الفصل الثاني

obeikandl.com

الفصل الثاني

(الإطار النظري)

أولاً: التنظيم الذاتي للتعلم:

١- تعريف التنظيم الذاتي للتعلم.

٢- سمات المتعلم المنظم ذاتياً.

٣- الخصائص المميزة للتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب.

٤- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

(١/٤) مقدمة عامة.

(٢/٤) المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي

(٣/٤) الملامح الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا .

(٤/٤) التنظيم الذاتي للتعلم من منظور نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي.

(٥/٤) العمليات الفرعية للتنظيم الذاتي للتعلم.

(٦/٤) المحددات الرئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم.

(٧/٤) النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم.

(٨/٤) استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

(٩/٤) أهمية تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

ثانيا: فعالية الذات :

١- تعريف فعالية الذات.

٢- فعالية الذات وبعض المتغيرات الأخرى:

(٢-١) فعالية الذات ومفهوم الذات.

(٢-٢) فعالية الذات ومستوى الطموح.

(٢-٣) فعالية الذات وتوقعات الناتج.

(٢-٤) فعالية الذات وموضع الضبط.

٣- أنواع فعالية الذات.

٤- أبعاد فعالية الذات.

٥- مصادر فعالية الذات.

٦- فعالية الذات وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم.

obeikandl.com

ثالثاً: تصورات التعلم:

١- مقدمة.

٢- تعريف تصورات التعلم.

٣- العوامل المؤثرة على تصورات الطلاب عن التعلم

٤- تصورات الطلاب عن التعلم في المراحل الدراسية المختلفة:

(١/٤) تصورات التعلم لدى أطفال روضة الأطفال.

(٢/٤) تصورات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٣/٤) تصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(٤/٤) تصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٥- تصورات الطلاب عن التعلم وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم

obeikandl.com

الفصل الثاني
(الإطار النظري)

أولاً: التنظيم الذاتي للتعلم:

١- تعريف التنظيم الذاتي للتعلم Self-regulated learning:

منذ ظهور مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم أو الضبط الذاتي Self-control كما كان يطلق عليه ثرسون وماهونى(١٩٧٤)Tharson&Mahoney في بداية ظهوره، وقد تناولته العديد من المناحي التربوية والنظرية بالفحص والتحليل (المنحى الإجرائي Operant – منحى الإرادة Volitional – منحى فيجوتسكي Vygotskian – نظرية المعرفة الاجتماعية Social Cognitive – المنحى الظاهراتى Phenomenological) في محاولة منها للإجابة على العديد من الأسئلة والتي تدور حول:

*ما الذي يدفع الطلاب لتنظيم أنفسهم أثناء عملية التعلم؟

*ما هي العمليات التي يستخدمها الطلاب لكي يصبحوا على وعى ذاتيSelf-aware بعملية تعلمهم؟

*ما هي العمليات الأساسية التي يستخدمها الطلاب المنظمون ذاتياً لكي يحددوا أهدافهم الأكاديمية؟

*كيف تؤثر البيئة المادية والاجتماعية على التنظيم الذاتي للتعلم؟

*كيف يكتسب المتعلمون المقدرة على تنظيم أنفسهم عندما يتعلمون؟

وعلى الرغم من اختلاف هذه المناحي فيما بينها في الإجابة على هذه الأسئلة إلا أنهم قد اتفقوا جميعاً على وضع تعريف محدد للتنظيم الذاتي للتعلم وهو التعريف الذي صاغه زمرمان(١٩٨٦) من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم حيث عرف زمرمان (١٩٨٦) وزمرمان وشنك(١٩٨٩) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه:(مدى مشاركة الطلاب ماوراء معرفياً Metacogntion ودافعياً Motivational وسلوكياً Behavioral في عملية تعلمهم مشاركة نشطة بغية إحراز أهدافهم الأكاديمية).(Zimmerman,B.J,&Schunk,D.H,1989,P:4-21)

ثم قام زمرمان (٢٠٠٠) بتقديم مزيد من التوضيح للتعريف السابق للتنظيم الذاتي للتعلم فقال أنه (ليس مجرد مقدرة عقلية a mental ability أو مهارة في الإنجاز الأكاديمي فحسب بل هو أيضاً عملية توجيه للذات self-directive والتي بواسطتها يتمكن المتعلمون من تحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية)، وبذلك يشير التنظيم الذاتي إلى ما تحدثه

الذات من أفكار ومشاعر وسلوكيات توجه صاحبها إلى تحقيق أهدافه. (Zimmerman,B.J, 2002,p:8) . أي أن الطلاب هم الذين يقومون بجهودهم الذاتية مباشرة من أجل اكتساب المعارف والمهارات مفضلين ذلك على الاعتماد التام على المعلمين والآباء والوسائل التعليمية الأخرى.

ومن خلال هذين التعريفين لزمرمان Zimmerman,B.J,(1986,1989),(2000) فإن التعلم لدى الطلاب لا بد أن يتضمن استخدام مفصل للإستراتيجيات من أجل الوصول لأهم أهداف الطلاب وهو الإنجاز الأكاديمي، وبواسطة عنصر أساسي هو إدراك فعالية الذات.أي أن هذا التعريف يفترض أن هناك ثمة أهمية لثلاثة عناصر هي:

١- استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٢- إدراك فعالية الذات.

٣- الالتزام بالأهداف الأكاديمية.(Zimmerman,B.J,1989, P: 329)

٢- سمات المتعلم المنظم ذاتياً:

يتميز المتعلم المنظم ذاتياً بعدد من الخصائص التي تم تحديدها من خلال العديد من الدراسات الوصفية والارتباطية نذكر منها:

١- إنه متعلم واثق من نفسه confident.

٢- إنه متعلم مجتهد (متقن لعمله) diligent.

٣- إنه متعلم بارع (واسع الحيلة) resourceful.(Zimmerman,B.J,1990b, p: 173)

٤- متعلم هادف (له غايات محددة) purposeful.

٥- شخصية استراتيجية (بارع في التخطيط) strategic.

٦- شخص مثابر persistent.

٧- يمتلك القدرة على تقويم أدائه في ضوء الأهداف التي وضعها لنفسه.

٨- يمتلك القدرة على تعديل سلوكه في ضوء تقويمه لذاته self-evaluations.

٩- إنه شخص لديه القدرة على إحداث وتوجيه خبراته التعليمية فضلاً عن قدرته على التحكم الخارجي في صنع استجاباته، وبمعنى أدق فهو يمتلك عنصر المبادأة الذاتية self-initiators بالنسبة لاختياره choice للأعمال التي يؤديها، كما يمكنه التحكم control في الطرق المتطلبة لإحراز أهدافه التعليمية.(Purdie,N.,Hattie,J.,&Douglas,G,1996,P:87)

وقد أضاف جابر عبد الحميد (١٩٩٩) بعض السمات الأخرى التي يتحلى بها المتعلم المنظم ذاتياً وهي:

١٠- إنه متعلم لديه القدرة على تشخيص موقف تعليمي معين تشخيصاً صحيحاً دقيقاً.

obeikandi.com

١١- إنه لديه القدرة على اختيار استراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.

١٢- أن يراقب فاعلية الاستراتيجية.

١٣- إنه لديه الدافعية للاندماج في موقف التعلم حتى يتم الإنجاز المتوقع.(جابر عبد الحميد جابر١٩٩٩، :٣٠٨)

٣- الخصائص المميزة للتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب:

يتميز التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب بخاصتين أساسيتين قام زمرمان Zimmerman,B.J,(1990) بتحديدهما وهما:

أ- الخاصية الأولى: سلوكية Behavioral:

وتتمثل في استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم use of strategies، وهى عبارة عن سلوكيات وعمليات مباشرة يقوم بها الطالب بهدف اكتساب المعلومات أو المهارات التي تتضمن إدراك المتعلم للوسائل التي تحقق أهدافه.

ب- الخاصية الثانية: ذاتية Personal:

وتتمثل في إدراك المتعلم لفعاليته الذاتية perceptions of self-efficacy ، والتي عرفها باندورا (١٩٨٦) بأنها "المعتقدات المتعلقة بقدرات الأفراد على تنظيم وتحقيق أفعالهم الضرورية بهدف إحراز مستوى معين من الأداء"&(Zimmerman,B.J,(1990b),p:173) (Chye,S,Walker,R.A,&Smith,I.D,(2003),P:1)

ج- وقد أضاف زمرمان (١٩٨٩) خاصية ثالثة وهى الالتزام بالأهداف الأكاديمية Academic goals

مثل:(حصول الطالب على درجات مرتفعة في الاختبارات المدرسية "التفوق الدراسي" – حصول الفرد على مستوى مرتفع من التقدير الاجتماعي "تقدير الذات" – الحصول على فرص عمل مناسبة بعد التخرج تمكن الفرد من أن يتوسع في الحياة ويبلغ ما يتمناه).(Zimmerman,B.J,(1989),p:329) .

ومن خلال استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم سيستطيعون مراقبة استجاباتهم وتعزيز نواتج تعلمهم وعندئذ سيصبح تعلمهم منظم ذاتياً، وتزداد فعاليتهم الذاتية وتصبح لديهم دافعيه داخلية كبيرة، ومن ثم سيرتفع إنجازهم الأكاديمي. (Zimmerman,B.J,(1990b),p: 173)

٤- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

(١/٤) مقدمة:

تعد نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory أو نظرية التعلم بالملاحظة من أهم النظريات التي أسهمت إسهاماً عظيماً في نموذج التعليم المباشر، وقد

ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليه النماذج السلوكية – وخاصة نموذج سكنر – من ناحية أخرى ، وكانت أولى هذه المحاولات هي التي صاغها جون دولارد J,Dollard ، ونيل ميللر N,Miller في كتابهما (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) الذي صدر عام (١٩٤١) وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية(المثير– الاستجابة– التعزيز) وبين مبادئ التحليل النفسي.(فؤاد أبو حطب وآمال صادق،١٩٩٤:٣٤٦) ؛ وقد كان لهما الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم، وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس، وتشبه إلى حد كبير ما أتى به سكنر، مع فارق أساسي واحد هو فكرتهما عن التعزيز، فالتعزيز لدى ميللر ودولارد ناشئ عن خفض الباعث بمعنى أن الاستجابة ترمي دائماً إلى خفض التوتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما.(لطفي محمد فطيم،أبو العزايم عبد المنعم الجمال،١٩٨٨: ١٥٢)

أما المحاولة الثانية فهي التي صاغها(جوليان روتر) في كتابه (التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي) الذي صدر عام (١٩٥٤) وجاء تأكيداً لما ذكره ميللر ودولارد من قبل وخاصة مفهوم التعزيز، لكن مفهوم التعزيز قد تطور عند روتر فأصبح يسمى (محل الضبط أو وجهة الضبط Locus of control) وفيه ميز بين الأشخاص الموجهين داخلياً ، والأشخاص الموجهين خارجيا.

أما المحاولة الثالثة فتلك التي قام بها ألبرت باندوراو ريتشارد وولترز في كتابهما (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية) الصادر عام (١٩٦٣)، ثم كتاب (مبادئ تعديل السلوك) لباندورا الصادر عام (١٩٦٩)، وقدما في هذين الكتابين نظريتهما في التعلم الاجتماعي والتي تستند إلى مفهوم (التطويع الفعال أو الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning) عند سكنر ، وتدور أساساً حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك، إلا أن باندورا وزميله سرعان ما ركزا على السلوك الاجتماعي مستقلاً عن مفهوم التعزيز في ذاته ثم على المفاهيم المعرفية المعاصرة، وخاصة في كتاب باندورا الصادر عام (١٩٧٧).(فؤاد أبو حطب وآمال صادق،١٩٩٤: ٣٤٦)

ويرى باندورا أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، ولقد كتب باندورا عام (١٩٧٧) قائلاً: (سوف يكون المتعلم مرهقاً للغاية إن لم نقل معرضاً للمزالق، إذا كان على الناس أن يعتمدوا على تأثيرات أفعالهم وحدها لكي يعرفوا ما عليهم عمله، ولحسن الحظ فإن معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق ملاحظة النماذج أي أن الفرد يكّون فكرة عن كيف يؤدى الأنماط السلوكية الجديدة بملاحظتها عند الآخرين، وترشد المعلومات المرمزة والمشفرة نتيجة الملاحظة للفعل والتصرف في فرص ومناسبات لاحقة،

وبما أن الناس يستطيعون تعلم ما يعملون من مثال شاهدوه على الأقل في صيغة مناسبة وذلك قبل أن يؤدوا أي سلوك، فإنهم يتجنبون الأخطاء التي لا حاجة إليها).(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ١٩)

(٢/٤) المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي:

استخدمت نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا عدد من المفاهيم والمصطلحات نذكر منها:

١- التعلم الاجتماعي: Social Learning

يقصد باندورا بالتعلم الاجتماعي هو اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي.

٢- التعلم بالملاحظة أو النمذجة: Modeling or Observational Learning

هو تعلم الاستجابات أو الأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج ويسمى في هذه الحالة التعلم القائم على الإقتداء بالنموذج Modeling.(فتحي الزيات١٩٩٦: ٣٦٤-٣٦٥) ويرى باندورا أن التعلم بالنمذجة أو بالملاحظة هو العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين ويكّون فكرة عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية الملاحظة ثم تستخدم الفكرة كمعلومة مرمزة لتوجيه أنماط سلوك الفرد المستقبلية، وتقلل النمذجة من عبء المحاولة والخطأ ومزالقهما وذلك لأنها تمكن الفرد من التعلم من المثال المحتذى ما ينبغي أن يعمله حتى قبل أن يحاول فعله. (جابر عبد الحميد،١٩٩١: ٣٨٠-٣٨١)

٣- التنظيم الذاتي أو الضبط الذاتي: Self-control or Self- regulation

هو قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المستدخلة في الموقف وبمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة متفاعلة.

٤- العمليات المعرفية: Cognitive Processes

تأخذ العمليات المعرفية عند باندورا شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وعمليات الانتباه القصدي والاحتفاظ التي تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما أيضاً.(فتحي الزيات،١٩٩٦:٣٦٥)

٥- التفاعل التبادلي: Reciprocal Interaction

يقصد بالتفاعل التبادلي عند باندورا أن الأنماط السلوكية يعتمد بعضها على البعض الآخر، وأن العوامل الشخصية الأخرى والعوامل البيئية تعمل معاً في تفاعل متبادل باعتبارها محددات متشابكة يحدد كل منها الآخر غير أن التأثيرات النسبية التي يحددها كل عامل من العوامل الثلاثة التي يعتمد بعضها على البعض الآخر يختلف باختلاف المواقف وبتنوع السلوك.(جابر عبد الحميد،١٩٩١: ٣٧)

٦- الحتمية التبادلية: Reciprocal Determinism

يقصد بالحتمية التبادلية عند باندورا التفاعل الحتمي المتبادل ذو الاتجاهين بين الفرد والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما البعض ومتفاعلين ومنتجين للسلوك.

٧- عمليات التعلم القائم على الملاحظة: Processes of Observational Learning

يرى باندورا أن نظرية النمذجة السلوكية عملية تتألف من أربعة مكونات مترابطة وهذه المكونات تحكم التعلم بالملاحظة وتتمايز في: (الانتباه القصدي – الاحتفاظ أو الحفظ – إعادة الإنتاج الحركي– والدافعية).(فتحي الزيات،١٩٩٦:٣٦٥)، أي أنها تعتمد على انتباه الملاحظ لسلوك ثم الاحتفاظ بهذا الإدراك للسلوك في الذاكرة طويلة المدى وأخيراً استرجاعه من الذاكرة لإنتاجه حين تستثار دافعيته لذلك.(جابر عبد الحميد،١٩٩٩: ٢٠)

أ- عمليات الانتباه القصدي: Attentional Processes

هي نوع من الانتباه القصدي أو الإرادي للنموذج الملاحظ بدقة إدراكية تمكنه من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية التي تمكن المتعلم من الإقتداء بالنموذج أو محاكاته.

ب- عمليات الاحتفاظ أو الحفظ : Retention processes

هي عمليات الاحتفاظ طويلة المدى أو الأحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج الذى جرت ملاحظته أو موضوع الملاحظة.(فتحي الزيات،١٩٩٦: ٣٦٥-٣٦٦) ولقد بين باندورا أن الاحتفاظ بسلوك ملاحظ يقوى إذا استطاع الملاحظ أن يصل ما لاحظه بخبرات سابقة كان لها معنى شخصي.(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٢٠)

ج- عمليات إعادة الإنتاج الحركي: Motor reproduction processes

وهى ترجمة الفرد للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابية أو سلوكية جديدة.

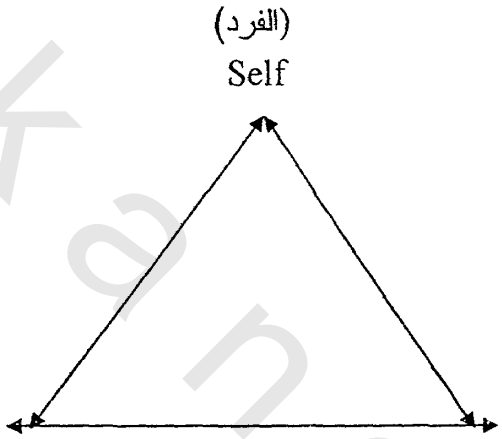
د- عمليات الدافعية: Motivational processes

تمثل عمليات الدافعية كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوى التي تقف خلف حرص الفرد وبواعثه للاقتداء بالنموذج ومحاكاته.(فتحى الزيات، ١٩٩٦: ٣٣٦)

obeikandi.com

(٣/٤) الملامح الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا:

١- من أهم الملامح الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا تأكيدها على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوكBehaviore والمعرفة Cognitionوالتأثيرات البيئية Environmental influences, باعتبارها محددات متشابكة, ومن هنا فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة بحيث لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة (الفرد – السلوك – البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين وشكل رقم(١) يوضح ذلك .



شكل رقم (١)

العلاقة التبادلية بين(الذات–السلوك–البيئة)

٢- تلعب المعرفة Cognition دوراً رئيسياً ومركزياً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة حيث تأخذ عمليات المعرفة في هذه النظرية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية وهى تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، كما تكون محكومة بهما.

٣- ترى هذه النظرية أن محددات السلوك تنطوي على تلك التأثيرات المعقدة التي تحدث قبل قيام السلوك وتشمل: المتغيرات الفسيولوجية والعاطفية والأحداث المعرفية، وكذا تلك التأثيرات التي تلي السلوك وتتمثل في أشكال التعزيز والتدعيم أو العقاب الخارجية أو الداخلية.

٤- يرى باندورا أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها السلوكيون (ثورنديك، وسكنر، وجثرى وغيرهما) حيث

obeikandl.com

تتحدد توقعات الناس في ضوء خبراتهم السابقة، وأن أنماط معينة من السلوك تؤثر على قيمهم وأن أنماط أخرى تحدث نتائج غير مرغوبة، كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط السلوكية الأخرى أكثر إيجابية، ومن ثم فأن السلوك الإنساني على هذا النحو يتحدد إلى حد كبير بآثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية (anticipated consequences).(فتحي الزيات، ١٩٩٦ :٣٣٢ in Bandura,A.,p:147)

٥- يعتقد باندورا أن الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أن تكتسب حتى في غياب التعزيز الخارجي، حيث تكتسب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عليها، وكذا أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية، وهذا هو ما يؤكد عليه باندورا وهو التعلم بالملاحظة أو النمذجة Learning of Observation أكثر من التعزيز المباشر، ولعل هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

٦- من المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي والتي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم الذات Self-regulation وهى خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية وابتكار أو خلق أسساً معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية.

وعلى ذلك فإن طاقاتنا أو قدراتنا العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق والوسائل أو الأساليب أو الاستراتيجيات التي تمكننا من التفاعل المستمر والناجح مع البيئة.(فتحي الزيات ، ١٩٩٦ : ٣٦٢-٣٦٤)

(٤/٤) التنظيم الذاتي للتعلم من منظور نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي :

منذ أكثر من أربعة عقود مرت قام الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي Social Cognitive بالعديد من الدراسات التي استهدفت بحث نمو التنظيم الذاتي لدى الأطفال وذلك من خلال بحث إنجاز الأطفال في عمليات الأنشطة الجماعية Socialization ومن خلال عملية سرد تاريخية قام بها زمرمان (١٩٩٠) Zimmerman,B.J ليحدد نشأة التنظيم الذاتي للتعلم في المنظور الاجتماعي المعرفي منذ الدراسة الرائدة التي قام بها والترز وآخرون (Walters,et.Al,(1963 وحتى الدراسة الأخيرة التي قدمها زمرمان ومارتينز بونز1988 Zimmerman,B.J,&Martinez-pons. (Zimmerman,B.J,1990,P:173)حيث قام زمرمان بعرض لأهم الجهود التي قدمها الباحثون من أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي في هذا المجال حيث وجه هؤلاء الباحثون

جهودهم إلى دراسة عمليات التنظيم الذاتي ولكن كل على حدي فقام باندورا وآخرون (١٩٦٤،١٩٦٧) بدراسة تعزيز الذات Self-reinforcement، كما قام ميسكال وآخرون (١٩٨١) بدراسة تأجيل الإشباع delay of gratification كما قام باندورا وشنك (١٩٨١،١٩٨٥) بدراسة وضع الهدف goal-setting وفى عام (١٩٨٢) قام باندورا بدراسة إدراك فعالية الذات self-efficacy perceptions التي قام أيضاً بدراستها كل من (زمرمان وآخرون ١٩٨١و شنك١٩٨٤، ثم قام شنك ١٩٨٦وشنك وآخرون١٩٨٤بدراسة التعليمات الذاتية self-instructions) ، ثم قام باندورا وآخرون (١٩٨٣-١٩٨٦) بدراسة التقويم الذاتي self- evaluation.(Zimmerman,B.J,1989,p:329)

لكن الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم بدأ بالتركيز على موضوع(الضبط الذاتي-Self control)والذي قدمه كلا من ثرسون وماهونى (1974) Tharson&Mahoney في كتاب لهما يحمل عنوان (الضبط الذاتي للسلوك) وفيه عرف ثرثون وماهونى الضبط الذاتي بأنه: (قدرة الشخص على التحكم في سلوكياته في غياب القيود الخارجية المباشرة).

(Tharson & Mohaney,1974,p:2 ascited in Zimmerman,B.J, 1990,p:174)

ويصف باندورا (١٩٧٧) هذه العملية – الضبط الذاتي- بقوله:

" في بادئ الأمر يكون الضبط الخارجي والمتمثل في الجزاءات الاجتماعية التي تحاول إعادة الشخص إلى طبيعته ضرورياً، ولكن لأن الآباء لا يستطيعون دائماً أن يكونوا موجودين ليوجهوا سلوكيات أطفالهم، كان لا بد من الاستبدال التدريجي للضبط الخارجي بالضبط الداخلي (الذاتي) من أجل إرضاء المتطلبات الاجتماعية والجزاءات الخارجية ويتم ذلك من خلال النمذجة والتعلم".

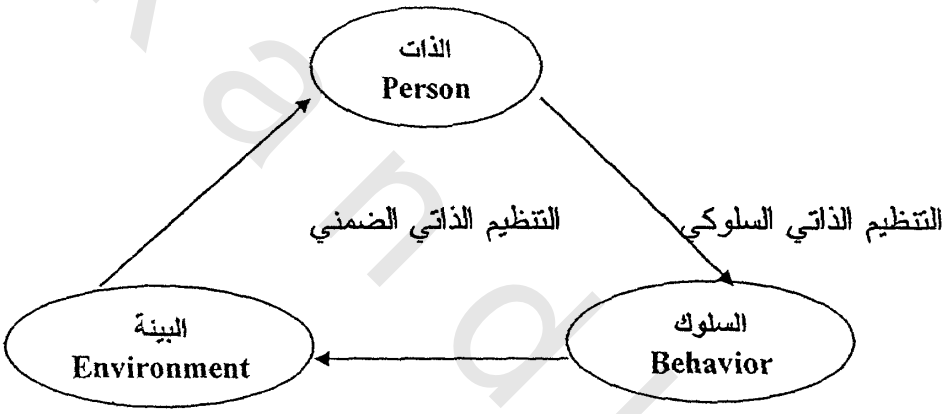
(Bandura,A,1977b, p:43)as cited in (Zimmerman, B.J, 1990,p:174)

وفي هذا الكتاب ركز ثرسون وماهونى على تنمية الضبط الذاتي من منظور المنحى الاجتماعي المعرفي فتناولا باتساع عمليات أطلق عليها باندورا اسم التنظيم الذاتي مثل: (التقويم الذاتي – التخطيط للأهداف – التعزيز الذاتي).(Zimmerman,B.J,1990,p:178)

وخلال تلك الحقبة الزمنية جرب العديد من الباحثين أمثال ثرثون وماهونى (١٩٧٤)، وباندورا (١٩٧٧،١٩٨٦)، وزمرمان (١٩٨١،١٩٨٣) دمج هذه العمليات معاً في نموذج التنظيم الذاتي للتعلم.(Zimmerman,B.J,1989,p:329) ويعد باندورا (١٩٧٧،١٩٨٦) هو أول من وضع حجر الأساس لتطوير نموذج التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي والذي يتفاعل فيه العوامل السلوكية والذاتية والبيئية معاً على نحو متبادل.(Purdie,N.et.al,1996,p:87)

حيث أكد باندورا Bandura,A,(1977b,1986) على الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic reciprocality بين ثلاث مؤثرات ضمن نموذج التنظيم الذاتي للتعلم هي (المؤثرات الذاتية

Personal والبيئية Environmental والسلوكية Behavioral) باعتبارها محددات متشابكة ومن هنا فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة بحيث لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة (الذات – السلوك – البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين، إذ يفترض باندورا أن التنظيم الذاتي للتعلم لا يحدث نتيجة المحددات الذاتية فحسب لأن العمليات الذاتية تفترض بالضرورة تأثير كل من العوامل البيئية والسلوكية، وفى عام (١٩٨٦) قام باندورا بتوضيح أن هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات – السلوك – البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم فالمؤثرات البيئية من الممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات، والشكل رقم (٢) يوضح هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية الاتجاه بين المحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم .



شكل رقم (٢)

يوضح الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم

(Zimmerman,B.J,1989,pp:329-330)

(٥/٤) العمليات الفرعية للتنظيم الذاتي للتعلم :

افترض باندورا Bandura,A(1986) أن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي : " ملاحظة الذات Self-observation – التقدير الذاتى Self-judgment – رد الفعل الذاتي Self-reaction "، وقد أكد ماسى وكراتوشـويل Mace and Kratochwill (1985) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين هذه العمليات الثلاث وبين الإنجاز الأكاديمي للطـلاب؛ حيث توصل الباحثان في دراسة لهما (١٩٨٥) إلى أن "ملاحظة الـذات Self-observation – التقدير الذاتى Self-judgment – رد الفعل الذاتي Self-reaction " لهما تـأثير علـى

الطلاقة اللغوية Speech fluency لدى طلاب الجامعة، فملاحظة الذات إجراء يتضمن التسجيل الذاتي Self-recording للمفردات اللغوية المستخدمة أثناء التحدث، بينما التقدير الذاتي إجراء يتضمن تحديد الأهداف ومقارنة النتائج بالأهداف بصوت مسموع عند النجاح في تحقيق هذه الأهداف، بينما رد الفعل الذاتي هو الأكثر نقصا في الظهور في هذه المجموعة فبعد ظهور عمليات ملاحظة الذات وأحكام الذات يسهل على الطلاب تنظيم التحدث تنظيماً ذاتياً، فعلى سبيل المثال : فإن الاستماع Listening وقياس القدرة على الاستماع لحديث الأفراد (ملاحظة الذات) تفترض تأثير التقدير الذاتي على تقدم الأفراد في اكتساب المهارة (مهارة التحدث) ، والتقدير الذاتي بدوره هو توقع لما يقرره الأفراد من استعدادهم التالي للاستمرار في ممارسة التثقيف الذاتي Self-instructive (رد الفعل الذاتي).
(Zimmerman,B.J,1989,pp:331)&(Zimmerman,B.J,&Schunk,D.H,1989,pp:84-85)

(٦/٤) المحددات الرئيسية للتنظيم الذاتي للتعلم :

قدم زمرمان (١٩٨٩) في إحدى دراساته النظرية وصفاً للمحددات الرئيسية للتنظيم الذاتي والتي تعتمد على ثلاثة مصادر رئيسية تتمثل في (الشخص – السلوك – البيئة)، ووفقاً لافتراضات نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي فإنه بين ثلاثة أنواع رئيسية من المؤثرات فإن فعالية الذات تعتبر المفتاح الشخصي للمؤثرات الشخصية، كما تعد ملاحظة الذات والتقدير الذاتى ورد الفعل الذاتي وصفاً لفئات رئيسية من المؤثرات السلوكية، ووفقا لما توصل إليه الباحثون من أنصار نظرية المعرفة الاجتماعية فإن هناك نوعين رئيسين من المؤثرات البيئية وهما (مصادر البيئة المادية والخبرة الاجتماعية).

وقبل أن نقوم بعرض تفصيلي لهذه المحددات – المؤثرات- لا بد أن نذكر أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس مجرد حالة مطلقة من الوظائف لكنه يتفاوت في الدرجة معتمداً على البيئة المادية والاجتماعية، ويذكر كل من ثرسون وماهونى (Thoresen&Mahoney,1974) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعتمد أيضا على العديد من المؤثرات الذاتية والتي من الممكن أن تتغير نتيجة للنمو الطبيعي للفرد أو طرق التدريس التي يتلقاها الفرد مثل مستوى معرفةِ الفرد، ومهارته الماوراءمعرفية. (Zimmerman,B.J,1989,P: 329)

أولا :المحددات الشخصية:

والمتمثلة في(إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية–معرفة الطلاب–العمليات الماوراءمعرفية – الأهداف–الحالة الوجدانية).

١- معرفة الطلاب: Knowledge

لقد أكد الفلاسفة والمعلمون منذ الإغريق القدماء على أن ما يعرفه الفرد يؤثر في مدى قدرته على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة، ولقد عمق ونقى علماء النفس المعرفيون هذه الحقائق القديمة، وأبانوا بدقة أكبر كيف أن ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في الذاكرة يحسن التعلم.

ويشير علماء النفس المعرفيون إلى أن المعلومات والخبرات المخزونة في الذاكرة الطويلة المدى باعتبارها معرفة سابقة - " والمعرفة السابقة Prior Knowledge هي مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته " - ولقد أجريت بحوث في العقود الثلاثة الماضية عن أثر المعرفة السابقة على تعلم الفرد، وقد أظهرت النتائج أن معرفة المتعلم السابقة تسيطر على ضبط إمكانيات التعلم الجديدة، بمعنى أن أي معرفة جديدة محددة - حقائق، مفاهيم، مهارات- لا يمكن تعلمها حتى يترسخ ويتكون أساس من المعرفة التي تتصل بها، وقد قام علماء النفس المعرفيين المعاصرين بتقسيم المعرفة إلى ثلاث فئات هي: المعرفة التقريرية Declarative Knowledge، والمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge، والمعرفة الشرطية أو الظرفية Conditional Knowledge.

- **المعرفة التقريرية Declarative Knowledge:**

هي المعرفة التي لدى المتعلم عن شيء أو موضوع يتعلق بطبيعة (معرفة قصيدة مجموعة من الحقائق، تعريف لمفاهيم، قواعد لعبة، مثل أن الأرض تدور حول الشمس).

- **المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge:**

هي ما لدى المتعلم من معرفة عن كيف يعمل شيئا، مثل معرفة أداء لعبة، قسمة الكسور، تسميع قصيدة.

- **المعرفة الشرطية Conditional Knowledge:**

هي معرفة متى ولماذا تستخدم معرفة تقريرية أو إجرائية، مثل معرفة متى يطبق نظام عددي لحل مسألة في الرياضيات.(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٠٩-٣١٢)

بينما يرى زمرمان أن المعرفة المتصلة بالتنظيم الذاتي لها خصائص كل من المعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية فعلى سبيل المثال عندما يستخدم الطالب استراتيجية وضع الهدف Goal setting لحل واجب الرياضيات الأسبوعي فإنه يستخدم كلا النوعين من المعرفة، فقيام الطالب بتحليل هذا الهدف إلى مهام يومية - أهداف فرعية - يعد معرفة إجرائية، بينما إصرار الطالب على الاستمرار في هذا العمل حتى إتمام المهمة يعد معرفة شرطية، ويفترض زمرمان أن المعرفة التقريرية والمعرفة المنظمة ذاتياSelf-regulative knowledge متفاعلان، على سبيل المثال: فإن المعلومات العامة للطلاب عن مادة الرياضيات سيكون لها

إسهام كبير في مقدرتهم على تقسيم واجب الرياضيات الأسبوعي إلى مهام يومية.
(Zimmerman,B.J.1989, P:332-333) &(Zimmerman,B.J.1990, P: 191-193)

٢- العمليات الماوراءمعرفية: Metacognitive processes:

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة فى بداية السبعينات من القرن الماضى على يد فلافل Flavel(1976) وقد اشتقه من أبحاثه التى أجراها حول عمليات الذاكرة، وقد امتدت أبحاثه حول هذا الموضوع إلى العديد والعديد من الأبحاث فى السنوات التالية لذلك، ووضع من خلال هذه الأبحاث عدة تعريفات لما وراء المعرفة استخلص من خلالها أن ما وراء المعرفة تعنى:(معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها،ومواضع قوته وضعفه المعرفى ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهى تشير إلى الاهتمام الشخصى للفرد وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفيه).(أسماء توفيق،٢٠٠٥:٧in Flaver,J.1976,p:232 as cited)

ويعرف جابر عبد الحميد (١٩٩٩) الميتامعرفية بأنها " تعنى قدرة الفرد على مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره فهى تعنى تفكير المتعلمين فى تفكيرهم وقدراتهم على استخدام استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب.(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٢٩)

ويعرف زمرمان (٢٠٠٢) الميتامعرفية بأنها "وعى الأفراد بالمعرفة أثناء عملية التفكير".(Zimmerman,B.J,2002,P:3)

ويتفق معظم أهل الثقة على أن ما بعد المعرفة لها مكونان: معرفة Knowledge عن التكوينات المعرفية الإدراكية Cognition، وميكانزمات تنظيم الذات مثل الضبط المعرفي Cognitive Control، والمراقبة Monitoring، وتتألف المعرفة عن التكوينات المعرفية من المعلومات والفهم الذي لدى المتعلم عن عمليات تفكيره وكذلك معرفة باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة، ومثال ذلك: حين يعرف تلميذ له توجه بصري أن عمل خريطة مفاهيمية طريقة جيدة تساعده على أن يفهم ويتذكر قدراً كبيراً من المعلومات الجديدة، فهذه معرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية، أي نوع من المعرفة التقريرية، والمكون الثاني للميتامعرفة، وهو المراقبة المعرفية أي قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمهم والموقف الراهن واستخدام المتعلم ذي التوجه البصري لخريطة المفاهيم مثال لذلك".(جابرعبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٢٩)

ولو تتبعنا وجهة نظر علماء المنحى الاجتماعي المعرفي أمثال باندورا (١٩٧٧)، روزنثال وزمرمان (Rosenthal&Zimmeran,(1978 ، وزمرمان ومارتينزبونز(١٩٨٨) فسنجدهم صنفوا اكتساب المعرفة ضمن سلوك الإنجاز،حيث أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لا يعتمد فقط على مدى معرفتهم بالاستراتيجيات لكنه يعتمد

أيضاً على العمليات الماوراء معرفية ونتائج الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وتعتمد العمليات الماوراء معرفية على الأهداف طويلة المدى للمتعلمين. (Zimmerman,B.J,1989,P:332-333)

٣- الأهداف:Goals :

يشيرتحديد الأهداف Goal setting إلى وضع أهداف تربوية رئيسية وفرعية مع التخطيط للأنشطة المصاحبة وزمانها وطريقة تنفيذها بالنسبة لكل هدف من تلك الأهداف.(سوسن شلبى،٢٠٠٠: ٩ Zimmerman,B.J,1998,P:76 as cited in) ويرى باندورا (١٩٨٦) أن هناك أهمية كبيرة لوضع الطلاب لأهداف قريبة المدى وذلك لأن معظم توقعات النتائج عامة أكثر مما ينبغي بالقياس إلى مراعاة سلوكيات محددة في الحالات الراهنة والتي تقدم الكثير من الشكوك والتعقيدات.

وفى دراسة لباندورا وشنك (١٩٨١) على تلاميذ المرحلة الابتدائية توصل الباحثان من خلالها إلى أن الأطفال الذين يضعون لأنفسهم أهداف يومية تتعلق بواجب الحساب كشفت النتائج عن وجود أهمية كبيرة لتوجيه الأهداف، وإدراك فعالية الذات وإحراز مهارة الحساب أكثر من الأطفال الذين اعتمدوا على الأهداف طويلة المدى.(Zimmerman,B.J.1990,P:191-193)

وفى دراسة نظرية قام بها اكسل Excell,T.(2003) توصل من خلالها إلى أن السبب الذي يرجع إليه نجاح الطلاب أو فشلهم في تنظيم عملية تعلمهم ذاتياً إنما يرجع إلى ثلاثة مؤثرات رئيسية من أهمها تحديد الأهداف. (Excell,T.(2003),PP:1-7)

٤- فعالية الذات:Self-efficacy:

أن وضع الطلاب لأهداف طويلة المدى واستخدامهم واستفادتهم من عمليات الضبط الماوراءمعرفية يعتمد على مدى إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية بالإضافة إلى المعرفة المنظمة ذاتياً ، ويعرف كل من بنتريتش وشنك(١٩٩٦) فعالية الذات بأنها (أحكام الأفراد حول مقدرتهم على أداء مهامهم الأكاديمية).(Pintrich,1999,p:462) وطبقاً لباندورا (١٩٨٦) فإن الأفراد الذين يمتلكون إحساس عالي بفعالية الذات هم الذين يضعون لأنفسهم مزيدا من الأهداف متحدين بذلك قدرتهم على الإنجاز، وفى دراسة لباندورا وسيرفون Bandura & Cervone (1986) توصلا من خلالها إلى أن هناك ارتباطاً هاماً بين وضع الطلاب للأهداف وبين فعاليتهم الذاتية.(Zimmerman,B.J.1990,P:191-193)

ووفقاً لافتراضات نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي فإن فعالية الذات Self-efficacy تعتبر المفتاح الرئيسي للمؤثرات الشخصية، بل يعدها زمرمان(٢٠٠٠) الدافع الأساسي على التعلم وذلك لأن الإنجاز الأكاديمي للطلاب يعتمد في قياسه على إدراك مقدرة الأفراد. (Zimmerman,B.J.2000,P: 82-83)

openkanar.com

٥- الحالة الوجدانية:Affective states :

وفقاً للنمذجة عند باندورا (١٩٨٨) فإن الحالة الوجدانية للمتعلمين تؤثر أيضاً على التنظيم الذاتي للتعلم، فالقلق على سبيل المثال من الممكن أن يعوق تأثير الجهود المبذولة لضبط السلوك، وقد توصل العديد من الباحثين أمثال: (أكرمان،سترنبرج وجلاسير(1989)Ackerman,Sternberg&Glaser-أيرنج، جونسون وفرانسيس Eyring, Johnson&Francis(1993) – ماثيو،تانينبوم وساتاس Mathieu,Tannenbawm& Satas (1992) أن القلق يعد من أهم العوامل التي يعزى إليها الفروق الفردية بين الأفراد في التعلم. (Warr,p,&Downing,j, (2000),p:317)

وفى دراسة لكوهل Kuhl (1982) عن ضبط السلوك action control وجد أن قدرة المتعلمون على ضبط سلوكهم متوقفة على الارتباط السلبي بالقلق، كما توصل العديد من الباحثين إلى أن قلق الطلاب وإدراكهم المنخفض لفعاليتهم الذاتية له تأثير على العمليات الماوراءمعرفية بشكل معاكس، كما أنه يعوق وضع الطلاب للأهداف لفترة طويلة.
(Zimmerman.B.J.1989, P: 332-333&Zimmerman.B.J.1990, P: 191-193)

- وفى دراسة قام بها مالباس وآخرون (١٩٩٦) بهدف بحث أثر التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات والقلق على الإنجاز في مادة الرياضيات توصل الباحثون من خلالها إلى وجود ارتباط سلبي بين فعالية الذات والقلق وبين الإنجاز الأكاديمي في مادة الرياضيات والقلق.(Malpass,J.et.al,(1996),ERIC Abstract)

ثانياً :المحددات السلوكية:

والمتمثلة في(ملاحظة الذات – التقدير الذاتى – رد الفعل الذاتي)، ووفقاً لنظرية النمذجة فإن جهود الطالب من أجل ملاحظة ذاته Self-observation وتقويمها Self-judgment والتفاعل ذاتياً معها Self-react يعتبروا من المؤثرات السلوكية أثناء التنظيم الذاتي للتعلم، وذلك لأن هذه المكونات صريحة وقابلة للتوجيه وذات تفاعل تبادلي مما يجعلها في منزلة جديرة بالاعتبار.

١- ملاحظة الذات: Self-observation

تشير ملاحظة الذات إلى استجابات الطلاب والتي تتضمن مراقبة منتظمة لأدائهم الأكاديمي، وملاحظة الفرد لذاته تمده بمعلومات حول مدى تقدمه في تحقيق أهدافه الأكاديمية وتتأثر الملاحظة الذاتية ببعض العمليات الذاتية مثل: (فعالية الذات، ووضع الأهداف، التخطيط الماوراء معرفي، بالإضافة إلى المؤثرات السلوكية).

وتوجد طريقتان شائعتان لملاحظة الذات:

- التسجيل اللفظي أو المكتوب.

- تسجيل الفرد الكيفي لأفعاله وردود أفعاله.

٢- التقدير الذاتي: Self-judgment

يشير التقدير الذاتي إلى استجابات الطلاب التي تتضمن مقارنة أدائهم الأكاديمي بمستوى أداء زملائهم، أو بأهدافهم الأكاديمية.

ويفترض هذا التعريف أن تقدير الذات يعتمد على بعض العمليات الذاتية مثل: (فعالية الذات، وضع الأهداف، والمعرفة، بالإضافة إلى الملاحظة الذاتية).

وتوجد طريقتان شائعتان لقيام الطلاب بتقدير ذاتهم:

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

٣- رد الفعل الذاتي: Self-reaction

رد الفعل الذاتي هو ثالث المؤثرات السلوكية الناشئة عن ملاحظة الذات والتقدير الذاتي ويحدث رد الفعل الذاتي بصورة تلقائية أثناء التعلم ، مثل إدراك نقص فعالية الذات والشعور بالقلق .

ثالثاً :المحددات البيئية:

والمتمثلة في (البنية البيئية – المصادر الوالدية والاجتماعية).

المحدد الرئيسي الثالث للتنظيم الذاتي لتعلم الطلاب يتمثل في البيئة بما تشتمل عليه من أحداث اجتماعية وخصائص مادية لبيئة الأداء الأكاديمي للفرد والتي تلعب دوراً رئيسيا في التنظيم الذاتي ، فعلى سبيل المثال نجد أن عملية ضبط الذات قد نشأت نتيجة للخبرات الاجتماعية (Zimmerman,B.J,1989,P: 333-337)&(Zimmerman.B.J,1990 P:193-195)

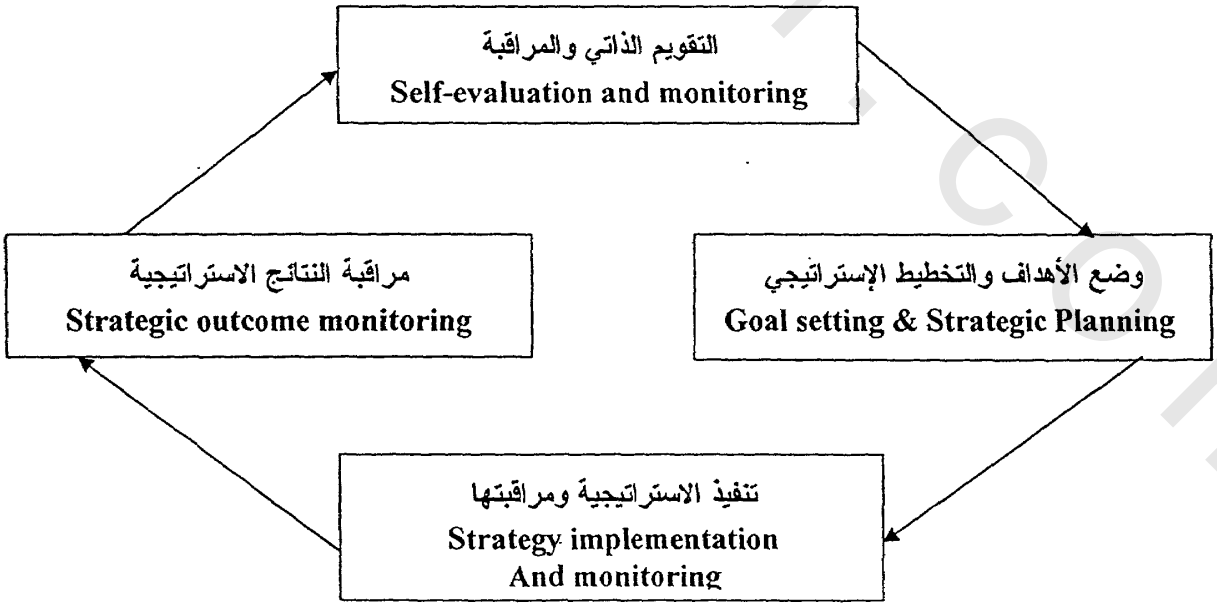
(٧/٤) النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم:

لقد قام أنصار المنحى الاجتماعي المعرفي بدمج ثلاث محددات رئيسية للتنظيم الذاتي وهى(الذاتPerson والسلوك Behavior والبيئة Environment بما تحويه من مصادر خارجية تتمثل في تأثير العوامل البيئية والثقافية) اعتماداً على مبدأ أساسي وهو التحكم الحلقي الإستراتيجي Strategic control loop، والذي قدمه لنا زمرمان (١٩٩٩) في دراسة له تحمل عنوان (نحو منظور التفاعل الحلقي فيما يتعلق بالتنظيم الذاتي للتعلم) وفيه ركز زمرمان على خمسة مظاهر أساسية لجهود الطلاب فيما يتعلق بتنظيم أنفسهم ذاتياً وهى(تحديد الهدف Goal setting – استخدام الاستراتيجية Strategy use – التكيف البيئي Context adaptation – العمليات الاجتماعية Social processes – ثم المراقبة الذاتية Self-

monitoring) ومن خلال هذه الدراسة قام زمرمان بمناقشة هذه العمليات الأساسية والتي تحدد مدى فعالية جهود الطلاب في تنظيم تعلمهم ذاتياً.

ويبدو واضحاً أنه من خلال هذه التفسيرات انه لا توجد عملية واحدة للتنظيم الذاتي تستطيع بمفردها أن تفسر هذا التنوع والتعقيد في جهود الطلاب من أجل تعليم أنفسهم بأنفسهم (ذاتياً) فعلى سبيل المثال عملية (تحديد الهدف) لا تستطيع أن تضمن إحراز الطلاب للتعلم بدون الدعم الاستراتيجي (استخدام الاستراتيجية) كذلك معرفة الاستراتيجية strategy knowledge لا تضمن تحقق استخدام الاستراتيجيات بشكل فعال بدون (التكيف المحدد للسلوك البيئي)، كذلك الفعالية في تكيف إنجاز الطلاب في بيئة محددة يتوقف على مهارتهم في (المراقبة الذاتية) تلك العملية التي تمد الطلاب بالتغذية الراجعة الأساسية لعملية تقويم تعلمهم ذاتياً والتي تحدث التعديل الحلقي المناسب في عمليات التنظيم الذاتي الأخرى.

كما وضح زمرمان في هذه الدراسة أن وصف نموذجه بالحلقي يرجع إلى أن عملية المراقبة الذاتية والتي تتم لكل محاولة تعلم توفر معلومات – تغذية راجعة – من شأنها تغيير الأهداف التالية والاستراتيجيات المستخدمة ومقدار الجهود المبذولة لاحقا، ويتألف النموذج الحلقي من أربعة خطوات هي: (التقويم الذاتي والمراقبة self-evaluation and monitoring - وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي goal setting &strategic planning - تنفيذ الاستراتيجية ومراقبتها strategy implementation and monitoring – مراقبة النتائج الإستراتيجي (strategic outcome monitoring) ، والشكل رقم (٣) يوضح النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم.



شكل رقم (٣) النموذج الحلقي للتنظيم الذاتي للتعلم

(Zimmerman,B.J,1999,p:545-550)

Open Kanal.com

(٨/٤) استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم :

تعد استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم النمط الثالث من أنماط استراتيجيات التعلم وفقاً لما اقترحه وار وألن Warr&Allan(1998) نتيجة للعديد من الأبحاث التجريبية التي قاما بها ومن خلالها قسم الباحثان استراتيجيات التعلم إلى ثلاثة أنماط :

***النمط الأول:استراتيجيات التعلم المعرفية Cognitive Learning Strategies**

وتنقسم إلى ثلاثة استراتيجيات (استراتيجية السرد أو التسميع Rehearsal – استراتيجية التنظيم Organization – استراتيجية التفصيل والإسهاب Elaboration).

***النمط الثاني:استراتيجيات التعلم السلوكية Behavioral Learning Strategies**

وتنقسم أيضاً إلى ثلاثة استراتيجيات (استراتيجية البحث عن العون الاجتماعي Interpersonal help-seeking – استراتيجية البحث عن المعلومات من الكتيبات والوثائق وشبكة الإنترنت ....وغير ذلك من المصادرغير الاجتماعية – استراتيجية التطبيق العملي Practical application).

***النمط الثالث:استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم Self-regulatory Learning**

(Warr,p&Downing,j,2000),p:311) والتي عرفها بنتريتش (١٩٩٩) بأنها: (تلك العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم أنفسهم، مستخدمين في ذلك العديد من الإستراتيجيات المعرفية والماوراءمعرفية، بالإضافة لإدارتهم لتلك الإستراتيجيات من أجل التحكم في عملية تعلمهم).(Pintrich,P,1999,P:459)

ويعرف جابر عبد الحميد (١٩٩٩) استراتيجيات التعلم بما تتضمنه من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بأنها(الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها التلاميذ وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات الميتامعرفية)؛ ويوضح جابر عبد الحميد هذا التعريف فيقول: إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات تعلم معينة، ومثال ذلك أن التلاميذ كثيراً ما يكلفون بمهام تعليمية معينة مثل تكملة ورقة عمل في القراءة أو تحديد مادة مرجعية تتطلبها كتابة تقرير أو بحث في مادة التاريخ، ولكي يكمل التلميذ مهام التعلم هذه فإن الأمر يقتضيه أن يندمج في عمليات تفكير معينة، وفى أنماط سلوكية، مثل تصفح العناوين الرئيسية، والتلخيص وأخذ المذكرات، وكذلك مراقبة الفرد لتفكيره هو، وهكذا لكي يؤدى التلاميذ مهام التعلم، ينبغي عليهم أن يكتسبوا عدة استراتيجيات تعلم.(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٠٧-٣٠٨)

obeikandl.com

وقد توصل زمرمان ومارتينز بونز (١٩٨٦) إلى نحو أربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتي يستخدمها الطلاب لتنظيم عملية تعلمهم في البيئات التعليمية المختلفة وذلك من خلال قيامه بإجراء دراسة هو وزميله مارتينز بونز(Zimmerman,B.J,&Martinez-pons,(1986 تحمل عنوان (بناء مقابلة شخصية لقياس استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم) وكان الهدف منها هو التمييز بين مستويات إنجاز الطلاب من منظور التنظيم الذاتي، فقام الباحثان في هذه الدراسة ببناء مقابلة شخصية مبنية لقياس استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، من أجل هذا قام الباحثان بانتقاء عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية لإجراء الدراسة عليهم وقد تضمنت هذه المقابلة التساؤل التالي:

* ما الطرق التي تستخدمها أثناء تفاعلك داخل الفصل أو أثناء مذاكرتك واستكمالك لواجباتك الدراسية؟

وقد أسفرت هذه الدراسة عن تصنيف استجابات الطلاب إلى:

١- طلاب منظمون ذاتياً ٢- طلاب غير منظمين ذاتياً

كما استخلص الباحثان من هذه الدراسة أربع عشرة استراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم يستخدمها الطلاب داخل وخارج الفصل، كما كشفت نتائج هذه الدراسة أيضاً عن وجود ارتباط جوهري بين الاستراتيجية التي يستخدمها الطلاب في التقرير الذاتي لهم وبين إنجازهم الأكاديمي وفعاليتهم الذاتية، كما كشف الإنجاز الأكاديمي للطلاب عن استخدامهم الواسع للاستراتيجيات والذي يتراوح بين (١٣-١٤) استراتيجية مستخدمة، وبالتالي استطاع استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي أن يميز بشكل دال بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز(Zimmerman,B.J,&Martinez-pons,1986,p:614-624).

وفى دراسة نظرية لزمرمان (Zimmerman,B.J,(1989 بعنوان(التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي من المنظور الاجتماعي المعرفي) قام فيها بتقديم تصنيف لاستراتيجيات التنظيم الذاتي وفقاً للوظيفة التي تؤديها(سلوكية – ذاتية – بيئية) فمثلاً:الاستراتيجيات التي تقدم وظيفة ذاتية هي (التنظيم والتحويل – التسميع والتذكر – وضع الأهداف والتخطيط لها)، بينما الاستراتيجيات التي تقدم وظيفة سلوكية هي (التقويم الذاتي – ملاحقة الذات)، والاستراتيجيات التي تقدم وظيفة بيئية تتمثل في (بنية البيئة – البحث عن المعلومات – التماس العون الاجتماعي من "الوالدين – المعلمين – الراشدين"– مراجعة السجلات من "المذكرات–الكتب– الاختبارات").(Zimmerman,B.J,1989,P: 329-337)

وقد أكد زمرمان (١٩٩٤) في دراسة نظرية له بعنوان (أبعاد التنظيم الذاتي الأكاديمي: إطار مفاهيمي للتربية) على أهمية البعد السيكولوجي المتمثل في الدافعية في عملية

التعلم المنظم ذاتياً، كما قدم فيها عرضاً لإطار نظري يشرح فيه مكونات التنظيم الذاتي مركزاً على أهمية عنصر الاختيار(choice) بالنسبة للمتعلم والتي تمكنه من ممارسة التنظيم الذاتي، حيث أكد زمرمان على أنه حسب فرصة الاختيار التي يتيحها المعلم لطلابه بالنسبة لمهامهم التعليمية ستظهر لنا درجات التنظيم الذاتي المرتفعة أو المنخفضة لدى الطلاب.

كما أكد زمرمان أيضاً على أهمية طرق التدريس التي يستخدمها المعلم في رفع كفاءة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي.(Zimmerman,B.J,1994,P:3-19)

(٩/٤) أهمية تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:

يتفق العديد من الباحثين على أهمية تعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للطلاب وذلك لأسباب عديدة فيطرح جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٩) في كتابه (استراتيجيات التدريس والتعلم) هذا التساؤل لماذا يضم كتاب عن التدريس فصلاً عن التعلم واستراتيجيات الدرس والاستذكار؟ ويجيب قائلاً: أن التدريس الجيد يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وكيف يتذكرون ويحفظون، وكيف يفكرون، وكيف يثيرون دافعية أنفسهم.

ويتفق كثير من المربين على أن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون أمرهام جداً، ويحتمل أن يكون الهدف النهائي للتعليم وقد لوحظ أيضاً أن المربين لم يقومو بعمل جيد جداً في تحقيق هذا الهدف، ولقد وصف نورمان Norman (١٩٨٠) نواحي قصور المربين في هذا المجال وهو ينادى بإنفاق وقت أطول في تعليم التلاميذ هذه الأشياء حيث يقول: "من الغريب أننا نتوقع من التلاميذ أن يتعلموا، ومع ذلك يندر أن ندرس لهم كيفية التعلم ونحن نتوقع من التلاميذ أن يحلو مشكلات، ومع ذلك يندر أن ندرس لهم كيفية حل المشكلات، وبالمثل أحياناً نطلب من التلاميذ أن يحفظوا ويتذكروا قدراً كبيراً من المادة ومع ذلك يندر أن ندرس لهم فن الذاكرة، وقد حان الوقت أن نعوض هذا النقص، وهو وقت طورنا فيه علوم التعلم، وكيفية التذكر، وكيفية حل المشكلات، ثم نضع ونطور المقررات الدراسية التطبيقية، ثم نرسخ هذه الطرق في المنهج التعليمي الأكاديمي".(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٠٦-٣٠٧ Weinstein&Meyer, 1986,p: 315 as cited in)

إن هذه الحجج القوية تبرز أهمية تعلم الاستراتيجيات، ويعتمد تعليم الاستراتيجيات على مسلمة هي: أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندرس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم للتلاميذ على نحو صريح، بدءاً من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية ، وأن نستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وينبغى أن يتعلم التلاميذ الاستراتيجيات المختلفة المتوفرة، ومتى يستخدمونها على نحو مناسب.(جابر عبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٠٦-٣٠٧)

ويتفق زمرمان (٢٠٠٢) مع جابر عبد الحميد (١٩٩٩) ونورمان Norman (١٩٨٠) في ضرورة أن نساعد التلاميذ على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وذلك لأن التنظيم الذاتي للتعلم أضحى من أهم المفاهيم التربوية التي ستساعد الطلاب على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة Lifelong Learning والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية.(Zimmerman,B.J,2002,P:8)، ويتفق وين (1989)Winne مع زمرمان في هذا الرأي حيث يعتقد في أنه عندما نسعى إلى إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة فإن صيغ التنظيم الذاتي لا بد وأن تضاف إلى قوائم اهتماماتنا التربوية.(سوسن شلبى،٢٠٠٠: ٨ Winne,1989,p:408 as cited in)، وقد توصل من قبل العديد من الباحثين أمثال: (أكرمان ، سترنبرج وجلاسير(1989)Ackerman,Sternberg&Glaser – أيرنج، جونسون وفرانسيس (1993)Eyring,Johnson&Francis – ماثيو ، تانينبوم و ساتاس(1992) Mathieu,Tannenbawm&Satas على أن الفروق الفردية بين الأفراد في التعلم تعزى إلى عدة عوامل من أهمها: (استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم – عمر المتعلم – القلق – الدافعية – فعالية الذات). (Warr,p.&Downing,j,(2000),p:317)

بل ذهبت كل من بوكارتس Boekaerts, M (1999) وبوردي Purdie,N (2000) إلى أبعد من ذلك عندما اعتبروا أن إعداد فرد يمكنه مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في العولمة والانفجار العلمي يعتمد بشكل أساسي على كفاءة الأفراد في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي بفعالية.(Boekaerts,M.,1999,p:445& Purdie,N.et.al,2000.p:65)

ثانياً: فعالية الذات:

١- تعريف فعالية الذات : Self-efficacy

تعتبر فعالية الذات Self-efficacy من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الأفراد على مواجهة ضغوط الحياة المختلفة التي تعترض الفرد في مراحل حياته المختلفة.(عواطف حسين،١٩٩٣: ٤٦١)، ويرى باندورا Bandura,A,(1982) أن فعالية الذات تؤثر على كل من المبادأة والمثابرة في سلوك حل المشكلة، حيث أن توقعات فعالية الذات العالية تحدد كم النشاط الذي سوف يبذله الفرد وكم المثابرة في مواجهة العقبات والخبرات الكريهة.(عبد العال حامد عبد العال عجوة،١٩٩٣: ٣٣٣)

ويعرف شنك (1985) Schunk، وباندورا (1986) Bandura، وبنتريتش وشنك (1996)Pintrich&Schunk فعالية الذات: " بأنها الأحكام والمعتقدات الخاصة بالأفراد حول

مقدرتهم على أداء مهامهم الأكاديميـــة (Bandura,1986&Schunk,1985 as cited in Pintrich,1999,pp: 462-463)".

ويرى شنك أن مفهوم فعالية الذات يتضمن أحكام الأفراد حول مقدرتهم على أداء أهداف ومهام محددة من خلال قيامهم بسلوكيات في موضوعات محددة .(Pintrich,1999,p:465)

٢- فعالية الذات وبعض المتغيرات الأخرى:

يعتبر مفهوم فعالية الذات Self-efficacy من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الأفراد من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وقد تناول العديد من الباحثين في البيئة العربية مصطلح فعالية الذات وترجم إلى لفظي " فعالية الذات" أو "كفاءة الذات"، وأحياناً استخدم الباحثون في البيئة العربية مصطلح Self-efficiency بمعنى فعالية الذات وبالرجوع إلى قواميس اللغة لمعرفة اللفظ الأكثر دقة لمصطلح "efficacy " فنجد أنه يرد عند "حامد زهران ١٩٧٢،ص١٦٧" و "إلياس إدوارد إلياس ١٩٨٣،ص٢٣٨" و "حسن سعيد الكرمي ١٩٨٣،ص٣٧٨" و "كمال دسوقى ١٩٩٠،ص٤٥٢" و "منير البعلبكى ١٩٩٢،ص٣٠٤" ، بمعنى فعالية الذات ، أما مصطلح efficiency فبمعنى كفاية .

ويرى عمر الفاروق صديق (١٩٨٦) أن مصطلح efficacy يعنى الفعالية ، ويقصد بها: (قدرة الفرد الفعلية أثناء قيامه بإنجاز هدفه بما يقويه ويجعله أقدر في المواقف المستقبلية)، أما مصطلح efficiency فهو يعنى: (الفعالية والكفاية معاً، بمعنى الطاقة اللازمة لتمكين الفرد من تحقيق هدفه).(السيد محمد أو هاشم، ١٩٩٤: ٤٤)

وقد تم الخلط في بعض الدراسات العربية والغربية بين مصطلح فعالية الذات وبعض المصطلحات الأخرى، ففي البيئة الغربية لم يفرق ريس (1984),Reyes في أبحاثه بين مفهوم فعالية الذات Self-efficacy ومفهوم الذات Self-concept حيث كان يستخدم المصطلحان وكأنهما مترادفان، كما كان هارتر(1990),Harter يصف مفهوم احترام الذات" تقدير- الذات" Self-esteem وكأنه يطلق حكماً عاماً على فعالية الذات.

(Pajares,F,1996,P: 557) ومازال الخلط مستمر في بعض الدراسات العربية بين مصطلح فعالية الذات وبعض المصطلحات الأخرى مثل: (مفهوم الذات، ومستوى الطموح، وتوقعات الناتج، وموضع الضبط)، لذا ستقوم الباحثة في هذا الجانب من الدراسة بالتمييز بين هذه المصطلحات وبين مصطلح فعالية الذات .

(٢-١) فعالية الذات Self- efficacy ومفهوم الذات Self-concept:

تناول العديد من الباحثين مفهوم الذات بالدراسة والتحليل ووضعوا له العديد من النظريات المفسرة له وكانت أولى هذه النظريات هي نظرية وليم جيمس William James

(1890) حيث يرى جيمس أن الذات أو الأنا التجريبية هي المجموع الكلى لكل ما يدعى الإنسان أنه له (جسده وقدراته وسماته وممتلكاته المادية ....الخ) ويقسم جيمس الذات إلى: (الذات المادية والذات الروحية والذات الاجتماعية)، وتحدث جيمس عن الذات كعملية Self as- process– فالذات هي فاعلة حيث تتكون من عدة عمليات نشطة مثل التفكير والتذكر والعمليات العقلية المختلفة الأخرى، كما تحدث أيضاً عن الذات كموضوع Self –as- object وهى تشمل اتجاهات الفرد وميوله ومشاعره وما يدركه عن نفسه وأهم مميزاته وتقييمه لنفسه كموضوع، وبذلك تمثل فكرة الفرد عن نفسه.

ومن أهم وأكثر النظريات شيوعاً والتي تناولت مفهوم الذات نظرية كارل روجرز Carle Rogers (1947) والتي قامت على اعتبار أن الذات هي الجزء المركزي في الشخصية الإنسانية حيث نظر إلى الذات على أنها ناتج اجتماعي متطور يحدث نتيجة العلاقات الشخصية الداخلية، كما أضاف وجود حاجة إنسانية للإيجابية من كل من وجهتي النظر للذات وللآخرين، حيث كان روجرز يعتقد أن كل فرد لديه ميل لتحقيق الذات ونموها كلما سمحت له البيئة من حوله بذلك، ويسلم روجرز بوجود مصدر داخل كل فرد وهو ميله إلى تحقيق الذات، هذا المصدر يمثل دافع رئيسي لدى الفرد يجعله يكافح من أجل تحقيق ذاته والحفاظ على بقائها والإعلاء من قيمتها.

ومن النظريات الأخرى الهامة التي فسرت مفهوم الذات نظرية كاتل Cattell (1950) حيث أعطى مفهوم الذات مكانة هامة في نسقه وتحدث عن عاطفة الذات التي تضفي استقراراً وتنظيماً على سمات المصدر، والمقصود بسمات المصدر تلك السمات التي تعتبر مسئولة عن تحديد السلوك الإنساني وتفسيره، ومعنى ذلك أن أي سمة مصدرية لكي تقوم بعملها فإن ذلك يتطلب قدراً من مشاركة عاطفة الذات.

وعلى الرغم من أن هناك بعض الاختلافات بين النظريات السابقة التي ترجع إلى اختلاف توجهات أصحابها إلى أن هناك اتفاقاً على ما يبدو بين جميع النظريات على أن مفهوم الذات هو نواة الشخصية وأساسها وهو مفهوم عام يضم العديد من المفاهيم الفرعية كالذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات الانفعالية كما أن هناك الذات الواقعية والذات المثالية .(منال عبد النعيم،٢٠٠٤ : ٧٩-٨٠).غير أن كل من ميسى وأدلر وأسكالس (Meece,Adler,and Eccles, (1984 قاموا بعرض وجهة نظر جديدة لنظريات مفهوم الذات Self- Concept حيث يعتقدون أنها – أي مفهوم الذات – نوع من سلوك الإنجاز يتضمن الأداء الأكاديمي Academic performance واختيار المهم Task choice والمثابرة على أداء المهمة Task persistence ، كما يرون أن توقعات الأفراد الإيجابية عن مقدرتهم على إنجاز المهام بثقة confidence وتوقعهم المرتفع للنجاح سوف يمكنهم من تحسين أدائهم بالنسبة للمهام

الأكاديمية. (Eccles,Adler,&Meece,1984,p:27 as cited in Pajares,F.,1996,p:557)

وقد قام نورويش (Norwich,(1987 بتمييز مصطلح فعالية الذات عن المعنى التقليدي لمفهوم الذات، فيشير نورويش إلى أن "مفهوم الذات عبارة عن وجهة نظر مركبة عن ذات الفرد حيث يتكون ويتشكل من خلال الخبرة المباشرة للفرد بالإضافة إلى أحكام الأفراد الآخرين عليه"، ويعزو نورويش وجهة نظره هذه بإشارة باندورا (١٩٨٩) إلى أن الصيغة العامة لمفهوم الذات تنتقص من قوته على تفسير سلوك الفرد في أوقات محددة الأمر الذي لا يحدث مع تنوع قيمة فعالية الذات خلال الأنشطة والمواقف المختلفة.

(سوسن شلبى ،٢٠٠٠: ٨٥ Norwich,1987,p:384 as cited in)

وتلقى الباحثة هنا بمزيد من الضوء حول مفهوم الذات Self-concept لكي يتضح أكثر التمييز بينه وبين مصطلح فعالية الذات، حيث يعد مفهوم الذات أحد المتغيرات الهامة التي تؤثر في مختلف جوانب شخصية الفرد في المراحل العمرية المختلفة مما يفسر وجود هذا الكم الهائل من التراث النظري لهذا المصطلح " الذات -Self ".

تعريف مفهوم الذات :

عرف روجرز(Rogers,(1942 الذات بأنها: "الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في النظر إلى نفسه".

بينما عرف مورفى (Murphy, (1947 الذات بأنها: "الفرد كما هو معروف للفرد، فهي إدراك الفرد لوجوده كما يعرفه".

وعرفه هيلجارد(Hilgard (1949 بأنه: " صورة الإنسان عن نفسه ".

أما سعدية بهادر(١٩٨٣) فتعرف مفهوم الذات بأنه: "ما يستجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا ؟ بما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد ووضعه الاجتماعي وبدوره بين المجموعات التي يعيش فيها أو ينتمي إليها وبانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله وعما يحبه ويكرهه، وعن تصرفاته وأساليب تعامله مع الآخرين".

ويعرفه جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩٥) بأنه: " فكرة الفرد وتقييمه لنفسه بما يشمل عليه من قيم وقدرات وأهداف واستحقاق شخصي ".

وعلى الرغم من تعدد تعريفات مفهوم الذات إلا أنها تتفق جميعاً على أن مفهوم الذات هو الصورة أو الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه وما يدركه وما يعيه الفرد في نفسه من صفات وإمكانيات وقدرات، وهذا التصور إما أن يكون سلبياً، أو إيجابياً كما أنه يتأثر بأحكام الآخرين عن الفرد وخصوصاً في مراحل الطفولة، حيث يكون الطفل في المراحل الأولى من حياته مفهوماً عن ذاته من خلال الأحكام التي يتلقاها الطفل ممن حوله فإذا كان اتجاه من حوله إيجابياً نحوه فإن ذلك يساعد على أن يكون الفرد مفهوماً إيجابياً عن ذاته أما إذا قوبل

الفرد بعدم الثقة واللوم والذم ممن حوله فإن ذلك يؤدى إلى أن يّكون الفرد مفهوماً سلبياً عن ذاته .

وهذا ما أكدته نادية شريف (١٩٩٠) حيث ترى أن مجتمع الكبار من آباء وأمهات ومعلمات يلعب دوراً هاماً في تكوين فكرة الطفل عن نفسه وفى مساعدته على تكوين مفهوم إيجابي للذات وذلك من خلال الحب والعطف والحنان وتمكين الطفل من التعبير عن نفسه وتكوين الثقة والاستقلالية حيث يساعده كل هذا على تقبل ذاته ورضاءه عنها.(منال عبد النعيم ، ٢٠٠٤: ٧٥-٧٧)

وقد ميزت جيننينجز Jennings (1993) بين مفهوم الذات الفاعلة (I) وبين الذات كموضوع (Me) في بحث نظري لها حول العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإتقان، حيث ترى جيننينجز أن الذات الفاعلة تشمل اعتقادات الفرد حول العلاقات بين التصرفات المبدوءة بالذات ونتائج هذه التصرفات، فالذات هي التي تدرك البيئة وتتصرف فيها بشكل مباشر وتجرب نتائج هذا التفاعل بين الفرد والبيئة، فالذات الفاعلة هي التي تعرف وتشعر وتريد وتفعل ، أما مفهوم الذات كموضوع فتعرفه على أنه الجانب الذي يتضمن مجموعة من الأفكار حول الفرد أو بعبارة أخرى هو وجهة نظر الفرد في نفسه، وهى التي تتضمن معرفة موضوعية بالذات مثل تمييز الوجه والنوع والعرق ، كما تتضمن أيضاً تقييم القدرات الذاتية للفرد وصلاحياته وقيمته العامة. (منال عبد النعيم، ٢٠٠٤:٥٨ as cited Jennings,1993,p:36-50)

لكن ألبرت باندورا Bandura,A,(1989) يختلف مع كل من وليم جيمس William James(1890) وجيننينجز Jennings (1993) حيث يرفض تقسيم الذات إلى قسمين " الذات كعملية – والذات كموضوع " فلديه مصطلح "فعالية الذات" هو مجموعة من العوامل الشخصية التي تتوسط التفاعل بين السلوك والبيئة، بينما مصطلح "الذات" يعد انعكاساً لتقييم الآخرين ، وهو مركب من النفس والخبرات المباشرة وغير المباشرة.(Bandura,A,1989,P. 118 as cited in ٥٩ :١٩٩٤ ،السيد محمد أبو هاشم) ، ولتقديم مزيد من التوضيح بين مفهوم الذات ومفهوم فعالية الذات يرى بعض الباحثين أن فعالية الذات تعد بمثابة تقييم محدود النطاق للكفاءة في إنجاز مهمة محددة بمعنى أنها "أحكام الأفراد على قدراتهم على إنجاز المهام المعطاة ".(Schunk,1991,p:207) ، أما مفهوم الذات فيتم تحديده بشكل أوسع (على نطاق أكبر) ويتضمن تقييم أشياء كالكفاءة والمشاعر الخاصة بكفاءة الذات Self-worth والمرتبطة بالسلوكيات المطلوب أداؤها.

ويضرب لنا مارش (Marsh,1992) مثال لإيضاح الفرق بين المفهومين فيقول: أن عبارة "أنا جيد جداً في مادة الرياضيات" تعد جملة نموذجية للتعبير عن مفهوم الذات، لكنها تختلف اختلافا كبيراً عن السؤال الذي يقول" ما مدى تقني في أنى أستطيع النجاح في مادة

الرياضيات؟ والذي يمثل فعالية الذات،ويرى كل من مارش وولكر وديبيوس Marsh,Walker,and Debus (1991) أن هناك اختلافاً آخراً بين مفهوم الذات وفعالية الذات يكمن في مصادر أحكام الأفراد، فأحكام مفهوم الذات يتم مناقشتها في ضوء المجتمع Social والمقارنات الذاتية Self – comparisons التي يجريها الفرد بينه وبين نفسه تارة وبينه وبين الآخرين تارة أخرى، حيث أن الأفراد يستخدمون المقارنة الداخلية (مع الذات) والمقارنة الخارجية (مع الآخرين) كمحدد على كفاءتهم الذاتية Self-worth، كان يقول الطالب لمقارنة أدائه بأداء الآخرين: " أنا طالب متفوق في مادة الرياضيات أكثر من جميع زملائي"، بينما يقارن بينه وبين نفسه فيقول: " أنا متفوق في الرياضيات أكثر من اللغة الإنجليزية"، ومن هنا فإن أحكام كفاءة الذات Self-worth وضحت بالتفصيل معنى مفهوم الذات لدى الأفراد، ومن هنا فإن أحكام الكفاءة تعد بمثابة مكون مكمل لمفهوم الذات لدى الأفراد، على الجانب الآخر فإن أحكام فعالية الذات تركز على حكم الفرد- كمعيار- على قدرته على الإنجاز في مهام محددة. (Bandura,1986 ascitedin Pajares,F,1996,p:557)

(٢-٢) فعالية الذات Self- efficacy ومستوى الطموح Level of Aspiration:

يعرف أحمد عزت راجح مستوى الطموح بأنه: "المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه". (عبد العال حامد عبد العال،١٩٩٣: ٣٣٢-٣٣٣)

وقد ميز شنك Schunk (1981) بين مصطلح فعالية الذات وبعض المصطلحات التي قد تختلط به مثل مستوى الطموح، حيث يرى أن مصطلح مستوى الطموح يرتبط بالأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، الأمر الذي يختلف عن التقديرات التي يحددها الفرد لما يستطيع أداؤه هنا والآن (فعالية الذات).(Bandura,A,1977,P:194&Schunk,1981,p:93 (سوسن شلبى ٢٠٠٠: ٨٤ as cited in)

وهذا ما أكدت عليه روتر وزملاؤها Rotter,et.al,(1972) من قبل عندما وضحوا أن مستوى الطموح يختلف عن التوقعات أو الأحكام الخاصة بالفعالية الذاتية، حيث يشير مستوى الطموح إلى الأهداف كما يحددها الفرد لنفسه ويسعى إلى تحقيقها، وهى تتباين بين الأفراد بتباين الوصول إلى هذه الأهداف، أما وعى الفرد بفعاليته الذاتية فيجعله يصل إلى توقعات عن الإمكانات اللازمة للموقف ومطابقتها للإمكانات المتوفرة لديه، ونظراً لأن الفعالية الذاتية ذات جانب دافعي، فإنها قد ترتبط بالإنجاز النهائي للسلوك على نحو ما.(حمدي على الفرماوى ١٩٩٠ : ٣٧٩)

وتذكر كاميليا عبد الفتاح (١٩٧٥) بأن الشخص الطموح يميل إلى الكفاح والمثابرة، كما أن لديه القدرة على تحمل المسئولية، وهذا يتفق مع ما يذكره باندورا Bandura(1982) من أن فعالية الذات تؤثر على كل من المبادأة والمثابرة في سلوك حل المشكلة مما يعنى أن

توقعات فعالية الذات العالية تحدد كم النشاط الذي سوف يبذله الفرد وكم المثابرة في مواجهة العقبات والخبرات الكريهة، ومن ثم فإن الفرد الطموح وذا فعالية الذات العالية كلاهما يميل إلى الكفاح وبذل النشاط والمثابرة في مواجهة العقبات، من هنا خلط البعض بين المصطلحان. (عبد العال حامد عبد العال،١٩٩٣: ٣٣٢-٣٣٣)

(٢-٣) فعالية الذات Self-efficacy وتوقعات الناتج Outcome expectancies :

يميز كل من باندورا Bandura,(1977) وشنك Schunk (1981) بين مصطلح فعالية الذات ومصطلح توقعات الناتج والذي تعرفه روتر Rotter (1954) بأنه: "تقدير الفرد بأن سلوكاً معيناً سيؤدى إلى ناتج محدد فهي عملية تنبؤ يمارسها الفرد إزاء ناتج سلوكه، أما فعالية الذات فتشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين".(Bandura,A,1977,P:. 193,Schunk,1981,p:93 as cited in ٨٥ :٢٠٠٠ (سوسن شلبى،

ويقدم لنا جابر عبد الحميد (١٩٩٠) مثالاً لمزيد من الإيضاح بين المصطلحين فيقول: لو أن هناك طالباً لوظيفة يمتلك ثقة في أنه سوف يؤدى أداء حسناً خلال المقابلة الشخصية، وأن لديه القدرة على أن يجيب عن أي سؤال ممكن، وانه سيكون مسترخياً ومسيطراً على نفسه وسوف يظهر مستوى مناسباً من السلوك الودي، أي أن لديه مستوى عال من فعالية الذات بالنسبة لمقابلة صاحب العمل، ومع ذلك وبالرغم من ارتفاع توقعات الفعالية فقد تكون توقعات النتيجة متدنية وذلك لاعتقاده بأن فرصته في الحصول على الوظيفة ضئيلة ، ويرجع ذلك إلى ظروف البيئة غير المواتية.(جابر عبد الحميد جابر ١٩٩٠: ٤٤٣)

(٢-٤) فعالية الذات Self-efficacy ووجهة الضبط Locus of control:

ميزت روتر Rotter, (1954) بين فعالية الذات وبين وجهة الضبط حيث أنها نظرت إلى وجهة الضبط كمعتقدات سببية للسلوك، بينما ترى أن توقعات فعالية الذات تعنى "ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح ".(السيد محمد أبو هاشم،١٩٩٤: ٦٠-٦١) وقد أشار حمدي الفرماوى (١٩٩٠) في دراسة له بعنوان (توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في وجهة الضبط (الداخلي/الخارجي) طبقاً لاختلاف توقعات فعالية الذات، فمجموعة الفعالية العادية هي أكثر المجموعات ميلا للضبط الداخلي، بمعنى أن تعزيز السلوك لديهم يتم داخلياً، بينما مجموعة مرتفعي التوقع يتم تعزيز السلوك لديهم من مصادر خارجية.(حمدي الفرماوى،١٩٩٠: ٤٠٢-٤٠٦)، وقد أكد شنك Schunk,(1991) على وجهة النظر السابقة حيث ذكر أنه إذا كانت فعالية الذات تعكس مدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في المواقف المناسبة، فإن هذا يبعد بمصطلح فعالية الذات عن أن يكون من بين المتغيرات السيكولوجية المنتمية للمؤثرات السببية للسلوك مثل مصطلح موضع الضبط (الداخلي/الخارجي).(السيد محمد أبو هاشم،١٩٩٤: ٦١)

٣- أنواع فعالية الذات:

قام الباحثون بتصنيف فعالية الذات إلى عدة أنواع نذكر منها:

١-الفعالية القومية Population-efficacy

يذكر جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠) أن الفعالية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجرى في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.(جابر عبد الحميد ،١٩٩٠: ٤٤٧)

٢- الفعالية الجماعية Collective-efficacy

الفعالية الجماعية هي: " مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ".

ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعياً، وان الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فعالية الجماعة تكمن في فعالية أفراد هذه الجماعة.

ومثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فعالية جماعية مرتفعة والعكس صحيح.

٣- فعالية الذات العامة Generalized Self-Efficacy

ويقصد بها إدراك الفرد لكفاءته في مجالات الحياة المختلفة، وتركز فعالية الذات العامة على إجمالي مهارات الفرد التي يواجه بها المشكلات والمواقف المختلفة .

٤- فعالية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية – التباديل) أو في اللغة العربية (الإعراب – التعبير).

openkanar.com

٥- فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy

تشير فعالية الذات الأكاديمية إلى "إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها " أي أنها تعنى قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي وهى تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.(محمد سامح محمد الحنفي العزب ،٢٠٠٤: ٤٩-٥١)

٤- أبعاد فعالية الذات:

قدم ألبرت باندورا (١٩٧٧) نظرية متكاملة في فعالية الذات في كتابة الشهير (فعالية الذات: نحو نظرية موحدة لتغيير السلوك) حيث حدد لهذا المصطلح ثلاثة أبعاد وأربعة مصادر رئيسية، وقد أشار باندورا إلى أن فعالية الذات لدى الأفراد تتغير تبعاً لهذه الأبعاد وهى:

١- مقدار (حجم) الفعالية Magnitude:

ويختلف مقدار الفعالية تبعاً لطبيعة الموقف أو صعوبة الموقف، ويتضح مقدار الفعالية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة إلى مهام سهلة ومهام متوسطة الصعوبة.(السيد محمد أبو هاشم، ١٩٩٤: ٤٨)

٢- العمومية Generality:

كذلك تختلف فعالية الذات في درجة عموميتها، فبعض الأفراد يكون لديهم إحساس عام بالفعالية المرتفعة يمتد إلى ما وراء موقف تعليمي محدد. (سوسن شلبى،٢٠٠٠:٨٥-٨٦)

٣- القوة Strength:

وتتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف فالأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة نحو إتقانهم للمهام فإن ذلك يمكنهم من المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، بينما توقعات فعالية الذات الضعيفة يسهل القضاء عليها من قبل الخبرات الفاشلة من قبل الأفراد .(السيد محمد أبو هاشم، ١٩٩٤: ٤٨)

٥- مصادر فعالية الذات:

يوضح باندورا (١٩٧٧) أن هناك أربعة مصادر يستطيع الفرد من خلالها أن يكتسب فعالية الذات وهى :

أولاً: الإنجازات الأدائية: Performance Accomplishments

ويوضح باندورا أن هذا المصدر يعد من أكثر المصادر تأثيراً على فعالية الذات وذلك لاعتماده على الخبرات التي يمتلكها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية الذاتية بينما

الإخفاق المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفعالية مرتبطة بالإخفاق وتأثير الإخفاق على الفعالية الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلى للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فعالية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وبخاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز واللافعالية الشخصية، ويمكن نقل الإنجازات الأدائية بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة وهى تعمل على تعزيز الإحساس بالفعالية الشخصية (Bandura,A,1977, P:195 as cited in ٥٠ :١٩٩٤ ,السيد محمد أبو هاشم)

ويضيف باندورا (١٩٨٨) أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم وأنهم يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق، كما يؤكد باندورا على وجود علاقة سببية بين الثقة بفعالية الذات والإنجازات الأدائية فالمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية. (Bandura,1988,P:1-15as cited in٥٠:١٩٩٤ ,السيد محمد أبوهاشم)

ثانياً: الخبرات البديلة : Vicarcious Experience

يرى باندورا (١٩٧٧) أن الأشخاص لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فعالية الذات، ورغم ذلك فكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود ودراسة أنفسهم بالنسبة لاستطاعة الآخرين والقدرة على إنجاز مقدار قليل والتحسن في الأداء. (Bandura,1977,P:197 as cited in) (السيد محمد أبو هاشم،١٩٩٤: ٥١

ويضيف باندورا (١٩٨٢) أن تقدير فعالية الذات يتأثر جزئياً بالخبرات البديلة أو رؤية الأشخاص المشابهين لهم يؤدون بنجاح وبخاصة الذين يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على إنجاز الأنشطة، وبالرغم من ضعف المكونات المتشابهة المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فعالية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية. (Bandura,1982,P:127-128 as cited in ٥١ :١٩٩٤ ,السيد محمد أبو هاشم)

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٠) أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون أمر يرفع الفعالية الذاتية بينما ملاحظة فرد آخر بنفس كفاءتك وهو يخفق في عمل يميل إلى خفض فعالية الذات، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ فإن المثيرات البديلة تؤثر أدنى تأثير على

الفعالية والخبرات البديلة يكون لها أقوى تأثير حين تكون خبرة الناس السابقة بالنشاط قليلة.(جابر عبد الحميد ،١٩٩٠: ٤٤٤)

ثالثاً : الإقناع اللفظي : Verbal Persuasions

يرى باندورا (١٩٧٧) أن المقصود بالإقناع اللفظي هو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد، أو هي معلومات تأتى للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة.(السيد محمد أبو هاشم١٩٩٤: ٥٢ Bandura,1977,P:197 as cited in)

ويضيف باندورا (١٩٨٢) أن الأشخاص يستخدمون الإقناع اللفظي على نحو واسع جداً مع الثقة فيما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه وإن الاقتناع الاجتماعي يمكنه أن يحدث زيادة في مستوى فعالية الذات، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الأداء الناجح والإقناع اللفظي في رفع مستوى الفعالية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد .

(السيد محمد أبو هاشم، ١٩٩٤: ٥٢ Bandura,A,1982,P:127 as cited in)

رابعاً : الاستثارة الانفعالية : Emotional Arousal

تظهر الاستثارة الانفعالية في المواقف الصعبة بصفة عامة والتي تتطلب مجهوداً كبيراً وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهى مصدر أساسي لمعلومات فعالية الذات ويؤثر عليها، و يعتمد الأشخاص على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات، كما أن الاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، وأنه يمكن خفض مقدار الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، بالإضافة إلى ذلك هناك متغير هام يعتبر أكثر تأثيراً في رفع مستوى فعالية الذات وهو ظروف الموقف نفسه.(السيد محمد أبو هاشم،١٩٩٤ : ٥٣ Bandura,1977,P:83 as cited in)

ويذكر باندورا (١٩٨٨) أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء أكانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو البدائل أو الإقناع اللفظي أو الحالة الفسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تسلم بأن ميكانزم عام الإنسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فعالية الذات هي أفضل متنبأ بالسلوك.

(السيد محمد أبو هاشم ،١٩٩٤: ٥٤)

٦- فعالية الذات وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم:

منذ قرابة ثلاثة عقود بدأ باندورا (Bandura,1977) في تنظيم أول بحث حول فعالية الذات والذي يعد بمثابة اللبنة الأولى في أبحاث فعالية الذات وذلك في كتاب له يحمل عنوان (فعالية الذات: نحو نظرية موحدة لتغيير السلوك Self-efficacy: Toward unifying

(Theory of Behavioral Change، وفى العقد اللاحق قام باندورا (١٩٨٦) بوضع فعالية الذات ضمن نظرية المعرفة الاجتماعية، وكان هناك معتقد سائد خلال هذين العقدين وهو أن فعالية الذات تعد جزءاً أساسياً من نظرية المعرفة الاجتماعية. (Pajares,F, 1997,P:1) ، وقد ذهب زمرمان (٢٠٠٠) إلى أبعد من ذلك إذ أعتبر أن فعالية الذات هي الباعث الأساسي على التعلم وذلك لما لها من تأثير كبير على دافعية الطلاب نحو التعلم، حيث يعتمد قياس الإنجاز الأكاديمي للطلاب على إدراك مقدرة الأفراد.

وعلى الرغم من أن باندورا قد افترض أن كلا من فعالية الذات وتوقعات الناتج لهما تأثير على الدافعية إلا أنه اقترح أن فعالية الذات ستلعب الدور الرئيسي وذلك لأن أنواع من نتائج الأفراد تعتمد اعتمادا كبيراً على أحكامهم حول الطريقة " الكيفية " التي ستمكنهم من أداء مهامهم . (Zimmerman,B.J,2000,P:82-88)

كما افترض أصحاب نظرية المعرفة الاجتماعية أن فعالية الذات تعد متغيراً له تأثير كبير على التنظيم الذاتي للتعلم ويدعم كل من (باندورا Bandura,1986–روزنثال Rosenthal &Bandura,1978– شنكSchunk,1986– وزمرمانZimmerman,1986)هذا الافتراض بتأكيدهم على أن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية يتصل بمظهرين أساسيين وهما "استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم – المراقبة الذاتية " فالطلاب الذين لديهم فعالية ذات عالية يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي بصورة جيدة ويكون لديهم مزيد من المراقبة الذاتية لنتائج تعلمهم، أكثر من الطلاب ذوى الدافعية المنخفضة (Zimmerman,B.J,(1989),P.331

كما أشارت العديد من الدراسات التي قام بها كل من Bandura,1986) Zimmerman,B.J,1989a,b-&Graham&Harris,1989a,b,1990) على أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يتوقف على مدى إدراكهم لفعاليتهم الذاتية، إذ أن امتلاك الطلاب لإحساس جيد بالفعالية الذاتية للتعلم أثناء ارتباط الفرد بالمهمة الأكاديمية، فأثناء أداء الطلاب للمهمة يقارنون أدائهم بأهدافهم، وعملية التقويم الذاتي لتقدمهم يحسن من فعاليتهم الذاتية ويجعل الطلاب محتفظين بدافعيتهم نحو التحسن في الأداء. (سوسن شلبى، ٢٠٠٠: ٤ : ٩١)

ثالثاً: تصورات التعلم: Conceptions of learning

١ – مقدمة:

لقد شاهدنا في السنوات الأخيرة من القرن الماضي مزيداً من الاهتمام لفهم التعلم الإنساني Human Learning وهذا الاهتمام قد نشأ من إدراك أن التعلم هو الأساس الذي يمدنا بفهم التغيرات الهامة التي طرأت على أنظمتنا التربوية والتقنية وثقافتنا الاجتماعية

وخاصة ونحن نتجه نحو العولمة Globalization مما جعلنا في أمس الحاجة لفهم تصورات الطلاب حول التعلم عبر الثقافات المختلفة Across-cultural وعلاقتها باستخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتي أصبحت تتزايد أهمية استخدامها يوماً بعد يوم نتيجة للتغيرات الثقافية المختلطة changing cultural mix في فصولنا الدراسية وفى مجتمعنا بوجه عام. (Purdie,N.et.al, 2000,pp: 65-66)

والتعلم الذي نقصده هنا هو عبارة عن عملية نفسية معرفية مستمرة مدى الحياة، حيث أن الكائن الحي لا يتوقف أبداً عن التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، كما أنه لا يتوقف أبداً عن اكتساب الجديد من المعارف والخبرات ليقوم في ضوئها بتعديل سلوكه، وقد يتم الكثير من التعلم بطريقه غير مقصودة وكلما ازدادت المعرفة البشرية اكتشف الإنسان أنه لم يؤت من العلم إلا القليل **"وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً"** سورةالإسراء آية (٨٥) وعندما يصل الإنسان إلى نهاية العمر يكتشف أنه رغم علمه الذي كان يتيه به على البشر لا يعلم شيئاً " **ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكي لا يعلم من بعد علم شيئا"** سورة الحج آية(٥) (على السعيد سليمان، ٢٠٠٠: ١٥)

ولو نظرنا إلى التعلم من وجهة نظر علماء النفس فسوف نجد أن الباحثين في هذا المجال –التعلم– قد اقترحوا العديد من التعريفات لهذه الكلمة لان الاعتماد على تعريف واحد من وجهة نظرهم لن يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، لذا سوف نجد أن هناك الكثير من التعريفات لهذا المفهوم من وجهة نظر علماء النفس.(أرنوف ويتيج، ١٩٨١: ١٢) فهذا جيلفورد (1959), Guilford يصف التعلم بأنه (عبارة عن تغيير أو تعديل في السلوك ينتج عن استثارة ما وقد تكون هذه المثيرات إما بسيطة أو معقدة) ، ويقدم جون رايان (1960),John Rayan تعريفاً أشمل من تعريف جيلفورد (١٩٥٩) للتعلم فيصفه بأنه (عملية مستمرة مدى الحياة سواء كان ذلك مقصوداً أو غير مقصود، وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها والسيطرة عليها).(على سليمان، ١٩٩٤: ٧٠٦)

ثم تقدم كمبل (1967),Kimble تعريفاً للتعلم من المنظور الارتباطى فتقول: (أن التعلم هو تغير نسبى دائم فى إمكانات السلوك التي تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة).(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٢٧)

ويعرفه أحمد زكى صالح (١٩٧١) بأنه (تغيير في الأداء يحدث تحت شروط الممارسة ، ولا يمكن تفسيره على ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عوامل النضج ، أو ما إلى ذلك من عوامل تؤثر في الكائن الحي تأثيراً وقتياً معيناً).(أحمد زكى صالح، ١٩٧١: ٢١) ويعرفه جانييه (1977)Gagne بأنه (التغيير في قابليات الإنسان أو إمكاناته الذي ينشأ نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب وليس لعمليات النضج ويستمر لفترة من الزمن).

ويعرفه وينج فيلد (1979) Wing Field بأنه (تغير نسبى دائم في السلوك أو المعرفة نتيجة الممارسة المعززة أو الخبرة).(فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٦: ٢٨)

وهكذا تتوالى التعريفات والتي ركزت معظمها على التغيرات التي يحدثها التعلم في سلوك الشخص المتعلم، إلا أن التغير المستمر والتطور والتقدم والذي يعد سنة من سنن الكون التي نسير عليها، وسمة من سمات العصر الذي نعيش فيه، فنحن نعيش في عالم يتفجر بالمعرفة والتطور المستمر، والسبيل لمواكبة هذا التطور لا يخرج عن مضمون العملية التربوية. (عبد الله عبد المنعم،١٩٩٥: ١١٢)، من أجل هذا نادت منظمة اليونسكو دول العالم في أحد مؤتمراتها للتربية بأن تجعل من التربية أداة تحوى المحرومين والمستبعدين وأن تجتهد لتصل إلى ما لم تصل إليه الخدمة التربوية، وفى المؤتمر نفسه طورت اليونسكو مفهوم التعلم للجميع ليصبح التعلم مدى الحياة للجميع .(عبد الفتاح جلال، ١٩٩٥: ٢١٢)

لذا كان لا بد من التركيز على شخصية المتعلم ذاته وعلى تصوره ونظرته الخاصة إلى التعلم حيث أكدت نتائج الدراسات التي قام بها كل من (فان روسام وشنك Van Rossum &(Schenk,1984 (ومارتن ورمسيدن Martin & Ramsden,1987)على أن تصورات الأفراد عن التعلم سوف تؤثر على نظرتهم نحو مهام التعلم، ومن ثم سوف تؤثر على نتائج التعلم والتي تعد من أهم الأهداف التربوية . &(Purdie, N.et.al,1996,p:88)
(Steketee,C, 1997,P:3)

ولان تصورات الأفراد عن التعلم Individuals conception of learning غالباً ما تتأثر بخبراتهم السابقة والمتضمنة في خلفياتهم الثقافية بالإضافة لتأثرها بأهدافهم الخاصة ومطالبهم الوظيفية، من هنا نجد أن تصورات الأفراد عن التعلم تحوى مزج مركب من الدافعية والآراء والمعتقدات الخاصة. (Purdie,N.et.al,2000,p:66) وحيث أن تصورات الأفراد حول عالمهم وقيمهم Values ومعتقداتهم Beliefs ربما تتشابه في بعض الأحيان في مختلف الثقافات-عبر الثقافات- وفى أحيان أخرى ربما قد تعبر عن خصوصية كل ثقافة ، فقد اقترح العديد من الباحثين أن تلك الخصوصية التي تنفرد بها كل ثقافة قد تمدنا بفهم عميق للاختلاف الموجود في تصورات المتعلمين عن التعلم واستخدامهم لإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ونتائج التعلم بين المجموعات المختلفة ثقافياً.(Purdie,N.et.al, 2000,p:66-67)

وقد دعم ستفنسون وتشين (Stevenson&Chen,(1995 هذه المقترحات عندما توصلوا(١٩٩٥) إلى وجود علاقة بين الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement والدرجة التي يقيم بها الأفراد التعلم في المجموعات المختلفةعرقيا وثقافيا. (Stevenson,H,W,et.al.1995,p:119)

من هنا كان لزاماً علينا التعرف على تصورات الأفراد عن التعلم في البيئات الثقافية والتربوية المختلفة.

٢- تعريف تصورات التعلم: Conceptions of learning

افترض كل من سيفنسون وبراملينج (Svensoon,s,1979&Pramling,1983) أن ظاهرة التعلم كما أن لها معاني متعددة لدى علماء النفس، فإن لها كذلك معاني مختلفة لدى الأفراد، لذا عرف استكيتى(Steketee,(1997 تصورات التعلم بأنها: (معتقداتBeliefs وأفكارIdeas الأفراد حول ماهية التعلم كما يرونها هم. (Steketee,C,1997,P:1)

وتعرفها الباحثة في الدراسة الحالية بأنها: (الأفكار والمعتقدات الخاصة بالأفراد حول معنى التعلم وقيمته وفعاليته).

٣- العوامل المؤثرة على تصورات الطلاب حول التعلم:

تخضع تصورات الطلاب عن التعلم لعدد من المؤثرات أهمها:

١- خصائص الأفراد: Individual Characteristics

والمتمثلة في: عمر المتعلم age - ونموه المعرفي cognitive development - ودافعيته للتعلم Motivation - ومفهوم الذات لديه self-concept .

٢- بيئة المنزل: Home Context

وتتمثل في:

ا- المعتقدات الثقافية الأسرية Familial cultural beliefs.

ب- التصورات العائلية عن التعلم Familial conceptions of learning.

٣- الخلفية الثقافية: Cultural background

وتتمثل في: معتقدات وتقاليد المجتمع Society's expectations and beliefs.

٤- بيئة التدريس: Teaching Context

وتتمثل في:

ا- تصورات المعلمين عن التعلم والتدريس Teachers conceptions of learning and teaching .

ب- الثقافة المدرسية School Cultural

ج- طرق التدريس Instructional method

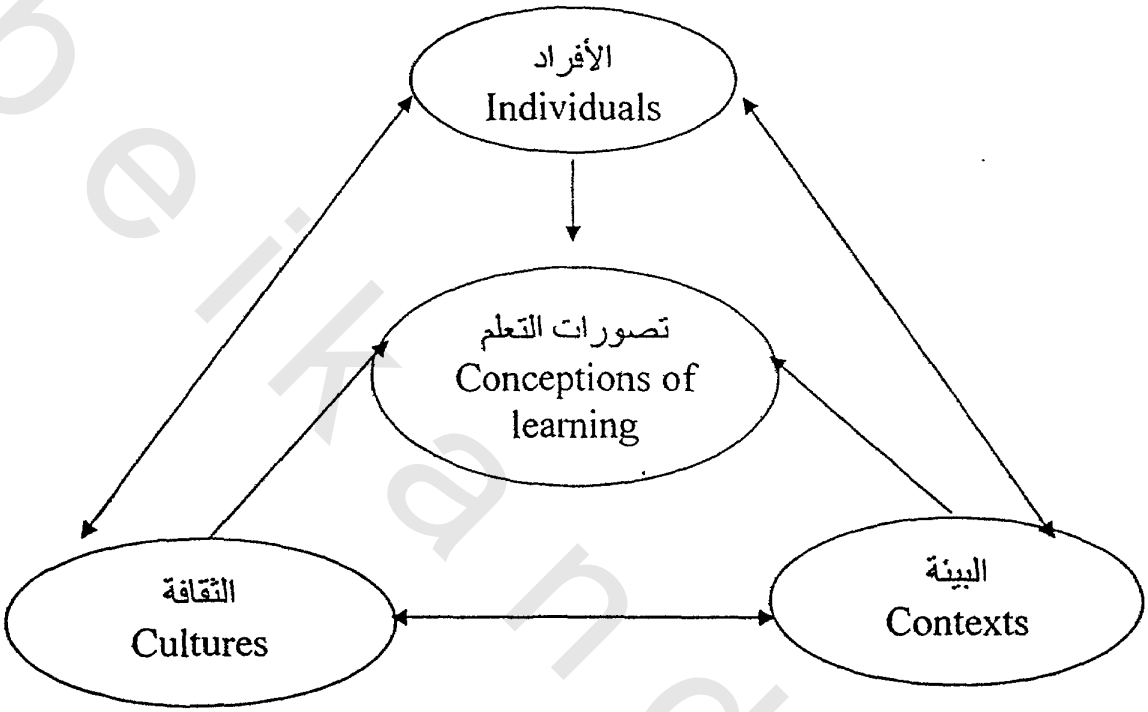
د- طرق التقويم Assessment method

ه- القواعد Rules

و- المنهج Curriculum

obeikandl.com

ومن خلال عرض هذه العوامل يتضح لنا أن تصورات الأفراد عن التعلم تتأثر تأثراً كبيراً بالعلاقة التبادلية بين (الأفراد Individuals والبيئة Context – والبيئة هنا بمفهومها الواسع حيث تتضمن بيئة المنزل والبيئة المدرسية والمجتمع بوجه عام – والثقافة Culture.
والشكل رقم (٤) يوضح ذلك.



شكل رقم (٤)
الطبيعة التبادلية للمؤثرات الثلاثة على تصورات الطلاب عن التعلم

(Steketee,C,1997,p:4-8)

٤- تصورات الطلاب عن التعلم في المراحل التعليمية المختلفة:

منذ الدراسة الرائدة التي قام بها سيليو(SäljÖ,1979) والتي تحمل عنوان (التعلم من منظور المتعلمين) وقد انصب اهتمام الباحثين في مجال تصورات التعلم Conceptions of learning حول الإجابة على التساؤل التالي:

س- ما هو التعلم من وجهة نظر المتعلم؟ Q-What learning is?

ومنذ ذلك الوقت وقد توالت العديد من الدراسات في هذا السياق في بيئات مختلفة، ومع مجموعات عمريه وعرقية مختلفة، وقد انقسم الباحثون وفق المنهج المتبع في دراسة هذا الموضوع إلى فئتين:

أ -الفئة الأولى:

وهى التي استخدمت المنهج التصويري البياني التقليدي للظاهرة Phenomenographic Tradition الذي قدمه سيليو(SäljÖ,1979) والذي قام فيه بترتيب تصورات التعلم على شكل سلسة هرمية من التصورات، ثم قام مارتون واتباعه بتعديل هذا المنهج (Marton,1981,1988,1993,1994) لكنهم مازالوا يرتبون تصورات التعلم على شكل سلسلة هرمية من التصورات.

ب- الفئة الثانية:

وهى التي استخدمت تصنيف سولو SOLO(Structure of Observed Learning Outcomes) لبجس وكولس(Biggs&Collis (1982) أمثال (فرمينت وفان ريجسويجك (Vermunt&VanRijswijk(1988) و(لويس (Boulton-Lewis (1994) ، و(لونكا ويلانى1996) (Lonka & Lindblom- Ylänne والتي قام فيها بتصنيف تصورات التعلم وفق بعدين هما المدى surface والعمق deep وقد أضافت بوردي (٢٠٠٠) بعداً ثالثاً هو الواجب duty. (Alison,B&Kaitjin,K,2000,P:1-16& Päivi Tynjälä,1997,p.277)

وقد سلمت هذه الدراسات بصحة تأثير العمرage وبيئة التعلم Teaching Context والمعتقدات الثقافية The cultural beliefs التي حددها المجتمع والعوامل الوراثية على تصورات الأفراد عن التعلم. (Steketee,C,1997,P:77)

وسوف نعرض فيما يلي تصورات التعلم في مختلف المراحل العمرية والدراسية.

أولاً: تصورات التعلم لدى أطفال روضة الأطفال:

قامت براملينج Pramling-Ingri,1983,1988 بإجراء دراستين في السويد على أطفال الروضة، الدراسة الأولى: (١٩٨٣) وتحمل عنوان (تصورات الأطفال حول التعلم) وأجرتها على عينة مكونة من (٣٠٠) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة بهدف الكشف عن نمو الوعي لدى الأطفال والذي يمكنهم من وصف أنماط من أفكارهم حول ماهية التعلم، ومن خلال المقابلة الشخصية التي أجرتها الباحثة مع هؤلاء الأطفال قامتْ بطرح سؤالين على الأطفال للتعرف على أفكارهم حول التعلم وهما:

س١- ما هو التعلم؟(ماذا تعلمت ؟)

س٢- كيف يحدث التعلم؟ (وكيف تعلمت؟)

وقد أظهرت نتائج البحث تطابق مماثل للإجابة على كلا السؤالين، فتصورات التعلم من وجهة نظر الأطفال في هذه المرحلة العمرية والدراسية قد تم تصنيفها على هيئة سلسلة هرمية كالآتي:

- التعلم أن أعمل Learning as to do
- التعلم أن أعرف Learning as to know
- التعلم أن أفهم Learning as to understand

(Pramling,I,1983,ERIC Abstract)

ثم تابعت برملينج (١٩٨٨) أبحاثها في هذا السياق فقامت بإجراء دراسة أخرى وصفية شبه تجريبية على عينة مكونة من (٥٦) طفلاً سويدياً تراوحت أعمارهم ما بين الخامسة والسابعة، تحمل عنوان(تطور أفكار الأطفال عن تعلمهم) وذلك بهدف بحث أثر التدخل التربوى على تصورات الأطفال عن التعلم، لذا اهتمت الباحثة في هذه الدراسة بجانب من جوانب الميتامعرفة وهو وعى الأطفال بتفكيرهم ..حيث توصلت الباحثة في دراسة سابقة (١٩٨٣) إلى أن معظم الأطفال الصغار ينظرون إلى التعلم بوصفه "عمل" فعل شيء" to do " كتكملة رسم أو قول " مع السلامة بلغة أجنبية " ،أو العد حتى عشرة.....الخ

أما المفاهيم والتصورات conceptions عن كيف يتعلم الفرد، أو وعيه بالفهم فيندر أن يصل إليه هؤلاء الأطفال.

وتسألت الباحثة حول إمكانية مساعدة الأطفال الصغارعلى تنمية مفهوم مختلف عن معنى أن يتعلم عن طريق مساعدة المدرسين لهؤلاء الأطفال، لذا قامت الباحثة بمقابلة وملاحظة (٥٦) طفلاً سويدياً تراوحت أعمارهم ما بين الخامسة والسابعة يدرسون في ثلاثة حجرات دراسية مختلفة وحدة تعليمية تسمى (الدكان Shop) لمدة ثلاث أسابيع ولكن كل حجرة يتم التدريس فيها بطريقة مختلفة.

- فالمعلمة في الحجرة (ب) قامت بإنفاق وقت كبير شارحة للأطفال محتوى الوحدة وواضعة عناوين للأفكار الرئيسية وسائلة الأطفال عنها، والمعلمة في الحجرة (ج) درست هذه الوحدة عن طريق دمج الأطفال في أنشطة متنوعة تتطلب مواد خاصة ولعب كما هو متبع في التدريس بالطريقة التقليدية في رياض الأطفال.
- أما المعلمة في الحجرة (أ) فقد قامت بتوفير بنية مفاهيمية أو تصورية للأطفال بأن يدرسوا " الدكان " من منظورين :

(١): منظور صاحب الدكان، أو كيف يعمل الدكان.

(٢): ومنظور العميل " الزبون " في التسوق.

ثم درست الوحدة على أساس الميتامعرفة، ومن خلال الحواراتالميتامعرفية Metacognitive dialogues حثت المعلمة الأطفال على أن يفكروا ويتأملوا في الأنماط التالية من الأسئلة:

- كيف حدث وذهبنا إلى الدكان بالأمس؟

- هل توصلت إلى أي شيء لم تكن تعرفه من قبل؟ وكيف توصلت إليه؟ وما هي طريقتك في الوصول إليه؟
- وكيف تدرس للآخرين كل ما تعلمته عن الدكان؟

وقد قامت الباحثة براملينج بإجراء مقابلة شخصية مع الأطفال في الثلاث حجرات ثلاثة مرات المرة الأولى قبل تدريس الوحدة بأسبوع، والمرة الثانية بعد الانتهاء من تدريس الوحدة، والمرة الثالثة بعد ذلك بستة أشهر، وفى هذه المقابلات قامت بطرح عدد من الأسئلة على الأطفال كالآتي:

س- أخبرني عن شيء تعلمته في المدرسة؟

س- وهل تعلمت شيئاً آخراً؟

س- والآن وأنت قد عملت في الدكان ..قل لي عن شيء تعلمته؟

س- وهل تعلمت شيئاً آخراً؟

س- والآن وقد أمضيت في روضة الأطفال سنة كاملة ..قل لي عن شيء تعلمته؟

س- وهل تعلمت شيئاً آخراً؟

س- إذا كنت الشخص الذي يحدد ما سوف يتعلمه الأطفال السنة القادمة في روضة الأطفال ما الذي تقترحه؟

س- تخيل أنك كبرت وأصبحت كالمعلمة، وأن عليك أن تدرس للأطفال فما الذي تعلمته وأنت تعمل وتتعلم وتلعب في الدكان ...وكيف تقوم بتعليم الموضوع؟

وقد بينت الباحثة أن الأطفال قبل تدريس الوحدة لهم استجابوا في الفصول الثلاثة على الأسئلة بنفس الطريقة، وأن معظم الأطفال قد تصوروا التعلم على أنه شيء تعمله(Learning as to do)، إلا أنه نتيجة للحوارات الميتامعرفية التي أجرتها المعلمة في الحجرة (أ) شرح (٧٥%) من الأطفال التعلم على أنه معرفة شيء(Learning as to know) وفهم شيء(Learning as to understand) في حين أجاب (١٥%)،(٢٥%) من الأطفال في الحجرتين (ب) ، (ج) نفس الإجابة إلا أن الغالبية العظمى من الأطفال في كلا الحجرتين ما زالوا يعبرون عن التعلم على أنه شيء يعمل (learning as to do) .

وعن السؤال المتعلق بالتدريس للآخرين فقد أجاب نصف الأطفال في الحجرة(أ) عن تدريس الآخرين بوصفه أشياء ترتبط بالتعلم باعتباره معرفة Learning as to know كأن يقولوا: "أن يكونوا قادرين على إخبار الوقت(الساعة)".

وأخيراً فإن الباحثة وجدت فروقاً كبيرة بين الأطفال في الحجرة (أ) ، والأطفال في الحجرتين (ب) ، (ج) بعد مضى ستة أشهر ... أي في نهاية السنة الدراسية.

(جابرعبد الحميد جابر،١٩٩٩: ٣٣٥-٣٣٧ as cited in Pramling,I,1988,p:266-26)

ومن هذه الدراسة نستخلص أن معظم الأطفال في هذه المرحلة قد تصوروا التعلم على أنه شيء ما تعمله (كالعد، أو الرسم، أو الكتابة .....الخ) إلا أن طريقة التدريس المستخدمة في دراسة براملينج (١٩٨٨) والتي اعتمدت فيها على الحوارات الميتامعرفية قد ساعدت الأطفال على أن يكونوا على وعى بماهية التعلم ، وأن يصبحوا متأملين لتعلمهم، ونستخلص من ذلك أن تصورات الطلاب حول التعلم يمكن تنميتها وتطويرها وتغييرها عن طريق التدخل التربوي الملائم .

ثانيا:تصورات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

انطلاقاً من وجهه النظر القائلة أن تصورات الأفراد عن التعلم تخضع للعلاقة التبادلية القائمة بين (الأفراد – البيئة – الثقافة)، وأن ظاهرة التعلم Learning ليس لها معني واحد عند كل الناس، لذا قام استكيتى Steketee,C,(1997) بدراسة على عينة مكونة من (٦) تلاميذ من المرحلة الابتدائية ينتمون للصفوف (الأول – الرابع – السابع) وأعمارهم (خمس – ثمان– أحد عشر) عام مقسمين إلى (٣) ذكور و(٣) إناث، وذلك بهدف التعرف على رؤيتهم الخاصة لظاهرة التعلم، ثم قام الباحث بملاحظة التلاميذ أثناء تواجدهم داخل الفصل ثم تابع ذلك بإجراء مقابلة شخصية مع التلاميذ توصل من خلالها إلى ستة تصورات عن التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، قام بتصنيفها وفق المنهج التصويري البياني للظاهرة Phenomenographic approach كالآتي:

١- التعلم الشامل: Generic Learning

هنا يصف التلاميذ التعلم بأنه " الشيء" الذي يحدث لهم نتيجة للسلوكيات الجيدة التي يمارسونها داخل المدرسة، ويقول التلاميذ لوصف هذا التصور: " نحن نحتاج إلى التعلم من أجل الحصول على وظيفة المستقبل وإتقانها، ومن ثم سنحصل على أجر يّدر علينا الكثير من المال ".

*هذا التصور ذات توجه اجتماعي، حيث تبدو أهمية التعلم بالنسبة للتلاميذ في الحصول على وظيفة المستقبل والتي ستضمن لهم البقاء في عالم الكبار.

٢- التعلم هو القيام بأفعال بدنية: Physically Doing

هنا يصف التلاميذ التعلم بأنه " القدرة على فعل شيء ما "مثل رمى الكرة في السلة".

*هذا التصور ذات توجه سلوكي، حيث تبدو أهمية التعلم بالنسبة للتلاميذ في المشاركة في الأنشطة الرياضية " البدنية " .

٣- التعلم هو معرفة أشياء كثيرة: Knowing more things

هنا يصف التلاميذ التعلم بأنه" معرفة أشياء كثيرة عن العالم "تراكم للمعرفة " .

*هذا التصور ذات توجه معرفي، حيث تبدو أهمية التعلم في زيادة حصيلة الفرد المعرفية.

٤-التعلم هو معرفة أشياء معقدة: Knowing harder things

هنا يصف التلاميذ التعلم بأنه" تراكم للمعلومات التي تزيد من معرفتنا بالأشياء المعقدة " .

*هذا التصور ذات توجه معرفي، حيث تبدو أهمية التعلم في اكتساب المزيد من الحقائق المتصلة بمعارفنا السابقة، وعندئذ سوف نحصل على بناء مركب من الحقائق.

٥-التعلم هو البحث عن المعاني: Searching for Meaning

هنا يصف التلاميذ التعلم على أنه " القدرة على إدراك وفهم معاني الأشياء" .

*هذا التصور ذات توجه ذو مغزى " هدف " حيث يصف التلاميذ التعلم بأنه مرادف synonymous لفهم المادة العلمية.

ويشرح تلميذ هذا التصور قائلاً: حسناً: أنه يبدو كشعور، فأنا أشعر أن شيء ما يبدو واضح بالنسبة لي ولهذا فأنا أشعر أنني سعيد لأني أعرف معناه.

٦- التعلم هو فهم أبنية جديدة : Constructing new understanding

هنا يصف التلاميذ التعلم بأنه" تركيب (تأليف) من المعلومات التي تتصل بالكثير من الأفكار والآراء الشخصية التي تم اكتسابها تدريجياً .

*هذا التصور ذات توجه ذو معنى meaning حيث يبدو التعلم وكأنه يشتمل على فهم جديد للأبنية المعرفية.(Steketee,C, 1997,p:4-6)

ونستخلص من العرض السابق أن تلاميذ المرحلة الابتدائية تبدو قيمة التعلم من وجهة نظرهم في اكتساب مزيد من المعرفة التي تجعلهم يفهمون العالم من حولهم مما يساعدهم على إيجاد وظيفة مناسبة تتضمن لهم البقاء في مكان مناسب في عالم الكبار، كما تتجلى أهمية التعلم في مساعدتهم على بناء أجسادهم من خلال الأنشطة الرياضية المختلفة وما لذلك من مردود اجتماعي عندما يكبرون، وبذلك نجد أن قيمة التعلم لم تعد مجرد معرفة وفهم أشياء عن العالم الخارجي كما كانوا يعتقدون وهم في الروضة، بل أصبح للتعلم مردود (عائد) مادي ومعنوي سيعود عليهم بالنفع في المستقبل.

ثالثاً: تصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية:

قامت الباحثة الأسترالية نولا بوردي Purdie,N بالعديد من الدراسات بمشاركة بعض الباحثين وذلك للتعرف على الفروق عبر الثقافية في تصورات التعلم وعلاقتها باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث لفت انتباه الباحثة ذلك التشابه الذي طرأ على الطلاب اليابانيين بعد مضى فترة من الوقت على تواجدهم في أستراليا مع أقرانهم من الطلاب

الأستراليين، فقامت بالعديد من الدراسات، الدراسة الأولى قامت بها الباحثة بمفردها(١٩٩٤) لدراسة الفروق عبر الثقافية في تصورات التعلم واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة مكونة من(٢٤٨) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الأستراليين الدارسين في أستراليا ، و(٢١٥) طالباً يابانياً يدرسون في اليابان، والدراسة الثانية قامت بها بودي وهاتى ودوجلاس Purdie,N,Hattie,J&Douglas,G,1996 على عينة مكونة من (٢٤٨) طالباً أسترالياً من طلاب المرحلة الثانوية ، و(٢١٥) طالباً يابانياً، والدراسة الثالثة لبوردي وبيلى ولويس Purdie,N,Pillay,H,&Lewis,G,B,2000 على عينة مكونة من (٢٢٢) طالباً أسترالياً، و(١٦٨) طالباً ماليزياً، وقد توصلت الباحثة وزملاؤها (١٩٩٤، ١٩٩٦، ٢٠٠٠) إلى عشرة تصورات عن التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، الست تصورات الأولى منها تشابهت مع ما توصل إليه مارتون وزملاؤه Marton,et.al,(1993) على عينة من طلاب المرحلة الجامعية -مما يدل على تشابه الطلاب المراهقين في تصوراتهم عن التعلم مهما اختلفت المرحلة الدراسية التي ينتمون إليها- وقد قام الباحثون بتصنيف هذه التصورات وفق المنهج التصويري البياني للظاهرة كالآتي:

١-التعلم هو زيادة معرفة الفرد: Learning as increasing one's knowledge

هذا التصور يشير إلى اكتساب مزيد من المعرفة على نحو أفضل.

٢-التعلم كحفظ وإنتاج ودراسة Learning as memorizing, reproducing and studying

٣-التعلم كوسيلة لتحقيق غاية Learning as a means to an end

٤-التعلم هو استخدام المعرفة من أجل تحقيق العديد من الأغراض :

Learning as using knowledge for a variety of purposes

هنا يصف الطلاب التعلم على انه عملية استخدام المعرفة المتحصلة من أجل تحقيق طموحات المستقبل وإحراز النجاح المهني.

٥-التعلم هو الفهم: Learning as understanding

٦-التعلم هو رؤية الأشياء بطريقة مختلفة:

Learning as seeing something in different way

٧- التعلم هو تحقيق الذات : Learning as personal fulfillment

هنا يصف الطلاب التعلم وكأنه عملية تطوير وتنمية لشخصية الفرد على نحو أفضل بحيث تقترب من أن تكون شخصية مثالية " إنسانية ".

هذا التصور يتشابه إلى حد كبير مع التصور الذي توصل إليه (مارتون وآخرون (Marton,Dall,Alba&Beaty(1993)و(وويتكنسوريجمى(1992),Watkins&Regmi)

والذي ينص على أن" التعلم هو عملية تغيير للشخص Learning as as a person changing "

٨-التعلم هو عملية غير مرتبطة (غير محددة) بزمان أو مكان

Learning as a process not bound by time or context

فالتعلم وفق هذا التصور ليس هو ما يحدث داخل المدرسة فقط بل يمتد ليشمل كل الأحداث اليومية في البيئة المحيطة بالشخص ويمتد حتى آخر لحظة من عمر الإنسان.

٩- التعلم هو نمو الكفاءة الاجتماعية

Learning as developing social competence

هذا التصور يركز على وسائل الاتصال Communication - العلاقات الإنسانية Human relationships - المهارات الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص Social and interpersonal skills - والطريقة التي يؤثر بها الفرد كعضو داخل المجتمع أو بمعنى آخر إبراز الفطرة الاجتماعية السليمة (البداهة الاجتماعية) Social Common Sense.

١٠- التعلم هو الواجب Learning as a duty

تعبر الخمس تصورات الأولى عن مدى (surface) التعلم والتي تشير إلى التعلم بوصفة زيادة كمية في المعرفة ، بينما تعبر التصورات من السادس وحتى التاسع عن عمق (deep) التعلم والتي تشير إلى التعلم بوصفة عملية تغيير وتطوير لشخصية الفرد ، بينما يشير التصور العاشر إلى التعلم على أنه واجب اجتماعي يجب على الشخص أداؤه.

وقد توصل مارتون وآخرون (Marton,Dall,Alba&Beaty,1993) من قبل إلى الست تصورات الأولى التي توصلت إليها بوردي (Purdie,N,1994).

(Purdie,N,1994,p:5-13) &(Purdie,N,Hattie,J&Douglas,G,1996,p:845-851& Purdie,N,Pillay,H,&Lewis,G.B,2000,p:87-97)

يتضح لنا مما سبق أن ارتقاء الأفراد في العمر يؤدى إلى ارتقاء مماثل في أفكارهم وتصوراتهم عن التعلم، فالطالب في هذه المرحلة العمرية والدراسية يبدو التعلم من وجهة نظره في اكتساب المزيد من المعرفة وصقلها بما يميزه عن غيره، كما يبدو التعلم وكأنه واجب اجتماعي يجب عليهم أداؤه تجاه أنفسهم وذويهم ومجتمعهم، بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك إذ اعتبروا أن التعلم ينمى ويطور شخصياتهم إلى الأفضل بما يمكنهم من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وأيقنوا أنهم لن يستطيعوا التوقف عن التعلم حتى آخر لحظة في الحياة.

رابعاً: تصورات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية :

لقد توصل سيليو (١٩٧٩) SäljÖ من خلال دراسة أجراها على عينة من طلاب الجامعة السويديين تحمل عنوان (التعلم من منظور المتعلمين)، إلى خمسة تصورات عن التعلم لدى طلاب الجامعة، هي نفس التصورات التي توصل إليها (مارتون وآخرون

(Marton,Dall,Alba&Beaty,1993) عندما قاموا بدراسة بعنوان (تصورات التعلم)على عينة من طلاب الجامعة توصل الباحثون من خلالها إلى ستة تصورات للتعلم، قاموا بتصنيفها وفق المنهج التصويري البياني للظاهرة كالآتي:

١- التعلم هو زيادة معرفة الفرد: Learning as increasing one's knowledge

التعلم وفق هذا التصور يعنى إحراز الفرد لمزيد من المعلومات أكثر مما كان يعرف من قبل. أي أن هذا التصور يصف التعلم وكأنه زيادة كمية في المعرفة.

٢- التعلم هو عملية تذكر وإنتاج: Learning s memorizing and reproducing

هذا التصور يصف التعلم كأنه عملية حفظ للمواد المتعلمة وإعادة تذكرها عند الحاجة إلى ذلك وبذلك فهو يشير إلى كيفية اكتساب المعرفة.

٣- التعلم هو عملية تطبيق للمواد المتعلمة Learning as applying

التعلم هنا هو اكتساب المزيد من المعرفة بحيث يمكن استخدامها في وقت آخر، وبذلك فهو يشير إلى وجه من أوجه التطبيق العملي معرفة.

٤- التعلم هو عملية فهم Learning as understanding

التعلم هنا هو عملية إدراك للمعرفة، ويرى مارتون أن هذا التصور يتشابه مع التصور الأول والذي يشير إلى التعلم باعتباره عملية إحراز (اكتساب) للمعرفة .

٥-التعلم هو رؤية الأشياء بطريقة مختلفة:

Learning as seeing something in different way

التعلم هنا هو عملية تفتح للعقل(opening up mind) بحيث يدرك معنى الأشياء بطرق مختلفة عن ذي قبل.

تشير الثلاث تصورات الأولى إلى التعلم على أنه زيادة كمية في المعرفة، بينما يشير التصوران الأخيران إلى التعلم بوصفة بناء من المعاني " تفسير للمعاني ".

(Steketee,C,and Kirkpatrick,D, 1996,p:1-2)

وقد توصل مارتون وزملاؤه (١٩٩٣) إلى هذا التصور السادس لدى طلاب الجامعة.

٦- التعلم هو عملية تغيير للشخص Learning as changing as a person

التعلم وفق هذا المفهوم هو عملية مستمرة مدى الحياة فعندما نفهم أشياء جديدة سوف تتغير وتتطور شخصيتنا.

ثم قام مارتون وآخرون (١٩٩٧) بتقديم تفسير جديد لهذه التصورات، حيث أشاروا إلى أن التصور الثالث (التعلم كعملية تطبيق للمواد المتعلمة) ما هو إلا وجه مختلف من التصورين الأول والثاني (التعلم هو زيادة معرفة الفرد – والتعلم هو عملية حفظ وإنتاج) والذان ينظران للتعلم من منظور كمي فالتعلم وفق هذين التصورين ما هو إلا عملية اكتساب للمعرفة.

obeikandi.com

ومن ناحية أخرى فالتصورات من الرابع حتى السادس تشير إلى التعلم وكأنه عملية تحويل للمعرفة (Marton,Dall Alba&Beaty,1993,p:277-300.transformation of knowledge

عندما نتأمل في هذه التصورات نجدها لا تختلف عما توصلت إليه بورى وزملائها فيما بعد في أكثر من دراسة على طلاب المرحلة الثانوية، مما يشير إلى عدم اختلاف الطلاب المنتمين لهذه الفئة العمرية (الشباب) في تصوراتهم عن التعلم.

وعندما نتتبع مزيداً من نتائج الأبحاث في هذا الشأن في بيئات تعليمية مختلفة سنجد نتائج الدراسة التي قام بها مارسيل وآخرون على عينة من طلاب كلية الهندسة في بريطانيا (Marshall,D,Snmmers,M&Woolnough,B,1999) بهدف التعرف على تصورات الطلاب عن التعلم في البيئة الهندسية، تكشف عن خمس تصورات عن التعلم لدى طلاب الجامعة تم تصنيفها باستخدام منهج التصور البياني للظاهرة كالآتي:

١- التعلم هو عملية استظهار- تذكر- للتعريفات والمعادلات والإجراءات

Learning as memorizing definitions, equations, and procedures

٢- التعلم هو عملية تطبيق للمعادلات والإجراءات

Learning as applying equations and procedures

٣- التعلم هو إدراك المفاهيم المادية " الفيزيائية " والإجراءات

Learning as making sense of physical concepts and procedures

٤- التعلم هو رؤية الظاهرة بطريقة جديدة

Learning as seeing phenomena in a new way

٥- التعلم هو عملية تغيير للشخص Learning as personal change

(Marshall,D,Snmmers,M&Woolnough,B,1999,p:291-309)

وعندما ندقق في هذه التصورات نجدها لا تختلف عما توصل إليه الباحثين من قبل فالتعلم لدى طلاب الكليات العلمية هو زيادة في معرفة الأفراد وتطبيق هذه المعرفة وقت الحاجة إليها، وهو أيضاً تطوير لشخصية الفرد بحيث تتسع رؤيته للعالم والأشياء من حوله فيدرك معاني الأشياء بصورة مختلفة عن ذي قبل، مما يساعده على أن يتفاعل مع الآخرين بصورة أفضل.

٥- تصورات الطلاب عن التعلم وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم:

نستخلص من عرضنا السابق للتنظيم الذاتي للتعلم وتصورات الطلاب عن التعلم أن ندرك أنه كلما زاد عمر الفرد اختلفت نظرته عن التعلم، وأن تصورات الطلاب عن التعلم هي التي تحدد نوع الاستراتيجية المستخدمة من قبل الطلاب لاكتساب التعلم، فعلى سبيل المثال: إن كان التعلم من وجهة نظر الفرد هو مجرد عملية زيادة كمية في المعرفة سنجده يلجأ إلى استخدام استراتيجية (التسميع والتذكر – التنظيم والتحويل – البحث عن المعلومات – مراجعة

السجلات)...وهكذا يتأثر استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بنظرتهم حول ماهية التعلم وقيمته، ولو تتبعنا نتائج الدراسات التي تمت في هذا السياق فسنجد أن العديد من الدراسات التي قام بها كل من مارتن وروسدين Martin&Romsden (1987) وفان روسام وشنك Van Rosum&Schunk (1984) أثبتت وجود علاقة موجبة بين (الثقافة) تصورات الطلاب حول التعلم Conceptions of Learning و بين الإنجاز الأكاديمي للطلاب.

كذلك أثبتت العديد من الدراسات التي قام بها كل من(سباتس وكانفر Spates&Kanfar (1977) - و باندورا وشنك Bandura,A&Schunk (1981) - ووانج Wang (1983) - وزمرمان ومارتينزبونز Zimmerman B,J&Martinz-pons (1986-1988-1990) على وجود ارتباط جوهري وهام بين التنظيم الذاتي للتعلم وبين الإنجاز الأكاديمي للطلاب، مما يثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن لكل من التنظيم الذاتي للتعلم وتصورات الطلاب عن التعلم أثراً كبيراً على الإنجاز الأكاديمي للطلاب والذي يعد من أهم الأهداف التربوية إن لم يكن أهمها على الإطلاق.

(Purdie,N,et.al, 1996,p:87-88)&(Purdie,N,et.al,1996,p:846)

وإن كان جل شغل الباحثين في العقود السابقة من القرن العشرين هو بحث أثر الفروق العرقية على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، حيث توصل الباحثون أمثال: Coleman,et.al,(1966) Hsia,(1988),Humphreys,(1988),Neisser,(1986),Sue&Okazaki,(1990) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى وجود فروق في الإنجاز الأكاديمي بين الطلاب الذين ينتمون لمجموعات عرقية مختلفة، حيث توصل الباحثون إلى أن الطلاب البيض (من أصل أوربي) يحصلون على درجات أعلى في الاختبارات التحصيلية من أقرانهم من الأصول العرقية الأخرى، وفي نفس الوقت أثبت الباحثون أن مستوى الطلاب من الأصل الأوربي أقل من مستوى الطلاب من دول شرق آسيا (الصين – هونج كونج – اليابان– كوريا – تايوان) .

(Chen,C &Stevenson,H,W, 1995,p:146-147)

مما دفع بعض الباحثين أمثال: تشين وستيفنسون Chen,C&Stevenson,H,W,(1995) إلى بحث أثر الفروق العرقية والثقافية على الإنجاز الأكاديمي للطلاب ، وقد توصل الباحثان من خلال الدراسة التي قاما بها إلى أن الدافعية والقيم الثقافية لها تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي للطلاب ، حيث قام الباحثان بفحص معتقدات الطلاب وقيمهم واتجاهاتهم ومدى اتصال ذلك بالتربية – الإنجاز فى مادة الرياضيات – وقد أظهرت النتائج تفوق الطلاب الأمريكان من أصل آسيوي على الأمريكان من أصل أوربي. (Rao,N,Moely,B,E & Sachs,J, 2000,P:289)

ولم يعد العرق وحده هو الذي يلفت نظر الباحثين إلى وجود فروق بين الطلاب في الإنجاز الأكاديمي فالبيئة الثقافية والدراسية كان لها نصيب أيضاً من اهتمام الباحثين للبحث في هذا الشأن، فقد لفت انتباه الباحثين إلى بحث أثر الثقافة على التنظيم الذاتي للتعلم إلى القيام بالعديد من الأبحاث، وذلك لأن تصورات الطلاب عن التعلم غالباً ما تتأثر بالخبرات السابقة للأفراد والمتضمنة في خلفياتهم الثقافية، بالإضافة لتأثرها بأهدافهم ومطالبهم الوظيفية أي أن تصورات الطلاب حول التعلم تحتوى على مزيج مركب من الدافعية والمعتقدات والآراء الخاصة، مما دفع العديد من الباحثين أمثال الباحثة الأسترالية نولا بوردي (١٩٩٤-١٩٩٦-٢٠٠٠) إلى القيام مع بعض الباحثين بالعديد من الدراسات لبحث أثر الفروق العرقية والثقافية على التنظيم الذاتي للتعلم حيث لفت انتباه الباحثة هذا التحول الذي طرأ على الطلاب اليابانيين الموجودين في أستراليا في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بما يجعلهم متشابهين إلى حد كبير مع أقرانهم الأستراليين، فقامت بالعديد من الدراسات بهدف بحث الفروق بين الطلاب اليابانيين والأستراليين في تصورات التعلم واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وقد توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسات إلى تسعة تصورات للتعلم لدى الطلاب في هذه المرحلة تتشابه مع الست تصورات التي توصل إليها (مارتون وآخرون ١٩٩٣)، كما توصلت الباحثة إلى وجود ارتباط بين تصورات الطلاب عن التعلم واستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ،فقد كان هناك ارتباط بين تصور الطلاب اليابانيين للتعلم كعملية حفظ وإنتاج وبين استخدامهم لاستراتيجية التسميع والتذكر.(Purdie,1994,p:1-23) ثم توصلت بوردي في دراسة لاحقة مع هاتى (١٩٩٦) بهدف التعرف عن الفروق الناجمة عن أثر الثقافة على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، إلى أنه بالرغم من تشابه الطلاب في الثلاث مجموعات(اليابانيين- الأستراليين-ا ليابانيين الدارسين في أستراليا) في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إلا انه كان هناك تنوع في الأسلوب المستخدم من قبل كل مجموعة حيث تميز الطلاب اليابانيين الذين يقيمون ويدرسون في اليابان باستخدام استراتيجية (التسميع والتذكر) بينما تشابه الطلاب اليابانيين المقيمين في أستراليا ويدرسون بها مع نظائرهم الأستراليين في استخدام العديد من الاستراتيجيات أكثر من تشابههم مع نظائرهم اليابانيين وقد أرجع الباحثان هذا التشابه إلى أثر الثقافة بوجه عام، لكنهم مع ذلك ما يزالون يبدون اهتمام أكثر من نظائرهم الأستراليين باستخدام استراتيجية (التسميع والتذكر) ويرجع الباحثان ذلك إلى تأثر معتقدات الطلاب اليابانيين فيما يتعلق بالحفظ والفهم، في حين تشابه أفراد المجموعات الثلاثة فى استخدام استراتيجية (بنية البيئة المادية)، وقد ارتبط هذا التنوع في استخدام الاستراتيجيات بمستوى الانجاز الأكاديمي للطلاب مم يعكس أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم على التفوق في الإنجاز الأكاديمي .

(Purdie,N. & Hattie,J.,(winter,1996), p:845-871)

كما توصلت بوردي وهاتي ودوجلاس(١٩٩٦) من خلال دراسة أجريت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من (اليابانيين-الأستراليين)، إلى تسعة تصورات للتعلم لدى الطلاب في هذه المرحلة تتشابه مع الست تصورات التي توصل إليها (مارتون وآخرون ١٩٩٣)، وعن طريق قيام الباحثون بمقارنة تصورات التعلم لدى الطلاب وجدوا تشابه بين أفراد كلتا المجموعتين في استخدام استراتيجية " بنية البيئة واستراتيجية تقويم الذات "، بينما تميز الطلاب اليابانيون باستخدام استراتيجية " التسميع والتذكر - و مراجعة السجلات - والبحث عن المعلومات - والاحتفاظ بالسجلات "، بينما تميز الطلاب الأستراليون باستخدام استراتيجية " وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها - والبحث عن العون الاجتماعي من المدرسين " وبوجه عام فقد تميز الطلاب الأستراليون باستخدام أوسع لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. (Purdie,N,Hattie,J,&Douglas,G,1996 ,P:87-97)، ثم تابعت بوردي جهودها فقامت مع بيلي ولويس(٢٠٠٠) بدراسة عبر ثقافية لبحث الفروق في تصورات التعلم واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، وذلك بهدف التعرف على تصورات التعلم والتوجهات الدافعية واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في البيئات الثقافية المختلفة على عينة من الطلاب الأستراليين والماليزيين، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الماليزيين قد تفوقوا على الطلاب الأستراليين في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وعموماً فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين تصورات التعلم (كمدى - عمق - واجب) وبين الاستراتيجيات المستخدمة من قبل كل مجموعة.(Purdie,N,Pillay,H&Lewis,G.B,2000,P:65-84)، وعندما نتتبع جهود الباحثين في هذا السياق نجد أنه في دراسة قام بها كل من تشاي وويلكز وسميث (٢٠٠٣) بهدف بحث دور الثقافة وفعالية الذات على استخدام طلاب الجامعة في أستراليا وسنغافورة لاستراتيجيات التعلم وعلى الإنجاز الأكاديمي، توصل الباحثون من خلالها إلى وجود فروق هامة بين الطلاب الأستراليين والسنغافوريين والسنغافوريين الدارسين في أستراليا في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث حصل الطلاب السنغافوريون الدارسين في أستراليا على درجات أقل من أقرانهم الأستراليين، وبوجه عام فقد تفوق الطلاب السنغافوريون الدارسون في سنغافورة على الطلاب السنغافوريين الدارسين في أستراليا والطلاب الأستراليين على حد سواء في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ، كما وجد الباحثون أن الطلاب السنغافوريين الدارسين في أستراليا قد تشابهوا مع أقرانهم الأستراليين في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أكثر من تشابههم مع أقرانهم في سنغافورة، مع فرق واحد بينهم وبين الطلاب الأستراليين وهو استخدام الاستراتيجيات التنظيمية، مما يشير إلى أن

العوامل الثقافية والبيئة التربوية لها تأثير كبير على سلوك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب .(ChyemS,Walker,R.A&Smith,I.D,2003,P:1-17)

ومن هنا يتضح لنا مدى تأثير البيئة التربوية والثقافية على التنظيم الذاتي للتعلم، وعلى قوة العلاقة بين تصورات التعلم والتنظيم الذاتي للتعلم.

obeikandl.com