى عُنيت بدراسة وتناول أساليب تنمية التنظيم الذاتى ، وذلك من قبل العديد من المداخل النظرية المهمة بتحسين مهارات التنظيم الذاتى لدى الأفراد عامة والطلاب خاصة .

وترى الباحثة أنه يمكن التمييز بين طريقتين أساسيين استخدمهما الباحثون فى مطلع جهودهم لمساعدة الأفراد على تحسين قدراتهم التنظيمية ، يتمثل الطريق الأول فى بناء برامج تركز على تدريب الطلاب على استخدام بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتى (البحث عن العون - إدارة الوقت) الأمر الذى يحسن سلوك التنظيم الذاتى لدى الطلاب نتيجة التدريب على تلك الإستراتيجيات .

أما الأسلوب أو الطريق الثانى فلقد تمثل فى صورة برامج تدريبية تهدف إلى تحسين بعض عمليات التنظيم الذاتى Process (الملاحظة الذاتية - التقويم الذاتى - رد الفعل الذاتى - التغذية الراجعة - التخطيط للهدف ... الخ) . الأمر الذى ينعكس على مستوى أداء الطلاب وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية .

وفى نهاية هذا العقد خطت البحوث فى ميدان التدريب على التنظيم الذاتى خطوات واسعة تمثلت فى بناء برامج متكاملة لا تركز فى تنميتها للتنظيم الذاتى على إستراتيجية بعينها أو تسعى إلى تنمية إحدى عمليات التنظيم الذاتى وإنما اتسمت بكونها برامج تعتمد على عدد متكامل من المكونات ، ولقد كان لتلك البرامج أفضل الأثر فى تحسين أداء الطلاب منخفضى الإنجاز عامة وذلك فى العديد من التخصصات الأكاديمية ، كما امتد أثر تلك البرامج إلى ما بعد انتهاء فترات التدريب عليها (الاحتفاظ) كما انتقل أثره إلى محتويات أكاديمية أخرى (التعميم) .

وتتناول الدراسة الحالية كذلك تأثير تلك البرامج على إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية ومستوى أدائهم .

أ - الدراسات التى تناولت أساليب تنمية التنظيم الذاتى :

يفترض وين 1997 Winne فى مطلع دراسته " أن الطلاب لا يتعلمون كى يكونوا منظمين ذاتيا ، وإنما التنظيم الذاتى هو صلب أى نشاط موجه لتحقيق هدف ما " ، كما يفترض وين " أن المعاهد التعليمية تمد طلابها بالمعلومات والمصادر التى يحتاجونها كى يحققوا أهدافهم التعليمية " ، ويتساءل وين قائلا .. " إنه على الرغم من استمرار هؤلاء الطلاب فى التنظيم الذاتى لتعلمهم إلا أننا قد نجد أن مستويات نجاحهم متباينة وهنا نتساءل لماذا ؟ " ويجب وين " إن الطلاب يتعلمون أشكالا وصيغا مختلفة من التنظيم الذاتى ، فالطلاب الأكثر نجاحا يستخدمون صيغا وأشكالا للتنظيم الذاتى تفوق الأشكال التى يستخدمها الطلاب الأقل نجاحا " .
(Winne 1997, P. 397)

ويشرح وين 1997 فى دراسته التى تحمل عنوان " التجريب من أجل شحذ وتقوية التنظيم الذاتى " الطرق التى يحصل بها الطلاب صيغ التنظيم الذاتى للتعلم ، حيث يصنف تلك الطرق إلى طريقتين أساسيتين الأولى تتم من خلال ملاحظة الطلاب لأقرانهم الآخرين ، ويلفت وين الانتباه إلى ندرة وجود الطلاب الذين يستطيعون نمذجة أشكال فعالة من التنظيم الذاتى . أما الطريقة الثانية فهى أن يقوم الطلاب بالتجريب بأنفسهم لتصميم خطة وتنفيذها بغية تحقيق التنظيم الذاتى لتعلمهم ، وبعض تلك التجارب تأخذ شكل المحاولة والخطأ ، والمحاولة والخطأ قد يكون لها شكلان ، فى الشكل الأول يقوم الطلاب بوضع هدف ولكنهم لا يضعون خطة لإحرازه أو تحقيقه ، وهنا يكون التجريب عشوائيا Random Trial & Error وفى هذه الحالة عندما يواجه الطلاب إحدى العقبات أثناء تقدمهم فإنهم يحاولون استخدام تكتيكات مختلفة فى التعلم ويلاحظون النتائج ، وهم عادة لا يعتمدون على النتائج التى يحرزونها منه فى تصميم تجاربهم التالية

ويمكن اعتبار التجريب المعتمد على المحاولة والخطأ العشوائية ليس تنظيماً ذاتياً. أما الشكل الثانى من أشكال المحاولة والخطأ فهو يتضمن إعادة تخطيط Recursive Planning ، فعند قيلم الطلاب بإعادة التخطيط فإنهم ينظرون للأخطاء بوصفها معلومات وتلك المعلومات تستخدم لتفقيح المعتقدات السابقة وتصميم محاولات مستقبلية ، فالتجريب المعتمد على المحاولة والخطأ يسفر عن نتائج منظمه ، فالطلاب بذلك يقومون بإحراز خطوات متسلسلة لاتخاذ القرار .

(Winne 1997, P.397-398)

ولقد اهتمت الدراسات المتعددة التى نبعت من منطلقات نظريه متعددة بالتنظير حول الأساليب المختلفة المستخدمة فى إطار الدراسات التجريبية ، وذلك بهدف تحسين أو تدريس التنظيم الذاتى لدى الطلاب ، ومن هذه الدراسات دراسة هندرسون 1986 Henderson والنسبى حملت عنوان " التعلم المنظم ذاتيا : تضمينات من أجل تصميم وسيلة تعليمية " . حيث يوضح هندرسون فى هذه الدراسة بعض الأساليب التى أثبتت فعاليتها فى تدريس مهارات التنظيم الذاتى ، فيشير إلى الطريقة التى استخدمتها براون وزملاؤها Brown, 1986; Palincsar & Brown, 1983 لتحسين مستوى الفهم القرائى للطلاب الذين يعانون من نقص مهارة الفهم القرائى بأنها تعد مثالا ممتازا على الاستخدام الفعال لإجراءات النمذجة ، ولقد أطلق الباحثون فى هذه الدراسة (براون وزملاؤها) على سياق تدريسهم اسم التدريس التبادلى ، وفيه يتم تحديد من يقوم بدور القائد (فى البداية يكون المعلم أو الباحث ثم يستبدل بأحد الطلاب) حيث يطلب القائد من الطلاب تأمل عنوان القطعة التى هم بصدد قراءتها ، ويراجع الطلاب معلوماتهم الحالية حول العنوان بناء على ذلك ، ثم يقرأ القائد قراءة سريه لجزء (فقرة) من القطعة قراءة سرية ثم يلخص الجزء الذى قرأه ، ويلى ذلك قيام المعلم بعملية تنبؤ بمضمون الفقرة التالية ، وأخيرا يعطى بعض التوضيحات فى المكان المناسب . ويجد الطلاب صعوبة فى القيام بدور المعلم عادة ، لذا فى البداية ينمذج المعلم (الباحث) دور المعلم أثناء قيادته للمناقشه، ثم يطلب من أحد الطلاب أداء دوره على أن يمدده بالعون والتدعيم والتوجيه والتشجيع كلما كانت هناك ضرورة لذلك . وبرغم قيام الخبير (المعلم أو الباحث) بنمذجه استراتيجيات مراقبة الفهم الفعال (تنظيم ذاتى) إلا أن الطلاب وبرغم دورهم السلبى أثناء المرحلة الأساسية للتجربة ، يستطيعون تدريجيا إدارة الحوار بشكل متميز . ووفقا لهذا الأسلوب (التدريس التبادلى) يعد الاستفهام أحد العناصر الهامة على وجه الخصوص فى عمليات التنظيم الذاتى ، حيث يعتقد براون أن الخصائص العامة التى تميز القارئ الناجح والمفكر الكفاء أنه يقوم بالتحدث لذاته كما

أنه يوجه لنفسه أسئلة أساسية ، فبذلك يصبح قادراً على تأدية دور التدعيم لذاته ، الأمر الذى كان مسئولية الأشخاص الآخرين فيما سبق ، وبذلك يمكن القول أن مسئولية التنظيم الذاتى قد تحولت من الآخرين المدعمين إلى المتعلم الفرد . (Henderson 1986, P.412-413)

ويشير هندرسون ١٩٨٦ فى ذات دراسته إلى أن العديد من برامج التدريب على التنظيم الذاتى قد عرفت مفهوم النمو الأقصى على أنه الأساس النظرى لتصميم تلك التدخلات . (Henderson 1986, P.412)

ويرى هندرسون وكينجهام Henderson & Cunningham 1994 " أن التوظيف العقلى رفيع المستوى مثل سلوك التنظيم الذاتى ينشأ ويعيش من خلال التفاعلات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين ، ومهمة المدرس هى خلق هذه التفاعلات داخل الفصل " . ويتعرض هندرسون وكينجهام ١٩٩٤ فى هذه الدراسة إلى العديد من الوسائل التى يستطيع المدرس استخدامها - ولقد قامت على الأساس النظرى للمنحى الروسى ، بالإضافة إلى أسلوب التدريس التبادلى ، حيث يستطيع المدرس خلق جو من التفاعل الحقيقى مع طلابه من خلال أسلوب الحوارات التعليمية Instructional conversation ، أيضاً من خلال الحوارات التبادلية والفعالة التى يقوم فيها المدرس بدور السقالة أو المساعد للطفل كى يفهم ويصبح أكثر مسئولية عن المهمة ويستمر ذلك لحين استطاعة الطفل أداء وإنجاز المهمة ، بشكل استقلالى . (Henderson & Cunningham 1994, 264-256)

ويشير هندرسون فى سلسلة من الدراسات Henderson 86,89,94 إلى دور تكنولوجيا المعلومات فى أن تحل محل عناصر البيئة الاجتماعية ، حيث يقوم الحاسب الآلى بدور الأقران الأكثر معرفة أو الراشدين ، وذلك لتدعيم وتقوية تعلمهم خلال مدى أو نطاق النمو الأقصى ، فخلال التعامل مع الحاسب يرتبط المتعلم بعمليات معرفية ذات مستوى مرتفع مقارنة بالعمليات التى يمكن أن يرتبط بها الفرد أثناء وجوده مع زميل آخر ، فمع ظهور أنظمة الوسائط المتعددة Multy media أصبح من الممكن دمج ما تقدمه تلك الأنظمة بالحاسبات الصغيرة بحيث يستطيع الفرد التعامل مع مواقف حل المشكلة وكأنه فى موقف حقيقى . ولقد صمم هندرسون ١٩٩٤ " برنامج الإعداد للحساب " Preparing for Calculus حيث يرفر البرنامج مجموعة من المواقف التعليمية المتفاعلة والتى تتفق ومفهوم مدى النمو الأقصى .

(Henderson & Cunningham 1994, P.268-270)

وفى إطار اهتمام الباحثين بالمدخل الروسى وما وفره من وسائل تساعد على تنمية التنظيم الذاتى ، قام شنك Schunk ١٩٨٦ بدراسة بعنوان " التعبير اللفظى والتنظيم الذاتى لتعلم

الأطفال " ناقش خلالها الأسس النظرية السوفيتية المرتبطة بالتعبير اللفظي Verbalization ، حيث يوضح شنك أن الحديث الخاص Private Speech هو التعبير اللفظي والذي يقصد به " كل ما يرتبط بمظاهر الحديث ، والذي يكون له وظيفة تنظيمية ذاتية إلا أنه لا يتضمن أى تواصل اجتماعي ، فالحديث الخاص هو الحديث الموجه نحو الذات " . ويوضح شنك أن نظرية فيجوتسكى قد شيدت رابطة قوية بين الحديث الخاص والتنظيم الذاتى ، حيث يعتقد فيجوتسكى أن الحديث الخاص يساعد على تنمية التفكير من خلال دوره فى تنظيم السلوك ، فالأطفال يوظفون الحديث الخاص فى مساعدتهم على فهم المواقف والتغلب على الصعوبات .
(Schunk 1986, P.350-351)

ويرى شنك ١٩٩٦ Schunk أن الإجراء التعليمى المستخدم لتدريس التعبير اللفظي بهدف تحسين أو تنمية التنظيم الذاتى للتعليم هو التدريب على التعليمات الذاتية Self-instructional Training ويعرفه شنك ١٩٩٦ بأنه " يهدف إلى تعليم الطلاب كيفية تنظيم أنشطتهم الذاتية أثناء التعلم .
(Schunk 1996, P.116)

ويتضمن هذا التدريب على تعليمات ذاتية تنصب حول :

- (١) تعريف المشكلة " ماذا أريد أن أفعل ؟ " .
- (٢) تركيز الانتباه " أنا أحتاج إلى تركيز انتباهى على ما أريد فعله " .
- (٣) التخطيط وتوجيه الاستجابة " أنا بحاجة إلى العمل بجد وعناية " .
- (٤) التعزيز الذاتى " لقد كان أدائى جيداً " .
- (٥) التقويم الذاتى " هل أفعل الأشياء بالترتيب السليم ؟ " .
- (٦) عبارات المواجهة " أنا بحاجة إلى المحاولة مرة ثانية عندما أجد أن مافعلته ليس صحيحاً " .

(Meichenbaum & Asarnow 1979 through Schunk 1996, P. 116)

ويشير هندرسون ١٩٨٦ أن " معظم الإجراءات الموظفة بنجاح فى برامج التدريب على التنظيم الذاتى تتفق عادة مع مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعى عن التعلم بالملاحظة ، هذا على الرغم من أن الأفراد القائمين على بناء هذه البرامج ليس من الضروري لهم اشتقاق كامل لإجراءاتهم التدريبية من هذا المنظور النظرى بالذات " .

فالنمذجة تعد أحد المكونات الهامة للعملية التعليمية ، فبواسطتها قامت العديد من البرامج التدريبية الفعالة ، وتعد النمذجة المعرفية Cognitive modeling أحد التطبيقات الهامة لنمذجة التعلم . والنمذجة المعرفية يتم فيها دمج الشرح النمذج مع التعبيرات اللفظية التى توضح الأسباب أو الأفكار التى دفعت النموذج لأداء تصرفات بعينها . (Schunk 1996, P. 114)

وتتضمن النمذجة المعرفية أنواعاً مختلفة من العبارات ، فعلى سبيل المثال قد تدمج أخطاء مقصودة ضمن الشرح النمذج وذلك لتوضيح الطريقة التى يتعرف ويواجه الطلاب بها تلك الأخطاء ، كما أن عبارات التعزيز الذاتى مثل " أنا أودى بشكل جيد " من المفيد إضافتها وبخاصة عند الطلاب الذين يعانون من صعوبات فى تعلمهم أو يساورهم شك فى قدراتهم على الأداء الجيد . (Schunk 1996, P. 115)

ويرى شنك ١٩٨٦ " أن تأثير التعليمات الذاتية على تعلم الأطفال لا ينفصل عن تأثير المعالجات الأخرى المستخدمة مثل النمذجة ... "

ويعد برنامج التعديل المعرفى لميشنبوم 1977 Meichenbaum أحد الإجراءات الناجحة التى اتبعت فى العديد من الدراسات ، التى سعت إلى تعديل السلوك المعرفى للطلاب الذين يعانون عجزاً عن تعلم بعض المحتويات الأكاديمية ، حيث يعتمد هذا البرنامج على الدمج بين النمذجة المعرفية مع إجراء التعليمات الذاتية ، ويتألف إجراء ميشنبوم من الخطوات الآتية :

- ١- النمذجة المعرفية : وفيها يلاحظ الطفل أداء الراشد للمهمة وهو يتلفظ بالقواعد الملائمة.
- ٢- التوجيه الصريح Overt guidance : وفيها يقوم النموذج بإلقاء التعليمات لفظياً على الطفل وذلك أثناء أداء الطفل للمهمة .
- ٣- التوجيه الذاتى الصريح Overt self-guidance : وفيها يولد الطفل لنفسه تعليمات صريحة أثناء تأديته للمهمة على أن يوجه تلك التعليمات لذاته بصوت مرتفع .
- ٤- التوجيه الذاتى الصريح المتضائل Faded Overt Self. Guidance : وفيه يسحب الطفل التعليمات الذاتية تدريجياً وهو يؤدي المهمة .
- ٥- التعليمات الذاتية الضمنية Covert Self- Instructions : وفيها يؤدي الطفل المهمة موجهاً ذاته بحديث داخلى هامس .

(Schunk 1986, P.350 - 351 and Schunk 1996, P. 116)

ولقد تبنت ميشنبوم هذا الإجراء فى دراستها الراضة مع جودمان ١٩٧١ ، وذلك لتعليم مجموعة من الأطفال المندفعين بالصف الثانى الابتدائى أن يضبطوا سلوكهم الذاتى من خلال الحديث الخاص Self-Speech . ولقد هدفت هذه الدراسة إلى إبطاء معدلات الأداء (زمن كمون الاستجابة) وعدد الأخطاء التى يرتكبها هؤلاء التلاميذ . ولقد استخدمت ميشنبوم وجودمان العديد من المهام (مهارات حركية + مهارات معرفية) لمساعدة الأطفال على ضبط سلوكهم باستخدام التعليمات الذاتية ، كما حرص النموذج على عمل بعض الأخطاء عن عمد ليظهر الطريقة التى سيتعامل بها مع تلك الأخطاء، ويعد هذا الإجراء أحد المكونات الأساسية فى تعليم الطلاب المندفعين أو الذين يعانون من سلوك مشكل . ولقد قسم ميشنبوم وجودمان ١٩٧١ عينة الدراسة إلى مجموعتين ، تتلقى المجموعة الأولى البرنامج باستخدام أسلوب النمذجة فقط ، بينما يتلقى أفراد المجموعة الثانية النمذجة بالإضافة إلى التدريب على التعليمات الذاتية ، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن إجراء النمذجة المعرفية قد أدى إلى إبطاء زمن الاستجابة كما أدت التعليمات الذاتية إلى إنقاص عدد الأخطاء لدى الأطفال ، ولقد تبنت العديد من الدراسات إجراء ميشنبوم لتعديل السلوك المعرفى ضمن برامجها التدريبية ، وذلك على مضامين متنوعة من المهام التعليمية - وبخاصة المهام التى تؤدى بطريقة إستراتيجية - وباستخدام فئات متباينة من الطلاب .

(Meichenbaum & Goodman 1971, p. 115)

ومن بين الدراسات التى استندت على هذا الأسلوب دراسة جاكسون وكالون Jackson & Calhoun 1982 ولقد تمثلت عينة الدراسة فى أطفال رياض الأطفال ، حيث تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات ، فتلقت المجموعة الأولى تدريباً على التعليمات الذاتية الضمنية - بمعنى أن يصل الأطفال إلى مرحلة التعبير اللفظى الضمنى (الهامس) - بينما سمح للمجموعة التجريبية الثانية بالتعبير اللفظى الصريح فقط دون التحول إلى مرحلة التعبير اللفظى الضمنى ، أما المجموعة الأخيرة فلقد تلقت توجيهات شفوية من قبل المجرى ، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق مجموعة التعبير اللفظى الصريح (المجموعة التجريبية الثانية) فى أدائهم للمهام بشكل فاق أداء المجموعتين التجريبيتين الأخريين اللتين لم تختلفا فى درجة أدائهما للمهام ، سواء فى القياس البعدى الفورى أو القياس البعدى المرجأ . ويرجع الباحثان نتيجة البحث إلى ملاحظتهما لأطفال المجموعة التجريبية الأولى وهم يعانون من صعوبة فى تحويل التعبير اللفظى الصريح إلى المستوى الضمنى ، حيث كانوا يمارسون تعبيراً لفظياً صريحاً ، وفى نفس الوقت يطلب منهم تأدية تعبير لفظى ضمنى (حركة الشفاه) .

(Gackson & Calhoun 1982, p. 7)

ولقد تناولت بعض الدراسات مشكلة تعميم عبارات التعليمات الذاتية إلى مهام أخرى بعد انتهاء التدريب ، فقام شليزر وآخرون Schleser et al., 1981 بدراسة على أطفال فى الصف الأول والثانى ، حيث درّبوا على مهام مقارنة الأشكال المألوفة ، ولقد تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات ، تتمثل المجموعة التجريبية الأولى فى مجموعة التعليمات الذاتية المحددة ، وفيها تكون التعليمات الذاتية موجهة نحو أداء مهمة تدريبية محددة ، أما المجموعة التجريبية الثانية فتتلقى تعليمات ذاتية عامه حيث يمكن تطبيقها على العديد من المهام (مثال : " عندما يطلب منى الإجابة على سؤال ما ، يجب أن أقف وأفكر ") ، أما المجموعة التجريبية الثالثة فلقد تضمنت تعليمات تلقينها محددا وعاما حيث يقدم نفس المحتوى المعطى فى المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية دون مصاحبة للتعليمات الذاتية ، وأخيرا المجموعة الضابطة حيث لا تتلقى أى تدريب ، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التى تلقت تعليمات ذاتية محددا كان أداؤها الأفضل فى المهام التدريبية ، إلا أن التدريب على التعليمات الذاتية العامة أدى إلى أفضل أداء مقارنة بباقى المجموعات الأخرى وذلك فى مهام التعميم . (Schleser et al., 1981, P.335)

وفى دراسة أخرى لشليزر وآخرين Schleser et al., 1984 تناولوا فيها كذلك التدريب على التعليمات الذاتية ، وذلك على عينة من أطفال الصفوف الأول والثانى أيضا، حيث قسم أفراد العينة إلى أربع مجموعات ، تتلقى المجموعة التجريبية الأولى تدريبا على مهمة مقارنة الأشكال المألوفة بالاستعانة بالتعليمات الذاتية الضمنية (الهمس)، بينما تتلقى المجموعة التجريبية الثانية التدريب بالاستعانة بالتعليمات الذاتية الموجهة بالاكشاف ، فى حين يتم تدريب التلاميذ فى المجموعة التجريبية الثالثة على المهام بالأسلوب التلقينى دون أن يعبر الأطفال لفظيا عن التعليمات الذاتية ، وبالإضافة للمجموعات التجريبية الثلاثة توجد مجموعة رابعة ضابطة لا تتلقى تدريبا على الإطلاق، ويلاحظ بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية المسماة بمجموعة التعلم الموجه بالاكشاف أن الطلاب فيها يكتشفون التعليمات الذاتية - ولا تلقن لهم - من خلال مناقشات على نمط مناقشات سقراط التى تتم مع المجرّب . ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن فى أداء المهام المدرب عليها بالنسبة للمجموعتين اللتين تلقتا تعليمات ذاتية مقارنة بالمجموعتين الأخريين، إلا أن الأطفال فى مجموعة الاكتشاف قد أظهروا أعلى مستوى فى التحسن بالنسبة لتعميم المهام . (Schleser et al., 1984, P.187)

أيضا قام زاكوراغ وآخرون Thackwrag et al., 1985 بمقارنة تأثير كل من التعليمات الذاتية العامة والتعليمات الذاتية المحددة على الاحتفاظ والتعميم بالنسبة لإستراتيجية حل المشكلة .

وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفوف الثالث والرابع الابتدائي ، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات ، تمثلت المجموعة التجريبية الأولى في مجموعة التعليمات الذاتية المحددة بمهمة محددة ، مع مراعاة توجيه الطلاب إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات أخرى مع المهام المختلفة ، بينما تمثلت المجموعة التجريبية الثانية في مجموعة التعليمات الذاتية العامة حيث وجه الطلاب إلى استخدام الإستراتيجية على مدى واسع مع المهام الحسابية ، وبالنسبة للمجموعة التجريبية الثالثة فلقد تلقت تعليماً تلقينياً ، حيث يشرح للطلاب التعليمات الذاتية بشكل تلقيني دون السماح لهم بالتعبير اللفظي عن التعليمات الذاتية . ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن الأداء الحسابي للأطفال في امتحان الحساب الذي قدم بعد انتهاء التدريب ، وذلك بالنسبة لمجموعة التعليمات الذاتية المحددة ، أما بالنسبة لمجموعة التعليمات الذاتية العامة فلقد حقق أفرادها ارتفاعاً في مستوى أداء المهام العامة (التهجي - المعلومات العامة) .

(Thackwrag et al 1985, P.297)

تعقيب

يتضح من العرض السابق للأساليب المستخدمة في تنمية التنظيم الذاتي :-

أن هناك احتياجاً شديداً إلى وجود خبرات اجتماعية متنوعة ومتعددة داخل الحياة الاجتماعية الحقيقية ، يكتسب ويستدخل المتعلم من خلالها عمليات التنظيم الذاتي . ومع تعدد الخبرات الاجتماعية لابد وأن تتعدد كذلك الطرق أو الأساليب المستخدمة لنقلها ، فعلى سبيل المثال يمكن استدخال عمليات التنظيم الذاتي وتنميتها من خلال التعرض المتكرر للنماذج (Schunk 1996 ، أو مع التعامل مع أنظمة الحاسب الآلي (Henderson 1986, 1989, 1994) ، كذلك يمكن ذلك عبر التدريب على توليد تعليمات ذاتية منظمة (Schunk 1986) ، أيضاً من خلال النمذجة المعرفية أو أسلوب ميشنبوم (Meichenbaum 1977) .

ب) دراسات تناولت تنمية التنظيم الذاتي للتعلم من خلال تدريب الطلاب على إستراتيجيات التنظيم الذاتي :

رغم الثراء الشديد في كم الأبحاث التي تناولت تنمية التنظيم الذاتي سواء من خلال التدريب على بعض عمليات التنظيم الذاتي ، أو باستخدام برامج متكاملة تعتمد في بنائها على عدد متكامل من المكونات ، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي سعت إلى تنمية التنظيم الذاتي من خلال برامج تدريبية تقوم على مكون إستراتيجيات التنظيم الذاتي . وبرغم ذلك إلا أن ريزمبرج وزمرمان Risemberg & Zimmerman 1992 يشيران إلى تأكيد العديد من البحوث

على الاستخدام المتواتر للطلاب المتفوقين لإستراتيجيات التعلم المنظمة ذاتيا مقارنة بأقرانهم العاديين ، أيضا عند تدريب الطلاب على استخدام الإستراتيجيات فإن الطلاب المتفوقين يحرزون إستخداما فعالا لها ، كما يستطيعون تحويل تلك الإستراتيجيات إلى مهام جديدة أخرى .

(Risemberg & Zimmerman 1992, P. 98)

وفى سياق بحثيهما يشير ريزمبيرج وزمرمان ١٩٩٢ إلى ملاحظة هامة : " أن الطلاب المتفوقين ليسوا سواء ، فبعضهم قد يتميز من حيث العقلية إلا أنه قد يفشل فى صياغة أهداف ملائمة له ، أو اختيار إستراتيجيات فعالة لتعلمه ، وربما قد يهمل مراقبة أو تقويم إنجازاته . فتلك الزمره من المتفوقين قد يستطيعون استخدام المعلومات بفعالية إلا أنهم فى ذات الوقت قد يعجزون عن البحث عنها من مصادرها المختلفة . هؤلاء الطلاب قد يكونون ذوى خبرة فى تناول المواد التعليمية ، ولكنهم قد يفشلون فى بناء أو تكوين بيئتهم التعليمية أيضا قد يفشلون فى الوصول إلى مصادر العون عندما تواجههم صعوبة فى تناول بعض المحتويات الأكاديمية " .

(Risemberg & Zimmerman 1992, P. 100)

ويرى ريزمبيرج وزمرمان أن التشخيص الدقيق لهؤلاء الطلاب المتفوقين أنهم " يعانون ضعفا فى قدراتهم على التنظيم الذاتى الأمر الذى يجعلنا نطلق عليهم " الطلاب المتفوقون منخفضو التحصيل gifted underachiever فالكثير من هذه الفئة من الطلاب ليسوا طلابا كسالى أو يعانون من صعوبات فى تعلمهم ولكن المشكلة ببساطة هى نقص مهاراتهم التنظيمية .

لذا فمن الأجدى لهذه الفئة من الطلاب أن يصاغ لهم برامج تدريبية على الإستراتيجيات التنظيمية حيث تدرج ضمن خطط دراستهم اليومية .

ويعد ديركس 1988 Dirkes من أوائل الباحثين - فى حدود علم الباحثة - الذى نادى بضرورة تدريس إستراتيجيات التنظيم الذاتى ، ولقد قدم ديركس 1988 Dirkes بحثا وصف فيه مجموعة من الخطوات العامة التى يمكن الاعتماد عليها فى تدريس إستراتيجيات التنظيم الذاتى بوجه عام ، حيث تمثلت تلك الخطوات فى الخطوات الخمس التالية :-

- (١) يطلب من التلاميذ تحديد الهدف أو الغرض من مهمة التعليم .
- (٢) يختار الطلاب من بين الإستراتيجيات التى سبق شرحها وهى :-

أ - التصنيف Categorizing

ب - التسلسل Sequencing

ج - المقارنة Comparing

٣) يختار الطلاب طريقة من طرق التمثيل لتعلمهم : الرسم ، التمثيل البياني ، الخرائط .

٤) يحدد الطلاب الوقت ومستوى الدقة المطلوب تحقيقه في التعلم .

٥) يراقب الطلاب أداء خطواتهم السابقة من خلال قوائم التصحيح Checking lists للأعمال السابقة في الخطوات الأربعة.

(Throght Risemberg & Zimmerman 1992, P. 100)

وبالإضافة إلى ذلك الإطار العام الذي قدمه ديركس ١٩٨٨ للبرامج التدريبية التي تسعى إلى تنمية استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي ، فلقد توجهت جهود بعض الباحثين إلى بناء برامج تدريبية محدده بواحدة من إستراتيجيات التنظيم الذاتي .

فقام زمрман وجرينبرج ووينشتين Zimmerman, Greenberg & Weinstein 1994 بدراسة بعنوان "التنظيم الذاتي لوقت الدراسة الأكاديمية : منحى إستراتيجي " ، حيث سعت الدراسة إلى تنمية التنظيم الذاتي لدى الطلاب من خلال تدريبهم على استخدام إستراتيجية إدارة الوقت . ويشرح زمрман وزميله في هذه الدراسة أن الاستخدام الفعال لوقت الدراسة يعد ناتجاً لاستخدام الطلاب لبعض إستراتيجيات التعلم مثل التخطيط ، والتخطيط للهدف ، والمراقبة الذاتية .. فتلك الإستراتيجيات تشجع الطلاب على استخدام العديد من عمليات التنظيم الذاتي مثل مراقبة سرعة تقدمهم في العمل ، وملاءمة جهودهم ، لذا فيمكن النظر إلى استخدام الوقت بكونه ناتج أداء هام يستطيع أن يستخدمه الطلاب لتنظيم تعلمهم الحالي والمستقبلي وأدائهم الأكاديمي .

ويرى زمрман وجرينبرج ووينشتين أن مفهوم تنظيم الوقت يتضمن مكونات المراقبة الذاتية والتخطيط والتخطيط للهدف وفعالية الذات حيث تلعب المكونات دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي .

(Zimmerman, Greenberg & Weinstein 1994, P. 181)

وبعرض وينشتين وآخرون Weinstein et al 1993 برنامجاً لإدارة الوقت يطبق حالياً على طلاب جامعة تكساس Texas بوصفه مقدمة لمقرر علم النفس التربوي ، حيث يدمج البرنامج أثناء تدريس مقرر علم النفس التربوي كذلك ، حيث يحصل الطلاب على عدد هائل من الفرص للاختبار كما يتلقون التغذية الراجعة عن استخدامهم لإستراتيجيات إدارة الوقت وذلك من خلال مراقبتهم الذاتية للوقت المستغرق في تعلمهم ، وكذلك من خلال التغذية الراجعة من المعلم . ومن المشاكل التي واجهها الطلاب في هذا البرنامج هو نقص وعيهم awareness حول الطريقة التي يمضون بها أوقاتهم ، لذا فأحد الواجبات التي تطلب من الطالب في هذا البرنامج هو تسجيل قائمة بالأنشطة التي يمارسها على مدار أسبوع كامل وذلك من خلال تقسيم الأسبوع إلى

فترات مدة كل منها ٣٠ دقيقة ، وغالبا ما يندهش الطلاب للكلم الضائع من أوقاتهم . أيضا من المشاكل الشائعة بين الطلاب هي افتقار إحساسهم إلى تقدير الوقت الذى يحتاجون إليه لاستكمال مهمة معينة أو واجب معين ، لذا فإن الأهداف التى يضعها هؤلاء الطلاب لأنشطة دراستهم عادة ما تكون غير واقعية ، وذلك يرجع إلى نقص فهمهم للجوانب المتضمنة ، والوقت المتطلب لتلك الجوانب . ولقد استخدمت بعض التدريبات لحل تلك المشكلة . ولقد تكونت عينة دراسة وينشئين ١٩٩٣ من ٢٧٦ طالبا من طلاب الجامعة حيث طبق عليهم مقياس إدارة الوقت ، وبناء على نتائجهم فى هذا الاختبار تم تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات الطلاب المنخفضين (٩٩ طالبا) والطلاب المتوسطين (٩٠ طالبا) والطلاب المرتفعين (٨٧ طالبا) فى إدارة الوقت ، ويتتبع هؤلاء الطلاب بعد إنتهاء البرنامج التدريبى لإدارة الوقت فى نهاية الفصل الدراسى وجد أن متوسط درجات الطلاب الكلية قد ارتفعت من ١,٦٨ إلى ٢,١٠ بالنسبة للطلاب المنخفضين فى إدارة الوقت، بينما ارتفعت بالنسبة للطلاب فى مجموعة المتوسطين من ١,٨٨ إلى ٢,٣٥ ، أما مجموعة الطلاب المرتفعين فقد إرتفعت متوسطات درجاتهم من ١,٩ إلى ٢,٤٩ ولقد احتفظ هؤلاء الطلاب بتلك المكاسب فى متوسطات درجاتهم خلال المقرر ، وذلك لمدة أربعة فصول دراسية .

(Risemberg & Zimmerman 1994, P. 193-195)

ومن الإستراتيجيات الأخرى التى سعت الدراسات إلى إكسابها للمتعلمين إستراتيجية البحث عن العون Help seeking فيذكر نيومان 1994 Newman فى مطلع دراسته " أن عنوان المتعلم ذى التنظيم الذاتى يستحضر إلى الذهن هؤلاء الأفراد الذين يتحكمون بشكل مستقل فى نواتجهم الأكاديمية الذاتية دون الحاجة إلى العون من الآخرين ."

(Newman 1994, P. 284)

فالباحثون عن العون ينظر لهم عادة على أنهم طلاب غير ناجحين معتمدين على الآخرين، أما الطلاب الذين يعملون بأنفسهم دون الاحتياج إلى المساعدة فإنهم يتصفون بالنضج والاستقلالية ، لذا فالطلاب لا يقولون عادة أنهم يبحثون عن العون من الآخرين، وذلك لأنهم يشعرون من نظرة زملائهم لهم أنهم أغبياء ، الأمر الذى يستثير لديهم معتقدات بعدم كفاءتهم الذاتية .

(Newman 1994, P. 283)

ويشير نيومان 1994 Newman فى دراسته إلى أهمية إستراتيجية البحث عن العون كأحد الإستراتيجيات التنظيمية لسلوك الفرد . فإستراتيجية البحث عن العون تعد إستراتيجية إرادة، فهى تستطيع أن تحمى انتباه الفرد عند مواجهته لمواقف منافسة مثل مواجهه بعض المعوقات ، الأمر الذى قد يدفعه للإقلاع عن إكمال المهمة ، فعندما يواجه الفرد عقبه ما فإن

الاعتماد على العون المقدم من قبل المعلمين أو الزملاء بالفصل يساعده على الارتباط بالمهمة .
(Newman 1994, P 284)

ويشرح نيومان تلك الإستراتيجية فى صورة سلسلة من القرارات والتصرفات :-

١- درجة وعى الطالب بنقص فهمه .

٢- يتخذ الطالب القرارات التالية والتي تتطلب توافر معلومات وثيقة الصلة بها :-

أ (حتمية توجيهه للتساؤل

(هل من الضرورى أن أطلب العون ؟)

ب (مضمون التساؤل

(ما الطريقة التى أصوغ بها تساؤلى ؟)

ج (إلى من أوجه التساؤل

(هل أسأل المعلم أم زميلا لى ؟)

٣- لابد أن يعبر الطالب عن سؤاله عن طلب العون بطريقة ملائمة للظروف التى يطرح فيها التساؤل .

٤- يجهز الطالب لطلب العون بالشكل الذى يؤدى إلى زيادة احتمال نجاح المحاولات الأخرى لطلب العون .
(Newman 1994, P. 285)

ويرى نيومان ١٩٩٤ أنه يمكن تيسير طلب العون للطلاب من داخل الفصل الدراسى من خلال توجيه الأسئلة التبادلية Reciprocal Questioning ، ومن خلال التعلم التعاونى بين المدرس والطالب Collaborative Teaching . فبنية النشاط داخل الفصل تعد أحد العوامل التى ينظم المعلم بها وينفذ على أساسها أسس التواصل داخل الفصل ، وبوجه عام فالبنية التى تتمثل فى المجموعة الصغيرة تضمن تعاون الطلاب مع بعضهم البعض من أجل تحقيق هدف عام ، فالمجموعات الصغيرة تصمم من أجل تشجيع الطلاب على التفاعل مع بعضهم البعض فى البحث عن - أو إعطاء - العون . ويعد توجيه الأسئلة التبادلية أحد الوسائل الفعالة لتحسين التفاعل بين الأقران والتعلم أثناء المجموعات الصغيرة ، وذلك باستخدام مجموعة من رؤوس الأسئلة ، حيث يلتقى الطلاب فى مجموعات صغيرة يسألون ويجيبون فيها على سلسلة من الأسئلة وثيقة الصلة بالمادة المتعلمة، وبذلك يتعلم الطلاب خلال هذا التفاعل البحث عن - وإعطاء - العون . ومن الأساليب التى تيسر طلب العون داخل الفصل الدراسى أسلوب الاندماج التعاونى بين الطالب

والمعلم والذي قدمه شونفيلد Schoenfeld 1987 ، حيث يصف ثلاثة تكتيكات تم استخدامها داخل الفصل الدراسي ، والتي من شأنها تدعيم الإدماج التعاوني بين المدرس والطالب وذلك في سياق تدريس مسائل الرياضيات لمستوى الطالب الجامعي، وتتمثل خطوات الدراسة في عرض الباحث لمجموعة من شرائط الفيديو على الطلاب مسجل عليها مجموعة مختلفة من الطلاب وهم منخرطون في حل مسائل رياضية ، يلي ذلك مناقشة الطلاب (في دراسة شونفيلد) لمحتوى شرائط الفيديو مع تقديمهم لإستراتيجيات حل المشكلة التي استخدمها الطلاب في شرائط الفيديو مع التركيز على الطريقة التي يمكن أن يحسن بها الطلاب في شرائط الفيديو ، تخطيطهم ومراقبتهم لعملهم من خلال توجيه الأسئلة لذواتهم مثلا . ويتمثل التكنيك الثاني في دراسة شونفيلد ١٩٨٧ في قيام المعلم بدور النموذج الذي يحل مسألة رياضية بشرط أن يشرح المعلم أثناء ذلك مواجهته لمأزق ما ، ويظهر من خلاله كفاحه من أجل الحل إلى أن يصل لحل نهائي للمسألة التي بدت وكأن لا حل لها في البداية . أما الخطوة الأخيرة فيقوم فيها المدرس بدور الكاتب أو القائد أثناء قيام الطلاب بحل مسألة رياضية وعلى المدرس أن يحافظ على نقل أفكار الطلاب داخل مسار الحل ، أما الطلاب فدورهم يتمثل في التركيز على التفكير والاقتراح وتوجيه الأسئلة واتخاذ القرار . وتستخدم تلك التكتيكات الثلاثة مع الطلاب في جلسات حل المشكلة والتي فيها يساعد الطالب زميله ضمن مجموعات صغيرة كما يتحرك المدرس من مجموعة لأخرى معطيا النصيحة أو العون عندما يطلب منه ذلك .

(Schoenfeld 1987, P. 200-203)

تعقيب

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت إستراتيجية التنظيم الذاتي أن المتعلم الذي يتصف بالتنظيم الذاتي أمامه ذخيرة من الإستراتيجيات يستطيع الاختيار من بينها بشكل مستقل ليوظفها لتحقيق أهدافه .

فأمام المتعلم ذو التنظيم الذاتي طرقا متنوعة يؤثر بها على عملية ونواتج تعلمه ، ومن بين الطرق التي ركزت عليها الدراسات إستراتيجية البحث عن العون بوصفها طريقة يستطيع المتعلم ذو التنظيم الذاتي أن يمارس بواسطتها التحكم في خصائص بيئة تعلمه ، الأمر الذي يساعده على التعلم .

(Newman 1994)

أيضا تؤيد الدراسات (Zimmerman & Weinstein 1994) فكرة أن الاستخدام المقصود لإستراتيجية إدارة وقت الدراسة الأكاديمي للطلاب تعد مكونا رئيسيا ضمن الجهود الإستراتيجية

الأخرى التى تبذل من أجل تحسين التحصيل الدراسى للطلاب ، كما أنها تحسن إدراك الطلاب الذاتى لتعاليمهم لفعاليتهم الذاتية واهتمامهم الداخلى بالمهمة .

وبرغم اقتصار الدراسات السابقة على تناول إستراتيجيات بيئية فقط حيث تتناول البيئة بالتعديل لتتلاءم وأهداف واحتياجات الطلاب إلا أن إدارة الطلاب لأوقاتهم والمكان المادى الذى يختارونه للدراسة لاتزال إستراتيجيات تنظيمية هامة حيث تحت الطلاب وتساعدهم على بذل الجهد لإكمال المهام الأكاديمية .

(جـ) الدراسات التى تناولت تنمية التنظيم الذاتى من خلال تقوية بعض عمليات التنظيم الذاتى:

مع تعدد المداخل النظرية التى اهتمت بتعريف وتحديد عمليات التنظيم الذاتى ، تعددت كذلك الأبحاث التى تناولت تلك العمليات . حيث تناقش عددا كبيرا من الدراسات الساعية إلى تنمية التنظيم الذاتى من خلال تقوية تلك العمليات لدى الطلاب .

فاهتمت بعض الدراسات بتنمية عمليات التخطيط للهدف goal setting

(Zimmerman and Risemberg 1997; Zimmerman and Kitsantant 1997;

(Schunk 1989) self-monitoring والمراقبة الذاتية ، Schunk & Swartz 1993)

(Henderson 1986 self-instructions والتعليمات الذاتية ، and Zimmerman 1990)

(Schunk and Swartz 1993) Feed back والتغذية الراجعة ، and Harris 1990)

والملاحظة والتقويم ورد الفعل الذاتى (Schunk 1990) .

إن المتابع لجهود العديد من الباحثين فى مجال التنظيم الذاتى يستطيع أن يلحظ تركيز هذه الجهود حول دراسة الأهداف بوجه عام وعملية التخطيط للأهداف بوجه خاص كأحد العمليات الأساسية للتنظيم الذاتى .

ويميز شنك ١٩٩٠ Schunk بين الهدف والتخطيط للهدف حيث يشير الهدف إلى ما يحاول الفرد واعيا إنجازة ، أما التخطيط للهدف فإنه يتضمن وضع هدف وتعديله كلما كانت هناك ضرورة . (Schunk 1990, P. 71)

ولقد تناول العديد من الباحثين تأثير خصائص الهدف (تحديده - قربه - صعوبته) وكذلك أنواعه (أهداف العمليات - أهداف النواتج) على سلوك إنجاز الطلاب .. ففي دراسة لشنك ١٩٩٠ Schunk بعنوان " التخطيط للهدف وفعالية الذات أثناء التنظيم الذاتى للتعلم " لخص فيها لعدد من الدراسات التى تناولت تأثير عمليتي التخطيط للهدف وفعالية الذات بوصفهما عمليتين أساسيتين من عمليات التنظيم الذاتى ، فالطلاب يقبلون على الأنشطة التعليمية وهم موجهون بأهداف يسعون إلى تحقيقها ، وتحركهم معتقدات حول فعاليتهم الذاتية لتحقيق أو إحواز تلك الأهداف . ويشير شنك فى ذات الدراسة إلى أن تأثير الأهداف على سلوك الفرد يتوقف على خصائص الأهداف من حيث تحديد الهدف goal specificity فالأهداف المتضمنة لمعايير أداء محددة من شأنها تحسين التعلم وإدراك الفرد لفعاليتها الذاتية مقارنة بالأهداف العامة (مثال : أفعل ما فى وسعك) فالأهداف المحددة تزود الفرد بتحديد أفضل لكمية الجهد المطلوبة من أجل تحقيق النجاح. (Schunk 1990, P. 75)

ومن الدراسات التى اهتمت بخاصية تحديد الهدف دراسة شنك 1983a Schunk حيث هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمى للطلاب الذين يعانون عجزا فى تعلم مهارات القسمة ، ولقد تم تقسيم أفراد العينة إلى أربع مجموعات حيث عهد إلى المجموعة الأولى بهدف محدد ، تمثل فى حل عدد محدد من مسائل القسمة ، أما المجموعة الثانية فلقد تلقت معلومات تفيد المقارنة الاجتماعية ، وتضمنت تلك المعلومات متوسط عدد المسائل التى استطاع أطفال مثلهم حلها ، بينما حصلت المجموعة الثالثة على كلا المعالجتين التى تلقتهما المجموعتان الأولى والثانية، أما المجموعة الرابعة والأخيرة (الضابطة) فلم تتلق أى معالجة من المعالجات السابقة (الضابطة) . ولقد أظهر الأطفال فى المجموعة التجريبية الثالثة أداء أفضل مقارنة بزملائهم فى المجموعات الأخرى ، كما ارتفعت فعاليتهم الذاتية نحو حل مسائل الحساب (القسمة) .

(Schunk 1983a, P. 76)

أيضا تمثل خاصية قرب الهدف goal proximity أحد العوامل المؤثرة على دافعية الفرد نحو التعلم ، فالأهداف القريبة تؤدي إلى زيادة الدافعية مقارنة بالأهداف التى تحتاج إلى فترات طويلة ، فمن السهل قياس التقدم نحو تحقيق الهدف القريب مقارنة بالهدف البعيد ، ويرى شنك ١٩٩٠ أن الأهداف القريبة تكون فعالة بالنسبة للأطفال الصغار خاصة .

(Schunk 1990, P.74)

ومن الدراسات التى تناولت خاصية قرب الهدف دراسة باندورا وشنك 1981 Bandura & Schunk حيث سعت الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمى وتدريبى للطلاب الذين يعانون من

صعوبة فى تعلم مهارات الطرح ، ولقد قسم أفراد العينة من الأطفال إلى مجموعة أولى تتلقى أهدافا قريبة وهو إكمال واجب واحد لكل جلسة ، والمجموعة الثانية قدم لها هدفا بعيد المدى يتمثل فى إكمال سبعة واجبات مع انتهاء الجلسات السبعة للبرنامج ، أما المجموعة الثالثة فلقد طلب منها العمل بجد (مجموعة الهدف العام) ولقد أسفرت النتائج عن تميز مجموعة الهدف القريب فى مستوى أدائها لحل مسائل الطرح بالإضافة إلى زيادة إدراكهم لفعاليتهم الذاتية واهتمامهم الداخلى مقارنة بالمجموعتين الأخيرتين .

(Schunk 1990, P.76)

وتمثل مستوى صعوبة الهدف goal difficulty الخاصية الثالثة التى عنى بها الباحثين ، حيث يؤثر مستوى صعوبة الهدف أو مستوى الكفاءة المتطلبة للمهمة على الجهد الذى يجب أن يبذله المتعلم لإحراز الهدف .

ومن الدراسات التى عنت بهذا الجانب دراسة لشنك Schunk 1983b حيث هدفت إلى تصميم برنامج تعليمى لمسائل القسمة المطولة وفيها قسم أفراد العينة من الأطفال إلى مجموعتين، الأولى تتعهد بتنفيذ أهداف صعبة (ولكنها قابلة للتحقيق) والثانية عهد إليها بأهداف سهلة تتمثل فى عدد قليل من المسائل ، ولقد قسم شنك مجموعته الأهداف الصعبة إلى قسمين ، يتلقى القسم الأول معلومات حول إمكانية تحقيقهم للهدف (معلومات مباشرة عن إمكانية تحقيق الهدف) ، بينما يتلقى القسم الثانى من أطفال مجموعة الأهداف الصعبة معلومات مقارنه تتضمن أن أقرانا مشابهين لهم استطاعوا إكمال تلك المسائل . ولقد أسفرت النتائج عن أن الأطفال الذين تلقوا أهدافا صعبة ومعلومات مباشرة عن تحقيق الهدف قد أظهروا أعلى مستوى فى المهارة وفى فعالية الذات .

(Schunk 1990, P.77)

لقد سعى بعض الباحثين كذلك إلى تناول أنواع الأهداف التى ينافس من أجلها الطلاب فى المواقف التعليمية .

فيشير ميس ١٩٩٤ Meece إلى " أن الطلاب يحققون أقصى نفع من مواقف التعلم ، وذلك عندما يركزون على إتقان المهمة التى بمتناول أيديهم أكثر من تركيزهم على التنافس مع أقرانهم على تحقيق أعلى الدرجات أو إحراز قبول معلمهم " .

(Meece 1994, P.41)

فالطلاب يظهرون مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتى لتعلمهم ومن الارتباط بالمهمة عندما يكون توجههم نحو أهداف التعلم Learning oriented goals أو أهداف الإتقان Mastery oriented

goals مقارنة بالطلاب الذين يكون لديهم توجه نحو الأداء Performance oriented
(Meece 1994, P. 35) . goals

وفى سياق دراسة الأهداف ، تعدد الدراسات التى انصبت حول دراسة تأثير التخطيط للهدف بوصفه أحد العمليات الأساسية للتنظيم الذاتى على أداء الطلاب وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية. فقام شنك وشوارتز ١٩٩٣ Schunk & Schwartz فى دراسة بعنوان " تأثير كل من التغذية الراجعة والتخطيط للهدف على الفعالية الذاتية والأداء الكتابى للطلاب " تأثير التخطيط للهدف على الأداء الكتابى للطلاب وفعاليتهم الذاتية وذلك على عينة مكونة من ٦٠ طالبا من طلاب الصف الخامس بواقع ٣٣ فتاه و ٢٧ فتى ، حيث قسم أفراد العينة إلى أربع مجموعات تتألف كل مجموعة من خمسة عشر طالبا ، وتمثل المجموعة الأولى مجموعة أهداف النواتج product goal ، أما المجموعة الثانية فهى مجموعة هدف العمليات process goal ، والمجموعة الثالثة هى مجموعة هدف عمليات مع تلقيها لتغذية راجعة عن درجة نجاحها أما المجموعة الرابعة والأخيرة فهى مجموعة الهدف العام general goal . ولقد تم تدريب الأطفال على كتابة أربعة أنواع من المقالات (الوصفية - المعلوماتية أو الإخبارية - سرد القصة - السرد الوصفى التصويرى) . ولقد تم شرح ماهية كل نوع من هذه المقالات ، والفروق المميزة بين كل نوع وآخر كما تم فى القياس القبلى - وقبل تقديم البرنامج - تقويم معتقدات الطلاب حول فعاليتهم الذاتية نحو كتابة كل نوع من هذه الأنواع الأربعة من المقالات . ولقد أسفرت النتائج عن تميز المجموعة التى تلقت هدف العمليات والتغذية الراجعة مقارنة بالمجموعات الأخرى من حيث مستوى أداء الطلاب فى الكتابة (عناصر المقال + جودته) . بالإضافة إلى ذلك فلقد أسفرت مجموعة هدف العمليات بدون شروط التغذية الراجعة عن بعض الفوائد مقارنة بمجموعتى الهدف العام وهدف النواتج ، كذلك كان متغير الفاعلية الذاتية منبئا قويا بمهارة الكتابة واستخدام إستراتيجية الكتابة . (Schunk & Schwartez 1993a, P. 37)

وبرغم تناول دراسة شنك وشوارتز 1993a عملية التخطيط للهدف منفردة إلا أن غالبية الدراسات التى تناولت عملية التخطيط للهدف عادة ما تتناول معها عملية المراقبة الذاتية كإحدى العمليات الأساسية للتنظيم الذاتى - وذلك لارتباط كلا العمليتين الواحد بالآخرى وتكاملهما ، فالطالب عادة ما يخطط لهدف تعليمي ما ، ثم يقوم بمراقبة تنفيذه لهذا الهدف ، بل إن بعض الدراسات قد اكتفت بهاتين العمليتين للإشارة لإجراءات التنظيم الذاتى نظرا لأهميتها واتفاق العديد من الدراسات على فعاليتها .

ومن الدراسات التي تناولت تأثير عمليتي التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية على الأداء الكتابي للطلاب (معدل الكتابة وجودته) وعلى إدراك الطلاب لفاعليتهم الذاتية نحو الكتابة دراسة هوبمان وجلين ١٩٨٩ Hopman & Glynn التي حملت عنوان " تأثير التدريب الشامل على معدل و جودة التعبير الكتابي لأربعة طلاب منخفضي التحصيل" ولقد تمثلت إجراءات التخطيط للهدف في وضع التلاميذ لأهداف لذواتهم تتصل بطول أبحاثهم ، وذلك قبل البدء الفعلي في الكتابة ، ولقد توحد هذا الإجراء مع قيام الطلاب بعد الكلمات التي يكتبونها والمراقبة الذاتية ، كما طلب منهم أن يحددوا درجة إنجازهم لما وضعوه من أهداف ، ولقد أدت تلك الإجراءات مجتمعة إلى تحسن المقالات التي كتبها الطلاب من حيث الطول والجودة (الكيف) .

(Hopman & Glynn 1989, P. 197)

أيضاً قام جراهام وآخرون Graham & et al., 1992 بدراسة بعنوان " تحسين مؤلفات الطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلم باستخدام إستراتيجية تتضمن التخطيط لهدف عمليات ولهدف نواتج " . حيث قام أفراد العينة بالتخطيط لنوعين من الأهداف هي أهداف النواتج وأهداف العمليات كما قام الطلاب بمراقبة تحقيقهم لتلك الأهداف ، ولقد أسفرت الدراسة عن تحسين في مستويات الطلاب في الكتابة من حيث جودة ومعدل ما يكتبونه كما تحسنت معلوماتهم عن عملية الكتابة .

(Graham et al., 1992, P.322)

وفي الواقع لم تقتصر جهود الباحثين على تناول أثر هاتين العمليتين (التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية) ، على السلوك الأكاديمي للطلاب فقط ، بل استطرد بعضهم بتناول أثرها على سلوك المرضى بغية تنظيم سلوكهم الصحي .

وتعد دراسة كلارك وزمرمان Clark and Zimmerman 1990 التي تحمل عنوان " التنظيم الذاتي للتعلم الصحي من المنظور المعرفي الإجتماعي " إحدى الدراسات التي سعت إلى تناول العمليات التي يستخدمها الأفراد المرضى من أجل التنظيم الذاتي لصحتهم من أجل منع أو التحكم في الأمراض المزمنة ، وذلك من منظور المدرسة المعرفية الاجتماعية حيث استخدم كلارك وزمرمان إجراءات التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية لمساعدة المرضى على تنظيم حالات الأزمة الصدرية والتدخين .

(Clark & Zimmerman 1990, P.377)

أيضاً قام زممرمان وكيثسانتس Zimmerman & Kitsantas 1997 في دراسة حديثة بعنوان " المراحل النمائية للتنظيم الذاتي : تبديل أهداف العمليات إلى أهداف النواتج " بدراسة تأثير كل من التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية وذلك أثناء التدريب على اكتساب مهارة حركية معقدة

(تصويب الأسهم) ، وذلك على عينة قوامها تسعون طالبة من طالبات المدرسة الثانوية الرياضية .

ولقد تم تقسيم أفراد العينة إلى تسع مجموعات :-

- ١) المجموعة الأولى هي مجموعة هدف الناتج بدون إجراءات التسجيل الذاتى.
- ٢) المجموعة الثانية هي مجموعة هدف الناتج بمصاحبة إجراءات التسجيل الذاتى.
- ٣) المجموعة الثالثة هي مجموعة هدف العمليات بدون إجراءات التسجيل الذاتى.
- ٤) المجموعة الرابعة هي مجموعة هدف الناتج بمصاحبة إجراءات التسجيل الذاتى.
- ٥) المجموعة الخامسة هي مجموعة الهدف المتحول Transfer بدون إجراءات التسجيل الذاتى .
- ٦) المجموعة السادسة هي مجموعة الهدف المتحول Transfer بمصاحبة إجراءات التسجيل الذاتى .
- ٧) المجموعة السابعة هي مجموعة الهدف المبدل Shifted بدون إجراءات التسجيل الذاتى .
- ٨) المجموعة الثامنة هي مجموعة الهدف المبدل Shifted بمصاحبة إجراءات التسجيل الذاتى .
- ٩) مجموعة ضابطة واحدة .

ولقد افترضت الدراسة أن الفتيات اللاتى تحولت أهدافهن من كونها أهداف نواتج إلى أهداف عمليات (الهدف المتحول) سوف يتفوقن على زميلاتهن اللاتى امتلكن أهداف عمليات فقط واللاتى بدورهن سيتفوقن على زميلاتهن اللاتى استخدمن أهداف نواتج فقط (Outcome) ولقد تم تدعيم كافة تلك الفروض .

إلا أن الدراسة افترضت أن مجموعة الهدف المبدل (هن فتيات تمكن من إحراز هدف العمليات فتحولن بأهدافهن إلى أهداف نواتج) سوف يتفوقن على مجموعة الهدف المتحول ولكن هذا الفرض لم يتحقق ، ويرى زمرمان وكيتسانتس ١٩٩٧ أن إضافة التسجيل الذاتى (إحراز المراقبة الذاتية) قد أدى إلى تحسين درجة فعالية كل أشكال التخطيط للهدف فى إحراز مهارة تصويب الأسهم ، ومعتقدات الفعالية الذاتية، وردود الأفعال الذاتية .

(Zimmerman & Kitsantas 1997, P. 29; 34-35)

وتعد التعليمات الذاتية أحد العمليات والإستراتيجيات التى شاع استخدامها من قبل الباحثين بهدف تسهيل حدوث السلوك ، أو المساعدة على تغير السلوك داخل الفصول الدراسية ،

أو البيانات الحقيقية للتعليم ، حيث ترتبط هذه الجهود بأعلام من الباحثين كفيجوتسكى ، ولوريا وميشنيوم .

ومن الدراسات التي شيدت على تلك الأسس النظرية دراسة ديوت وكرويدنر 1985 Daiute & Kruidenier بعنوان " إستراتيجية سؤال الذات من أجل تحسين عمليات التعديل للنصوص المكتوبة " .

ولقد قام الباحثان في الدراسة بعمل تعديل برنامج جهاز النصوص Word Processing الذى يستخدمه أفراد المجموعة التجريبية في تعديل ما يكتبونه من مهام كتابية ، ولقد تمثل التعديل فى إضافة سؤال يوجهه الحاسب الآلى للمتعلم حول توفر بعض الجوانب فى النص المكتوب من عدمه ، بينما لم يضاف هذا التعديل أو التساؤل الذاتى بالنسبة للمجموعة الضابطة . ولقد أسفرت الدراسة عن تفوق أداء المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة من حيث كسب التعديلات المضافة للنصوص المكتوبة ، أيضاً من حيث الكيف فقد امتازت تعديلات المجموعة التجريبية بالجدة وكونها ذات مغزى . (Daiute & Kruidenier 1985, P. 307)

أيضاً من الدراسات التى استخدمت التعليمات الذاتية من خلال إستراتيجية سؤال الذات ، دراسة بيل وآخرين 1990 Beal et al., بعنوان " تحسين عملية التعديل لدى الأطفال من خلال التدريب على المراقبة الشاملة " ، حيث تم تقسيم أفراد العينة من الأطفال إلى مجموعتين حيث تلقت المجموعة التجريبية قصصاً تتضمن أخطاء وعدم اتساق فى سرد أحداث القصة وطلب منهم تعديل هذه القصص وذلك بعد تدريبهم على إستراتيجية سؤال الذات self-question بالنسبة لمحتوى القصة ، أما الأطفال فى المجموعة الضابطة فلقد عهد إليهم بنفس المهمة دون تدريب على هذه الإستراتيجية . ولقد أظهرت النتائج استطاعة أفراد المجموعة التجريبية تحديد وتعديل أكثر الأخطاء بالنص مقارنة بالمجموعة الضابطة . (Beal et al., 1990, P. 275)

وتعد دراسة إنجليرت وآخرين 1991 Englert et al., بعنوان " فلنجعل الإستراتيجيات والحديث الذاتى أمراً مرئياً : تعليم الكتابة فى الفصول النظامية وفصول الفئات الخاصة " من الدراسات التى هدفت إلى استخدام التعليمات الذاتية ليس بهدف التعديل وإنما بهدف مساعدة المعلم فى شرح كيفية بناء النص الكتابى (موضوع التعبير) ، ولقد تمثلت عينة الدراسة فى تلاميذ الصفين الرابع والخامس ، حيث تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين ، ولقد تلقت المجموعة التجريبية شرحاً لاستعمال الحديث الذاتى ، وذلك أثناء تعلمهم لطريقة بناء النص الكتابى ، ودرب الطلاب على استخدامه أثناء كتابتهم لموضوعات التعبير ، بينما لم تتلق المجموعة الثانية (الضابطة) هذا التدريب . ولقد أظهرت النتائج أن العينة التجريبية مقارنة

بالعينة الضابطة قد اتسمت كتابتها لموضوعات التعبير بتضمنها لمقدمات أكثر تشويقاً ، كما أظهرت وعياً كبيراً بمتطلبات القراءة ، أيضاً راعت توافر كم كبير من عناصر النص المستهدفه .
(Englert et al., 1991, P.337)

ولقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة التغذية الراجعة بوصفها إحدى العمليات الفعالة والمؤثرة في سلوك الأفراد ، فيوضح شنك وشوارتز 1993 Schunk & Schwartz أهميتها بقولهما " أن تدريس الإستراتيجية للطلاب لا يعنى ضمان استخدامهم لها ، فالتغذية الراجعة عن تحقيق الأهداف تمد الباحثين بالمعلومات عن تنمية الإستراتيجية ودرجة الاستفادة منها الأمر الذى يجعل المتعلمين يعتقدون بجدوى الإستراتيجية .

(Schunk & Schwartz 1993, P.340)

وتعد دراسة شنك وشوارتز ١٩٩٣ من الدراسات التى عكست تأثير التغذية الراجعة كإحدى عمليات التنظيم الذاتى على الأداء الكتابى للطلاب وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة . ولقد تمثلت عينة الدراسة فى ستين طالباً من طلاب الصف الخامس حيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات :

(١) مجموعة هدف العمليات (دربت على استخدام الإستراتيجيات) بدون اجراءات التغذية الراجعة .

(٢) مجموعة هدف العمليات بمصاحبة إجراءات التغذية الراجعة .

(٣) مجموعة أهداف النواتج (كتابة فقرة) .

(٤) مجموعة الهدف العام (العمل بجد) .

ولقد أسفرت النتائج عن تميز مجموعة هدف العمليات المصاحب للتغذية الراجعة عن

أداء باقى المجموعات .
(Schunk & Schwartez 1993, P.341)

وفى دراسة مشابهة لهذه الدراسة قام شنك وريس 1990 Schunk & Rice بدراسة تأثير التغذية الراجعة عن التقدم فى تعلم الإستراتيجية على نواتج الإنجاز ، حيث قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات :

(١) مجموعة تتعهد بهدف عمليات .

(٢) مجموعة تتعهد بهدف نواتج .

(٣) مجموعة تتعهد بهدف عمليات بالإضافة إلى تغذية راجعه عن التقدم .

ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين أداء المجموعة الأخيرة بالنسبة لمستوى مهارة

القراءة وكذلك لإدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو القراءة بالمقارنة بالمجموعتين الأخريين .

(Through Schunk 1990, P.79)

أيضا قام شنك وكوكس Schunk & Cox 1986 ببناء برنامج تعليمي تدريبي للطرح، وذلك لطلاب المدرسة المتوسطة الذين يعانون عجزا عن تعلم الرياضيات . حيث يتلقى جميع أفراد العينة في النصف الأول من البرنامج التعليمي تغذية راجعة عن الجهد ، أما في النصف الثاني من البرنامج فيقسم الطلاب إلى مجموعتين ، حيث تستمر المجموعة الأولى فيهما في تلقي التغذية الراجعة بينما لا تتلقى الأخرى تغذية راجعة عن الجهد . ولقد أسفرت النتائج عن تحسن أداء الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة عن الجهد مقارنة بالذين لم يتلقوا ، تغذية راجعة ، ويرى شنك وكوكس أن إعطاء الطلاب العاجزين عن التعلم تغذية راجعة عن الجهد سواء على باكورة نجاحاتهم أو نجاحهم النهائي من المحتمل أن يكون أكثر تصديقا لديهم ، إلا أنه على المدى الطويل يمكن أن تفقد التغذية الراجعة عن الجهد لنفس المهمة فعاليتها ، وذلك لأن الطلاب عندما يصلون إلى مستوى المهارة في أداء المهمة فإنهم سيندهشون لكونهم لا يزالون بحاجة إلى بذل جهد كبير من أجل النجاح ، لذا ففي هذه الحالة يفضل عزو القدرة .

(Throught Schunk 1989, P. 98)

أيضا تعددت الدراسات التي تناولت تأثير عمليات الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي ورد الفعل الذاتي على أداء الطلاب وفعاليتهم الذاتية .

ومن الإجراءات الشائعة الاستخدام في تناول عملية الملاحظة الذاتية أسلوب التسجيل الذاتي Self-recording حيث يقوم الطالب بالتسجيل الذاتي لجوانب سلوكه مثل الجودة أو المعدل أو الكم . ويرى شنك Schunk 1990 أنه بدون التسجيل الذاتي للأداء ربما لا تكون الملاحظة مفيدة ، حيث أنها ستعكس بعض السلوكيات التي تتذكرها الذاكرة الانتقائية للفرد ، فلا بد من ملاحظة السلوك وتسجيله في أقصر وقت من لحظة حدوثه وأن يتم التسجيل للملاحظة بشكل مستمر لا بشكل متقطع .

والدراسات التي تناولت إجراء التسجيل الذاتي عديدة ، ولقد سبق وتم تناول بعضها أثناء الإشارة لتأثير عملية المراقبة الذاتية في جزء سابق من هذا الفصل .

أيضا اهتمت الدراسات بتناول تأثير عمليتي التقويم الذاتي ورد الفعل الذاتي على أداء الطلاب . ويلاحظ أن غالبية الدراسات التي تناولت عملية التقويم الذاتي قد ركزت على عملية التعديل ، والتي يقارن أفراد العينة فيها بين ما قاموا به من أعمال مكتوبة بمعدلات الأداء سواء الذاتية أو الخارجية ، حيث يقومون بعد عملية المقارنة بإجراء تعديلات طبقا لها . ومن الدراسات التي اهتمت بتلك العملية ، دراسة فيتزجرالد وماركهام Fitzgerald & Mrkham بعنوان " تدريس عملية التعديل للكتابة للأطفال " ، حيث تم تدريب ثلاثين طالبا من طلاب الصف السادس

على عمليات التعديل لثلاثة عشر درسا ، ولقد تضمن التدريب استخداما لإستراتيجية سؤال الذات مستخدما معايير جودة الكتابة ، ولقد قام المعلم بنمذجة عمليات التعديل المطلوب أدائها من قبل الطلاب ، وهى الإضافة والحذف والبدائل وإعادة الترتيب ، وبعد انتهاء النمذجة التى أداها المعلم بدأ الطلاب فى كتابة وتعديل القصص . ولقد أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة - التى أقتصر تدريبها على قراءة الدوريات بالمكتبة التى تشرح طرق التعديلات - قد تحسنت معلوماتهم على عملية التعديل ، أيضا قاموا بعمل تعديلات أكثر على القصص التى كتبوها كما أظهروا تحسنا فى جودة ما كتبوه من قصص .

(Fitzgerald & Markham 1987, P.3)

وبالنسبة لعملية رد الفعل الذاتى فلقد تناولها شنك من خلال دراسة تأثير المكافآت على أداء المتعلمين وإدراكهم لفعاليتهم الذاتية .

حيث يرى شنك 1990 Schunk أن الأفراد عادة ما يحددون لأنفسهم مكافآت على أدائهم لعمل محدد ، مثل قضاء أمسية فى الخارج ، وذلك بشرط تحقيقهم لهدف محدد ، فتوقع المكافآت يحسن من الدافعية ومن الفعالية الذاتية للأفراد ، فالمكافآت من المحتمل أن تحسن الفعالية وذلك عند ربطها بالإنجازات الفعلية للطلاب ، ومن ثم تنقل لهم معلومات عن تقدمهم نحو الهدف ويدفعهم (رد الفعل) نحو مزيد من الاهتمام . وتعد دراسة شنك 1983 Schunk من الدراسات التى اهتمت بدراسة تأثير المكافآت على الأداء ، حيث قام شنك بتصميم برنامج للطلاب العاجزين عن تعلم الرياضة من المدرسة الابتدائية ، حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعات ثلاثة :

- (١) مجموعة المكافآت المشروطة بالأداء ، والأطفال فى هذه المجموعة يخبرون بأنهم يستطيعون اكتساب نقاط على كل مسألة يحلونها ، وأنهم يستطيعون شراء هدايا على أساس القيمة النقدية لتلك النقاط .
 - (٢) مجموعة المكافأة المشروطة بالمهمة حيث يخبر الأطفال فيها أنهم سيتلقون جوائز على ممارستهم فى حل المسائل .
 - (٣) المجموعة الأخيرة وهى مجموعة عدم توقع المكافأة وفيها يخبر الأطفال بأنهم لا يتوقعون الحصول على جائزة عند انتهاء المشروع .
- ولقد أظهرت النتائج أن مجموعة المكافأة المشروطة بالأداء أحرزت أكبر دافعية تجاه المهمة ، وأكبر مستوى لفعالية الذات ومستوى مهارة حل مسائل القسمة فى القياس البعدى ،

أيضاً لم يسفر تقديم المكافآت على المشاركة (المجموعة الثانية) عن فوائد بالمقارنة بالمجموعة الثالثة التي تلقت التعليم فقط . (Schunk 1983e, Through Schunk 1989, P.99)

تعقيب

١- ركز ذلك الجانب من الدراسات السابقة على العمليات الهامة والتي يستخدمها المتعلم حيث تشكل المكون الأساسي للتنظيم الذاتي .

ولقد ركزت الدراسات المنتمية إلى المداخل النظرية المختلفة على بعض العمليات باعتبارها الأهم والأكثر إفادة للمتعلم مثل التخطيط للهدف (Zimmerman & Risemberg 1993) (Schunk & Swartz 1993 and Zimmerman & Kitsantas 1997; 1997 والمراقبة الذاتية (Schunk & Zimmerman 1990) والتعليمات الذاتية (Henderson & Harris 1990) والتغذية الراجعة (Schunk & Swartz 1993) والتقويم والملاحظة ورد الفعل الذاتي (Schunk 1990) .

٢- ولقد أسفرت تلك الدراسات عن وجود عدد من العوامل التي تلعب دوراً هاماً فى تنمية التنظيم الذاتي :-

أ) فمن ناحية خصائص الهدف تشير الدراسات إلى ضرورة تحديد الأهداف وقربها وتوسط صعوبتها ، حيث أن تلك العوامل أو الخصائص فى مجملها تؤثر على دافعية الفرد نحو التعلم (Schunk 1990 and Schunk 83b; 81 Bandura & Schunk) وبالنسبة لعامل التوجه نحو الهدف ، فلقد أثبتت الدراسات أن الطلاب الذين لديهم توجه نحو هدف الإتقان يظهرون إستخداماً متوابعاً لإستراتيجيات التعلم كما يظهرون مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية ، وكذلك مستوى عال من فعالية الذات المدركة نحو تعلمهم مقارنة بالطلاب الذين يتعلمون بتوجه نحو الذات (Meece 1994) ، كما عيّنت الدراسات بتأثير نوع الهدف (أهداف نواتج وأهداف عمليات) على دافعية وأداء الطلاب . (Schunk & Swartz 1993)

ب) بالنسبة للمراقبة الذاتية ، فيعد إجراء التسجيل الذاتى من الأساليب الملائمة لقياس المراقبة الذاتية ، حيث أكدت الدراسات على تحسن أداء الطلاب فى العديد من المجالات الأكاديمية نتيجة استخدامهم لهذا الإجراء .

(Clark & Zimmerman 1990 and Graham et al., 1992)

ج) لقد أكدت بعض الدراسات على الأثر الإيجابي لدمج بعض عمليات التنظيم الذاتي معاً مثل التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية (Zimmerman & Kitsantas 1997) أو التغذية الراجعة مع التخطيط للهدف .

(Schunk & Rice 1990 and Schunk & Swartz 1993)

٣ - لقد تعددت الدراسات التي ارتكزت على تدريس عملية - أو بعض العمليات - بغرض تنمية التنظيم الذاتي وقد يكون التركيز على بعض تلك العمليات أمراً هاماً لأغراض الضبط التجريبي ، إلا أن ذلك لا يوضح الطبيعة الديناميكية للتنظيم الذاتي والتفاعل بين تلك العمليات المختلفة .

د) الدراسات التي تناولت تنمية التنظيم الذاتي من خلال المنحى متعدد المكونات :

لقد أظهرت الدراسات السابقة تعاظم الدليل التجريبي بأن عمليات وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للكتابة ذات تأثير إيجابي على نواتج الكتابة ، لذا سعت جهود بعض الباحثين إلى دمج عدد من تلك العناصر معاً بغية إحراز نتائج أفضل . فمع مطلع العقد الثامن من القرن المنصرم ظهر اتجاه جديد أكثر تكاملاً لتنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب الذين يعانون صعوبات أو عجزاً عن التعلم في أحد المضامين الأكاديمية ومنها الكتابة أو التأليف Composition ، حيث يعتمد على عدد من المكونات في تنمية التنظيم الذاتي للكتابة لدى الطلاب (الإستراتيجية + ما وراء الإستراتيجية + إجراءات التنظيم الذاتي) . ويستمد هذا المنحى أصوله المنهجية من العديد من المصادر النظرية والتي يقع في مقدمتها نموذج ميشنبوم 1977 Meichenbaum الذي يعد أيضاً تدخلاً متعدد المكونات حيث تمثل التعليمات الذاتية بالنسبة له أحد المكونات بالإضافة إلى النمذجة molding والحوار المتفاعل بين المعلمين والطلاب dialogue بوصفهم أدوات مساعدة لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم ، ولقد تعددت الدراسات التي اعتمدت على أسلوب ميشنبوم كأسلوب متعدد المكونات لتنمية التنظيم الذاتي* لدى الطلاب العاجزين عن التعلم في مجالات أكاديمية مختلفة أو للطلاب العلاجيين .

وتعد دراسة جلومب وويست 1990 Glomb & West من الدراسات التي استخدمت عدداً من المكونات لتنمية التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية والذين يعانون اضطرابات سلوكية تمثلت في السلوك الفوضوي أثناء كتابتهم لموضوعات التعبير . ولقد استخدم الباحثان إستراتيجية إدارة الكتابة بالإضافة إلى التعليمات الذاتية والتخطيط للهدف والتفويم الذاتي،

* ولقد سبق وتناولنا تلك الدراسات في موضع سابق من هذا الفصل

ولقد أسفرت تلك الإجراءات عن تحسن الأداء الكتابي للطلاب، حيث اتسمت موضوعاتهم بالطول، كما قلت الأخطاء الميكانيكية بها، واتسمت كتابتهم بلامح إبداعية حسنت من جودة نصوصهم المكتوبة. (Glomb & West 1990, P.233)

وفي دراسة لسي باغ وشومخر Seabaugh & Schumaker 1994 بعنوان "تأثير التدريب على التنظيم الذاتي على الإنتاجية الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم" تناول فيها عينة من طلاب الصف السابع من المدرسة الثانوية بالتدريب على أربع عمليات للتنظيم الذاتي، وهي التعاقد السلوكي behavior contracting، والتسجيل الذاتي، والمراقبة الذاتية، وتعزيز الذاتي وذلك على الأداء الكتابي للطلاب.

ولقد أسفرت الدراسة عن تحسن أداء الطلاب لواجباتهم الكتابية بعد انتهاء التدريب مقارنة بالقياس القبلي.

(Seabaugh & Schumaker 1994 through Zimmerman & Risemberg 1997, P. 92)

ويعد برنامج تنمية إستراتيجية التنظيم الذاتي Self-Regulation Strategy development (SRSD). أحد التطبيقات الفعالة على المنحى متعدد المكونات ومن أكثر الحزم التي استخدمت إجراءات التنظيم الذاتي بشكل فعال حيث أحرزت الدراسات التي تبنت هذا المنحى نتائج متميزة في العديد من المجالات الأكاديمية ومنها تعليم الكتابة للطلاب العاجزين عن التعلم في هذا الميدان.

ويعد جراهام وهاريس Graham & Harris (مصممي برنامج SRSD) أول من استخدم هذه الصيغة (SRSD) في تنمية التنظيم الذاتي في مجال الكتابة وتتلخص الإجراءات العامة لإجرائهم التجريبي في تدريب الطلاب على الخطوات الآتية:

- ١) أن يصوغ الطلاب أهدافا لتعلمهم.
- ٢) التسجيل الذاتي لنواتجهم الكتابية من خلال التمثيل البياني لأهدافهم التي أحرزوها.
- ٣) استخدام إستراتيجية تذكيرية لمهمة الكتابة.
- ٤) استخدام التعليمات الذاتية أثناء استخدام الإستراتيجية.
- ٥) التقويم الذاتي لتقدمهم.

ومن الدراسات التي استخدم فيها هذا البرنامج دراسة جراهام وماك آرثر Graham 1988 & Mac Arthur وذلك بعنوان "تحسين مهارات التعديل للمقالات المكتوبة بواسطة الحاسب الآلي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم". حيث تمثلت عينة الدراسة في ثلاثة طلاب، تراوحت أعمارهم ما بين عشرة وأحد عشر عاما حيث يعانون من صعوبات في مقرر الكتابة باستخدام

الحاسب ، ولقد انصبت الدراسة على تدريب الطلاب على استخدام إستراتيجية التعديل أو المراجعة Revising لمجموعة من المقالات الجدلية argumentative essays وذلك باستخدام برنامج مجهز النصوص word processor . ولقد تمثل مكون الإستراتيجية فى إستراتيجية SCAN ، حيث يوجه الطالب لنفسه مجموعة من الأسئلة بالنسبة لكل عبارة يقرأها من على شاشة الحاسب فى كل مقالة ، وتتمثل تلك الأسئلة فى (هل ما قرأته يحمل معنى معقولا ؟ ، هل يتفق مع معتقداتى ؟ ، هل يمكن إضافة المزيد إليه ؟ ، هل هناك أخطاء فى هذه الجملة ؟) . ولقد درست إجراءات برنامج SRSD لكل طالب من الطلاب الثلاث وبعد إنتهاء جلسات البرنامج تم استخدام مجموعة من المقاييس التابعة تمثلت فى عدد المراجعات التى قام بها الطالب ، المستوى الإعرابي للمراجعات ، عدد الكلمات المكتوبة ، عدد الأخطاء الميكانيكية (تـهـجـى - حروف كبيرة - علامات التنصيص) الجودة الكلية للنص ، الفعالية الذاتية .

ولقد قام أفراد العينة الثلاثة بكتابة عدد ١٣ ، ١٨ ، ٢٥ مقالة جدلية خلال فترة التجربة . ولقد أسفرت النتائج عن تحسن مهارة الطلاب على المراجعة كما ارتفع المستوى الإعرابي لديهم ، وبالنسبة لمستوى كتابتهم فلقد اتسمت الموضوعات التى كتبوها بعد تلقى البرنامج بالطول والجودة المرتفعة ، كما أن أخطاءهم الميكانيكية أثناء كتابتهم قد اتسمت بعد البرنامج بالندرة ، أيضا وقد سجل أفراد العينة الثلاثة فى نهاية البرنامج درجات مرتفعة فى فعالية الذات نحو الكتابة .

(Graham & Mac Arthur 1988, P. 133)

ولقد قام جراهام وهاريس أيضا بدراستين الأولى بعنوان " تحليل المكونات للإستراتيجية المعرفية : تأثيرها على كتابات الطلاب العاجزين من التعلم وعلى فعاليتهم الذاتية " . والثانية بعنوان " تحسين مهارات كتابة المقالات لدى الطلاب العاجزين عن التعلم : التدريب على إستراتيجية التعليمات الذاتية " . حيث تناول فيهما تأثير برنامج SRSD على الأداء الكتابي للطلاب العاجزين عن التعلم فى مجال الكتابة وعلى معتقداتهم نحو فعاليتهم الذاتية .

ولقد تمثلت العينة فى الدراسة الأولى Graham & Harris 1989a فى إثنتين وعشرين طالبا بواقع أربعة عشر ذكرا وثمانى عشرة أنثى ، وذلك من الصفين الخامس والسادس من الطلاب العاجزين عن التعلم حيث تم تقسيم الطلاب عشوائيا إلى مجموعتين ، بحيث تتلقى المجموعة التجريبية الأولى تدريسا مباشرا على إستراتيجية التعليمات الذاتية ، أما المجموعة الثانية فتلقّت بالإضافة له تدريبا على إجراءات التنظيم الذاتى . وبالإضافة لتلك العينة من الطلاب العاجزين

عن التعلم فلقد تم اختيار أحد عشر طالبا من الطلاب ذوى الإنجاز العادى لتكون بمثابة المجموعة الضابطة . ولقد تمثلت المهام التى يتم التدريب عليها فى مهام كتابة القصة .

ولقد أسفرت النتائج عن تحسن واضح فى مستوى مهارات الكتابة وإدراك الفعالية الذاتية نحو الكتابة للطلاب فى المجموعة التجريبية الأولى والثانية ، إلا أنه لم تسفر إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة عن زيادة دالة فى مستوى الأداء الكتابى للطلاب أو مستوى فعاليتهم الذاتية فى المجموعة التجريبية الثانية وذلك بالمقارنة بالمجموعة التجريبية الأولى .

كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق فى مستوى الأداء الكتابى فيما يتعلق بعناصر بناء القصة من المجموعة الضابطة (عادى الإنجاز) والمجموعتين التجريبيتين ، وذلك فى القياس البعدى والمرجأ الأول والثانى ، بينما حصل الطلاب عادى الإنجاز بالنسبة لكتابتهم على معدلات أعلى فى الجودة وطول القصة مقارنة بالمجموعتين التجريبيتين .

ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى اعتقادهم بأن المجموعة التجريبية الأولى التى تلقت تدريباً على إستراتيجية التعليمات الذاتية فى حقيقة الأمر قد مارست تنظيماً ذاتياً ضمناً ، حيث قام الباحثان فى الدراسة بنمذجة عبارات التنظيم الذاتى لكلا المجموعتين التجريبيتين والتى تضمنت تعريف المشكلة ، التخطيط ، التقويم الذاتى والتعزيز الذاتى

(Graham & Harris 1989a, P. 353 P. 359)

ولقد تمثلت العينة فى دراسة جراهام وهاريس Graham & Harris 1989b الثانية فى ثلاثة طلاب من الصف السادس يعانون صعوبات فى تعلمهم ، ولقد هدفت الدراسة إلى استخدام إستراتيجية تساعد الطلاب على البناء والتخطيط للمقالات الجدلية ، ولقد تمثلت تلك الإستراتيجيات فى إستراتيجية تذكيرية Reasons; eyamin reason & Ending topic sentence (TREE) وهى تشمل أربع مكونات هى الجملة الافتتاحية ، الأسباب ، اختبار الأسباب ، الخاتمة) هذا بالإضافة إلى إجراءات التنظيم الذاتى المتضمنة فى برنامج (SRSD) ولقد تم استخدام عدد من المقاييس فى القياس القبلى تمثلت فى :

- | | |
|--------------------------|--|
| (١) تواجد عناصر القصة | (٢) تماسك المقال وترابطة المنطقى . |
| (٣) عدد الكلمات المكتوبة | (٤) العناصر الثابتة للقصة |
| (٥) الجودة الكلية | (٦) الفعالية الذاتية نحو كتابة مقال جدلى |

ولقد بلغ عدد المقالات التى كتبها كل طالب من الطلاب خلال التجربة بحد أدنى إحدى عشرة مقالة جدلية . ولقد أسفر التدريب عن آثار إيجابية على عناصر المقالة والجودة الكلية ،

وذلك لأفراد العينة الثلاثة ، أما بالنسبة لتمامسك المقالة وعدد الكلمات فلقد أحرز طالبان فقط من العينة تحسناً لاحقاً في أدائهما ، كما أظهر طالبان فقط زيادة في معدلات فعاليتهما الذاتية بعد المعالجة (القياس البعدي) وفي القياس البعدي المرجأ .

(Graham & Harris 1989b, P.201)

ولقد قام سوير وجراهام وهاريس ١٩٩٢ Sawyer & Graham & Harris بإعادة لدراسة جراهام وهاريس ١٩٨٩a تحت عنوان " التعلم المباشر وتعليم الإستراتيجية من خلال التنظيم الذاتى الصريح : تأثير ذلك على مهارات الفهم والفعالية الذاتية للطلاب العاجزين عن التعلم " . ولقد تناول سوير وزملاؤه نفس الإجراءات التى اتبعها جراهام وهاريس ١٩٨٩ فى دراستهما ، مع إضافة بعض التعديلات التى تهدف إلى عزل أثر إجراءات التنظيم الذاتى الصريحة المتمثلة فى التخطيط للهدف والمراقبة الذاتية .

ولقد تمثلت عينة الدراسة فى طلاب الصفين الخامس والسادس الذين يعانون من صعوبات التعلم فى مجال الكتابة ، حيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات :

(١) مجموعة تتلقى البرنامج التدريبى SRSD كاملاً

(٢) مجموعة تتلقى البرنامج التدريبى SRSD بدون الإجراءات الصريحة للتنظيم الذاتى .

(٣) مجموعة تتلقى تدريساً مباشراً لإستراتيجية الكتابة

(٤) مجموعة ضابطة لا يتلقى تدريب .

ولقد تم القياس الفعلى لمستوى فعالية الطلاب الذاتية نحو الكتابة ومستوى أدائهم فى كتابة القصص من حيث عناصر القصة وجودتها . ولقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين المجموعة الأولى (إجراءات صريحة + ضمنية للتنظيم الذاتى) والمجموعة الثانية (إجراءات للتنظيم الذاتى الضمنى) وذلك على مقاييس الكتابة ، كما أن كلا المجموعتين كان أدائهما أفضل من المجموعة التجريبية الثالثة (التدريس المباشر للإستراتيجية) . كما أظهرت المجموعة التجريبية الأولى فروقاً غير دالة أثناء الكتابة مقارنة بزملائهم ذوى الإنجاز العادى .

(Sawyers, Graham & Harris 1992, P.340)

أيضاً قام شنك وشوارتز 1993 Schunk & Schwartz بدراسة بعنوان " تأثير كل من التغذية الراجعة والتخطيط للهدف على الفعالية الذاتية والأداء الكتابى للطلاب " تناول فيها تأثير التخطيط للهدف والتغذية الراجعة كإجرائين من إجراءات التنظيم الذاتى على الإنجاز الكتابى وفعالية الذات نحو الكتابة لدى ستين تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس بواقع ٣٣ فتاة و ٢٧ فتى ،

ولقد اشتمل القياس القبلى على مقياس لفعالية الذات نحو كتابة أربعة أنواع من الفقرات وهى الوصفية descriptive والإخبارية informative والسردية narrative والسرد الوصفى narrative descriptive . ولقد قام التلاميذ بكتابة أربع فقرات وفق الأنواع الأربعة السابقة حيث تم تصحيحها من حيث توافر العناصر فى كل فقره وكذلك مدى جودتها . ولقد تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعات أربعة ، هى مجموعة أهداف النواتج ، ثم مجموعة أهداف العمليات ، والمجموعة الثالثة هى مجموعة أهداف العمليات بالإضافة إلى التغذية الراجعة عن النجاح ، وأخيراً مجموعة الهدف العام . وبعد انتهاء البرنامج التدريبى تم قياس مستوى المهارة فى الكتابة ، بالإضافة إلى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية وذلك فى كل مجموعة من المجموعات الدراسية الأربعة . ولقد أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى مهارة الكتابة فى المجموعات الثلاثة الأولى مقارنة بالمجموعة التجريبية الأخيرة (مجموعة الهدف العام) . وبالنسبة لإدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية فلقد أظهرت مجموعة هدف العمليات بالإضافة للتغذية الراجعة أعلى مستوى من الإدراك لفعالية الذات بالمقارنة بمجموعة أهداف النواتج ومجموعة الهدف العام .

(Schunk & Schwartez 1993a, P.342-344)

تعقيب

إن الدراسات الحديثة التى سعت بجهودها إلى تنمية التنظيم الذاتى أكدت على أهمية تعدد المكونات أو المداخل التى يتم من خلالها تنمية التنظيم الذاتى نحو التعلم ، ومن البرامج التى تركز على هذه الفكرة برنامج SRSD كأحد البرامج متعددة المكونات والتى لاقت نجاحاً فى تنمية التنظيم الذاتى لدى الطلاب الذين يعانون عجزاً عن التعلم فى عدة مضامين أكاديمية .

لذا فالدراسة الحالية تعتمد على برنامج SRSD كأساس نظري وتجريبي فى تنميتها للتنظيم الذاتى للطلاب الذين ينخفض أداؤهم الكتابى عن ذويهم العادي الإنجاز ، وذلك لما لمستته الباحثة من نجاح هذا المنحى فى تنمية التنظيم الذاتى ، الأمر الذى تدعمه العديد من الدراسات التدخلية .

خامسا : فروض الدراسة

الفرض العام

تؤثر البرامج التدريبية الثلاثة المقدمة لطلاب المجموعات التجريبية الثلاثة من الطلاب المنخفضين في مستوى تحصيلهم الدراسي في الكتابة على مستوى الإنجاز الكتابي لهم Composition وعلى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة وذلك على عينة من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .

وقد تم التحقق من هذا الفرض العام من خلال أربع فئات رئيسية من الفروض حيث يتفرع من كل فئة رئيسية عدداً من الفروض الفرعية :

أولاً : لا توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القياس القبلي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفي إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة (وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١)

ويتفرع من هذا الفرض الرئيسي مجموعة من الفروض الفرعية نوردتها فيما يلي :

١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث في القياس القبلي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفي إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى في القياس القبلي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفي إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٣- توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية في القياس القبلي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفي إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية في القياس القبلي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفي إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

ثانيا : توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة (وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١).

ويتفرع من هذا الفرض مجموعة من الفروض الفرعية نوردتها فيما يلى :-

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة الأولى فى الأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

ثالثا : توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعات التجريبية والمجموعتين الضابطتين فى القياس البعدي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية فى الكتابة (وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١).

ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى عدد من الفروض الفرعية نوردتها فيما يلى :

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاث فى القياس البعدي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الأولى فى القياس البعدي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .
- ٣- توجد فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعات التجريبية الثلاثة والمجموعة الضابطة الثانية فى القياس البعدي للأداء الكتابي للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٤- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة الأولى والمجموعة الضابطة الثانية في القياس البعدى للأداء الكتابى للطلاب (عناصر + جودة) وفى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية نحو الكتابة .

٥- توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات التجريبية الثلاثة فى القياس البعدى لكفاءة استخدام الاستراتيجية .

رابعاً : توجد فروق دالة إحصائية فى القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين للمجموعات التجريبية الثلاثة فى الأداء الكتابى (وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١) .

ويتفرع من هذا الفرض مجموعة الفروض الفرعية الآتية :

١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين (الأول والثانى) لطلاب المجموعة التجريبية الأولى فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين (الأول والثانى) لطلاب المجموعة التجريبية الثانية فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدى وكل من القياسين المرجأين (الأول والثانى) لطلاب المجموعة التجريبية الثالثة فى الأداء الكتابى (عناصر + جودة) .