التعلم المنظم ذاتيا: التأثيرات المتبادلة بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية

Self-Regulated Learning: Reciprocal Influences of Personal, Behavioral and Environmental Processes

طباع فاروق[1] Tebaa Farouq د. ستر الرحمان نعيمة Sytrerrahmane Naima[2]

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

ftebbaa05@yahoo.fr sytrenaima@gmail.com

تاريخ الاستلام:2018/03/09 تاريخ القبول:2020/03/11

الملخص:

اهتم الباحثون بالتعلم المنظم ذاتيا بدراسة العمليات التي يستخدمها الطلاب للمبادرة وتوجيه جهودهم نحو اكتساب المعارف والمهارات، ومن النظريات التي كان لها صدى واسع في هذا المجال النظرية المعرفية الاجتماعية التي تفسر التعلم المنظم ذاتيا ضمن التحليل الثلاثي للعمليات الكامنة وافتراض الحتمية التبادلية بين التأثيرات الشخصية (الذاتية) والسلوكية والبيئية. يتناول هذا المقال تعريف التعلم المنظم ذاتيا الأكاديمي وتحديده وفق النظرية الاجتماعية المعرفية، إضافة إلى تناول التأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية في التعلم المنظم ذاتيا، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات الأبعاد الشخصية والسلوكية والبيئية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا؛ النظرية المعرفية الاجتماعية؛ التأثيرات الشخصية؛ التأثيرات السلوكية؛ التأثيرات البيئية.

Abstract:

Researchers interested in self-regulated learning by studying the process that students use to initiate and direct their efforts to acquire knowledge and skills. The social cognitive theory has been largely prominence in this field. The social cognitive theory interprets self-regulated learning within the triadic analysis of component processes, and assumption of reciprocal causality among personal, behavioral, and environmental triadic influences. This paper discusses the academic self-regulated learning definition and determination it from the perspective of social

cognitive theory. Furthermore, discusses the personal, behavioral, and environmental influences of self-regulated learning and self-regulated learning strategies from these influences.
Keywords: Self-Regulated Learning; Social Cognitive Theory; Personal Influences; Behavioral Influences; Environmental Influences.

مقدمة:

التعلم المنظم ذاتيا من المفاهيم الشهيرة التي كثر الحديث عنها في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس التربوي، على اعتبار أنه من المحددات المهمة لنجاح التعلم لدى الطلاب، حيث أكد الباحثون على دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الممارسات التعليمية، وقدّموا العديد من الأدلة بالأداء الدراسي ونوعية النتائج تعتمدان بشكل مباشر على قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي للسلوك، وعلى العمليات الذاتية والسلوكية والبيئية التي تتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيا بين كلا من العوامل المعرفية والعوامل الدافعية والعوامل البيئية (Pintrich & De Groot, 1990 ; Zimmerman, 1989 ; 1990).

تركز البحوث الحالية حول التعلم المدرسي للطلاب على أهمية الأخذ بعين الاعتبار كلا من المكونات الدافعية والمكونات المعرفية للأداء الأكاديمي (Pintrich & De Groot, 1990 ; Garcia & Pintrich, 1996). وتتضمن المكونات الدافعية مدركات الطلاب نحو البيئة الصفية والمعتقدات الذاتية المرتبطة بها، مثل الأهداف، والفعالية الذاتية، والاهتمام، ومعتقدات القيمة. وتتضمن المكونات المعرفية محتوى معارف الطلاب التي يمتلكونها، وكذلك استراتيجيات التعلم المعرفية المختلفة، مثل التسميع، والتفصيل، والتنظيم، واستراتيجيات ما وراء معرفية من مثل، التخطيط، المراقبة، وتنظيم التعلم (Garcia & Pintrich, 1996).

وقد ظهرت العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيا في بداية الثمانينات من القرن الماضي التي ركزت أساسا على تحديد المكونات المعرفية وما وراء المعرفية التي تؤثر على

التعلم، وذلك من أجل تفسير وتحليل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ولكن مع انتشار أفكار النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura أصبح ينظر إلى التعلم كسيرورة تتداخل فيها العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية ضمن ما يعرف بالتبادلية الثلاثية.

تفسّر النظرية المعرفية الاجتماعية التعلم المنظم ذاتيا ضمن الحتمية الثلاثية التي تفترض التأثيرات المتبادلة بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية التي تتفاعل أثناء أداء المتعلم للمهام الدراسية، ويفترض وجود السببية الثلاثية بين هذه العوامل لأن التنظيم الذاتي للتعلم لا يتحدد من خلال العمليات الشخصية فقط، وإنما تتأثر بالمحددات البيئية والسلوكية في ثلاثية متبادلة (Zimmerman, 1989). وبصورة أكثر دقة لا يتوقف فقط على المهارة السلوكية للتسيير الذاتي للإمكانات البيئية، ولكن أيضا على الاحساس بالقوة الذاتية لإحداث تلك المهارة في سياقات ملائمة (Zimmerman, 2000).

وتتضن العوامل الشخصية معتقدات واتجاهات المتعلمين في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة، فالتنظيم الذاتي يتضمن المراقبة الذاتية وتكييف الجوانب المعرفية والوجدانية كاستخدام التخيل والاسترخاء، ويتضمن التنظيم الذاتي ثلاثة عمليات أساسية فرعية هي الملاحظة الذاتية وأحكام الذات وردود الأفعال الذاتية (رشوان، 2006).

هذه العمليات تعمل أثناء التنظيم الذاتي وتظهر في الأداء، حيث تتم الملاحظة الذاتية بمراقبة المتعلم وتركيز انتباهه لأبعاد معينة من سلوكه، وأحكام الذات تتم بمقارنة المتعلم بين نتائج أدائه والأهداف المراد تحقيقها، ويتم ورد الفعل الذاتي بالتأملات وردود الأفعال للتقدم نحو الهدف لتحقيق الرضا وقبول النتائج.

وتعد العوامل الشخصية للتعلم المنظم ذاتيا مهمة جدا لأن امتلاك الطلاب لاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية غير كافية لأن تنشيطها يتوقف على المكونات

الوجدانية التي تحفز الطلاب على انجاز المهام الأكاديمية التي توكل إليهم أثناء التعلم (Pintrich, 2000). ويؤكد Pintrich (1999) أنه يمكن تسهيل التعلم المنظم ذاتيا بتبني أهداف الاتقان والقدرة النسبية بينما يمكن إعاقته بتبني الأهداف الخارجية إضافة إلى أن الفعالية الذاتية ومعتقدات قيمة المهمة الايجابية تشجع وتعزز سلوك التعلم المنظم ذاتيا.

بناء على ما تقدّم يتم تناول العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، وقبل ذلك نورد بعض تعريفات التعلم المنظم ذاتيا، وتحديد التعلم المنظم ذاتيا من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية لـ "باندورا" Bandura التي قدمت إطارا مفاهيميا للربط بين المؤثرات الشخصية والسلوكية والبيئية، ثم يتم التفصيل في وصف وتحديد هذه التأثيرات الثلاث، وفي الأخير يتم تقديم نموذج عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات الأبعاد الشخصية والسلوكية والبيئية.

1-تعريف التعلم المنظم ذاتيا:

التعلم المنظم ذاتيا مفهوم نال اهتماما متزايدا في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي، ويعتبر ذات أهمية بالغة في فهم العمليات التي تحدث في عقل وسلوك ووجدان المتعلم. ولكن التنظيم الذاتي مفهوم صعب التحديد من الناحية النظرية وصعب التحديد اجرائيا من الناحية الامبريقية، ورغم ذلك يعدّ موضوعا وثيق الصلة بعلم العقل والسلوك الانساني (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000).

تعددت التعريفات التي قدمها المؤلفون للتعلم المنظم ذاتيا، وتكاد لا تخلو الأدبيات النفس-تربوية الحديثة من تعريفاته، بحيث تُحدّد هذه التعريفات بطريقتين؛ بطريقة صريحة من خلال تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتيا وفق استراتيجياته وكيفية حدوثه، أو بطريقة ضمنية بوصف خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيا في شكل لائحة من الاستراتيجيات التي يوظفّونها في عملية تعلمهم.

يعرف Pintrich (2000) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية نشطة وبناءة يضع فيها المتعلمون أهدافهم التعلمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في المعرفة والدافعية والسلوك الموجهة والمقيدة بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة.

يشير Zimmerman (2008) إلى أنّه عمليات التوجيه الذاتي والمعتقدات الذاتية التي تسمح للمتعلمين بتحويل قدراتهم العقلية كالاستعداد اللفظي نحو مهارة الأداء الأكاديمي كالكتابة، فالتعلم المنظم ذاتيا ينظر إليه على أنه عملية متكررة يستخدمها الطالب لاكتساب مهارة أكاديمية كوضع الأهداف، واختيار واستعراض الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة على عكس النشاطات التي تحدث عند الطلاب لقوى غير شعورية.

يستعرض المتعلمون جهودهم في التعلم لأنهم واعون بمواطن القوة ومواطن الضعف لديهم، ولأنهم موجهين بأهدافهم الشخصية، وباستراتيجيات مرتبطة بالمهمة، من مثل استخدام حساب الجمع لفحص دقة الحلول لمشكلات الطرح، ويراقبون سلوكهم بناء على أهدافهم وتأملهم الذاتي لزيادة فعاليتهم. وهذا يعزز الرضا الذاتي والدافعية للاستمرار لتحسين أساليب تعلمهم بسبب دافعيتهم العالية وأساليب تعلمهم التكيفية فان الطلاب المنظمين ذاتيا من المحتمل أن ينجحوا ليس بشكل آلي لكن لرؤية مستقبلهم بتفاؤل (Zimmerman, 2002, p. 65- 66).

يشير Zimmerman (2013) إلى أن البحوث أثبتت على أن الطلاب الذين يضعون أهداف أولية عالية يضبطون تعلمهم بشكل واعي، ويستخدمون الاستراتيجيات بفاعلية، ويستجيبون للتغذية الراجعة الشخصية بشكل مكيف ليس فقط لتحقيق سرعة الاتقان، وإنما أيضا أكثر دافعية لتعزيز جهودهم للتعلم.

بشكل عام يمكن أن يوصف الطلاب بأنهم منظمين ذاتيا بالدرجة التي يصبحون فيها مشاركين نشطين من الناحية ما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية في عملية التعلم

(Zimmerman, 1990). وبعض الطلاب يبذلون مجهودات بشكل مباشر لاكتساب المعرفة والمهارة ولا يعتمدون على المعلمين والآباء أو وشركاء التدريس الآخرين. وحتى يكونوا منظمين ذاتيا فان وصف تعلم الطلاب يجب أن يتضمن استخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وخاصة معتقدات الفعالية الذاتية، هذا التعريف يفترض أهمية ثلاث عناصر أساسية؛ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومعتقدات الفعالية الذاتية لمهارة الأداء، والالتزام بالأهداف الأكاديمية. وبالتالي فالطلاب الذين ينهمكون أو ينغمسون في التعلم المنظم ذاتيا يعرّفون بأنهم طلاب مشاركين نشطين ما وراء معرفيا، ودافعيا، وسلوكيا في تعلّمهم (Zimmerman, 1990).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي سلوكات وعمليات موجهة من طرف المتعلمين لاكتساب المعلومات والمهارات، والتي تتضمن معتقدات القوة والهدف والوسائل المستخدمة، وتشتمل على طرق كتنظيم وتحويل المعلومات، والمعرفة الذاتية بالنواتج التعليمية، وطلب المعلومات من الآخرين، والتسميع.

2-التعلم المنظم ذاتيا من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية:

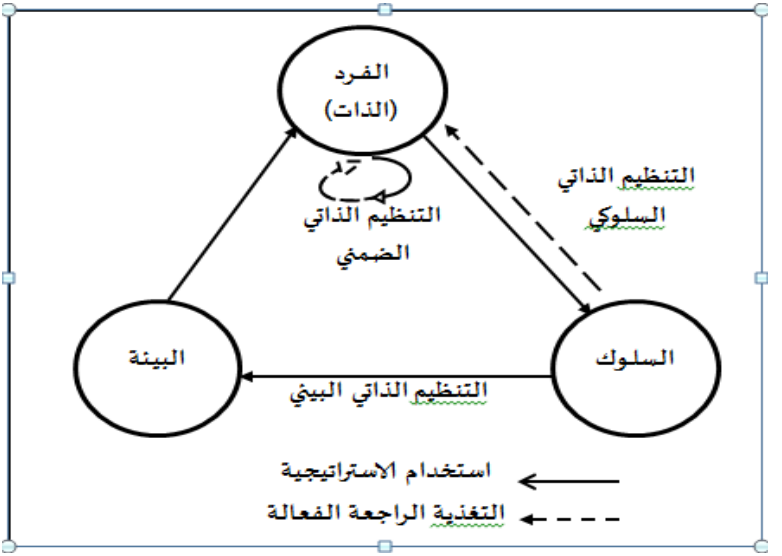
ينظر إلى التعلم المنظم ذاتيا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية ضمن الحتمية التبادلية بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، أي أن التنظيم الذاتي لا يتوقف على المهارة السلوكية للتسيير الذاتي للإمكانات البيئية، ولكن بالإحساس بالقوة الذاتية لإحداث تلك المهارة في سياقات ملائمة (Zimmerman, 2000).

وتوجد ثلاث مزايا هامة للنظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم الأكاديمي المنظم ذاتيا لدى علماء النفس التربويين، وهي: 1)- التمييز بين وقائع التأثيرات الشخصية من السلوكية الصريحة ويمكن أن تفسر الميزة النسبية لكل منها، 2)- الربط عمليات التنظيم الذاتي للطلاب بالتعلم الاجتماعي المحدد أو بالخبرات السلوكية الفعالة ويمكن أن تفسر تأثيرها المتبادل، 3)- تحديد عمليتين أساسيتين يتم من خلالها التعلم المنظم ذاتيا:

معتقدات الفعالية الذاتية واستخدام الاستراتجية وتفسر علاقتهما بالدافعية والتحصيل الدراسي (Zimmmerman, 1989).

في ضوء هذه النظرية المكونات الشخصية والسلوكية والبيئية تربطها علاقة تبادلية، حيث يؤثر كل منهما في الأخرى بشكل متلاحم بمعنى تربطها علاقة تأثير وتأثّر، ولكن تتوقف قوة تأثير كل مكون على السياق الذي يحدث فيه التعلم. فالتبادلية الثلاثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات (الذات – السلوك – البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم، فالمؤثرات البيئية يمكن أن تكون أقوى تأثيرا من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات أو الأغراض.

الشكل (1): التحليل الثلاثي لتوظيف التنظيم الذاتي (Zimmerman, 1989)



فعندما ينجز الطلاب في الثانوية مهمة مخبرية معينة في الفيزياء (سلوك) فانّهم يراقبون تقدمهم في الانجاز، وتزداد دافعيتهم نحو الانجاز (متغير ذاتي أو شخصي)، فاذا لم يستوعبوا يعيد المعلم شرح كيفية إجراء التجربة (متغير بيئي)، وفي هذا السياق يقدّم

باندورا مثالا يؤكد فيه بأن حل الطالب لمشكلة الطرح لا تتحدد بالمعتقدات والعمليات الشخصية، ولكنها تتحدد بالمؤثرات البيئية والاستجابات المنظمة ذاتيا للمشكلة (رشوان، 2006).

وقد صاغ Bandura (1986) الحتمية التبادلية الثلاثية في العبارة التالية: "السلوك هو نتاج عن كلا من مصادر التأثير الذاتية ومصادر التأثير الخارجية" (Zimmerman, 1989). فالتعلم المنظم ذاتيا يحدث بإمكانية استخدام الطالب للعمليات الذاتية للتنظيم الاستراتيجي للسلوك وبيئة التعلم الفورية، وتوجد ثلاث أصناف من الاستراتيجيات لزيادة التأثير المنظم للعمليات الذاتية: الاستراتيجيات الموجهة للتحكم في السلوك والبيئة أو العمليات الضمنية، والتنظيم الذاتي السلوكي الذي يوصف في التبادلية الثلاثية، فاستخدام الطالب لاستراتيجيات التقييم الذاتي المستهدفة لإحداث تغييرات (مراجعة الواجب المنزلي) سوف يقدم معلومات دقيقة حول ضرورة استمرار المراجعة بالحصول على تغذية راجعة، والتنظيم الذاتي البيئي الذي يصف التعديلات في المحيط للاستجابة لمتطلبات التعلم.

تتحقق الحتمية التبادلية الشخصية وفق استخدام الاستراتيجيات وتنتظم بمعتقدات الفعالية الذاتية، فالفعالية الذاتية تعمل كمحرار يسمح بضبط الجهود المبذولة بانتظام لاكتساب المعارف بالتغذية الراجعة لحلقة التوربينات، والتنظيم الذاتي البيئي تم تمثيله بنفس الكيفية، فمثلا استخدام الطالب لاستراتجية المعالجة البيئية لإحداث تغييرات (ترتيب محيط مذاكرة هادئ لإتمام العمل في المنزل) سوف يتضمن تدخل سلسلة من الاستجابات لتعديل الغرفة كالتخلص من الضوضاء، وتوفير ضوء ملائم، وترتيب مكان الكتابة (Zimmerman, 1989).

كما افترض Bandura (1986) بأن القوة النسبية والنمذجة الزمنية للسببية المتبادلة بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أن تتغير حسب: 1)- الجهود

الشخصية للتنظيم الذاتي، و2)- نتائج الأداء السلوكي، و3)- تغيرات السياق البيئي. والقدرة الشخصية على التنظيم الذاتي يفترض أن تعتمد على التعلم والنمو، فالطلاب الأكبر سنا وخبرة يُعتقد أن يكونوا أكثر قدرة على التنظيم الذاتي للتعلم، وهذه النظرة الثلاثية الوظيفية تتضمن محاولة فهم التعلم المنظم ذاتيا الذي يكون حساسا للتأثير المتعدد وفقا للخبرة الشخصية والسياق (Zimmerman, 1989).

3. التأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية في التعلم المنظم ذاتيا:

بناء على افتراضات التعلم الاجتماعي تعدّ الفعالية الذاتية من التأثيرات الهامة والمتغيرات المفتاحية في التنظيم الذاتي، كما توصف الملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي كفئات مهمة نظرا لتأثيرها القوي على الأداء، إضافة إلى أهمية السياق الفيزيائي والخبرة الاجتماعية لأن التعلم المنظم ذاتيا ليس حالة وظيفية مطلقة تختلف من حيث الدرجة متوقفا على السياق الاجتماعي والفيزيائي.

3-1-التأثيرات الشخصية:

تتوقف وفق النظرية الاجتماعية المعرفية المؤثرات الشخصية على معارف الطلاب، والعمليات ما وراء معرفية، ووضع الأهداف، والوجدان. فالمعرفة خاصة المعرفة الاجرائية تدعم قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات في معالجة وتجهيز المعلومات بفاعلية، وامتلاك المتعلم للمعرفة الاجرائية التي توصف في عمليات أو في سلسلة عمليات تتشابك مع متطلبات المهمة تسهل الأداء، فمعرفة متى ولماذا وكيف يطبق الاستراتيجيات المعرفية المناسبة يزيد من احتمالية تحقيق نواتج ايجابية.

فعندما يتوصل الطالب إلى معرفة الأسباب والدواعي التي توجهه نحو استخدام مفهوم أو مصطلح دون غيره من المفاهيم لمواجهة وضعية-مشكلة في الهندسة (مثلا: استخدام نظرية طاليس في سياق المثلث القائم)، فهذا يساعده على تفعيل الاستراتيجيات المعرفية المناسبة لإنجاز المهمة بكل فعالية أي نجاح وثقة.

وتفيد العمليات ما وراء المعرفية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ليس بالاعتماد على معرفتهم بالاستراتيجيات بل أيضا على عمليات اتخاذ القرار ما وراء معرفي، ومراقبة الجهد، وذلك بتحليل المهمة أو التخطيط لعمليات القرار لاختيار أو تغيير استراتيجيات التنظيم الذاتي لبلوغ الهدف. ففعالية الطلاب في التخطيط والمراقبة للاستراتيجيات الشخصية والسلوكية والبيئية للتعلم من بين الاشارات على فعالية التنظيم الذاتي (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

يعدّ وضع الأهداف بمثابة الموجه المعرفي عامة وعملية المراقبة خاصة لأنها تساعد المتعلم على معرفة مدى فعالية الأداء تبعا لمعدل التقدم المحقق (Pintrich, 2000)، لأن قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي تعتمد في تحديد معايير يقارن بها التقدم الذي حققه، وعادة يتم تحديد الأهداف قبل بداية المهمة، ويمكن أن يغير المتعلم أو يعدّل من الأهداف تبعا لنتائج عمليات المراقبة والضبط وردود الأفعال.

ويساهم في تحقيق مكاسب مهمة أثناء التعلم، وقد افترض "باندورا" بأن الطلاب الذين لديهم شعور بالفعالية الذاتية يضعون لأنفسهم أهدافا أكثر تحديا للإنجاز، ووضع الأهداف الذاتية ترتبط بشكل دال بتقديرات فعاليتهم الذاتية ضمن شروط التغذية الراجعة التي تظهر الأداء المعياري (Zimmerman, 1989).

وهذا يمكن ما جعل المقاربات التعليمية الحديثة كالمقاربة بالكفاءات تستند إلى البيداغوجيا الفارقية، والتي تسعى إلى تفريد عملية التعلم لمسايرة وتيرة كل متعلم، وتضع أهدافا ومعايير للتقويم يستند إليها الطالب في تقييم تقدمه في تعلماته، وبالتالي تنظيم ذاته وفقا لذلك.

يمكن للحالة الوجدانية أن تؤثر على توظيف التنظيم الذاتي، فمثلا يمكن للقلق أن يعيق العمليات ما وراء المعرفية خاصة مراقبة الفعل لأنها ترتبط سلبيا بالقلق، وبالتالي فان القلق وانخفاض الفعالية الذاتية يمكن أن يعيق استخدام الطلاب لعمليات

المراقبة ما وراء معرفية ويمكن أن تكف عن وضع أهداف طويلة المدى. ففي وضعية الامتحان يمكن لقلق الاختبار أن يثبط استراتيجيات استرجاع المعلومات، ويخفّض من معتقداته حول قدرته لاسترجاعها مما يؤدي إلى عدم تنظيم أفكاره وعدم التركيز على النقاط المهمة في الاجابة.

3-2-التأثيرات السلوكية:

توجد ثلاثة أنواع من استجابات الخاصة بتحليل التعلم المنظم ذاتيا: الملاحظة الذاتية، وأحكام الذات، ورد الفعل الذاتي، ويفترض أن تتأثر بمختلف العمليات الشخصية الضمنية والعمليات البيئية، وكل أنواع الأفعال تصنف بأنها قابلة للملاحظة، وقابلة للتدريب، وقابلة للتفاعل. لهذه الأسباب تم معالجة الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي ورد الفعل الذاتي بأنها تأثيرات سلوكية في التنظيم الذاتي في النموذج الذي قدّمه (Zimmerman, 1989).

- **الملاحظة الذاتية**: تشير إلى استجابات المتعلمين لمراقبة أدائهم، ويمكن أن تقدم معلومات عن مدى التقدم نحو الأهداف وتحديد التعديلات المطلوبة، وتتأثر المراقبة الذاتية ببعض العمليات الشخصية كالفعالية الذاتية، ووضع الهدف، والتخطيط ما وراء معرفي، وبالتأثيرات السلوكية. وتفيد هذه العملية في التقارير اللفظية أو الكتابية، وفي السجلات عن الأفعال وردود الأفعال.

- **أحكام الذات:** تشير أحكام الذات إلى استجابات المتعلمين لمقارنة أدائهم بمعيار أو هدف يراد تحقيقه، وتتأثر هذه العملية ببعض العمليات الشخصية كالفعالية الذاتية، ووضع الأهداف، والمعارف، والمعايير، وكذا باستجابات الملاحظة الذاتية. وتتم أيضا من خلال مراجعة العمليات كإعادة فحص الاجابات، وبتقدير الاجابات ذات العلاقة بإجابات فرد آخر أو إجابة منشورة. والمتصفح لمناهج الإصلاح الأخيرة والوثائق المرافقة

لها لسنة 2016، يلاحظ إدراج شبكات الملاحظة وسلالم التقدير كأدوات تقويم تساعد الطلاب على إصدار أحكام ذاتية على نواتج تعلّماتهم.

- **رد الفعل الذاتي:** تشير إلى التأملات وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الأداء، مثل الرضا عن الأداء وقبول النتائج، وتؤثر ردود الفعل الذاتية على العمليات الشخصية كوضع الهدف، والفعالية الذاتية، والتخطيط ما وراء معرفي وكذا النواتج السلوكية. ولكن التقييمات الذاتية السلبية للتقدّم يمكن أن تؤدي إلى التوقف أو عدم طلب المساعدة نظرا لتوقع عدم جدوى الاستجابات.

وتوجد ثلاثة أنواع ردود الفعل الذاتية وفق النظرية المعرفية الاجتماعية هي: 1)- ردود الفعل السلوكية التي يسعى الطلاب لتحسين استجابات التعلم المحددة، 2)- ردود الفعل الشخصية التي تسعى إلى تعزيز العمليات الشخصية أثناء التعلم، 3)-ردود الفعل البيئية التي يسعى إلى تحسين بيئة التعلم (Zimmerman, 1989).

فالتنظيم الذاتي وفق النظرية الاجتماعية المعرفية يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: المراقبة الذاتية، والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي، ويفترض أن تتأثر ببعضها البعض بشكل تبادلي، فمثلا الاستماع لمحادثة المعلم باللغة الانجليزية أثناء الدرس (مراقبة ذاتية) يفترض أن يؤثر على تقدّمه في اكتساب لمهارات الاستماع والمحادثة بالإنجليزية (حكم ذاتي)، وهذا الحكم من المفترض أن يحدّد الاستعداد الذاتي للدرس اللاحق للاستمرار ومتابعته باهتمام (رد فعل ذاتي).

3-3-التأثيرات البيئية:

تكون التأثيرات في ثلاث استراتيجيات حسب Bandura (1986) انطلاقا من افتراض أن التعلم يتحقق من ملاحظة سلوك الآخر ومن نواتج الدور، فهي طريقة مؤثرة لتغيير معتقدات المتعلمين للفعالية وتحسين قدرتهم على الاحتفاظ بالمعارف، فاختيار المتعلم مثلا لاستراتجية تلخيص محتوى المادة للتحضير للامتحان يمكن أن تساعده هو

والآخرين في الدروس الأخرى أو تساعد الأساتذة الآخرين، ولكن إذا كانت الاستراتجية لا تحسّن من التعلم فإنه يتوقف عن استخدامها، كما أكد Bandura على أهمية الخبرة لأنها تحقق التغذية الراجعة على مدى فعالية المعارف المنظمة ذاتيا، فالشعور بالفعالية الذاتية لتعلم مهمة معينة تحفز اختيارات المتعلم الاستراتجية، وتوجد أدلة على أن خبرات الاتقان تحسّن من معتقدات الفعالية الذاتية في مختلف أنواع المهام الدراسية (Zimmeman, 1989).

وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية هناك نوع آخر مهم في الخبرة الاجتماعية هو الاقناع اللفظي، فهو خبرة أقل فعالية لتحقيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لأنه يخضع إلى مستوى الفهم اللفظي، ولكن عندما يندمج بالنمذجة الاجتماعية يكون وسيطا فعالا في تعلم مهارات معرفية، ووجدانية، وأكاديمية مختلفة.

إضافة إلى النمذجة والاقناع اللفظي حدد (Zimmerman & Martinez-Pons 1986) مصدرين آخرين للدعم الاجتماعي استخدمه المتعلمون الموجهين ذاتيا بشكل واسع، وهما المساعدة المباشرة من المعلمين، ومن الطلاب الآخرين أو من الراشدين، أو الاطلاع على مصادر أخرى للمعلومات مثل الرسوم البيانية، والصور، والمعادلات. وتوصل الباحثون إلى أن جهود المبادأة الذاتية للحصول على أي من شكل من أشكال الدعم الاجتماعي تنبئ بتحصيل المتعلمين. فمثلا أثناء حل أنشطة التقويم داخل القسم كثيرا ما يطلب المتعلمون المنظمون ذاتيا المساعدة من زملائهم أو من المعلم أو الاستعانة بمصادر أخرى (أمثلة الدرس) في اتمام انجاز النشاط، مما يساهم في استيعاب الدرس.

التأثير البيئي على التعلم المنظم ذاتيا الذي يكون حسب تركيب سياق التعلم خاصة بعض عناصره مثل: المهمة الأكاديمية والمحيط، فوفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية يبقى التعلم الانساني خاضعا بشكل كبير إلى السياق البيئي الذي ينشط فيه. وامتد الافتراض إلى صياغة التعلم المنظم ذاتيا، فتغيير مهمة أكاديمية لزيادة

مستوى الصعوبة أو تغيير المحيط الأكاديمي من مكان ضجيج إلى هدوء للدراسة يتوقع أن يؤثر على التعلم المنظم ذاتيا. (Zimmerman, 1989)

فأثناء انجاز الطالب لواجباته المنزلية في الرياضيات فانّه عندما لا يستطيع انجاز تمرين صعب ينتقل إلى تمرين آخر أقل صعوبة، أو عندما ينجز الواجبات في مكان فيه ضجيج (مكان تجمع العائلة) فانّه ينتقل إلى مكان آخر (غرفة بعيدة عن الضجيج) أكثر هدوء.

كل من التأثيرات البيئية يفترض أن تتفاعل بشكل متبادل مع التأثيرات الشخصية والسلوكية، فعندما يكون المتعلمون موجهين ذاتيا يُجندون التأثيرات الشخصية للتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة الفورية، فالمتعلمون الموجهون ذاتيا يفترض أن يفهموا تأثيرات البيئة عليهم من خلال معرفة كيفية تحسين بيئة التعلم.

وفي هذا الصدد توصل Zimmerman & Martinez-Pons (1986) إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يستخدمون بعض الاستراتيجيات كالتنظيم البيئي مثل خلق جو للدراسة، وطلب المساعدة من المعلمين، والبحث أو إعادة فحص المعلومات التي اكتسبوها لأن التأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية تتأثر ببعضها البعض، ويفترض أن يتم تعليم أو حث الطلاب أن يكونوا متعلمين أكثر تنظيما ذاتيا بإكسابهم استراتيجيات فعالة، وتعزيز فعاليتهم الذاتية، فاستخدام الطلاب للاستراتيجيات تمكنهم من زيادة مراقبة ذواتهم عبر سلوكاتهم وبيئتهم الحالية.

4- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات الأبعاد الشخصية والسلوكية والبيئية:

يتم التناول في هذا الجزء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تتلاءم مع المحددات الشخصية والسلوكية والبيئية، والتي بواسطتها قام بعض الباحثين بتقديم نماذج للتعلم الأكاديمي المنظم ذاتيا (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; 1993). وبناء على نموذج هؤلاء الباحثين يتم تقديم

استراتيجيات التعلم بما يتلاءم مع النظرية الاجتماعية المعرفية لـ "باندورا". وتجدير الاشارة إلى أنهم أعدّوا استبيانا يسمى باستبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire، وقد استخدم هذا الاستبيان بشكل واسع في البحوث النفسية والتربوية وتمت ترجمته وتكييفه إلى العديد من اللغات والثقافات عبر العالم (Duncan & McKeachie, 2005).

1-4-محددات القيمة:

تتضمن محددات القيمة في مكونين أساسيين هما: قيمة المهمة، والتوجه نحو الهدف.

- **قيمة المهمة:** تشير إلى مدركات المتعلم عن الأهمية أو الرغبة في المهمة، ويفترض أن تكون الأهمية في الاتجاهات أو الميل إلى المهمة بشكل ثابت نسبيا، وتفيد القيمة في مدركات فائدة المهمة، وتتضمن المعتقدات الأهمية الفورية لمحتوى الدرس، وفي تحديد رتبته أو في مساره في الحياة عامة. فالوصف الاجرائي لقيمة المهمة يظهر من خلال مدركات حول أهمية وفائدة محتوى الدرس (Pintrich et al., 1993).

فعلى سبيل المثال، قد تكون أسباب انغماس الطلاب في نشاطات قواعد اللغة الفرنسية في الثانوية راجعة إلى حاجتهم للنجاح في البكالوريا أو في حاجتهم في اتمام الدراسات الجامعية بنجاح أو في حياتهم المهنية التي تسمح لهم بالكتابة بشكل جيّد وصحيح باللغة الفرنسية.

توصلت الدراسات إلى أن قيمة المهمة ترتبط ارتباطا موجبا باستخدام الاستراتيجيات المعرفية بما في ذلك التسميع والتفصيل والتنظيم، فالطلاب ذوي المستويات المرتفعة في الاهتمام والقيمة من المحتمل أن يستخدموا استراتيجيات مراقبة وتنظيم معرفتهم، وتوصلت إلى أن قيمة المهمة ترتبط بالأداء رغم أنها لم تكن قوية مقارنة بالفعالية الذاتية (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich et al., 1991) .

- **التوجه نحو الهدف:** يشير إلى إدراك المتعلم للأسباب التي تدفعه إلى مهمة التعلم أو التوجه نحو الدرس، ويتضمن ثلاثة توجهات، وهي: التوجه نحو هدف الاتقان الذي يشير إلى الانشغال بالتعلم واتقان المهمة بوضع معايير ذاتية وتحسين الجهود، ويتضمن التوجه الخارجي التركيز على الحصول على علامات جيدة وإرضاء الآخرين كالمعلمين والأولياء كمعيار لتقدير النجاح، والتوجه للقدرة النسبية الذي يشير إلى الاهتمام بمقارنة الفرد لأدائه بالآخرين ومحاولة الأفضلية عليهم في إنجاز المهمة.

يسعى مثلا طالب المرحلة الابتدائية لتحقيق أهداف معينة، فاذا انشغل بإنجاز وإتقان المهام التي يقدّمها المعلم تحقيقا لذاته واحساسه بالكفاءة الذاتية فهذا توجه داخلي نحو الهدف، وإذا سعى نحو الحصول على أعلى العلامات لكسب رضا الأولياء أو المعلمين فهذا توجه خارجي نحو الهدف، وأما إذا سعى إلى المنافسة والحصول على أفضلية بالمقارنة مع زملائه الآخرين فهذا توجه نحو القدرة السببية.

التوجه نحو الهدف يتلاءم مع نظرية التعلم المنظم ذاتيا، لأنه يفترض أنّه من أجل تنظيم المتعلمين للتعلم والأداء والسلوك يجب أن يكون لديهم هدف أو معيار تجاه ما يقارنون به تقدمهم، فنظرية الهدف تقدم فكرة مفادها أن الطلاب لديهم توجه عام لإنجاز مهام يمكن أن توصف في ضوء الإتقان والخارجي والقدرة النسبية. فإذا اختار المتعلمون توجها واحدا أكثر من الآخرين فان وضع هذا التوجه أو المعيار يرتبط باستخدامهم لمختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich, 2000).

4- 2- محددات التوقع:

تتضمن محددات التوقع مكونين أساسيين، وهما: ضبط معتقدات التعلم، والفعالية الذاتية للتعلم والأداء، وهناك جانبين من التوقع: توقع النجاح والفعالية الذاتية، بحيث يشير توقع النجاح إلى توقعات أداء المهمة، وتشير الفعالية الذاتية إلى

تثمين ذاتي للقدرة على إتقان المهمة التي تتضمن أحكاما حول قدرته على انجاز المهمة، وكذا ثقته في مهاراته لأداء تلك المهمة.

- **ضبط معتقدات التعلم:** يشير ضبط التعلم إلى معتقدات المتعلم بأن جهوده للتعلم سوف تحدث نواتج ايجابية، وأن النواتج تتوافق مع مجهوده الذاتي ولا ترجع إلى العوامل الخارجية كالمعلم، فإذا اعتقد المتعلم بأن مجهوداته للدراسة تحدث اختلافا في تعلمه فمن المحتمل أن يدرس باستراتجية أكثر فاعلية. فاذا شعر بأنه قادر على التحكم في أدائه فانه من المحتمل أن يضع ما يحتاجه في المستقبل بشكل استراتيجي لإحداث تغييرات مرغوبة. فعندما نطرح على الطالب سؤالا مفاده: ما هي الأسباب التي أدت إلى حصولك على النتائج الايجابية؟ وبناء على قدرته على ضبط معتقدات التعلم لديه فانّه يجيب: بأنّه بذل مجهودات لتحقيق تلك النتائج الايجابية، وأن السبب لا يعود إلى عوامل خارجية كالمعلم أو الحظ أو الأولياء.

- **الفعالية الذاتية للتعلم والأداء:** تشير الفعالية الذاتية إلى معتقدات الفرد حول قدراته للأداء في مجال معين، وتتضمن أحكام الفرد حول قدرته على انجاز بعض الأهداف أو المهام بواسطة أفعاله في وضعيات خاصة. وفي مجال التحصيل يتضمن ثقة الطلاب في مهاراتهم المعرفية للأداء الدراسي. فالمتعلمون الذين يشعرون بأنهم أكثر فعالية في قدرتهم على الانجاز بشكل جيد من المحتمل أن يكونوا أكثر استظهارا لكل من الاستراتيجيات المعرفية (التسميع، التفصيل، واستراتيجيات التنظيم).

وتتضح الفعالية الذاتية لدى الطلاب في السياق الدراسي وفق توقع النجاح في أداء المهمة (مثلا: توقع حل مسألة، إمكانية رسم خريطة)، وأحكامه عن قدرته وثقته في انجاز المهام بإتقان (مثلا: الحصول على علامة جيدة، القدرة على فهم المحتوى، القيام بحركة رياضية).

فالمتعلمون ذوي فعالية ذاتية مرتفعة من المحتمل أن يكونوا أكثر فعالية معرفيا لمحاولة تعلم المحتوى من ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة، وإن كانت بعض استراتيجياتهم (مثلا التسميع) ذات مستوى سطحي من استراتيجيات الفهم فان الفعالية الذاتية ذات علاقة موجبة باستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل: التخطيط والمراقبة والتنظيم، وترتبط الفعالية بشكل قوي بالأداء الأكاديمي متضمنا التقارير المخبرية والعلامات النهائية. توصلت العديد الدراسات إلى وجود ارتباطات موجبة قوية بين الفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا لدى كلا من طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991).

4- 3- المحددات الوجدانية:

توصلت العديد من الدراسات بأن قلق الاختبار يرتبط بشكل سلبي مع الخبرات والأداء الأكاديمي، وقلق الاختبار ذو مكونين: المكون المعرفي، والمكون العاطفي. يشير المكون المعرفي إلى الأفكار السلبية التي تشوش الأداء، في حين يشير المكون العاطفي إلى جوانب اضطراب عاطفي ونفسي. فالهمّ والانشغال المعرفي عن الأداء من المصادر القوية لخفض الأداء، والتدريب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة ومهارات التعامل مع الاختبار سوف يساعد على خفض درجة القلق. يمكن في وضعية الامتحان أن ينتاب لدى الطالب أفكار سلبية تشوّش أدائه (مثلا: صعوبة الاختبار، عدم كفاية الوقت، الخوف من النسيان)، أو يشعر بالخوف والقلق والانزعاج أثناء أداء الاختبار (مثلا: سرعة نبضات القلب، الارتعاش).

4- 4- المحددات المعرفية:

تتضمن المحددات المعرفية بمعرفة الطلاب للمحتويات الدراسية والعمليات المعرفية المستخدمة في معالجة المهام الدراسية كالتسميع، والتفصيل، والتنظيم، وكذا

العمليات ما وراء معرفية كالتخطيط والمراقبة والتعلم الذاتي. وتشتمل العوامل المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا الاستراتيجيات التالية:

- **التسميع:** يتضمن سرد وتسمية العبارات من القائمة المطلوب تعلمها، وتستخدم هذه الاستراتجية بشكل أحسن في المهام البسيطة وتنشيط المعارف في الذاكرة العاملة لاكتساب معارف جديدة في الذاكرة طويلة المدى. يفترض أن تؤثر هذه الاستراتيجيات على الانتباه والترميز لكنها لا تساعد على بناء ترابط داخلي بين المعلومات أو إدماج المعلومات بالمعارف السابقة. وتظهر استراتجية التسميع لدى الطلاب في المتوسطة من خلال تكرار سرد المادة عدة مرات بهدف تذكرها (مثلا: الحفظ بصوت مرتفع، حفظ الكلمات الأساسية، قراءة الدرس عدّة مرات).

- **التفصيل:** تساعد المتعلمين على استيعاب المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ببناء ترابطات داخلية بين العبارات المتعلمة، وتتضمن استراتيجيات التفصيل إعادة الصياغة، وتلخيص، وخلق تشابهات، وتوليد مذكرات محررة بحيث تساعد هذه الاستراتيجيات المتعلم على دمج وربط معلومات جديدة بمعارف سابقة. وهذا ما يؤكده Jonnaert & Vander Borght (2010) على أن الطالب يتعلم عندما يتمكن من ربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة. ففي السياق الجامعي يستخدم الطلاب استراتجية التفصيل من خلال تجميع وتلخيص الأفكار وربطها بالمعارف السابقة (مثلا: جمع معلومات من المحاضرات والقراءات والمناقشات، ربط الأفكار في مادة بمادة أخرى، كتابة ملخصات للأفكار الرئيسية، تطبيق المعارف في نشاطات أخرى).

- **التنظيم:** تساعد المتعلم على اختيار المعلومات الملائمة وبناء ترابطات بين المعلومات التي سوف يتعلمها، ومن أمثلة عن استراتيجيات التنظيم: التجميع، واختيار الفكرة الرئيسية في مسلك القراءة، والتنظيم هو مسعى جهدي نشط ينتج عندما يندمج المتعلم بإحكام في المهمة مما ينتج أداء أفضل. وتوجد العديد من الأمثلة لهذه الاستراتجية التي

يستخدمها الطلاب في تنظيم وتلخيص للأفكار (مثلا: تصفّح مقالات، كتابة ملخصات، وضع أشكال ورسومات وجداول بسيطة، وضع خرائط للمفاهيم، كتابة الأفكار الرئيسية).

- **التفكير الناقد:** يشير إلى مدى تقرير تطبيق المتعلمين للمعارف السابقة في وضعيات جديدة بهدف حل المشكلات، واتخاذ قرارات أو تقييمات ناقدة وفقا لمعايير التفوق. وتتضمن هذه الاستراتجية استخدام الطلاب للمعارف السابقة في وضعيات جديدة أو القيام بتقييمات نقدية للأفكار (مثلا: التفكير في المسموع والمقروء لتقرير مدى الاقناع، والبحث عن الأدلة المقنعة والبدائل الممكنة، التلاعب بالأفكار الذاتية). ففي المقاربة بالكفاءات الغاية من اكتساب الموارد (معارف، مهارات، اتجاهات) وبنائها من طرف المتعلم هو تحويلها من سياق وضعيات تعلّمية إلى سياق وضعيات إدماجية جديدة تظهر أو تجسد مدى امتلاك الكفاءة.

- **التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي:** يشير إلى الوعي والمعرفة ومراقبة المعرفة، ويتم التركيز على جوانب المراقبة والتنظيم الذاتي لما وراء المعرفية وليس على المعرفة. وتوجد ثلاث عمليات للتنظيم الذاتي لما وراء المعرفة، وهي: التخطيط، والضبط، والتنظيم. تساعد نشاطات التخطيط كتحديد الهدف وتحليل المهمة على تنشيط المعارف السابقة التي تقوم بتنظيم وفهم المحتوى بسهولة، وتتضمن نشاطات الضبط وعي الانتباه نحو قراءة معينة والاختبار الذاتي، والتساؤل الذاتي التي تساعد على فهم المحتوى وإدماجه بالمعارف السابقة، ويشير التنظيم إلى التعديلات الدقيقة وتحقيق توافق مستمر للنشاطات المعرفية التي تحسّن الأداء بمساعدة المتعلمين على فحص وتعديل سلوكهم أثناء الشروع في المهمة.

وتظهر استراتجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية في تنظيم ومراقبة الطالب للعمليات المعرفية (تحديد الأهداف، تحليل المهمة، التساؤل الذاتي)، ومن الأمثلة (وضع

الأهداف، التأكد من تدوين الملاحظات، تحديد المفاهيم غير المستوعبة، التفكير العميق في ما هو مطلوب تعلّمه، تغيير طريقة التعلم حسب متطلبات المادة وتدريس المعلم، التساؤل الذاتي حول فهم الدرس، وضع أسئلة للمساعدة على التركيز، تصفح المادة مسبقا قبل الدرس).

4- 5- المحددات البيئية:

تتضمن المكونات التي يستخدمها الطلاب في التحكم أو ضبط وتنظيم وتسيير بيئة التعلم، وذلك من خلال تنظيم الوقت، وبيئة التعلم والدراسة، وطلب المساعدة، وتنظيم الجهد. ومن بين هذه الاستراتيجيات:

- **وقت وبيئة الدراسة:** يجب أن يكون المتعلمون قادرون على تسيير وتنظيم وقتهم وبيئة تعلمهم، ويتضمن تسيير الوقت جدولة وتخطيط وتسيير وقت الدراسة، ولا يتضمن فقط تحديد خطط وقت الدراسة، وإنما الاستخدام الفعلي لوقت الدراسة وتحديد أهداف واقعية. وتسيير الوقت يتغير على مستوى جدولة مسائية إلى جدولة أسبوعية أو شهرية. يشير تسيير بيئة الدراسة إلى ما يقوم به المتعلم لتوفير بيئة دراسة منظمة وهادئة وبعيدة نسبيا عن المشتتات السمعية والبصرية.

يقوم الطالب بتسيير وقت وبيئة الدراسة مثلا باستخدام جيد للوقت وتحديد مكان ملائم للدراسة، وذلك من خلال الالتزام بالجدولة الزمنية المبرمجة، وتخصيص وقت للمراجعة، وقضاء وقت أطول في الاستذكار، والتحضير للدروس، والبرمجة الأسبوعية، وتخصيص مكان للاستذكار، وتنظيم مكان المراجعة.

- **تنظيم الجهد:** يتضمن قدرة الطلاب على مراقبة جهدهم وانتباههم في مواجهة المشوشات والمهام غير المهمة، وتنظيم الجهد هو تسيير ذاتي والتزام بتحقيق أهداف الدراسة، وحتى وإن وجدت صعوبات أو مشوشات فان تسيير الجهد مهم للنجاح لأنه لا يعني الالتزام بالهدف لكن تنظيم الاستخدام المستمر لاستراتيجيات التعلم. ويظهر

تنظيم الجهد في الجدية والحماس عند مراجعة الدروس، والاستمرار في مواجهة المهام الصعبة، والاجتهاد في أداء الأنشطة داخل القسم وخارجه، ومواصلة الاستذكار حتى وإن كانت الدروس صعبة أو غير مشوّقة.

- **تعلم الأقران:** التعاون والتحاور مع الزملاء له تأثيرات ايجابية على التحصيل، ويمكن أن يساعد المتعلم على توضيح محتوى الدرس وزيادة البصيرة. ويعدّ استخدام جماعة الزملاء للتعاون على التعلم من الأمثلة حول تعلم الأقران الذي يظهر مثلا في شرح الطالب للمادة الدراسية لزميله أو صديقه، والتعاون مع الآخرين لإتمام الواجبات المنزلية، والمناقشة مع الطلاب الآخرين حول الدروس.

- **طلب المساعدة:** وهو دعم الآخرين، ويتضمن كلا من الأقران والمدرسين، فالطلاب الجيدون يعرفون متى لا يعرفون شيئا ويكونون قادرين على تحديد شخص معين لتزويدهم بالمساعدة، وتوجد مجموعة واسعة من البحوث التي أكدت على أن مساعدة وتوجيه الأقران، ومساعدة المدرس تسهّل تحصيل المتعلم. وهناك أمثلة حول طلب المساعدة عند الحاجة من الآخرين كالزملاء والمدرسين، مثل: اللجوء إلى طالب آخر في مواجهة صعوبات تعلم مادة دراسية معينة، وتحديد الطلاب الذين يطلب منهم المساعدة، ومطالبة من المعلم توضيح المفاهيم الغامضة.

الخاتمة:

التعلم المنظم ذاتيا ليس مهارة عقلية أو أكاديمية وإنما عملية توجيه ذاتية يحوّل فيها المتعلمون قدراتهم العقلية نحو المهارات الدراسية، والتعلم ينظر إليه على أنه نشاط يقوم به الطلاب بأنفسهم بطريقة نشطة وليس كظاهرة ضمنية تحدث لديه كرد فعل للتدريس. ونتيجة لذلك يشير التعلم المنظم ذاتيا إلى عملية بنائية نشطة يضع فيها المتعلم الأهداف ثم يخطط ويوجه وينظم ويضبط معارفه ومعتقداته وسلوكاته والسياق الذي يتعلم فيه من أجل تحقيق تلك الأهداف.

وقد قدمت النظرية الاجتماعية المعرفية إطارا مفاهيميا لتفسير التعلم المنظم ذاتيا تأسس حول الحتمية التبادلية بين التأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية، والتي تتفاعل فيما بينها ضمن الحتمية السببية، ولكن العلاقة المتبادلة يمكن أن تتغير بتغير الجهود الذاتية، ونتائج الأداء السلوكي، والتغيرات في السياق البيئي.

وتتوقف التأثيرات الشخصية على معارف الطلاب، والعمليات ما وراء معرفية، ووضع الأهداف، والوجدان، وتتوقف المؤثرات السلوكية على الملاحظة الذاتية، وأحكام الذات، وردود الفعل الذاتية كفئات ذات تأثير قوي على الأداء، وتتوقف المؤثرات البيئية على السياق الفيزيائي والخبرة الاجتماعية.

واعتمد بعض الباحثين على النظرية الاجتماعية المعرفية في تأسيس أطر فكرية للتنظيم الذاتي، وقدموا لوائح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتوافق مع الأبعاد الشخصية والسلوكية والبيئية، ومن بينهم "بينتريتش وزملائه" الذين قسموا التعلم المنظم ذاتيا إلى خمسة أبعاد، وهي: محددات القيمة (قيمة المهمة، والتوجه نحو الهدف)، محددات التوقع (ضبط معتقدات التعلم، الفعالية الذاتية للتعلم والأداء)، المحددات الوجدانية، المحددات المعرفية (التسميع، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي)، المحددات البيئية (وقت وبيئة الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، طلب المساعدة).

وقد نال نموذج "بينتريتش وزملائه" اهتماما متزايدا نظرا لشموليته ومرونته، وأعدّوا من خلاله استبيانا لاستراتيجيات الدافعة للتعلم يدمج بين العوامل الذاتية والدافعية والبيئية في الأداء الدراسي، وقد استخدمه العديد من الباحثين في السياق التربوي لتقييم استراتيجيات التعلم الأكاديمي المنظم ذاتيا، ونظرا للأهمية التي حظي بها تمت ترجمته وتكييفه في سياقات لغوية وثقافية أخرى عديدة.

المراجع:

1. رشوان، ربيع أحمد. (2006). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز. القاهرة: دار الفكر العربي.

2. Boekaerts, W. J., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. In M. Boekaerts. P.R. Pintrich. & M. Zeidner (Eds.). (pp. 1–9). Handbook of self-regulation. San Diego. CA: Academic Press.

3. Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational Psychologist, 40 (2), 117–128.

4. Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. In M. Birenbaum & F. J. Dochy (Eds.) (pp. 318-339). Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge. New York: Springer .

5. Jonnaert, P. & Vander Borght, C. (2010). Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles: De Boeck.

6. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.

7. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts. P.R. Pintrich. & M. Zeidner (Eds.). (pp. 451-502). Handbook of self-regulation. San Diego. CA: Academic Press.

8. Pintich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.

9. Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

10. Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Technical Report, N° 91-8-004. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

11. Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated for Learning Strategies Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53 (3), 801-814.

12. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81 (3), 329-339.

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

14. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41 (2), 64-70.

15. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45 (1), 166-183.

16. Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. Educational Psychologist, 48 (3), 135-147.

17. Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614-628.