

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة الملك خالد  
Self-Regulated learning Strategies and their relationship with the ability of Problems  
Solving among King Khalid Female Students

إعداد: الباحثة/ رواسي بنت علي أحمد آل هادي

ماجستير علم نفس تربوي، توجيه وإرشاد نفسي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية

Email: [wsm1380@gmail.com](mailto:wsm1380@gmail.com)

### المخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة الملك خالد، وكذلك التعرف على الفروق بين طالبات كلية العلوم وكلية التربية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات. حيث بلغت عينة البحث (104) طالبة من طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت أدوات البحث من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الحسينان (2010)، ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد العدل وعبد الوهاب (2003)، وباستخدام عدد من الأساليب الإحصائية؛ أسفرت النتائج عن أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطالبات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودرجاتهم في القدرة على حل المشكلات، ماعدا استراتيجية تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم؛ كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ماعدا استراتيجية التسميع واستراتيجية تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم؛ وتوجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في القدرة على حل المشكلات لصالح طالبات كلية العلوم.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، التعلم المنظم ذاتياً، القدرة على حل المشكلات.

## Self-Regulated learning Strategies and their relationship with the ability of Problems Solving among King Khalid Female Students

### Abstract

This research aimed at investigating the nature of the relationship between self-regulated learning Strategies and their relationship with the ability of Problems Solving for female students of King Khalid University, as well as to identifying the differences between the female students at college faculty of sciences and faculty of education at King Khalid University in self-regulated learning strategies and ability problem solving. The sample consisted of (104) Female Students at King Khalid University in abha, the researcher used the comparative and correlative descriptive method. To collect the data, two scales were used including a scale of self-regulated learning strategies by (ALHusinan, 2010) and a scale of ability to solveing problems by (Aladel & Abdul Wahab, 2003) After rationing scales, and the use of a number of statistical methods. The results of research that there weren't statistically significant relationship between the strategies of self-regulated learning strategies and the ability to solving problems for female students at college of faculty sciences and faculty of education, and their degrees in self-regulated learning strategies and their degrees the ability of solveing problems scale except strategy of time organizing scale in favor of the faculty of sciences. Besides that, the results showed that there weren't statistically significant differences between female students at college faculty of sciences and faculty of education, scale except in repetition strategies and time organizing strategy scale in favor of the faculty of sciences, and there were statistically significant differences between the female students of faculty sciences and faculty of education in the ability of solveing problem scale in favor of the female students faculty of sciences.

**Keywords:** Keywords: Self-Regulated Learning Strategies - Self-Regulated Learning - Ability of Solveing Problem

## 1. مقدمة البحث

تشهد المجتمعات البشرية تطورات علمية وتكنولوجية متزايدة، ألزمتها بالمشاركة بالإسهام في رسم استراتيجيات هذا التطور من جهة، ومساعدة الطلبة على فهمها واستيعابها من جهة أخرى؛ بناء على ذلك اهتم علماء النفس التربوي بجودة التعلم والتعليم، خاصة لدى طلبة المرحلة الجامعية؛ وذلك لمواجهة المسؤوليات المتزايدة الملقاة على عاتق طلبة الجامعات؛ نظراً لأن بنية التعلم في هذه المرحلة لا تتوقف على التلقين فحسب بل تعتمد على المجهود الذاتي التي يبذلونه في محاولة تحسين معارفهم ومهارتهم في ظل هذا العصر الذي يشهد انفجار هائل في مجال المعارف والتكنولوجيا، مما يدعو إلى ضرورة تزويد الطلبة باستراتيجيات تعلم متطورة تنظم جهودهم ومعارفهم؛ الأمر الذي يسهم في رفع مستوى ادائهم وفاعليتهم أثناء التعلم.

ويشير بنترتش (Pintrich, 2000) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عنصر تعلم مهم لطلبة الجامعة؛ حيث يجب أن يكون لديهم وعي بسلوكهم ودافعيتهم ومعارفهم، ولديهم معتقدات دافعية إيجابية، كما يجب أن يمارسوا استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتحسين مستوى تحصيلهم.

وتساعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بما يتماشى مع التوجهات الحديثة التي تعتمد على أداء المتعلم وفعاليتهم في العملية التعليمية؛ حيث أن التعلم ليس عملية تلقين للمعلومات؛ بل هو عملية فاعلة يبني فيها الطلبة المعلومة والمهارة التي تضمن استقلاليتهم وزيادة تحصيلهم ذاتياً بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم (الجراح، 2010). وتعتبر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من أهم المهارات التي يجب على التعليم النظامي تنميتها لدى الطلبة؛ حيث أنها تمكنهم من توجيه وتنظيم عمليات تعلمهم بشكل ذاتي، مما يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة مستقبلاً في متطلبات سوق العمل (في: العنزي، 2015، ص. 12).

ويتفق التربويون على الأهمية الكبيرة للتنظيم الذاتي للتعلم؛ حيث أصبح هدفاً تعليمياً منذ نهايات القرن الماضي، وقد زادت البحوث والدراسات في السنوات الأخيرة حوله، والتي توصلت نتائجها إلى اعتبار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هدفاً أساسياً للتعلم الفعال (Chung, 2000).

وعلى مدى العقود القليلة الماضية، اظهر الباحثون مزيداً من الاهتمام بمفهوم التعلم المنظم ذاتياً؛ ومنها بحوث (الحسينان، 2010؛ سمين، 2013؛ سحلول، 2015؛ أحمد وعبد المعطي وأبو الدنيا، 2016). ودراسات كلا (Manzanares & Perez, 2016; Garcia, 2015; Jun & Lee, 2017) والتي توصلت نتائجها إلى أهمية التعلم المنظم ذاتياً في زيادة مستوى تحصيل الطلبة.

ويعرف كلاً من بينترتش وزشو (Pintrich & Zusho, 2007) التعلم المنظم ذاتياً بأنه تفعيل الطلبة عدة استراتيجيات لتنظيم تحصيلهم، عن طريق استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، واستراتيجيات مصادر التعلم لتحكم في تعلمهم الذاتي وفق قدراتهم وإمكاناتهم (P. 733).

وحتى يتحقق ما سبق تحتاج الطالبات إلى تفعيل استراتيجيات تعلم متطورة، تساعدهم في تنظيم وتوجيه وزيادة مستوى فاعليتهم وأدائهم الأكاديمي أثناء التعلم، ومن أهم استراتيجيات التعلم التي شاع استخدامها في السنوات الأخيرة ما يعرف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ التي تؤكد على دور المتعلم النشط والفاعل في عملية التعلم (Revital & Yahanan, 2003).

وإذا كانت المهارات الأساسية للتنظيم الذاتي للتعلم تتمثل في قابلية الطلبة للتعلم واندماجهم مع القواعد الدراسية، وانتظامهم في الدراسة، وأدائهم ما يطلب منهم من مهام لتقدمهم الدراسي؛ وكذلك اختيار جماعة الرفاق، وتحديد أوقات التحصيل وغيرها من الصعوبات التي تعتمد بالضرورة على مدى تملك الطلبة القدرة على مواجهة تلك العقبات عن طريق حل المشكلات التي تتمثل في التعرف على المشكلة وتحديدتها، وجمع البيانات والمعلومات الأساسية حولها، ثم اقتراح حلول الممكنة، واختيار المناسب منها لتطبيقه ومراجعة ذلك للتحقق من مناسبة الحل المقترح للمشكلة الموجودة (سمين، 2013).

وبناء على ما سبق يتضح مدى ضرورة البحث الحالي لكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أحد العوامل المؤثرة على الطالبات من حيث علاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى فئة البكالوريوس اللواتي يسعين لإتمام دراستهن الجامعية والعمل كمعلمات، لذلك تسعى الباحثة من خلال البحث الحالي إلى تسليط الضوء على طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والقدرة على حل المشكلات وذلك في ضوء بعض المتغيرات ذات العلاقة المحتملة لدى عينة البحث.

### 1.1. مشكلة البحث

تبلورت مشكلة البحث في ذهن الباحثة بعد اطلاعها على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، وبعد ملاحظتها قلة استخدام الطالبات لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وعدم كفاية استخدامهم لمهارات حل المشكلات؛ كما انتشر اعتمادهم على التعلم بطرق التقليدية الذي يؤدي إلى الحفظ والاسترجاع، وانجاز التمارين والتكليفات بطرق روتينية، الهدف منها أداء الاختبارات للنجاح والانتقال للمستوى الدراسي التالي فقط، مما يؤدي إلى تعرضهم لكثير من المشكلات أثناء التحصيل الدراسي؛ ومنها عدم قدرتهم على التحصيل بشكل أفضل بالإضافة إلى عدم قدرتهم على وضع أهداف لدراساتهم، ولا يمتلكون القدرة على إدارة وقتهم، مما يجعلهم يعانون من عدم كفاية الوقت للتحصيل، وانخفاض مستوى تحملهم للمسؤولية وتقويمهم لأنفسهم، بالإضافة لكونهم لا يستطيعون التعرف على استعدادهم الأكاديمي على نحو جيد، كما أن بعضهم لا يلجؤون إلى طلب العون الاجتماعي من زملائهم عندما تواجههم صعوبة في استيعاب المواد الدراسية، ولا يتمتعون بالاستقلالية في بيئتهم الجامعية.

وقد ركز عدد من الباحثين ومنهم زيمرمان (Zimmerman, 2008) على هذه النوعية المنتشرة من الطلبة لتزويدهم بالمساعدة اللازمة لتنمية استراتيجيات التعلم الحديثة لديهم؛ ومنها: وضع الأهداف، والبحث عن المعلومات، والتخطيط لإدارة الوقت، واستخدام استراتيجيات التعلم، والعزو الذاتي، وطلب العون الاجتماعي، وتقييم الذات، مع التأكيد على أهمية قدرتهم على حل المشكلات لتخطي الصعوبات التي تواجههم تعلمهم.

وتعتبر القدرة على حل المشكلات من المتغيرات المهمة لدى الطلبة في المرحلة الجامعية؛ حيث يذكر رشوان (2005) أن أهم ما يميز المرحلة الجامعية هي التحديات والمسؤولية الملقاة على عاتق الطلبة في تعلمهم، ويجب الاعتماد على مجهودهم الذاتي لتحقيق تعلمهم ومواجهة المشكلات التي تواجههم، وذلك يتطلب استخدام استراتيجيات تنظيم فعالة للتعلم حسب طبيعة المشكلات التعليمية التي تعترضهم، ويؤدي ذلك إلى زيادة تحصيلهم وتكيفهم الأكاديمي.

### 2.1. أسئلة البحث

1- هل توجد علاقة ارتباط إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات؟

2- هل تختلف إحصائياً استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة الجامعة باختلاف الكلية؟

3- هل تختلف إحصائياً القدرة على حل المشكلات بين طلبة الجامعة باختلاف الكلية؟

### 3.1. أهداف البحث

- 1- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات.
- 2- الكشف عن الاختلاف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف الكلية.
- 3- الكشف عن الاختلاف في القدرة على حل المشكلات باختلاف الكلية.

### 4.1. أهمية البحث

1. تتبثق أهمية البحث الحالي من أهمية متغيراته والجوانب التي تناولها؛ حيث يتميز البحث بطرح متغيرين أحدهما معرفي ذا تطبيقات سلوكية وهو (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) والآخر معرفي ذا تطبيقات معرفية (ذهنية) وهو القدرة على حل المشكلات، مما يساعد الطالبات على توجيه أفكارهم وتنظيمها وتطبيقها، ويعزز لديهم القدرة على حل مشكلاتهم.
2. ترجع أهمية البحث إلى أنه البحث الوحيد في بيئتنا المحلية السعودية - في حدود علم الباحثة - الذي تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات معاً لدى طلبة البكالوريوس في منطقة عسير.
3. يعد البحث الرأهن محاولة للتشخيص السيكولوجي لظاهرة تربوية تهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات في تنظيم تعليمهم ذاتياً وقدرتهم على حل المشكلات والتي يمكن ان تساعد بياناته في توفيق وملائمة بيئة تعليمية مناسبة، حيث تركز الاتجاهات الحديثة في التربية على مساعدة المتعلمين على أن يتعلمون كيف يتعلموا؟ وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم المحفز والمنظم ذاتياً بحيث يفكروا لأنفسهم عن حلول بعيد عن الاتكالية والسلبية.
4. يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي (في حالة ظهور مستوى متدني من إدراك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات) في مجال الإرشاد النفسي والأسري لطالبات الجامعة، وبمعلومات وبيانات في مجال عمل البرامج الإرشادية لمساعدة مؤسسات المجتمع (الأسرة والمدرسة والجامعة) في الاهتمام بتنمية قوة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات، لمواجهة العوامل التي تؤثر في مستوى تحصيل الطالبات وتدفعهم إلى التردد والإتكالية.

### 5.1. مصطلحات البحث

#### التعلم المنظم ذاتياً: Self-Regulated Learning

يعرف الملاحه وأبو شقة (2011) التعلم المنظم ذاتياً بأنه: "عملية نشطة يشارك فيها المتعلم في عملية تعلمه من خلال استخدامه لاستراتيجيات تعلم معرفية (التسميع، التوسيع، التنظيم) واستراتيجيات تعلم ما وراء معرفية (التخطيط، مراقبة الذات، تنظيم الذات) استراتيجيات إدارة مصادر التعلم (تنظيم بيئة وقت الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، البحث عن مساعدة)" (ص. 27).

وتعرف الباحثة التعلم المنظم ذاتياً: بأنه عملية واعية نشطة ومنظمة لتنظيم عملية التعليم من خلال تخطيط المواد الدراسية بناء على عدد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية والدافعية والبيئية لتحقيق الأهداف التعليمية.

## استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies

يعرف الحسينان (2010) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: "مجموعة من الطرق والإجراءات التي يقرر أفراد عينة الدراسة على أنهم يستخدمونها أثناء مواقف التعلم المختلفة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تعكسها استجاباتهم على عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتياً" (ص.120)، وتتبنى الباحثة هذا التعريف لأنه يشمل على وصف محدد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المعرفية وما وراء معرفية والسلوكية والبيئية. وتقصد به الباحثة إجرائياً الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذا البحث.

## القدرة على حل المشكلات Ability to Solve Problems

القدرة على حل المشكلات كما أشار إليها العدل وعبد الوهاب (2003) بأنها: "هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاه، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى حقائق المجهولة التي يود اكتشافها؛ وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها" (ص. 198)، وتتبنى الباحثة هذا التعريف لما يشتمل عليه من وصف دقيق لخطوات القدرة على حل المشكلات.

### 6.1. حدود البحث

نتائج هذه الدراسة محكومة بالحدود التالية:

- 1- يتحدد البحث الحالي بالموضوع الذي يدرسه وهو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات.
- 2- عينة من طالبات البكالوريوس من كلية العلوم وكلية التربية بجامعة الملك خالد في مدينة أبها.
- 3- العام الدراسي 1438-1439هـ.

## 2. الإطار النظري للبحث

### المحور الأول: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

اهتمت البحوث النفسية والتربوية في السنوات الأخيرة بالعمليات التي تعزز عملية التعلم الذاتي، ومن أبرزها عمليات التعلم النشط، وما يرتبط بها من دراسة للاستراتيجيات التي يبادر المتعلمون باستخدامها لاكتساب مهارات التعلم، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة من قبل المتعلم في التحصيل واكتساب المعارف المختلفة، وهذا الاهتمام المتزايد بموضوع التعلم الدراسي الفعال كان سبباً في ظهور التعلم المنظم ذاتياً، وذلك نتيجة لتلك البحوث التي قام بها الباحثون في مجال علم النفس التربوي (في: العمري والمساعد، 2012، ص. 145).

كما يشير زيمرمان (Zimmerman, 1988) إلى أنه منذ بداية التعليم العام في مدارس الولايات المتحدة كان المربين في صراع مع الفروق الجوهرية الموجودة لدى الطلبة، ومنها خلفياتهم الثقافية والحالة المزاجية للطالب، فبعض الطلبة يدركون المفاهيم المهمة بسهولة ويبدو عليهم الدافعية للدراسة، في حين طلبة آخرون لا يبذلون جهداً من أجل الفهم وحفظ المعلومات، وغالباً ما يظهر على هؤلاء الطلبة اللامبالاة، مما أدى إلى ظهور علم النفس كعلم اهتم بالفروق الفردية في الأداء التعليمي عن طريق تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة لمعالجة جوانب القصور لديهم (p. 65).

يشير الزيات (1999) إلى أن الباحثين ظلوا لعدة سنوات وهم يصفون التعلم بأنه تغيير في السلوك الملاحظ الناتج عن الممارسة، ومع تطور الاتجاه المعرفي لم ينكر علماء النفس المعرفي ذلك ولكن يرون أن التغيير يحدث في السلوك نتيجة لتغيير في البناء المعرفي للفرد من حيث كم المعرفة والخبرات وكيفية تنظيمها (ص. 405).

#### أولاً: مفهوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

يعرف النقيب (2008) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: "استخدام المتعلم لمجموعة من الاستراتيجيات الظاهرية والذاتية بطريقة تنظيمية معرفية أو سلوكية أو بيئية مناسبة تحدد من خلالها لماذا؟ ومتى؟ وأين؟ وماذا؟ ومع من تستخدم الاستراتيجية؟ سعياً إلى تحقيق الأهداف التعليمية" (ص. 19).

ويعرف ايهنسيخن وسلامي (Iheneskhien & Salami, 2012) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: "استراتيجية تدريبية تمكن الأفراد من تطوير أهدافهم وتوجيهها نحو عمليات التعلم، وهي لا تعزز التعلم الفردي فحسب ولكن أيضاً توفر فرص للطلاب للمشاركة بنشاط في عمليات التعلم مثل تحديد الأهداف، والرقابة الذاتية، وتقييم الذات، والتعزيز الذاتي وإدارة الموارد" (p. 82).

ويعرف أحمد وعبد المعطي وأبو الدنيا (2016) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها: "عملية بنائية مستمرة تعتمد على كفاءة المتعلم في توظيف مجموعة من الأدوات تمكنه من إدارة ذاته وتعلمه بشكل فعال، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية وفقاً لما هو مخطط له مسبقاً، مستخدماً في ذلك الإمكانيات البيئية المتاحة له" (ص. 224).

#### ثانياً: أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

تعد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أسلوباً فاعلاً في تحسين قدرة الطلبة على الوعي بسلوكياتهم التعليمية، وتعميق وعيهم وإدراكهم لكيفية توجيهها أثناء التعلم، لمواجهة ضعف قدرة الكثير من الطلبة على التحكم في أنماط سلوكياتهم التعليمية، إضافة إلى تدني قدرتهم على السيطرة على عمليات تعلمهم، وعجزهم عن توجيه ذواتهم نحو تحقيق أهداف تعلمهم مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي (كمال، 2017، ص. 147).

وتتضح أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أيضاً في وظيفتها الفعالة في مجال تكنولوجيا المعلومات، لدمج المعلومات المكتسبة مع المتطلبات الجديدة خلال الحياة اليومية، ومن ثم تعمل الاستراتيجيات على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد من أهم أهداف علم النفس التربوي الحديث، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم، وأكثر قدرة على استخدام التكنولوجيا في التعليم، مما يمنح الطلبة الفرصة لتحمل قدر كبير من المسؤولية والاستقلالية والثقة بالنفس أثناء التعلم (الجراح، 2010).

#### ثالثاً: النظريات والاتجاهات الفكرية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

يذكر رزق (2009) أن هناك عدد من النظريات التي ظهرت في مجال علم النفس خاصة نظريات التعلم السلوكي الإجرائي والجشطات ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ونظرية علم النفس الإيجابي أسهمت في تفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً حيث أكدت تلك النظريات على عدد من المبادئ يمكن إيجاز أهمها في التالي:

#### النظرية السلوكية

تؤكد نظرية التعلم الإجرائي السلوكي على مفهوم التعزيز الذاتي وقدرة المتعلم على التمييز بين المعززات المؤقتة والدائمة، وهناك استراتيجيتين أساسيتين للتعلم أنتجتها النظرية السلوكية هما:



#### أ- تحليل السلوك التطبيقي:

والذي يعرف بتحليل المهمة حيث تركز هذه الاستراتيجية على التحليل المنظم ذاتياً للسلوك المتعلم ولهذا يقدم تحليل للسلوك التطبيقي، وهناك مبررات كثيرة لاستخدامه وتتمثل أهميته في التأكد من قياس أداء الطلبة من قبل المعلمين، والتأكد من إكمال الطلبة للعمل المحدد الذي يقومون به من خلال التسلسل للمكونات الأساسية في المهام الفرعية المطلوبة من الطلبة، و أيضاً تستخدم هذه الاستراتيجية في المهمات الحركية، مما يمكن الطالب من وصف الاستراتيجية المستخدمة (تحليل المهمة) وهذا يعطي تصور للمهام المعرفية التي يقوم بها الطلبة.

#### ب - التعليم المباشر:

ركزت هذه الاستراتيجية المنبثقة عن النظرية السلوكية على المنهاج والمهام التي يجب تعليمها للطلبة، والذي تؤكد على أن المعلمين يجب أن يكونوا واضحين تماماً فيما يعملون من مهارات محددة للطلبة، ويتم ذلك بتعليم كل خطوة أو مهارة من قبلهم بدلاً من تركها للمتعلم، مع تزويد الطلبة بنماذج لحل المشكلات أو تفسير العلاقات، مع الدعم اللازم خلال عملية التعلم والتشجيع معنوياً ومادياً على الممارسة التعليمية المستقلة، وهذا لا يعني أن المعلم يكون هو الملقى للمعلومات والمعلمين سلبين، ولكنه يضمن تعليم الطلبة ذاتياً من خلال العمل المنظم والنشاط وتوجيه ما يقومون به، وإعطاء التغذية الراجعة لهم (الشناوي، 2001).

#### نظرية الجشطالت

تؤكد نظرية الجشطالت على مبادئ الإغلاق والتنظيم وإعادة التنظيم والاستمرارية في المهام والتي توضح أن المتعلم ذاتياً لا يتعلم المعلومات بصورة منفصلة ولكن بصورة متكاملة، وقد اهتم علماء نظرية الجشطالت بشكل خاص بأثار عمليات التنظيم الذاتي للسلوك على العمليات الشخصية الأخرى، مثل الأساس المعرفي السابق والحالات الوجدانية، والتي تتضمن عمليات الإدراك، وتنظيم بيئة التنفيذ؛ مثل وسائل التعلم المتاحة، كما أن التنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم، وتكيفها لتحقيق مستوى الأداء المطلوب (الشيخ وأخرس، 2011).

ويعد الاستبصار احد أهم الاسس لنظرية الجشطالت وهو بمثابة مكافأة فورية للطلاب من خلال رؤية الحل وفهم العلاقات عن طريق إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ شكل كلي ومتكامل، ويتوقف نجاحه على مدى امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أيضاً القدرة على الاستبصار تتوقف على طاقة الطالب والعمر الزمني والفروق الفردية والخبرات السابقة؛ مثلاً الطالب الذي لديه خبرة ماضية او مشابهة يستعمل الاستبصار اكثر من الذي حرم من الخبرة في حل مشاكله، كما أنه يلزم تنظيم الموقف او البيئة التعليمية والنواحي الاساسية حتى يمكن ملاحظتها لحدوث الإستبصار، وغالباً يحدث الاستبصار عقب فترة المحاولات الفاشلة (رزق، 2009).

#### نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي

يرى الشيخ وأخرس (2011) نظرية التعلم الاجتماعي Social learning theory من أهم النظريات التي أسهمت إسهاماً عظيماً في نموذج التعلم النشط "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 من ناحية أخرى؛ حيث حاولوا التوفيق بين مبادئ السلوكية (المثير - الاستجابة - التعزيز) وبين مبادئ علم النفس المعرفي،



منذ البداية كان لهم الفضل في إدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم؛ حيث افترضوا أنَّ المحاكاة هي الميكانيزم الأساسي لتعلم غالبية أنواع السلوك الاجتماعي، والتي تعتمد على التعزيز (ص. 226).

### افتراضات التعلم المنظم ذاتياً في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي:

تقوم نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي على عدد من الافتراضات؛ ومنها الحتمية التبادلية الثلاثية والكفاءة الذاتية والعمليات الفرعية لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي و النمذجة (التعلم بالملاحظة)، وفيما يلي استعراض لكل منها:

#### 1- الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic Reciprocalit

يشير عبد الرحمن (2013) إلى أن باندورا Bandura أكد على الحتمية التبادلية الثلاثية بين ثلاث مؤثرات ضمن نموذج التعلم المنظم ذاتياً هي المؤثرات الذاتية والسلوكية والبيئية، ومن وجهة نظر التعلم المعرفي الاجتماعي فإنه لا يتحدد التنظيم الذاتي من خلال العمليات التي يقوم بها الشخص ذاتياً فحسب، وإنما يفترضون أن هذه العمليات تتأثر أيضاً بالمحددات البيئية والسلوكية في شكل تبادلي (ص. 642).

#### 2- الكفاءة الذاتية Self-Efficacy

افتراض نمر (2007) أنَّ الكفاءة الذاتية متغير رئيسي ومؤثر في التعلم المنظم ذاتياً، ولمساندة هذا الافتراض؛ توصلت عدد من الدراسات إلى أن معرفة الطلبة لكفاءة الذات ترتبط بجانبين في سلسلة التغذية الراجعة التبادلية؛ الجانب الأول: هو استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم؛ والجانب الثاني: هو المراقبة الذاتية، وقد أظهر الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة مقدار أكبر في استراتيجيات التعلم ومراقبة ذاتية لنتائج تعلمهم من الطلبة ذوو فعالية الذات المنخفضة، كما كانت إدراكات الطلبة لكفاءة الذات مرتبطة إيجابياً مع التحصيل العلمي.

ويشير حسانين وعاشور (2006) بأن العمليات المؤثرة في التعلم المنظم ذاتياً تتفاعل مع بعضها البعض وأيضاً تتفاعل مع العمليات في المجالات الأخرى، كما افترض أنه يمكن تحويل القوة النسبية والنسق الزمني للعلاقة النسبية المتبادلة بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية من خلال نتائج الأداء السلوكي والتغيرات في السياق البيئي والجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

#### 3- العمليات الفرعية في التعلم المنظم ذاتياً

تفترض النظرية الاجتماعية المعرفية أن التعلم المنظم ذاتياً يشمل ثلاث عمليات فرعية هي: الملاحظة الذاتية؛ والحكم الذاتي؛ ورد الفعل الذاتي (Schunk, 1990).

كما أن كفاءة الذات تلعب دوراً محورياً في سلوك الفرد؛ حيث يفترض أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تحدد أنماط سلوكه، ومقدار الجهد الذي يبذله في العمل، ومدى مثابرتة في مواجهة الصعوبات، وبحسب النظرية المعرفية الاجتماعية فإن اجتهاد المتعلم أثناء التعلم المنظم ذاتياً من أجل ملاحظة ذاته، وتقويمها والتفاعل ذاتياً معها، يعتبر من المؤثرات السلوكية؛ وذلك لأن هذه المكونات ظاهرة وقابلة للملاحظة والتوجيه، وذات نمط تفاعل ديناميكي تسهم في دفع الطلبة إلى مزيد من الملاحظة لجوانب السلوك السابقة أو لجوانب أخرى خلال أنشطة التعلم (Zimmerman & Kitsantas, 2014, p. 146).

#### 4- النمذجة (التعلم بالملاحظة)

يذكر باندورا Bandura أن المبدأ الأساسي لتنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة هو ملاحظة النماذج الاجتماعية، وهي تشرح عمليات الملاحظة الذاتية، والتقويم الذاتي، وردود الفعل الذاتي أمام الطلبة، ثم يحاول المتعلم إتقان تلك الوظائف،

الأمر الذي يترتب عليه تغيير في معتقدات المتعلم مثل معتقداته حول تحكمه في الأحداث من حوله، إتقانه للمهمة، وإدراك المتعلم لفعاليتيه الذاتية يزداد عند توفر قدر من التدعيم البيئي، مثل النمذجة والواحد المادية والاجتماعية (Bandura, 2002). ويشير (نصار، 2016) على أن نظرية التعلم الاجتماعي أكدت على استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية والدافعية كعمليات مفتاحية للتنظيم الذاتي (ص. 354).

### نظرية علم النفس الإيجابي:

كان العديد من علماء النفس والمفكرين الأوائل قد مهدوا الطريق لدمج تقنيات علم النفس الإيجابي في التعليم المنظم ذاتياً على الرغم من حداثة المصطلح نفسه في الفصول الدراسية، وكان جون ديوي John Dewey من بين أوائل الباحثين في تطبيق التعليم الإيجابي في المؤسسات التعليمية عن طريق تفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد عارض جون ديوي الأجواء القمعية التي تغلب على المدارس، وبالأخص المدارس الابتدائية والثانوية، وشدد على أهمية تنمية قدرة الطلبة على استيعاب المعلومات وإعادة بثها في عقولهم، وهو الذي طرح فكرة إن الطلبة ينبغي أن يأخذوا المعلومات ويقوموا بتنظيمها وتكوينها بصورة إبداعية وفقاً لقدراتهم الشخصية والمعرفية والماوراء معرفية، ويعارض هذا النهج الرؤية التقليدية للتعليم التي يمرر فيها المعلمون المعرفة للطلاب عن طريق الاتصال المباشر، وخالصة القول أن رؤية ديوي للتعليم، تشبه التعلم المنظم ذاتياً مما يعني أن الناس يتعلمون بشكل أفضل في بيئات افتراضية تنطبق على العالم الحقيقي، وتتيح للطلبة التعلم من خلال الأنشطة والحل العملي للمشاكل عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Chen & Mcnamee, 2011).

وقد طرحت أيضاً مونتيسوري Montessori صاحبة نظام مونتيسوري، وجهات النظر المتعلقة بالتعليم الإيجابي، وتعتمد نظريتها إلى حد كبير على علم النفس الإيجابي للإبداع، وتأخذ بمبدأ أن كل طفل يحمل في داخله الشخص الذي سيكون عليه في المستقبل، يتم تقديم هذا الأسلوب في التعلم مع منح الأطفال حريتهم في اختيار كيفية التعلم، وهو ما يعرف بالتعلم المنظم ذاتياً، وفيه يتم تقديم مواد لتدريب الأطفال عملياً، مما يعزز روح الإبداع لديهم، ويحفز حب التعلم من خلال تعليمهم الاستقلالية والمسؤولية لتنفيذ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حتى يصلوا لأقصى درجات الإبداع، مما يمكن للأطفال من التعبير عن أنفسهم من خلال التعليم، بدلاً من الشعور بالإجبار على العمل بغرض التعلم (الشيخ و أكرس، 2011).

### رابعاً: مكونات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Components of Self-Regulated Learning

يمكن النظر إلى التعلم المنظم ذاتياً على أنه يمثل أبنية متعددة الأوجه تتمثل في قدرة الفرد على الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والبيئية للوصول إلى حل المهام الأكاديمية (في: النمر، 2007، ص. 33). ويشير ولترز (Wolthers, 1998) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يحتوي على ثلاث مكونات أساسية؛ وهي المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية، وتحاول النماذج المختلفة للتنظيم الذاتي على إحداث نوع من التكامل بينها في سبيل تسهيل فهم التعلم والأداء الأكاديمي، وكل واحد من هذه المكونات ضروري لإحداث عمليات التعلم المنظم ذاتياً (p. 6).

### 1- الإرادة Will

وهي رغبة الفرد في اختزال تفكيره وجهده من أجل تحقيق أهدافه مهما كانت الصعوبات، وهي أول مكونات التعلم المنظم ذاتياً (رشوان، 2006).

ويرى رزق (2009) أن الإرادة هي ميل الفرد إلى أن يحتفظ بمجهوده وتركيزه من أجل تحقيق أهدافه مهما كانت المشكلات المحتملة، وقد يعبر عن الإرادة بالدافعية التي تتضمن كلاً من فعالية الذات والعزو (ص. 63).

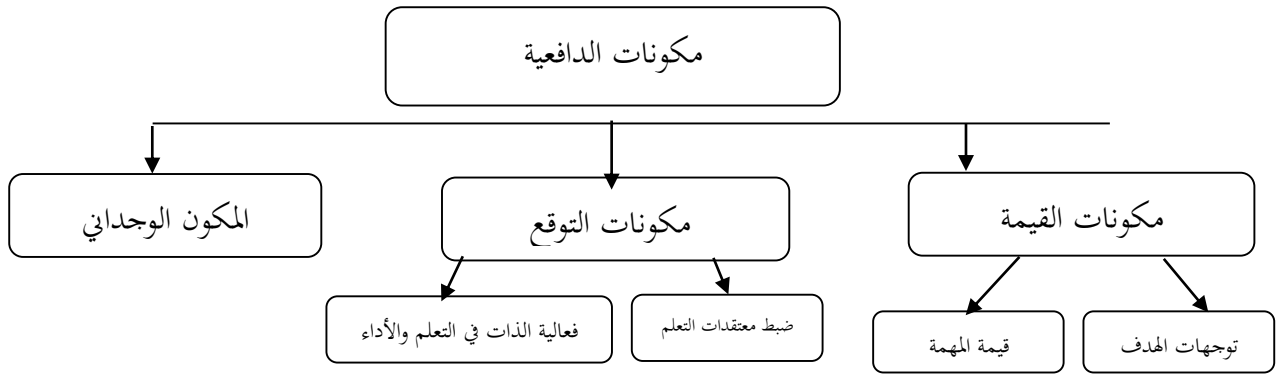
وتشتمل الإرادة على عدد من المكونات الفرعية وهي كالتالي:

### 1- الدافعية Motivation

يذكر شونج (Chung, 2000) أنه لا بد من وجود دوافع قوية لاستخدام تلك الاستراتيجيات؛ ومنها معرفة المتعلم باستراتيجيات التعلم الفعالة؛ وكذلك معرفة الكيفية المناسبة لتطبيقها في مواقف التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى الاستخدام الفعلي لها (ص.37).

ويشير (الجراح، 2015) إلى أن فعالية التنظيم الذاتي للمتعمك تكمن عندما يعتمد الطلبة على قدرتهم في التأثير على مستوى جهدهم ومثابرتهم في إنجاز مهامهم الدراسية، وكلما كانت هذه الزيادة في الجهد تعطي مستويات أعلى من التحصيل يدل ضمناً على التنظيم الذاتي لتعلمه (ص. 44).

كما قام بينترش (Pintrich, 1990) بتقسيم الدافعية إلى ثلاثة مكونات ترتبط بالأداء كما يظهر في شكل (1):



شكل (1) يوضح مكونات الدافعية كما ذكر (Pintrich, 1990)

#### 1-1-1 مكونات القيمة

ويتعلق بأهداف الطلبة عن أداء المهمة ومعتقداتهم حول أهمية تلك المهمة وفائدتها، ويهتم بالإجابة عن سؤال: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ ويتكون من:

##### 1-1-1-1 توجهات الهدف

يعد توجه الهدف أحد مكونات القيمة، وتوجد ثلاثة أنواع من توجهات الهدف هي:

- 1- توجه التمكن من الهدف ويشير إلى التمكن من المهمة باستخدام المعايير الذاتية والتحسين المعتمد على الذات.
- 2- التوجه الداخلي للهدف؛ ويشير إلى إدراك المتعلم لأسباب اندماجه في مهمة التعلم، ويعبر عن أهداف المتعلم العامة للمقرر الدراسي أو توجهاته، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في مهمة ما؛ ومن هذه الأسباب: التحدي، وحب الاستطلاع، والتفوق، وبدل ارتفاع التوجه الداخلي لدى الطلبة على أن المشاركة في المهمة الأكاديمية هي غاية في ذاتها أكثر من كونها وسيلة.
- 3- التوجه الخارجي للهدف؛ ويتعلق بدرجة إدراك الطلبة لأسباب مشاركتهم في مهمة ما، ومن هذه الأسباب: المنافسة، والأداء، الدرجة، والمكافآت، والتقييم من الآخرين.

وعندما يكون الطلبة مرتفعين في التوجه الخارجي للهدف فإن اندماجهم في مهمة التعلم وسيلة في حد ذاتها، ويكون الاهتمام الأساسي للطلاب مرتباً بالقضايا والأسباب الخارجية، التي لا ترتبط مباشرة بالمشاركة في المهمة نفسها.

### 1-1-2- قيمة المهمة

تتعلق قيمة المهمة بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أي يتعلق بالسؤال الآتي؛ ماذا أعتقد في هذه المهمة؟ وارتفاع قيمة المهمة لدى المتعلم يؤدي إلى زيادة اندماجه في تعلمها، أي أن قيمة المهمة تتعلق بإدراك المتعلم للمواد الدراسية المقررة؛ من حيث اهتمامه بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة له، فمعتقدات قيمة المهمة ترتبط إيجابياً باستخدام الاستراتيجيات المعرفية.

**2-1- مكونات التوقع:** يشتمل على اعتقادات الطلبة في مقدرتهم على أداء مهامهم الدراسية المختلفة ويتضمن الإجابة عن سؤال: هل أستطيع أداء هذه المهمة؟ ويتكون من:

**1-2-1- ضبط معتقدات التعلم:** ويشير إلى اعتقاد الطلبة بأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطي نتائج إيجابية، وأن هذه النتائج تتوقف على ما يقوم به الطلبة من مجهود، وعلى ضبط أدائهم الأكاديمي، ووضع ما يحتاجونه من استراتيجيات لاحقه.

**2-2-1- فعالية الذات في التعلم والأداء:** هو معتقدات الطلبة عن قدراتهم على الأداء والتعلم في مجال معين، ويتضمن أحكاماً عن قدرات الطلبة على إنجاز المهمة، بالإضافة إلى ثقته في مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة، وهناك ارتباط موجب عال بين معتقدات فعالية الذات، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك ارتباط موجب عال بين معتقدات فعالية الذات والأداء.

### 3-1- المكون الوجداني

يشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية، كقلق الاختبار والذي يتكون من مكون معرفي، يشير إلى الاعتقاد السالب لدى الطلبة بأن أدائهم سيكون سيئاً، ومكون انفعالي يشير إلى مظاهر الاستثارة النفسية والوجدانية للقلق.

**2- المهارة Skill** تعد المهارة ثاني مكونات التنظيم الذاتي، وتتكون المهارة من التالي: الإدراك ما وراء المعرفي. الاستراتيجيات (المعرفية وما وراء المعرفة). القاعدة المعرفية (العنزي، 2015).

### خامساً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulation Learning Strategies

تعتبر المهارات المكون الرئيسي للتنظيم الذاتي للتعلم، ويعبر عنها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتفيد هذه الاستراتيجيات الطلبة في رفع مستوى فعاليتهم، بما يمكنهم من توظيف مصادرهم المعرفية بالشكل المطلوب (حسن، 1995، ص. 170). وتصنف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية وسلوكية ودافعية وإدارة مصادر (في: العنزي، 2015، ص. 8).

### 1- استراتيجيات التعلم المعرفية المنظمة ذاتياً: وتشمل عدداً من الاستراتيجيات هي:

**1-1- التسميع أو السرد:** وتشير هذه الاستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ واستظهار المعلومات؛ وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة بصوت منخفض أو مرتفع، أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في مادة ما بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان، أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في مقرر معين، أو بوضع خط تحت الأجزاء المهمة في المادة المتعلمة، أو تظليل الكلمات المراد حفظها بلون مختلف (العمودي، 2015).

**2-1- استخدام التفصيل أو الإسهاب:** وتتضمن هذه الاستراتيجية محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات تمهيداً لتخزينها في الذاكرة طويلة المدى؛ وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، وتفسير الأفكار، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها (العنزي، 2015).

**3-1- تنظيم المعلومات** وتضمن انتقاء الأفكار الرئيسية، لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم، وتتمثل في تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعم، وترتبط بمعارفه السابقة، أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب، أو المحاضرة، أو ما يتم جمعه من المكتبة، مما يسهم في تكوين بنية معرفية مستقرة، عن طريق استخدام عدد من الاستراتيجيات لانتقاء وتنظيم الأفكار مثل، التشفير والاستنتاج (Ocak & Yamac, 2013).

**2- استراتيجية التعلم ما وراء معرفية المنظمة ذاتياً** وتتمثل في ما يلي:

#### **1-2- التخطيط ووضع الأهداف**

وتشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه عند القيام بعمل ما، وإعداده خطة لتحقيقها، ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فعلاً فيه بغرض الاستفادة منه في تنظيم عملية التعلم.

#### **2-2- المراقبة الذاتية**

تُعد مراقبة تفكير الفرد وسلوكه جزءاً تكاملياً للتعلم المنظم ذاتياً، فالطالبة ينبغي أن يراقبوا ويقيموا تعلمهم حتى ينظموه، كتركيز الانتباه أثناء تلقي الدرس، أو الاختبار الذاتي من خلال استخدام أسئلة لموضوع المحاضرة، بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف التي وضعها المتعلم بتوجيه من المعلم.

#### **3-2- التقويم الذاتي**

ويتضمن مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعية للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها؛ وذلك لكي يقيم المتعلم الاستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة، أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بالكيفية التي تساعد على تحقيق الأهداف، وكذلك في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف (في: العمودي، 2015، ص. 9).

#### **3- استراتيجيات التعلم السلوكية المنظمة ذاتياً**

**تنظيم الجهد:** وهو قدرة وكفاءة الفرد في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى؛ حيث يحاول المتعلم الاحتفاظ بالتركيز والجهد؛ على الرغم من التشبث الحادث له بسبب المشكلات التي يواجهها. (جاد الله والزقاد، 2015).

**إدارة الوقت:** وتتضمن هذه الاستراتيجية تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية، كما تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل. (Ocak & Yamac, 2013).

**تعلم الأقران:** ويتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي، من خلال مشاركة المتعلم الأنشطة والمناقشات الجماعية، بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم (في: العمودي، 2015، ص. 26).

#### **4- استراتيجيات التنظيم الذاتي الدافعية**

يشير هيو (Heo, 1998) إلى أن هناك عدداً من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتحكم في المهام التي يكون لها تأثير على دافعيتهم، وتتضمن هذه الاستراتيجيات محاولات التنظيم معتقدات دافعية؛ مثل التوجه للهدف، والفاعلية الذاتية، ومعرفتها في ضوء دافعية الإنجاز، وأيضاً معتقدات قيمة المهمة، والاهتمام الشخصي بالمهمة.

ويرجع الفضل حديثاً لولترز (Wolters, 1998) في تحديد بعض تلك الاستراتيجيات التي تصنف ضمن التنظيم الذاتي للدافعية وتتضمن ما يلي:

#### 1-4- استراتيجية حوار الذات الموجه للإتقان

إنَّ الطلبة ينظمون دافعيّتهم من خلال تحديد أسباب معينة للريّة في إكمال النشاط الذي يندمجون فيه، ويستخدمون معتقداتهم، أو أحكامهم شبه الصريحة للتحفيز بشكل مقصود لأنفسهم؛ لإبراز سبب ضمّني يكون لديهم مما يزيد من الرّغبة للاستمرار في الإنجاز (Wolters, 2003).

#### 2-4- الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي

تُعد من إحدى أشكال اعتماد الطلبة على أهداف معينة لزيادة دافعيّتهم؛ حيث يعمل الطلبة وفق هذه الاستراتيجية على استخدام الجمل، والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية؛ وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيدة؛ حيث إن هذه الاستراتيجية تركّز على أسباب إنجاز المهمة المتعلّقة بالأداء، ويطلق على هذا النوع من الاستراتيجيات الحديث الذاتي الخارجي أو استراتيجية الأداء (Wolters, 2003).

#### 3-4- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية

يشير إلى استخدام الطلبة الجمل والأفكار الصوتية المصممة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية؛ من أجل إظهار عمل أفضل من الآخرين، أو إظهار القدرة الفطرية لدى الفرد لكي يحافظوا على أدائهم بشكل جاد، وهنا يفكر الطلبة بإظهارهم للقدرة النسبية التي يمتلكونها مقارنة بالآخرين، ويركز الطلبة على إثبات قيمة الذات أمام أقرانهم، وأمام المعلمين مما يزيد من دافعيّتهم في التعلم (Wolters, 2003).

#### 4-4- تحسين الملائمة

تتضمن هذه الاستراتيجية جهود الطلبة لزيادة ملائمة المهمة، من خلال ربطها بحياتهم الواقعية، أو ميولهم الشخصية، على سبيل المثال، يمكن للطلاب أن يقوموا بجهد لكي يربطوا المادة التي يتعلمونها بحياتهم الخاصة، أو بأشياء يكون لديهم تجاهها ميل شخصي، وهذا الربط من جانب المتعلم من شأنه أن يزيد من دافعيّته واندماجه في المهمة التعليمية (Wolters, 2003).

#### 5-4- استراتيجية تحسين الاهتمام (الميل الموقفي)

وتعكس ميل الطلبة لتحويل المهمة الدراسية إلى لعبة تعليمية، أو جعلها مصدر للمزيد من المتعة عند إتقانها، ويستخدم الطلبة هذه الاستراتيجية لتنظيم دافعيّتهم، وزيادة مظاهر دافعيّتهم الداخلية، عن طريق جعل المهمة أكثر تحديداً، وذات أهمية ومصدر متعة بالنسبة لهم، كما يستخدمونها لتحسين اهتمامهم الموقفي الذي يعيشونه عند أداء نشاط ما (Wolters, 2003).

#### 6-4- استراتيجية المكافأة الذاتية

تقيس هذه الاستراتيجية مدى استخدام الطلبة المكافآت الخارجية المعدة ذاتياً؛ لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية، بمعنى آخر إن هذه الاستراتيجية تعد إحدى الطرق التي من الممكن أن يستخدمها الطلبة لتنشيط رغبتهم لأداء المهام الدراسية، عن طريق زيادة المكافآت الخارجية لأداء المهمة؛ وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات القائمة على أساس الأهداف المحددة ذاتياً، وتتطلب هذه الاستراتيجية تحديد الطلبة للأهداف، وإدارة التعزيزات الخارجية؛ لبلوغ أهداف معينة ترتبط بإداء المهمة (Wolters, 2003).



#### 4-7- استراتيجيات التحكم البيئي

وتقيس عزل مشتتات الانتباه كوسائل ضمان لأداء مهام الدراسية، وتتضمن هذه الاستراتيجية؛ جهود الطلبة لخفض المثيرات وحالات صرف الانتباه في بيئتهم، كما تتعلق بجهود الطلبة لتنظيم وترتيب البيئة المحيطة بهم؛ ويستخدم الطلبة هذه الاستراتيجية للحفاظ على تركيزهم في المهمة، وللتغلب على المشكلات التي تعوق دافعيتهم أثناء أداء مهام الدراسية (Wolters, 2003).

#### سادساً: نماذج التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Models

##### نموذج ماك كومبس (Mc Combs, 1989) للتنظيم الذاتي للتعلم

أن نموذج ماك كومبس (Mc Combs, 1989) يعد أحد أهم نماذج الاتجاه الظاهراتي، الذي يعتقد أن الفرد يستطيع توجيه سلوكه وتنظيمه عن طريق مفهوم الذات؛ حيث يعتبر أن المنبع الجوهرى لدافعية الفرد للتنظيم الذاتي في فترة التعلم هو تطوير الفرد لمفهوم ذاته، بما يؤدي إلى تحقيق هذا المفهوم (في: عيسى، 2014، ص. 82).

##### نموذج بتلر وواين (Betler & Winne, 1995) للتنظيم الذاتي للتعلم

أن هذا النموذج يرى أن التعلم المنظم ذاتياً هو عبور الفجوة بين تحديد المتعلم لأهدافه من عملية التعلم وتحقيقها؛ وذلك من خلال التأكيد على اختيار وظائف المعرفة والمعتقدات في المشاركة المعرفية في عملية اختيار الأهداف، والتركيز على دور التغذية الراجعة والتكيف، والعملية المحورية للمراقبة، ويفترض هذا النموذج بشكل أساسي أن التنظيم الذاتي يتشكل من خلال النموذج كسلسلة من الحلقات الإرادية، مما يؤدي إلى التدفق التكراري للمعلومات؛ مثال على ذلك، مشاركة الطلبة المنظمين ذاتياً في مهام الأكاديمية. (Butler & Winne, 1995).

##### نموذج بوركوفسكي (Borkowski, 1996) للتنظيم الذاتي للتعلم

يرى كلاً من بيستينين وبيلكينين (Puustinen & Pulkkinen, 2001) بأن هدف نموذج بوركوفسكي هو الإسهام بتحديد سبب حالات النجاح والفشل التي تواجه الطلبة في أثناء تطبيق الاستراتيجيات؛ حيث قام بوركوفسكي Borkowski بتحديد صفات مستخدم الاستراتيجية الجيد، ووفقاً لهذا النموذج فإن التكامل الناجح بين المكونات المعرفية والدافعية والشخصية تؤدي إلى المعالجة الجيدة للتعلم.

##### نماذج زيمرمان "Zimmerman":

اهتم زيمرمان بكيفية تنظيم الطلبة لاتجاهاتهم وسلوكياتهم؛ حيث تؤكد عدد من الدراسات التي أجراها عدد من الحقائق حول النمو الأكاديمي للطلبة؛ حيث يرى أنه عندما يتقدم الطلبة في المدرسة الثانوية أو الجامعة فمن المتوقع أن يتحملون مسؤولية تعلمهم الخاص ونجاحهم الأكاديمي (Zimmerman, 2014).

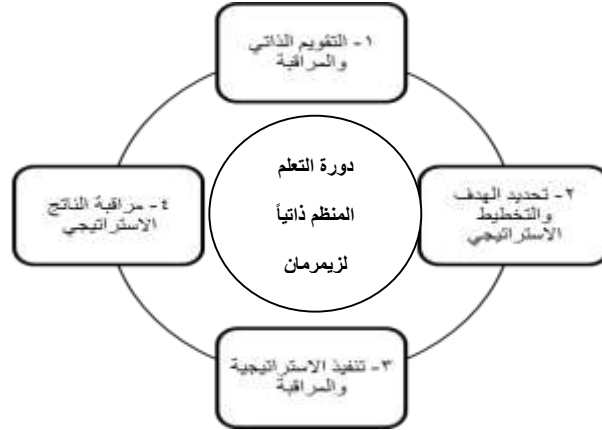
ومن هنا وضع زيمرمان Zimmerman عدد من نماذج التعلم المنظم ذاتياً؛ ومنها:

##### 1- النموذج الأول لزيمرمان (Zimmerman, 1996)

يرى العموي والمساعد (2012) أن التعلم المنظم ذاتياً هو تنظيم ديناميكي متبادل، بمعنى أن الإلتقان يتطلب جهوداً متعددة، ونتائج كل جهد تكشف عن المصادر الشخصية للمتغيرات والنجاحات المطلوبة، وهو لا يتحدد فقط بالعوامل الشخصية، وإنما يتأثر أيضاً بالعوامل البيئية والسلوكية، وهو ما يسمى بالنموذج الحلقي لتنظيم الطلبة في الدراسة الأكاديمية.



ويشير زيمرمان (Zimmerman, 1998) بأن النموذج الحلقي يتضمن أربع مراحل، كما في الشكل (2) وهي كالتالي:



شكل (2): دورة التعلم المنظم ذاتياً لزيمرمان النموذج الأول (Zimmerman, 1998)

### المرحلة الأولى: التقييم الذاتي والمراقبة

تحدث هذه الخطوة في بداية التعلم، عندما يعمل المتعلم على تقييم مدى كفاءة طرق تعلمه الحالية، وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف عن طريق الملاحظة المنتظمة، فإنه يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة.

### المرحلة الثانية: تحديد الهدف والتخطيط الاستراتيجي

تتضمن وضع أهداف تعليمية محددة للمتعلم، واختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيقها، والطلبة الذين لديهم مهارات تنظيمية ذاتية متطورة يمكنهم تحليل مهام الجديدة إلى عناصر، ويحددون أهدافاً ويضعونها في صورة فعالة أكثر من الطلبة الجدد، واختيار استراتيجية لاتخاذ القرار لتحقيق الهدف المتعلق باختيار أو تعديل استراتيجيات التنظيم الذاتي، مع الحرص على أن تكون الطرق المختارة مناسبة للمهمة.

### المرحلة الثالثة: تنفيذ الاستراتيجية والمراقبة

يقصد بها الأداء والتحكم الإرادي، وتحدث عندما يحاول الطلبة تنفيذ استراتيجية تعلم ويراقبون الدقة في تطبيقها، فالطلبة يحتاجون لتركيز الانتباه، والتعلم الذاتي، والملاحظة الذاتية على أداء كل جوانب الاستراتيجية تماماً، مثلما يفعل نموذج مدرب وذو مهارة.

### المرحلة الرابعة: التعلم المنظم ذاتياً (مراقبة الناتج الاستراتيجي)

تحدث من خلال المقارنة النظامية باستخدام التسجيلات الذاتية المتراكمة للسلوك التعليمي، وتعتمد مراقبة الناتج الاستراتيجي على تحويل الاستراتيجية إلى عادة (روتين)، وتحديد الأهداف الناتجة عن الاستراتيجية، وهذا بدوره يبين للطلبة مدى فعالية الاستراتيجية التي يستخدمونها (Zimmerman, 1998).

### 2- النموذج الثاني لزيمرمان (Zimmerman, 2000)

قدم زيمرمان (Zimmerman, 2000) هذا النموذج عام (2000) ويعد من أكثر النماذج شمولاً، ويتكون من ثلاث مراحل، ويركز على الدافعية التي تساعد في الوصول إلى التعلم المنظم ذاتياً، والكيفية التي يستخدم فيها المتعلم مستوى مناسب من العمليات المعرفية اللازمة للتعامل مع المهمة (في: سليمان، 2003، ص. 40).

ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل متتالية تحدث في صورة دائرية، ويمكن التطرق لهذه المراحل كما يلي:

#### المرحلة الأولى: مرحلة التدبر

وتتضمن العمليات التي يتعامل فيها الطلبة مع المهمة، وتتكون من عملية تحليل المهمة؛ ووضع الهدف، والتخطيط، والدافعية، والكفاءة الذاتية، وتوقعات النتائج، والاهتمام بالمهمة، والتوجه نحو الهدف.

#### المرحلة الثانية: مرحلة الأداء

خلال هذه المرحلة يحافظ الطلبة على تركيز انتباههم، ويستخدمون استراتيجيات تنظيم مناسبة؛ وذلك حتى يحافظوا على ارتفاع دافعيتهم، ويتابعون تقدمهم نحو الأهداف حتى يعملون بنجاح، ولا بد من توفر عملية التحكم الذاتي ويشمل التدريس الذاتي، والتصور العقلي، وإدارة الوقت، وطلب المساعدة، والمحفزات التي تثير الاهتمام، والنواتج الذاتية، وكذلك لا بد من توفر الملاحظة الذاتية، وتشمل المراقبة ما وراء معرفية، والتسجيل الذاتي (في: سليمان، 2003، ص. 40).

#### المرحلة الثالثة: مرحلة التأمل الذاتي

تتضمن هذه المرحلة عملية التقويم الذاتي، والعزو السببي، ورد الفعل الذاتي، والحكم الذاتي، والرضا الذاتي، والتكيف، خلال هذه المرحلة يقوم الطلبة بالحكم على نتائج عملهم، ويضعون أسباب للنتائج التي توصلوا إليها، والعملية الرئيسيتان في هذه المرحلة هي الحكم الذاتي والتفاعل الذاتي (في: سليمان، 2003، ص. 41).

#### نموذج بينترش (Pintrich, 2000) للتنظيم الذاتي للتعلم

وضع بينترش (Pintrich, 2000) إطار عام ووصف لعمليات التعلم المنظم ذاتياً، ويقوم هذا الإطار على أن هناك تسلسلاً مرتباً يمر المتعلم من خلاله أثناء قيامه بالمهمة، وذلك لا يتم بالضرورة في مراحل آلية، فضلاً عن التفاعل الدينامي بين العمليات المكونة لمرحلة التعلم المنظم ذاتياً، وكل مرحلة من تلك المراحل تتضمن أنشطة التنظيم الذاتي داخل اربع مجالات؛ معرفية، ودافعية، ووجدانية، وسلوكية، وسياقية؛ وهذه المراحل كما يلي:

#### المرحلة الأولى: تحديد الأهداف والتخطيط والتنشيط

يتضمن تحديد الأهداف وضع أهداف تربوية رئيسية وفرعية مع التخطيط للأنشطة المصاحبة وزمانها، وطريقة تنفيذها بالنسبة لكل هدف من تلك الأهداف، وبالإضافة لعمليات التخطيط ووضع الأهداف، وتتضمن هذه المرحلة عمليات التنشيط المختلفة، والخاصة بتنشيط المعرفة، والمعتقدات الدافعية، والمعتقدات الخاصة بالمهمة، والسياق (في: رشوان، 2006، ص. 43).

#### المرحلة الثانية: المراقبة الذاتية

تتطلب المراقبة الذاتية الوعي بالمظاهر المختلفة للمعرفة والدافعية والسلوك والسياق؛ حيث يندمج فيها المتعلم في مجموعة من الأحكام الذاتية على جودة ومقدار سلوكه الحالي، وتعد المراقبة من العمليات الجوهرية للتعلم المنظم ذاتياً؛ لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحادث تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها (جروان، 2011).

#### المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم

وتتمثل في جهود للتحكم في السلوك، وتنظيم الأبعاد المختلفة للمعرفة والدافعية، والمهمة والسياق، وهذه المحاولات للتحكم والتنظيم تكون منظمة ذاتياً، وفيها يركز الفرد على محاولة تنظيم ما يخصه من معرفة، ودافعية، وسلوك.

### المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية

كلما تمكن المتعلم من التغلب على الاعتقاد بأن فشله ناتج عن ضعف قدراته، وأنه يمكنه تحقيق النجاح ببذل مزيد من الجهد أو بتعديل الطريقة المستخدمة في التجهيز والمعالجة أمكنه الاستمرار في العمل، والتغلب على مشاعر الإحباط، فمط العزو له تأثير كبير على الدافعية، والطالب الذي يعتقد أن الفشل يمكن السيطرة عليه يكون بمثابة دافع له للأداء بصورة أفضل، أما إذا اعتقد في أن أسباب الفشل لا تخضع لسيطرته فقد لا يحاول تحسين أداءه، وعزو الإخفاق إلى أسباب ليس للفرد سيطرة عليها قد يضره بشكل كبير، أما الإخفاق في حد ذاته ليس ضار.

### سابعاً: مراحل التعلم المنظم ذاتياً

يرى رزق (2009) أن الطلبة يستخدمون عملياتهم الخاصة في التعلم ويكون وعيهم بذاتهم عند مستوى معين، ويستخدمون معتقداتهم الدافعية، مما يساهم في جعلهم متعلمين ذاتياً، ويتم ذلك وفق عدد من المراحل وهي:

#### 1- مرحلة التفكير والتأمل (التجهيز)

ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة مرحلة وضع الأهداف والتخطيط النشط؛ وذلك وفق ما يتم فيها وما أكدت عليه مختلف النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً السابقة الذكر؛ حيث تتضمن هذه المرحلة وضع الأهداف المراد تحقيقها في عملية التعلم، وتخطيط وتنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بمهمة التعلم، وتنشيط ما وراء المعرفة والإمكانيات الشخصية التي تبدو مفيدة في عمليات التعلم للمهمة. (في: رزق، 2009، ص. 13-15).

وتتم هذه المرحلة في مراحل فرعية تتضمن عدد الخطوات الأدائية كتحليل المهمة، وتحليل جوانب الدافعية الذاتية، وتحديد المتطلبات لأداء المهمة، وتحديد الأهداف والتخطيط للاستراتيجيات التي من خلالها يمكن تحقيق تلك الأهداف؛ كاستخدام شبكة المعلومات أو الاعتماد على المراجع المكتبية، ويسأل المتعلم نفسه في هذه المرحلة عدد من الأسئلة، والتي من خلالها يمكن أن يصل إلى معلومات مرضية عن هذه المرحلة.

- ما اهتماماتي واحتياجاتي؟ - ما أسئلتني واستفساراتي؟ - كيف أوزع وقتي؟ - ما أولوياتي ومن أين أبدأ؟
- أين يجب أن يكون العمل؟ (في: رزق، 2009، ص. 13-15).

#### 2- مرحلة الأداء

وفيها يزداد الضبط الذاتي والملاحظة للسلوكيات الذاتية كعناصر أساسية لمرحلة الأداء، والدخول في تنفيذ الاستراتيجيات التي تم تحديد ملامحها في مرحلة التأمل، وكذلك الملاحظة للتقدم في الأداء أو مدى اكتساب الخبرة في المهمة. وفي هذه المرحلة يسأل المتعلم نفسه عدد من الأسئلة ومنها:

- هل أتقدم نحو تحقيق ما حددته من أهداف؟ وإذا كان الجواب بلا؛ يسأل نفسه، ماذا يمكن فعله لجدولة تلك الأهداف أو تغيير مدخل التعلم لتحقيقها؟
- هل العناصر البيئية أو مكونات القاعة الدراسية مشتتة للانتباه؟ وإذا كانت كذلك ما أوجه الضبط التي يجب أن أفعلها في بيئة التعلم؟ هل عملي دون جدوى؟ وإذا كان كذلك فماذا أفعل لزيادة الدافعية؟
- هل أنا محبط أو أشعر بالملل؟ وإذا كان كذلك فماذا أفعل لأحدد نشاطي للتعلم؟
- هل أغوص في خضم من المعلومات؟ وإذا كان الأمر كذلك فماذا عن الاستراتيجيات التي أتبعها في العمل؟
- هل أنا متردد؟ وإذا كان الأمر كذلك أين يجب أن أبحث عن مساعدة وطلب العون؟ (في: رزق، 2009، ص. 13-15).

**3- مرحلة التنظيم والضبط:** تشير إلى مرحلة محاولات المتعلم لتنظيم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية والسياق البيئي، بهدف الاستغلال الأمثل لها في تحقيق الأهداف التي تم تحديدها، وتتضمن تلك المرحلة:

أ- **الضبط والتنظيم** المتمثل في إعادة ترتيب للمعلومات المتضمنة في العمل بما يجعل عملية التعلم أسهل للاختيار المناسب للاستراتيجيات المعرفية، وتطبيقها بفاعلية سواء كانت الاستراتيجيات الخاصة بمعالجة المعلومات على المستوى السطحي أو المتوسط أو العميق (Schunk, 1990).

ب- **ضبط الدافعية وتنظيمها:** يتمثل في تنشيط الدافعية وآليات التعامل مع مشاعر الملل أو التعامل مع المشكلات والمواقف العالقة التي تواجه عمليات التعلم، وهي من الأمور المهمة في عملية التعلم نظراً لأنها تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

ج- **ضبط السلوك وتنظيمه:** يتمثل في محاولة المتعلم لتنظيم سلوكه وملاحظته له من خلال السجلات الدراسية، وطلب العون الأكاديمي، واستراتيجية إدارة الوقت (في: رزق، 2009، ص. 13-15).

د- **ضبط السياق وتنظيمه:** يشير إلى ضبط المتعلم للبيئة المادية والاجتماعية والنفسية التي يتم فيها التعلم، والتي تساعد على تركيز الانتباه ومنع المشتتات، كما تساعد على إكمال العمل دون الشعور بالملل، وهي من الاستراتيجيات التي أكدت العديد من الدراسات على دورها في التعلم المنظم ذاتياً (في: رزق، 2009، ص. 13-15).

#### 4- مرحلة التفكير الذاتي والتأملي

ويمكن تسميتها المراقبة الذاتية أو التأملات الذاتية، ويستخدم فيها ميكانيزم التغذية المرتدة، في هذه المرحلة تتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام الذاتية على ما تم تعلمه، وانعكاس ذاتي لتفكير الطلبة، ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير لتقييم ذاتهم، وقد تكون تلك المعايير هي الأهداف التي تم وضعها لعملية التعلم، ومدى التقدم في تحقيقها، ويحتمل في هذه المرحلة أن يبحثوا عن أسباب الأخطاء التي وقعوا فيها، ويحاولون تحليل مشكلاتهم، ويكيفون أفعالهم لزيادة تعلمهم، من خلال تكيف الطرق والاستراتيجيات للتعلم. كما وقد أوضحت الكثير من الدراسات التي قامت بالبحث في العمليات التربوية ومنها دراسة بيستنينين وبلكنينين (Puustinen & Pulkkinen, 2001) إلى التمييز بين أربعة مستويات في تطور مهارات الطلبة، لكي يصلوا إلى التعلم المنظم ذاتياً وهي: الملاحظة، والمحاكاة، والتحكم الذاتي، والتنظيم الذاتي؛ وتتم كالاتي:

#### المستوى الأول: الملاحظة (أسلوب النمذجة)

أي تعلم إحدى المهارات من خلال نموذج يمتلك الخبرة؛ مثال ذلك: التعلم من خلال تسجيلات الفيديو، أو الأقران المدمجة، مثلاً لشرح مهارات لعبة كرة القدم من لاعب كرة قدم محترف، ويعتبر هنا نموذجاً يكسب المتعلم بالتصور المرتبط بالمهارة، ويتم إنجاز هذه المرحلة عندما يستطيع المتعلم استنتاج المميزات الرئيسية للمهارة من خلال ملاحظة سلوك النموذج؛ حيث يلعب النموذج دوراً مهماً في إرشاد الطلبة، وتوضيح عملية التعلم (Puustinen & Pulkkinen, 2001, p. 10).

#### المستوى الثاني: التقليد أو المحاكاة

وفي هذا المستوى يتعرف المتعلم على مهارته المعرفية الأساسية، ويتم تعلمها في الأغلب عن طريق التغذية الراجعة للتوجيه والإرشاد، فالمعلم النموذج يمثل الخبرة، وهو يعطى الطلبة الإحساس بكيفية إمامه بنموذج المهارات المعرفية المحفزة، ثم بعد ذلك يقوم بمناقشة الأداء؛ حيث لا تتوقف العملية على إمداده للطلبة بالتغذية الراجعة فحسب، بل يعمل على أن يتمكن من تطوير عملية تعلمهم، ويؤخذ ذلك كمعيار لتصحيح الأداء (Puustinen & Pulkkinen, 2001, p. 10).

### المستوى الثالث: (التحكم الذاتي)

وفي هذا المستوى يتعلم الطلبة إنجاز المهارات المعرفية بمفردهم، وبشكل نمطي؛ حيث تصبح ممارستهم بطريقة تلقائية، اعتماداً على النموذج المعلم، والتمثيلات الشخصية كنموذج للأداء، ومن خلال هذه المرحلة يتم تعلم الاستراتيجيات المتمركزة حول مدى براعة تنفيذ المهارات الأساسية، كما تتضمن هذه المرحلة معرفة الأهداف، والمراقبة الذاتية ( Puustinen & Pulkkinen, 2001, p. 10).

### المستوى الرابع (التنظيم الذاتي)

وفي هذا المستوى يصبح الفرد متكيفاً مع مهاراته بصورة ديناميكية، أي يصبح قادراً على تطبيق المهارات في الظروف المتغيرة، كما أنه يصبح قادراً على تعديل هدفه بدون حدوث مشاكل أو ضرر ما؛ مثال على ذلك: لاعب الكرة الطائرة الذي يمكنه الانتباه إلى أنه بإمكانه تغيير ضربه للكرة بمكان مؤثر حتى يحصل على نقطة ( Puustinen & Pulkkinen, 2001, p. 10).

### ثامناً: خصائص الطلبة المنظمين ذاتياً:

#### 1- القدرة على تحديد الأهداف

يشير زيمرمان (Zimmerman, 1998) أن الطلبة ذو التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بمهارتهم في توجيه عمليات التعلم وإنجازاتهم؛ وذلك من خلال وضعهم أهدافاً تتحدى قدراتهم، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم، وتعتبر المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لا تعتبر المحدد الوحيد لتحسين الأداء وإنما لابد من دافع يستثير استخدام هذه الاستراتيجيات (p. 664).

#### 2- متعلمون استراتيجيون

وتشير (جارسيا, 2015 Garcia) إلى أنه يتميز الطلبة المنظمين ذاتياً عن أقرانهم بأن لهم معرفة بالاستراتيجيات المعرفية (كالتنظيم، التوسيع، التسميع)، تساعدهم في اكتساب المعلومات، والمعرفة وتحويلها وتنظيمها وربطها بغيرها من المعلومات؛ كذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة تمكنهم من معرفة كيف تعمل الاستراتيجيات المعرفية ومتى تستخدم وتقييم فعاليتها (p. 356).

#### 3- يمتلكون دافعية للإنجاز وفاعلية ذات مرتفعة

يمتلك الطلبة المنظمين ذاتياً دافعية أكبر للإنجاز، وأكثر نشاطاً، وإتقاناً للتعلم، ويطلبون المساعدة من زملائهم ومعلميهم عند الضرورة، أن الطلبة المنظمين ذاتياً يمتلكون دافعية تعلم تعكس تقييمهم للتعلم، وامتلاكهم للإرادة التي تساعدهم على توجيه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية خلال التعلم (في: رشوان، 2006، ص. 10).

#### 4- لديهم وعي بالعمليات المعرفية

يرجع الوعي الذاتي الذي يمتلكه الطلبة المنظمين ذاتياً إلى أنهم أكثر ميلاً للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة، بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسون بالقاعة الدراسية، كما أن درجة وعي المتعلم لقدراته تؤدي دوراً مهماً إلى وعيه بأدائه؛ لذلك فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه فإن ذلك يؤثر بشكل مباشر على استعداده لتنظيم أدائه ذاتياً (Zimmerman, 1990, p. 45).

5- **متعلمون متعاونون:** يذكر إسماعيل (2016) أن الطلبة الذين يمتلكون التعلم المنظم ذاتياً يتميزون بأنهم أكثر تعاوناً عن غيرهم من الطلبة؛ حيث يتعاون الطلبة المنظمين ذاتياً مع بعضهم البعض أثناء عملهم، بغرض التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين عند الضرورة (ص. 90). ويشير العنزي (2015) إلى أن الطلبة المنظمون ذاتياً يشتركون في بعض الخصائص ومنها:

#### أولاً: الجانب ما وراء معرفي

- التخطيط ووضع الأهداف لأنفسهم. التنظيم، والمراقبة، والتقييم الذاتي لتعلمهم في المراحل المتعددة من عملية اكتساب التعلم. التحديد الواضح لمهامهم، ووضع المعايير التي في ضوئها يراقبون فعاليتهم في استخدام استراتيجيات تعلمهم.
- التحكم بشكل ما وراء معرفي في تعلمهم لكي يحققون أهدافهم الأكاديمية. الوعي بقدراتهم وبنقاط ضعفهم.
- استخدام استراتيجيات معرفية مختلفة مثل التكرار، والتسميع، والتفصيل، والتنظيم لتحقيق فهم أفضل، وتحسين الذاكرة.

#### ثانياً: الجانب الدافعي

- القدرة على التفصيل، وبذل الجهد، والمثابرة في أداء العمل الدراسي. الإحساس بالجدارة، والقوة، والاستقلالية.
- عندما يواجهون أي معوقات سواء المتصلة بظروف الدراسة أو المعلمين أو الكتب الدراسية فإنهم يجدون طريقاً للنجاح.
- الإحساس بالكفاءة وفعالية الذات. الاقتراب من أي مهمة بثقة ومرونة.

#### ثالثاً: الجانب السلوكي

- انتقاء، وبناء، وتوليد البيئات التي تزيد تعلمهم. تعزيز أنفسهم بشكل ذاتي أثناء التعلم والأداء.
- استخدام المصادر المختلفة بشكل فعال من أجل تحقيق التعلم الأفضل. إدارة الوقت بكفاءة.

### المحور الثاني: القدرة على حل المشكلات **Problem Solving Ability**

إن الهدف الأساسي من أي علم هو مساعدة الإنسان في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه، أثناء خوضه خضم هذه الحياة؛ ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة (يوسف، 2010).

ويعد متغير القدرة حل المشكلات من المتغيرات المهمة داخل العملية التعليمية وخارجها؛ حيث حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين في علم النفس التربوي؛ حيث يعد من المهارات الضرورية التي تؤدي إلى تحفيز العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، مما ينتج عنه زيادة تفهمهم وتحصيلهم العلمي (الصفار، 2011، ص. 18).

#### أولاً: مفهوم القدرة على حل المشكلات

ويعرف العدل وعبد الوهاب (2003) القدرة على حل المشكلات بأنها: "قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهو نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد بداية من الحقائق المقدمة وحتى الوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها؛ وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها" (ص. 18).

في حين يعرفها دسوقي (2011) بأنها: "مستوى تمكن الفرد من الوصول إلى الحل الصحيح من خلال اكتشاف العلاقات بين الحقائق والمعلومات والمفاهيم المنظمة سابقاً، والمعطيات المقدمة عن طريق مجموعة من العمليات العقلية، والسلوكية الموجهة لأداء الفرد من أجل حل المشكلة" (ص. 16).

ومن التعريفات ما ذكره كلاً من جارسفيلد ولوشمان (Jaarsveld & Lachmann, 2017) عرفا القدرة على حل المشكلات بأنها: "عملية عقلية معرفية، تهدف إلى تحويل موقف معين إلى الهدف المنشود، عندما لا يوجد طريقة واضحة ومتاحة لحل المشكلة" (p. 18).

### ثانياً: أهمية القدرة على حل المشكلات

يشير عليان (2016) إلى أن العديد من الطلبة يفتقرون إلى مهارات حل المشكلات في سن المراهقة، مما يدفعهم للاستعانة بأشخاص آخرين لمساعدتهم على حل مشكلاتهم، بدلاً من فهم جذور المشكلة لمنعها من الحدوث مستقبلاً، وتكمن أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات في هذه المرحلة لكي يصبح الطلبة أكثر استقلالية، وقدرة على تحمل مسؤولية حل مشكلاتهم بأنفسهم.

وتعد مهارة حل المشكلات من أهم المهارات التي لا بد للطلبة أن يتسلحوا بها في زمن مليء بالتعقيدات، ومليء بالمشكلات في شتى مناحي الحياة، كما إن إعداد الطلبة لمواجهة المشكلات الدراسية المستقبلية يشكل تحدياً كبيراً وضرورياً في العملية التعليمية (English & Kitsantas, 2013).

كما تؤدي مواجهة الطلبة للمشكلات وسعيهم للبحث عن حلول لها إلى انبعاث الحيوية والنشاط في البيئة الدراسية، وتنمية القدرات العقلية العليا، مما يزيد من طاقات الطلبة خاصة عند مشاركتهم في إبداء الآراء والأفكار حول المشكلة، ومن ثم تقييم المعطيات والأفكار، للتوصل بعد ذلك إلى حلول لهذه المشكلات، والتي تسهم بدورها في إعداد الطلبة لمواجهة مشكلات الدراسة، وتعميمها على مشكلات الحياة خارج المؤسسات التعليمية (ركزة، 2011، ص.50).

### ثالثاً: النظريات والاتجاهات الفكرية في القدرة على حل المشكلات

تتضمن القدرة على حل المشكلات عائق يستثير التوتر والقلق لدى الفرد مما يدفعه للمثابرة والإنجاز حتى يتخلص من التأثير السلبي للموقف المعيق، وتتعدد وجهات النظر المفسرة لكيفية حدوث القدرة على حل المشكلات، لكنه لا يوجد نظرية كاملة وشاملة لحل المشكلات حتى الآن، وبالرغم من ذلك يوجد هناك نظريات وضحت القدرة على حل المشكلات بشكل أكثر شمولاً (في: الزغلول والزغلول، 2008، ص. 220).

ومن أبرز النظريات التي تناولتها معظم الدراسات والاتجاهات المعاصرة في القدرة على حل المشكلات ما يلي:

#### النظرية السلوكية (الارتباطية)

يركز علماء النظرية السلوكية على الاستجابات والعادات المتوفرة لدى الفرد والتي تعلمها سابقاً في مواجهة المواقف المشكلة التي يتعرض لها، ويعتقدون أن التفكير سلوك ضمنى يقوم على الارتباط لعمليات المحاولة والخطأ، وأن الفرد يستطيع التوصل إلى حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ، وحسب ذلك فإن الطلبة يواجهون المشكلة بعدد من المثبرات ويحاولون حلها بالاستجابات المترابطة الموجودة لديهم، وهكذا يفسرون المشكلة؛ حيث أنها تستثير الارتباطات السابقة، وإذا كانت الترابطات قوية فإن المشكلة تعتمد على مدى قوة هذه الارتباطات؛ حيث أن الفرد يحاول الوصول إلى الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً، حتى الوصول إلى الحل المناسب (دسوقي، 2011)

#### نظرية الجشتطالت

وفق لهذه النظرية فإن المشكلات الإدراكية تظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر Tension أو إجهاد Stress نتيجة التفاعل بين الإدراك وعوامل التذكر، والاستجابة له في إطار معرفي، وعند التفكير بهدف حل مشكلة ما أو بهدف فحصها من



زوايا مختلفة، وعند تقلب الأمور إزاءها يبرز على السطح الحل الصحيح، وفي لحظة ما أقرب للحظة الفجائية وفقا لمبدأ الاستبصار، فهم يرون أن جوهر حل المواقف المشكلة يعود إلى الاستبصار، فالفرد يقوم بتنظيم مدركاته للمثيرات الموجودة والعلاقات بينها (في: الشيخ و أحرص، 2011، ص. 256-260).

ويرى علماء الجشطلت أن التفكير في حل المشكلة نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه الفرد في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، وقد أدى هذا بالنهاية إلى اندماج فروض كل من الترابطين والجشطلتيين ليكونا معاً فيما بعد النموذج العام لتجهيز المعلومات كطريقة لحل المشكلات (Dostal, 2015).

### النظرية الما وراء معرفية:

تعد نظرية ما وراء المعرفة أحدث نظريات علم النفس التربوي والمعرفي المعاصر، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وأصبح هذا المفهوم موضوعا للعديد من الأبحاث والدراسات التي تنوعت في تناولها له؛ فلقد تناولت الدراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات ما وراء المعرفة مرورا بنمو وتطور هذا المفهوم، وصولا إلى كيفية تطبيقه واستخدامه في عمليتي التعلم والتعليم، ويشتمل التفكير الما وراء معرفي على التخطيط قبل الانهماك في حل المشكلات، وتنظيم الإنسان لتفكيره أثناء تأديته لحل المشكلات، ومن ثم تقييم ادائه باكمال حل المشكلة المطلوبة (الزيات، 1999).  
وتتمثل مهارات "ما وراء المعرفة" Metacognition في التخطيط، والمراقبة والرصد، والتقييم.

### نظرية معالجة المعلومات

يشير علماء هذه النظرية أن الافتراض القائل بوجود تشابه بين العمليات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني وبين عمل الحاسبات الإلكترونية؛ حيث يفسرون عمليات التفكير وحل المشكلة باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر؛ وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري، ومن ثم تجريب الخطوات في كمبيوتر تمثيلي، لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان، عندما تعمل المشكلة على إثارة بعض هذه الترابطات أكثر من غيرها، مع تضمين واضح؛ وهو صعوبة المشكلة التي سوف تعتمد على مدى قوة الترابطات المعقدة، مع الميل إلى التمييز بين مواقف الفشل ومواقف النجاح، والتي تعمل كعامل تعزيز، وباختصار شديد فإن هذه الرؤية تؤكد على استحضار التعلم السابق لاستخدامه في الموقف المشكل، فالاستجابات تحدث عبر مراحل متسلسلة من المعالجات (اندرجاني، 2011، ص. 17).

ووفق منظور تجهيز المعلومات يقوم هذا النموذج على افتراضات وهي:

- 1- الانتباه للمثيرات البيئية عملية محدودة وإرادية وانتقائية أي تقوم على الاختيار الانتقائي للمثيرات.
- 2- مستوى الأداء في حل أي مشكلة أو مهمة من مهام أو دالة مشتركة يكون حسب نوعية البيانات المتاحة، وتنوع مصادر تجهيز أو إعداد المعلومات، وكلا من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى التي تشكل جزءا من هذه المعلومات.
- 3- هناك بعض القيود أو الحدود لإمكانات التجهيز أو الإعداد أو المعالجة وعندما تتطلب المهمة أو المشكلة زيادة هذه الحدود أو الضغط على الذاكرة قصيرة المدى، يتجه مستوى الأداء تدريجيا إلى الهبوط على الرغم من أن الأداء قد يتعرض لهبوط مفاجئ في ظل بعض الظروف المعينة الأخرى.

- 4- عمليات إعداد وتجهيز المعلومات تتطلب الاحتفاظ بالمحتوى في الذاكرة قصيرة المدى، ومعالجة هذا المحتوى في إطار الإمكانيات المحدودة المتاحة.
- 5- تدخل المعلومات وتسترجم إلى ومن الذاكرة طويلة المدى والتي تنطوي على سعة غير محدودة، ودخول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى يتطلب إمكانيات تجهيزية معينة؛ حيث أنه عند استعادة بعض المعلومات التي تتطلب الحد الأدنى من المعالجة في الذاكرة طويلة المدى ربما يحدث نوع من الفشل في استعادة تلك المعلومات.
- 6- تحدث الخطوات الرئيسية للإعداد أو التجهيز والمعالجة عند حل المشكلات بشكل شديد الاتساق بالتزامن أو بالتعاقب أو بكلاهما.

#### رابعاً: أنواع المشكلات

تختلف المشكلات من حيث نوعيتها وأبعادها؛ لذلك حاول بعض الباحثين تصنيف المشكلات بناء على عدد من الأبعاد فيما يلي استعراض لبعض من هذه التصنيفات:

قامت لوينس وماجدا وريكيرس (Loyens, magda & Rikers, 2008) بوضع تصنيف لأنواع المشكلات بناء على مستوى وضوحها:

- 1- المشكلات جيدة الحصر: وتمتاز بوجود أدوات محددة لإيجاد الحل؛ حيث أن البدائل الضرورية للحل متوفرة في معطياتها، وتتميز بأن أهدافها واضحة وطريق حل المشكلة فيها محدد جيداً.
- 2- المشكلات المحصورة سيئة الحصر: وتتميز بأنها غير واضحة الهدف، وطريق حل المشكلة غير محدد، كما تحتوي على أكثر من طريقة لإيجاد الحل، بالإضافة إلى أنها تحتاج إلى الكثير من المعالجات المعرفية، لأنها تتطلب من المتعلم تنشيط خطفه العقلية المناسبة في الذاكرة طويلة المدى واستدعائها، كما أن معطياتها تتضمن القليل من المعلومات التي يمكن استخدامها في الحل.
- كما حدد العتوم (2010) خمسة أنواع من المشكلات حسب درجة وضوح المعطيات والأهداف وانعكاس ذلك على إمكانية الحل وهي:

- 1- المعطيات والأهداف الواضحة المحددة ويتوقع أن يكون الحل سهلاً جداً.
- 2- المعطيات واضحة جداً والأهداف غير محددة، ويتوقع أن يكون الحل ممكناً ولكن بصعوبة.
- 3- المعطيات غير واضحة والأهداف محددة وواضحة، ويتوقع أن يكون الحل ممكناً ولكن بصعوبة.
- 4- المعطيات والأهداف غير واضحة وغير محددة، ويتوقع أن يكون الحل صعباً.
- 5- مشكلات الاستبصار؛ وهي مشكلات لها حل ولكن الانتقال من المعطيات إلى الأهداف يحتاج إلى درجة عالية من التفكير والتأمل وإدراك العلاقة بين المعطيات والوسائل، ليصل الفرد إلى الحل بصورة مفاجئة (ص. 44).

#### خامساً: خطوات القدرة على حل المشكلات

لا يوجد خطوات شاملة ومحددة لدى علماء النفس حول عدد وترتيب الخطوات التي يبني عليها التفكير في حل المشكلات للوصول إلى الحل المطلوب، ويرجع ذلك إلى اختلاف النظريات التي يعتمد عليها العلماء في تحديد خطوات حل المشكلات، ومع ذلك يوجد خطوات متسلسلة مشتركة اتفق عليها معظم الباحثين في حل المشكلات (في: الزغلول والزلغلول، 2008، ص. 304).

ويذكر سعد (2010) إلى أن العديد من العلماء من أمثال سولسو (Solso) وسنومان (Snowman) وروجيرب (Ruggierp) ويكوفش (Yekovich) قد اتفقوا على خمس خطوات أساسية متبعة في حل المشكلة على النحو التالي:

### الخطوة الأولى: تحديد المشكلة Identifying the Problem

تعتبر هذه الخطوة أولى خطوات حل المشكلة وأهمها لفهم المشكلة؛ وذلك من خلال الاعتراف بوجود مشكلة، والشعور بها وصياغتها بشكل محدد، وواضح لا لبس فيه، ولا يحتمل تفسيرات متعددة، وتتمثل في إيجاد موقع المشكلة المعيقة من البيانات المعطاة، وتحديد الهدف الرئيسي المرغوب، مما يشعر الفرد بالتحدي، والرغبة في تحديد المشكلة، وعناصرها، ومحاولة فهمها من خلال جمع بيانات أولية عنها.

### الخطوة الثانية: تمثيل المشكلة Representing the Problem

وهي الخطوة التي تلي الشعور بالمشكلة، وتتضمن قرارات، وتحديد مجموعة الأهداف الفرعية التي تسهم بطريقة ما في إمكانية حل المشكلة وإزالتها، من خلال بناء مفهوم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها، وتحديد العناصر الرئيسية، مما يتيح رسم حدودها وتميزها عن سواها.

### الخطوة الثالثة: جمع المعلومات Gather Information

وتتمثل في البحث عن أكبر عدد من الحلول الممكنة للمشكلة؛ حيث تمتاز بالتنوع والتباعد ومحاولة المتعلم الإتيان بشيء لم يسبقه إليه أحد، من خلال جمع معلومات عن المشكلة، وغالباً ما تكون المعرفة أو الخبرات السابقة.

### الخطوة الرابعة: توليد الحل Generate a solution

إيجاد الحل الأمثل، واتخاذ القرار المناسب، ويحدث ذلك عن طريق إيجاد الاهتمام حول واحد أو أكثر من الحلول المطلوبة والقابلة للتطبيق في ضوء الإمكانيات المتاحة، وخلال هذه المرحلة يتم مقارنة البدائل من حيث المزايا وتحديد عيوب كل بديل على حدة؛ وذلك ضمن الوزن النسبي لكل المزايا والعيوب. وفيما يلي قائمة بموصفات البديل الأمثل: ينتج من تطبيقه مستوى عالي من الإنتاجية. يوفر الوقت. يحقق الهدف من تطبيقه. بسيط وسهل الفهم.

### الخطوة الخامسة: تنفيذ الحل وتقويمه Implement and evaluate the solution

ويوجد هناك مراحل للقدرة على حل المشكلات؛ وهي على النحو التالي:

- 1- القدرة على إعادة صياغة المشكلة والهدف لإعطاء صور مختلفة للحل؛ مثلاً توجد عدة طرق لزيادة التحصيل الدراسي في الرياضيات والإحصاء، ويمكن إعادة تعريف هذه المشكلة بحيث تتضمن طرقاً أخرى لزيادة التحصيل.
- 2- الدور الناقد للمحاولة، الذي يتميز بأنه أحد أفضل المؤشرات للنجاح في حل المشكلات حتى الوصول إلى حل جيد للمشكلة؛ مثال على ذلك عندما نشجع الطلبة على القيام ببحث عن حل صعب لإحدى المهام، فإننا نطلب منهم عدم القيام بالبداية بالبحث عندما يكون الحل غير واضح وفي هذه الحالة يندفعون إلى التفكير بالحل.
- 3- استخدام تمثيل كافي للمشكلة من الخرائط الذهنية والنماذج حتى يساعد على الفهم.
- 4- استيعاب وجهات النظر الأخرى لزيادة الحصيلة الثقافية، مما يزيد من ذخيرة المعلومات حول حل المشكلة.
- 5- اختيار أفضل استراتيجية حسب نوع المشكلة؛ مثال على ذلك، المشكلة التي تتضمن عدة جوانب يمكن أن تتضح من خلال مصفوفة استراتيجيات تناسب هذا النوع من المشكلات (في: منسي، 2002، ص. 308 – 311).

### سادساً: العوامل المؤثرة في القدرة على حل المشكلات

تواجه عملية القدرة على حل المشكلات العديد من العوامل التي تعيق الحل، لأنها تؤدي إلى صور استجابات غير ملائمة، بعضها يكون متعلقاً بالفرد الذي يقوم بحل المشكلة، وبعضها الآخر يتعلق بطبيعة المشكلة، ويعتبر حل المشكلات يعتبر نوع من الإنجاز، وبناء على ذلك يخضع لنفس المؤثرات التي تؤثر على أنماط أخرى من السلوك (English & Kitsantas, 2013).

**العوامل التي تؤثر في القدرة على حل المشكلات والمتعلقة بالفرد القائم بالحل**

#### 1- الانتقال

يشير إلى مصطلح الانتقال لتوضيح ظاهرة نقل المعرفة من موقف إلى آخر وهذا الانتقال قد يكون إيجابياً أو سلبياً (القرشي، 2014). ويرى العدل وعبد الوهاب (2003) أن الباحثين اطلقوا على أثر معارف الفرد وتجاربه وخبراته السابقة الناجحة مصطلح الانتقال الموجب "Positive Transfer" تحديداً على الخبرات السابقة الإيجابية في التعلم وحل المشكلات؛ حيث أنه في بعض الأحيان يؤدي تحسن تطوير الخبرات السابقة إلى التأثير إيجابياً في القدرة العامة لحل المشكلة لدى الفرد، بالإضافة إلى أنه ينمي بعض المهارات الأساسية؛ مثل تركيز الانتباه، والانتقاء، وكيفية التوصل إلى أسس ومفاهيم المشكلة، وقد يحدث في بعض الأحيان ما يعيق الاستعداد الناتج عن التعلم حل المشكلة عندما تكون استجابة الفرد جامده وغير مرنة، وعندما تحبط الخبرة السابقة عند تعلم شيء جديد أو حل المشكلة، ويطلق علماء النفس على هذا التأثير السلبي للخبرة السابقة مصطلح "الانتقال السالب Negative Transfer" (ص. 7).

#### 2- التحيز الانفعالي

يوجد هناك عدة عوامل خارجية تؤثر في القدرة على حل المشكلات؛ مثل القلق والإحباط الناتج عن عملية حل المشكلة نفسها أو من مصادر أخرى في البيئة في نفس الوقت، وعند ظهور هذه المشاعر فإنها تعيق عملية الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة، فالقلق الشديد قد يعيق من قدرة الفرد على الاستدكار بصورة جيدة قبل الاختبار، كما أن الإحباط الناتج عن حل المشكلة قد يعوق الوصول إلى حل باقي مهام، ويوجد بعض العوامل الإيجابية قد تساعد على حل المشكلات؛ كالمنافسة والرغبة الشديدة في النجاح لدى الفرد، مما يسهم في رفع مستوى فعاليته عن غيره في حل المشكلات (في: دسوقي، 2011، ص. 19).

#### 3- الدافعية ومستوى الاستثارة

أن دافعية الفرد التي تنشط القوى وتحفز الهمم وتوجه النشاط والعمل، من أهم الجوانب التي تؤثر في مستوى الإنجاز على مختلف الأنشطة ومهام، فإذا انخفضت الدافعية لدى القائم بالحل فإنه لا يتمكن من مواجهة المشكلات (في: دسوقي، 2011، ص. 19).

#### 4- البنية المعرفية

الفرد الذي يمتلك رصيد عال من المعرفة يمكن أن يحرز تقدماً ملحوظاً عند تنفيذ حل المشكلات؛ حيث أن المعرفة المتزايدة تؤدي إلى تنظيم أكثر فاعلية لمحاولات الحل، وبالتالي إلى تخفيف العبء على الذاكرة قصيرة المدى خلال النشاط الفعلي عند حل المشكلات (في: دسوقي، 2011، ص. 20).

## 1- العمر

أن القدرة على حل المشكلات تتقدم وتتطور عبر مراحل النمو لدى الإنسان، فقدرة الطفل على حل المشكلات تتطور مع تقدم العمر، وترجع الزيادة في قدرة الأفراد الأكبر سناً على حل المشكلات سواء بالنسبة لمشكلات المحاولة والخطأ أو بالنسبة لمشكلات الاستنباط إلى تطور النمو المعرفي لديهم، كما قد تصبح استراتيجياتهم من مختلف التجارب والمواقف أفضل في محاولة توظيف هذه الاستفادة وفقاً لطبيعة الموقف المشكل (في: دسوقي، 2011، ص. 25).

### العوامل المؤثرة في القدرة على حل المشكلات والمتعلقة بخصائص الموقف المشكل

هناك بعض العوائق أو العوامل السلبية التي تعوق الوصول إلى حل المشكلة والمتعلقة بخصائص الموقف المشكل؛ ومنها المؤثرات المعرفية الآتية:

#### 1- الثبات الوظيفي

يعد الثبات الوظيفي أحد المعوقات الرئيسية المتصلة بالموقف المشكل، ويرجع ذلك إلى أن الفرد يعاني من استخدامه لموضوعات بطرق معينة، ووظيفة الموضوع تثبت عن طريق تجربته السابقة معها، وقد كان عالم مدرسة الجستالت دنكر Dunker هو أول من اطلق مفهوم الثبات الوظيفي، وفيه يعتمد الفرد إلى التثبيت في تمثل المشكلة عند وظيفته التقليدية، والتمسك بنفس الفروض والتوقعات التي يعتقد أنها تؤدي إلى حلول سريعة وصحيحة، ويقصد بهذا الثبات في التفكير بالاتجاه إلى ترميز شيء ما في أداء وظيفته التقليدية، والفشل في رؤية وظيفة جديدة لهذا الشيء (في: الشيخ وأخرس، 2011، ص. 260).

#### 2- تقديم أو عرض المشكلة

تعتبر خطوة تفسير المعلومات المقدمة أو المعروضة للمشكلة أولى الخطوات في حل المشكلة، والفكرة في ذلك هي أن المحاولات المبدئية لحل المشكلات يقوم على المحددات الأساسية التي تكون المشكلة، ومن ثم فإن الفرد في الموقف المشكل يحاول أن يكشف المحددات المقدمة في التركيب أو التكوين الأساسي للمشكلة، وأن هذه المحددات قد تكون مساعدة أو غير مساعدة في حل المشكلة. (في: الزيات، 1999، ص. 406-410).

#### 3- التلميحات

إن إعداد الفرد القائم بحل المشكلة بتلميحه معينة تؤدي إلى إحداث تغيير في الموقف المشكل ينشأ عن تقديم عنصر جديد، وعادة ما يتم تقديم تلميحه لمساعدة الفرد القائم بحل المشكلة، وعلى الرغم من أن التلميحه قد لا تؤثر في الموقف المشكل؛ حيث أن فاعلية التلميحه تصبح أقل عندما تقدم أثناء محاولة الفرد في حل المشكلة إذا ما قورنت بتقديمها عندما يكون الفرد خارج الموقف المشكل أو معاودة الفرد لحل المشكلة بعد فترة الراحة (في: الزيات، 1999، ص. 406-410).

#### 4- مألوفية الحل

بصفة عامة فإن المشكلة تصبح أسهل وأيسر في الحل عندما تقوم حلولها على إنتاج الأفكار الأكثر ألفة بالنسبة للأفراد، ومألوفية الأفكار من العوامل التي تسهم في زيادة فاعلية وسعة الذاكرة طويلة المدى، ومع ذلك لا يمكن القول بأن مألوفية الأفكار هي الأساس في أسبقية استرجاعها؛ ذلك لأن الفقرات الأكثر مألوفية أيسر في الاستدعاء بسبب اشتراكها في كثير من العلاقات التي تربط بينها وبين غيرها من الفقرات في الذاكرة طويلة المدى (في: الزيات، 1999، ص. 411-412).

### المواقف والاتجاهات التي تؤدي للإبداع في حل المشكلات

ويميز جارسفيلد ولوشمان (Jaarsveld & Lachmann, 2017) بين مواقف واتجاهات تؤدي إلى الأبداع في القدرة على حل المشكلات، ومواقف واتجاهات سلبية تؤدي إلى إعاقة التوصل إلى حلول للمشكلة فيما يلي:

#### 1- المواقف والاتجاهات التي تؤدي إلى الإبداع في حل المشكلات

يؤدي الفضول وحب الاستطلاع، وقبول التحدي للمشكلة والاعتقاد بأن كل المشكلات لها حلول، وعدم الاكتفاء بإصدار الأحكام المسبقة والانقادات، وإعطاء قيمة للأشياء غير المهمة من وجهة نظر الآخرين، واعتبار المشكلة خطوة نحو التطوير والتحسين، ويمكن النظر إلى المشكلة على أنها حل أيضاً، وقد يكون وجود المشكلة مثير وممتع عند البعض إلى الإبداع في حل المشكلات.

#### 2- المواقف والاتجاهات السلبية التي تعيق التوصل إلى حلول للمشكلات

تجنب مواجهة المشكلة، وعدم الاعتراف بوجودها أحيانا أخرى، أو إنكار تأثيرها أو التقليل من أهميتها، وعدم الثقة بالقدرة على إيجاد حل لهذه المشكلة، وعدم الإيمان بأنه قادر على الإبداع، وتوقع الفشل، والاهتمام أكثر بوجهة نظر الآخرين وبما يفكرون (Jaarsveld & Lachmann, 2017, p. 8-11).

### 3. البحوث والدراسات السابقة

#### أولاً: دراسات وبحوث تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

دراسة أندرو وفيالي (Andrew & Vialle, 1998) والتي فحصت العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية والتعلم والأداء الأكاديمي وخاصة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الأول ترميض على عينة قوامها (303) طالباً وطالبة، استخدم المنهج الوصفي، وطبق عليهم استبيان العوامل المحفزة للتعلم كما استخدم مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الأداء الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ساعدت الطلبة الذين استخدموها على تقوية الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي؛ حيث وجد أن الطلبة الذين يملكون مستوى منخفض من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية يكون تحصيلهم أقل.

وتهدف دراسة حسانين وعاشور (2006) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من فعالية الذات اللغوية، وأبعاد ما وراء الفهم، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لدى عينة من طلاب الجامعة، وبحث الفروق القائمة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية من جهة وبين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من جهة أخرى، وشملت عينة الدراسة (298) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بنها، وطبق مقياس فعالية الذات اللغوية ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي، واستخدم الأساليب الإحصائية المناسبة، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلاب الشعب العلمية.



كما قام الدباس (2004) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين طلبة السنة الأولى الجامعية وطلبة الصف الأول ثانوي من ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني في تخصصات علمية وأدبية، استخدم المنهج الوصفي، وطبق على عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة، واستخدم أداة قياس مهارات التنظيم الذاتي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من التخصصات الأدبية، كما أظهرت النتائج أن طلبة التخصصات العلمية يعتبرون أن خصائصهم الشخصية هي من المعوقات التي تعيق استخدامهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً.

وأجرى رزق (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعادين والبحث عن الفروق بين الجنسين وبين الكليات والفرق الدراسية، واستخدم المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على (281) طالباً وطالبة، كما طبق مقياس التعلم المنظم ذاتياً ومقياس فاعلية الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وبين أبعاد فاعلية الذات، كما يوجد تأثير دال إحصائياً لنوع الكلية (طب بشري - تربية) على أبعاد التنظيم الذاتي وفاعلية الذات ومنها الثقة بالنفس، والصمود امام خبرات الفشل، والمقدرة على التحكم في الضغوط والمثابر والفاعلية العامة.

وقام الحسينان (2010) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش والتحصيـل الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث ثانوي في منطقة الرياض والقصيم، وكذلك الكشف عن الفروق في التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش باختلاف التخصص الدراسي (نظري - علمي)، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (519) طالباً من طلاب الرياض والقصيم، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، واستخدم مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الأسلوب المفضل للتعلم، وباستخدام أدوات الدراسة من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيـل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسطات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التخصصات العلمية.

وهدفـت دراسة سمين (2013) إلى التعرف على التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية، واستخدام المنهج الوصفي، تكونت عينة البحث من (300) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من تخصصات علمية وإنسانية، تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي المعرفي، وباستخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار T-Test، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الصفوف الرابعة عند مقارنة درجاتهم مع درجات طلبة الصفوف الأولى وكانت الفروق دالة لصالح الصفوف الرابعة، كما توجد فروق دالة دلالة إحصائياً لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي؛ حيث حصلوا على درجات أعلى مما حصل عليه أقرانهم ذوي التخصص الإنساني في التنظيم الذاتي المعرفي.

كما هدفت دراسة جاد الله والزقاد (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين السيطرة الدماغية والتعلم المنظم ذاتياً، ومعرفة ما إذا كان هناك فروقاً بين طلبة الصف الثامن في مستوى هذين المتغيرين تعزى إلى الجنس ونوع التعليم، واستخدم المنهج الوصفي، وشملت العينة (480) طالباً وطالبة، طبق مقياس السيطرة الدماغية، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، واستخدم الإحصاءات الوصفية من متوسط حسابي، وانحراف معياري، وتكرار، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار T-Test،



وتوصلت النتائج إلى أن معظم الطلبة مستخدمون جيرون لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بنسبة (47%)، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين السيطرة المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير نوع التعليم.

وهدف بحث سحلول (2015) إلى دراسة مهارات التعلم الموجه ذاتياً ودرجة الاستعداد له والفروق فيهما حسب النوع والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (292) من طلبة جامعة الزقازيق، طبق عليهم مقياس التعلم الموجه ذاتياً، ومقياس درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، واستخدم المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لدى عينتين مستقلتين، وتحليل الانحدار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة جامعة الزقازيق بدرجة متوسطة، كما أن درجة استعداد طلبة جامعة الزقازيق للتعلم الموجه ذاتياً منخفضة، ووجود فروق دالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي، وطلبة التخصص الأدبي بجامعة الزقازيق في مهارات التعلم الموجه ذاتياً لصالح طلبة التخصص العلمي.

وأجرى العنزي (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلبة العلوم والآداب بالقريات، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (412) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات، وباستخدام مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي، والأساليب الإحصائية المناسبة، خلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

وهدفت دراسة القصيرين (2017) إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف التخصص، استخدم المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة حائل، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم مقياس التعلم المنظم ذاتياً، وباستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة، اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً في مكونات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التخصصات الإنسانية.

#### ثانياً: دراسات وبحوث تناولت القدرة على حل المشكلات

تهدف دراسة الشنيقات (1996) إلى تقصي العلاقة بين كلاً من الجنس والتخصص والمعدل التراكمي بالاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات الشخصية، واستخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (887) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية والمهنية، وطبق مقياس حل المشكلات لهنبر وبترسون، وباستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموع، توصلت النتائج إلى عدم وجود أثر ذا دلالة إحصائية للتخصص على أي من استراتيجيات حل المشكلات.

وأجرى النرش (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (260) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية ببورسعيد من الأقسام العلمية والأدبية، واستخدم مقياس قوة السيطرة المعرفية لطلاب الجامعة، ومقياس القدرة على حل المشكلات، وطبق الأسلوب الإحصائي المتوسط، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، ومعامل بيرسون، تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلاب في قوة السيطرة المعرفية ودرجاتهم في القدرة على حل المشكلات، واختلاف العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والقدرة على حل المشكلات باختلاف التخصص.

وهدفت دراسة طلافحة (2013) إلى معرفة أثر كل من الذكاء العاطفي والقدرة على حل المشكلات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في جامعة مؤتة، تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص، واستخدم المنهج الشبه تجريبي، وتكونت العينة من (486) طالباً وطالبة، وطبق مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس حل المشكلات، وباستخدام الأساليب الإحصائية توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية في القدرة على حل المشكلات وأبعادها (الثقة، والتجنب، والضبط الشخصي) لصالح طلبة التخصصات العلمية.

وهدفت دراسة أحمد (2014) إلى بحث أثر استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل، واستخدم المنهج التجريبي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية منخفضي التحصيل ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة منخفضة التحصيل في تطبيق الاختبار البعدي في القدرة على حل المشكلة، والتخطيط لحل المشكلة، ومهارة القدرة على تنفيذ الحل لصالح المجموعة التجريبية.

وقام كلاً من جون ولي (Jun & Lee, 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور مرونة الأنا في علاقتها بالقلق الاجتماعي و القدرة على حل المشكلات لدى طلبة التمريض في كوريا الجنوبية، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (329) ذكور وإناث من طلبة التمريض في ثلاث برامج للتمريض في كوريا الجنوبية، وتم تطبيق مقياس لمرونة الأنا ومقياس للقلق الاجتماعي، ومقياس القدرة على حل المشكلات، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن لمرونة الأنا تلعب دور الوساطة بين القلق الاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات، كذلك إلى وجود علاقة سالبة داله إحصائياً بين مرونة الأنا، وبين القلق الاجتماعي، ووجود علاقة إيجابية بين مرونة الأنا وبين القدرة على حل المشكلات، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين القدرة على حل المشكلات وبين القلق الاجتماعي.

وتهدف دراسة العرسان (2017) إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة حائل، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (450) طالباً وطالبة منهم (200) طالبة، وتم استخدام مقياسين هما؛ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس مهارة حل المشكلات، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية ومهارة حل المشكلات، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي الأعلى، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

### ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالقدرة حل المشكلات

أجرى عبد الستار (2005) بحث يهدف إلى تحديد البنية العامية لتراكيب انتظام الذات الأكاديمي وعلاقتها بحل المشكلات والتحصيل الدراسي، ومدى إمكانية التنبؤ بحل المشكلات من خلال هذه التراكيب، واستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق موجبة دالة إحصائياً في قيم "ت" بين متوسطات درجات العينة (مرتفعة- منخفضة) في حل المشكلات بمتغيرات المراقبة والتخطيط (ما وراء المعرفة) فاعلية الذات (الدافعية) والتعلم المنظم ذاتياً لصالح العينة المرتفعة في حل المشكلات، وتوصل البحث إلى إمكانية التنبؤ بمتغير حل المشكلات من خلال التعلم المنظم ذاتياً، ولم تظهر الدراسات أي ارتباط دال إحصائياً بين متغير التحصيل الدراسي وجميع متغيرات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وهدفت دراسة النقيب (2008) إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات حسب النوع والتخصص، باستخدام المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات، كما وجد تأثير دال إحصائياً لنوع المتعلم وتخصصه الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وأجرى كلاً من الفينا وتيجال ( Elvina & Tjall, 2008 ) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة، واستخدم المنهج الوصفي، طبق على عينة مكونة من (253) طالباً وطالبة من التخصص العلمي، واستخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس القدرة على حل المشكلات، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية موجبه دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات.

وتهدف دراسة دسوقي (2011) إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وقوة السيطرة المعرفية وأثر متغيري النوع والتخصص على درجات متغيرات البحث؛ وذلك على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في مهام الاستدلال العددي لصالح الشعب العلمية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في مهام الاستبصار ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين الشعب العلمية والأدبية في باقي المتغيرات، ولا يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على القدرة على حل المشكلات.

وهدفت دراسة شوكوزيم ومهريفر وتركاند (Shoaakazem, Mehravar & Tazekand, 2013) إلى التعرف على العلاقة بين السعادة ومهارات التنظيم الذاتي وحل المشكلات والتحصيل الدراسي للطلبة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة من طلبة الجامعات، وطبق مقياس السعادة ومقياس مهارات التنظيم الذاتي ومقياس حل المشكلات وتقييم التقدم الأكاديمي للطلاب، واستخدام متوسط درجة الطلاب كميّار لتقييم الإحصاء الوصفي واستخدام بيرسون ومعامل الارتباط والانحدار، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبه دالة إحصائياً بين السعادة والتنظيم الذاتي وحل المشكلات والتحصيل الدراسي بين الطلبة، كما وجد أن مهارات التنظيم الذاتي وحل المشكلات والتحصيل ترتبط بعلاقة موجبه دالة إحصائياً بالسعادة.

وقامت نيكول (Nicole, 2013) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام مهام التعاونية الأصلية في شتى التخصصات وتنمية مهارات التنظيم الذاتي في حل مشكلات الطلبة في مهامهم الدراسية الأصلية، استخدام المنهج شبه تجريبي، وتوصلت النتائج من خلال دراسة النماذج الخطية ذات التسلسل الهرمي أن طلاب التعلم الذاتي قد حققوا زيادة ملحوظة ضمن نطاق المشروع، وقد تم اختيار مجموعة من الطلاب كنموذج يمكن من خلاله توضيح كيفية حدوث التنظيم الذاتي التعاوني، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أنواع التعليمات التنظيمية كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبه دالة إحصائياً بين الاستراتيجيات التنظيم الذاتي المستقلة وحل مشكلات تنظيم التعلم.

وهدفت دراسة جارسيا (Garcia, 2015) إلى معرفة فعالية أسلوب منهجي من أجل تقييم العمليات المتضمنة في حل المشكلات الرياضية القائمة على مهام طرق التدريس الثلاثية ومهارات التنظيم الذاتي، واستخدام المنهج شبه تجريبي، كشفت النتائج عن وجود اختلاف ذا دلالة إحصائية بين مجموعات الطلبة في العمليات المتبعة أثناء حل المشكلات، كما أن طرق التخطيط التي استخدمها الطلبة غير فعالة ولم تظهر مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة،

كما أسفرت النتائج عن أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي وحل المشكلات. وهدفت دراسة كلاً من مانزناريس وبيريز (Manzanares & Perez, 2016) إلى معرفة أثر التعلم المنظم ذاتياً في تحسين المعرفة بحل المشكلات لطلبة المرحلة الثانوية، استخدم المنهج الشبه تجربي، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك تشير النتائج إلى تحسن قدرة الطلبة على حل المشكلات بعد استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

#### فروض البحث

- 1- توجد علاقة ارتباط إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات.
- 2- توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف الكلية.
- 3- توجد فروق دالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات باختلاف الكلية.

#### 4. إجراءات البحث

##### 1.1.4 منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، القائم على وصف واقع مشكلة البحث، والمتمثل في التعرف على درجة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة في كليات العلوم وكليات التربية؛ حيث وجد أنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.

##### 2.4 مجتمع البحث

يشتمل مجتمع البحث الأصلي على جميع طالبات جامعة الملك خالد من كلية العلوم وكلية التربية في مدينة أبها من المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي 1437-1438 هـ طبقاً للأعداد المسجلة بعمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك خالد ويمثل جدول (1) توزيع مجتمع البحث حسب الكليات على النحو التالي:

جدول (1): توزيع مجتمع البحث حسب الكليات

م	الكلية	عدد الطالبات
1	كلية العلوم	956
2	كلية التربية	843
	المجموع	1799

##### 3.4 عينة البحث

##### أولاً: العينة الاستطلاعية

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (50) طالبة من الاناث من طالبات البكالوريوس في كلية العلوم وكلية التربية جامعة الملك خالد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وذلك لتقنين الأدوات المستخدمة متمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس القدرة على حل المشكلات.

**الجدول (2): يوضح طبيعة عينة البحث الاستطلاعية**

الانحراف المعياري	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	العدد	الكلية
2,01	20,5	25	كلية العلوم
3,78	21,76	25	كلية التربية
2,67	21,02	50	المجموع

ومن الجدول (2) يتضح أن عدد أفراد العينة الاستطلاعية (50) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس من كافة المستويات بكلية العلوم وكلية التربية بجامعة الملك خالد، بمتوسط عمر زمني (21,02) سنة، وانحراف معياري (2,67).

**ثانياً: عينة البحث الأساسية**

تضمنت عينة البحث في صورتها النهائية مجموعة من طالبات مرحلة البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتطبيق أدوات البحث، والجدول (3) يوضح طبيعة عينة البحث الأساسية على النحو التالي:

**جدول (3): طبيعة عينة البحث الأساسية**

الانحراف المعياري	متوسط العمر الزمني مقدراً بالأعوام	العدد	الكلية
5,6	20,1	53	كلية العلوم
5,2	20,6	51	كلية التربية
5,07	20,67	104	المجموع

ومن الجدول (3) يتضح أن عدد أفراد عينة البحث (104) طالبة، وتكونت العينة النهائية من (53) طالبة من طالبات البكالوريوس بكلية العلوم، و (51) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، بمتوسط عمر زمني (20,67) سنة، وانحراف معياري (5,07) من المقيدين بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1437-1438هـ).

**4.4. أدوات البحث:**

تضمن البحث استخدام المقاييس التالية:

**أولاً: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد (الحسينان، 2010)**

**1- وصف المقياس:**

استخدمت الباحثة هذا المقياس لمناسبته لعينة البحث، ولأن يعد أحدث مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويشتمل المقياس مكونات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المعرفية والما وراء معرفية والدافعية وإدارة المصادر؛ وتعتبر خصائص ومتطلبات طلبة المرحلة الثانوية التي طبق عليهم (الحسينان، 2010). المقياس قريبة من الخصائص العمرية لطلبات مرحلة البكالوريوس؛ وقامت الباحثة بوصف شامل للمقياس الذي أعده (الحسينان، 2010)، من خلال توضيح الهدف من المقياس، ووصف لمكوناته، وزمنه، وكيفية تصحيحه، وتقنيته.

## 2- الهدف من المقياس:

يهدف مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب المرحلة الثانوية أثناء تنظيمهم لتعلمهم ذاتياً بشكل عام؛ وذلك عن طريق ضبط التعلم، وتنظيم الأبعاد المختلفة لتعلم الطلبة ذاتياً، والمتمثلة في المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط.

## 3- مكونات المقياس

ويشتمل المقياس على (15) بعد، ويحتوي على (74) عبارة وقد صيغت العبارات في صورة تقريرية بعضها في الاتجاه الموجب والبعض في الاتجاه السلبي، وقد جاء المقياس في صورة تقرير ثلاثي التدرج ما بين (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي أبداً) وتدور تلك المفردات في إطار (15) بعد وهي:

- التسميع: وتتضمن المفردات: (1، 2، 3، 41، 42، 43).
- استخدام التفاصيل: وتتضمن المفردات: (4، 5، 6، 44، 45).
- التنظيم: وتتضمن المفردات: (7، 8، 46، 47).
- التنظيم لما وراء المعرفي: وتتضمن المفردات: (9، 10، 11، 48، 49، 50، 72، 68، 74).
- الحديث الذاتي الموجه للإتقان: وتتضمن المفردات: (12، 13، 51، 52، 69، 70).
- الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية: وتتضمن المفردات: (14، 15، 53، 54).
- الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي: وتتضمن المفردات: (16، 18، 17، 55، 56).
- تحسين الملائمة: وتتضمن المفردات: (19، 20، 21، 57، 58).
- تنشيط الاهتمام: وتتضمن المفردات: (22، 23، 59، 60).
- مكافأة الذات: وتتضمن المفردات: (24، 25، 26، 61).
- التحكم البيئي: وتتضمن المفردات: (27، 28، 62).
- تعلم الأقران: وتتضمن المفردات: (29، 30، 31، 63).
- تنظيم الجهد: وتتضمن المفردات: (32، 33، 34، 64).
- تنظيم الوقت: وتتضمن المفردات: (35، 36، 65، 71، 66، 73).
- طلب المساعدة: وتتضمن المفردات: (37، 38، 39، 40، 67).

4- زمن المقياس: حدد الحسينان (2010) الزمن المستغرق لتطبيق المقياس من بداية التطبيق وحتى انتهاء آخر طالبة من الإجابة على المقياس، وتراوح ما بين (25-30) دقيقة.

## 5- طريقة تصحيح المقياس

- يحصل المفحوص على (ثلاث درجات) عندما يضع علامة (✓) في عمود (تنطبق علي تماماً).
  - يحصل المفحوص على (درجتين) عندما يضع علامة (✓) في العمود (تنطبق علي قليلاً).
  - يحصل المفحوص على (درجة واحدة) عندما يضع علامة (✓) في العمود (لا تنطبق علي أبداً).
- وهذا بالنسبة لجميع عبارات المقياس فيما عدا العبارات السالبة، والتي يتم تصحيحها لتأخذ القيم (1، 2، 3).

## 6- المؤشرات السيكومترية

أ- صدق المقياس قام الحسينان (2010) بحساب صدق المقياس بثلاث طرق وهي:

### • صدق المحكمين

قام الحسينان (2010) بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين؛ وذلك بهدف الحكم على انتماء كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه؛ وكذلك تحديد مدى ملائمة كل مفردة من حيث الصياغة لتطبيق على الراشدين، وفي ضوء آراء ونتائج التحكيم، حصل منها (89) على اتفاق المحكمين، وتم حذف (12)، والتي تقل نسبة الاتفاق عليها عن (60%)، كما بلغت نسبة الاتفاق على باقي مفردات المقياس (96%)، وبذلك أصبح عدد المفردات في صورتها النهائية (74) مفردة.

### • الاتساق الداخلي

قام الحسينان (2010) بحساب الإتساق الداخلي، ونتج عن ذلك تباين معاملات الارتباط بين أبعاد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث تمتد معاملات الارتباط من (0,29) إلى (0,77)، وكان الارتباط فيما بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دالاً عند مستوى (0,05) مما يؤكد صدق التجانس الداخلي لعبارات المقياس تبعاً للبعد الذي تقيسه كما يظهر من جدول رقم (4). ويتضح من نتائج جدول رقم (4) وجود ارتباط بين الفقرات الفرعية لكل عبارة والبعد الذي ينتمي إليه، والتي تتمثل في الأبعاد التالية (التسميع – استخدام التفاصيل – التنظيم – التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي – الحديث الذاتي الموجه للإتقان – الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية – الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي – تحسين الملائمة – تنشيط الاهتمام – مكافأة الذات – التحكم البيئي – تعلم الأقران – تنظيم الجهد – تنظيم الوقت – طلب المساعدة).

جدول (4): معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه

ف	ر	ف	ر	ف	ر	ف	ر	ف	ر	ف	ر
التسميع		التنظيم الما وراء معرفي		الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية		تنشيط الاهتمام		استخدام التفاصيل		الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	
1	0,701	8	0,421	12	0,643	18	0,705	3	0,590	13	0,702
2	0,661	9	0,465	41	0,591	46	0,677	4	0,497	14	0,489
31	0,674	36	0,643	42	0,491	47	0,683	5	0,651	43	0,519
32	0,744	37	0,616	تنظيم الوقت		التنظيم		33	0,529	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	
	مكافأة الذات	38	0,589	26	0,659	6		34	0,565	10	0,435
19	0,524	55	0,502	27	0,495	7		تحسين الملائمة		11	0,683
20	0,713	60	0,381	52	0,659	35		15	0,708	39	0,621
21	0,703	تعلم الأقران		53	0,661	طلب المساعدة		16	0,296	40	0,591



0,653	56	0,679	17	0,657	28	0,524	58	0,766	23	0,730	48
0,549	57	0,603	44	0,682	29	0,303	59	0,597	24	التحكم البيئي	
تنظيم الجهد		0,593	45	0,521	30			0,826	50	0,847	22
0,597	25			0,563	54					0,735	49
0,638	51										

#### • الصدق العاملي

قام الحسينان (2010) بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمعاملات الارتباط بين مجموعة درجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (15) بعد، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components ، وتدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax، وأنتج التحليل العامل عاملين دالين، يتضح أن العامل الأول يبلغ جذره الكامن (1,02) ويفسر (35,43%) من التباين، والعامل الثاني يبلغ جذره الكامن (8,38) ويفسر (27,29) من التباين، وفسر العاملان (62,73%) من التباين وتشبع العامل الأول بعشر عبارات تشبعاً دالاً (3، فأكثر) موجباً؛ وهي: استراتيجية استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، تحسين الملائمة، تنشيط الاهتمام، التحكم البيئي.

وتشبع العامل الثاني خمسة عبارات تشبع دال وموجب وهي: استراتيجية التسميع، وتعلم الأقران، وتنظيم الجهد، وتنظيم الوقت، وطلب المساعدة؛ ومع افتراض أن أبعاد المقياس تقيس التعلم المنظم ذاتياً فإن التحليل العاملي لهذه الأبعاد قد انتظم في مجموعتين من الاستراتيجيات، ويمكن تسمية العامل الأول باستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، على أساس أنه يتضمن معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، بينما يمكن تسمية العامل الثاني باستراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق.

ب- ثبات المقياس: قام الحسينان (2010) بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل، ويتضح من درجات المقياس ككل أن له معامل ثبات عالية؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (95,0)، وكذلك تعد أبعاد المقياس ذات ثبات عالي، حيث تراوحت المعاملات بين (52,0)، و(77,0).

تقنين المقياس في البحث الحالي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (50) طالبة من طالبات جامعة الملك خالد (كلية العلوم 25 طالبة، كلية التربية 25 طالبة)، وتم تحليلها إحصائياً؛ وذلك بهدف إعادة تقنيه والتأكد من ملائمة الخصائص السيكومترية للمقياس لعينة البحث الراهن من الطالبات الإناث في مرحلة البكالوريوس، وتستعرض الباحثة نتائج الدراسة الاستطلاعية على النحو التالي:

#### اولاً: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

أ- صدق المقياس: قامت الباحثة باستخدام عدد من التحليلات الاحصائية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً على النحو التالي:

#### • الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

الطريقة الأولى: لارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كما يظهر في جدول (5).

**جدول رقم (5): الاتساق الداخلي لارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية**

الارتباط	البعد	الارتباط	البعد	الارتباط	البعد
0,66	الحكم	0,57	القدرة	0,77	التسميع
0,47	الأقران	0,80	الأداء	0,65	التفاصيل
0,65	الجهد	0,72	الملائمة	0,59	تنظيم
0,70	الوقت	0,57	الاهتمام	0,68	معرفي
0,64	المساعدة	0,52	المكافأة	0,67	إتقان

ويتضح من المؤشرات الإحصائية لمعاملات الاتساق الداخلي لارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس في الجدول رقم (5) النتائج التالية:

- هنالك (14) بعد من أبعاد المقياس لها مؤشرات اتساق داخلي دال إحصائياً وهي: (التسميع، التفاصيل، التنظيم، معرفي، إتقان، القدرة، الأداء، الملائمة، الاهتمام، المساعدة، الوقت، التفاصيل، الحكم) عند مستوى معنوية (0,01)،
- كما يوجد اثنين من الأبعاد هما: (بعد المكافأة، بعد الأقران) لها مؤشرات اتساق داخلي دال إحصائياً بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0,05).

**الطريقة الثانية:** معامل الارتباط عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية وهو ما يتضح من الجدول (6). وقد وجدت الباحثة أن جميع العبارات ترتبط بالدرجة الكلية عدا (15) فقرة لم تكن ذات دلالة إحصائية بالدرجة الكلية وهي على النحو التالي (1- 9 - 15 - 17 - 23 - 27 - 29- 32 - 34- 40 - 41 - 47 - 55 - 72) وتم استبعاد هذه العبارات من المقياس.

**جدول (6): معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**

ر	ف	ر	ف	ر	ف	ر	ف	ر	ف	ر	ف
0,337	66	0,325	53	0,218	40	0,209	27	0,500	14	0,129	1
0,392	67	0,313	54	0,281	41	0,463	28	0,172	15	0,293	2
0,363	68	0,270	55	0,419	42	0,278	29	0,352	16	0,475	3
0,415	69	0,495	56	0,420	43	0,429	30	0,250	17	0,412	4
0,505	70	0,549	57	0,313	44	0,463	31	0,306	18	0,355	5
0,467	71	0,446	58	0,504	45	0,114	32	0,345	19	0,351	6
0,258	72	0,395	59	0,316	46	0,404	33	0,323	20	0,448	7
0,309	73	0,358	60	0,159	47	0,171	34	0,522	21	0,341	8

0,394	74	0,399	61	0,405	48	0,419	35	0,423	22	0,287	9
		0,420	62	0,460	49	0,339	36	0,268	23	0,338	10
		0,295	63	0,442	50	0,387	37	0,555	24	0,383	11
		0,365	64	0,404	51	0,392	38	0,429	25	0,418	12
		0,328	65	0,290	52	0,435	39	0,314	26	0,445	13

ويتضح من الجدول رقم (6) اتساق عبارات المقياس؛ حيث كانت معاملات الاتساق دالة عند مستوى (0,05) مما يؤكد صدق التجانس الداخلي لعبارات المقياس تبعاً للبعد نفسه.

#### ب- ثبات المقياس

##### • معامل ألفا كرونباخ:

تم التأكد من معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل كما في جدول رقم (7) التالي:

جدول (7): يوضح معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

ن	عدد العبارات قبل الحذف	ألفا كرونباخ قبل الحذف	ن	عدد العبارات بعد الحذف	ألفا كرونباخ الحذف
25	74	0,78	25	64	0,60

تشير نتائج الجدول (7) إلى النتائج التالية:

- 1- أظهرت معاملات ثبات ألفا كرونباخ العام لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المرحلة الأولى أن ثبات المقياس يساوي (0,846) لعدد (74) فقرة مع ظهور (10) فقرات ذات مؤشرات ثبات سالبة وهي مؤشرات تؤكد على عدم وضوح مضمون تلك الفقرات لعينة الدراسة مما يتوجب حذفها.
- 2- تمثلت العبارات المحذوفة في: (التسميع، ف4؛ التنظيم، ف4؛ البعد المعرفي، ف1،3،4؛ الإتقان، فقرة6؛ القدرة، ف3؛ المكافأة، ف4؛ الجهد، ف2؛ الوقت، ف1).
- 3- أظهرت مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ بعد حذف الفقرات السالبة أن ألفا كرونباخ لـ (74) فقرة يبلغ (0,890) مع صدق ذات بحدود (0,94) وهو معامل ارتباط مرتفع.

##### • التجزئة النصفية

جدول (8): يوضح معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

التجزئة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	الارتباط بين الجزئين	معامل تصحيح سبير براون
النصف الأول	37	0,702	0,57	0,73
النصف الثاني	37	0,80		

يتضح من مؤشرات الجدول (8) لثبات التجزئة النصفية أن معامل الثبات للنصف الأول وعدد فقراته (37) يساوي (0,702) بينما للنصف الثاني وعدد فقراته (37) يساوي (0,80) وأن الارتباط بين الجزئين يساوي (0,571) أما لحساب معامل تصحيح سبيرمان براون فقد استخدمت الباحثة بناءً على الارتباط الجزئي بين النصفين ومن خلال التعويض بمعادلة

سبيرمان براون وهي  $(0,73) = (0,571 + 1) \div (0,571 \times 2)$  لتصحيح الطول، فإن معامل الثبات المصحح للطولين يساوي (0,73) كما يتضمنه الجدول (8) أعلاه، وهذه النتائج تشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين. ثانياً: مقياس القدرة حل المشكلات من إعداد (العدل وعبد الوهاب، 2003).

### 1- وصف المقياس

استخدمت الباحثة هذا المقياس لمناسبته لعينة البحث من حيث أن خصائص العينة التي طبق عليها من طلبة المرحلة الثانوية قريبة من خصائص مرحلة البكالوريوس، وتراعي مفردات المقياس ما يطرأ على المجتمع من مشكلات حياتية مهمة، تستطيع الطالبات اكتساب الخبرة من خلال البحث عن حلها، وكذلك مشكلات لغوية ورياضية تسهم في تنمية قدرة الطالبات على فهم وإدراك العوامل المتداخلة في المشكلات التي يقومون بحلها؛ حيث يجمع المقياس بين ثلاث مهام أساسية لحل المشكلات هي (القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والقدرة على حل المشكلات اللغوية، والقدرة على حل المشكلات الرياضية)، وتتميز مفردات المقياس بالسهولة والوضوح والتي تتناسب مع المستوى العقلي لطالبات مرحلة البكالوريوس.

### 2- الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة الطلبة في المرحلة الثانوية على استخدام الرموز في الوصول إلى غرض معين تود الطالبة الوصول إليه عندما يصعب الوصول إليه باستخدام أساليب السلوك المعتادة؛ حيث أن حل المشكلة هو العملية التي يتم بواسطتها اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهو نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها؛ وذلك عن طريق فهم وأدراك الأسباب، والعوامل المتداخلة في المشاكل التي يقوم بحلها للكشف عن نتائجها.

### 3- مكونات المقياس:

يتكون المقياس من (31) مفردة تمثل ثلاث مهام للقدرة على حل المشكلات هي ما يلي:

أ- بعد المهمة الأولى: القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (الحياتية)؛ وتتكون من (11) مفردة، وكل مفردة عبارة عن مشكلة من المشكلات الحياتية في صورة (مقدمة) ثم يعقبها عدة حلول في صورة (نتائج)، وعلى الطالبات اختيار إحدى هذه الحلول.

ب- بعد المهمة الثانية: القدرة على حل المشكلات اللغوية؛ وتتكون من (10) مفردات وكل مفردة عبارة عن مشكلة لغوية في صورة (مقدمة) ثم يعقبها عدة حلول في صورة (نتائج)، وعلى الطالبات اختيار الحل السليم.

ج- بعد المهمة الثالثة: القدرة على حل المشكلات الرياضية (الحسابية)؛ وتتكون من (10) مفردات مصاغة في صورة مسائل حسابية لفظية؛ حيث يطلب من الطالبات قراءة كل مفردة بتمعن ودقة ثم التفكير في إيجاد حلها.

4- زمن المقياس: حدد كلاً من العدل وعبد الوهاب (2003) أن الزمن المناسب لحل المقياس هو (40) دقيقة، مقسمة إلى (8) دقائق لمهمة حل المشكلات الاجتماعية، و(12) دقيقة لمهمة حل المشكلات اللغوية، و (20) دقيقة لمهمة حل المشكلات الرياضية.

5- طريقة تصحيح المقياس: قام العدل وعبد الوهاب (2003) بتصحيح المقياس على بوضع درجة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل مفردة من مفردات المقياس.

## 6- المؤشرات السيكومترية

أ- **صدق المقياس:** قام العدل وعبد الوهاب (2003) بحساب معاملات السهولة والصعوبة لمهام المقياس، وقد تم استبعاد المهام التي لا تتراوح معاملاتهما بين (0,25) و (0,75)، كما قاما بحساب صدق وثبات المقياس بطريقتين هما:

- طريقة الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة "الفا ريماكس" لدرجات المقياس ككل ومهام التي يحتويها.

- صدق المحك حيث قاما بحساب معامل ارتباط درجات الطلبة على المقياس وبلغ معامل الارتباط (0,63).

ب- **ثبات المقياس:** كما قاما العدل وعبد الوهاب (2003) بحساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقتين هما ما يلي:

- معامل ألفا وبلغ الثبات (0,606).

- طريقة التجزئة النصفية معادلة سيبرمان وبراون وبلغ الثبات (0,79) ومعادلة جتمان، وبلغ الثبات (0,77)، وهي معاملات ثبات دالة إحصائياً، كما تم حساب ثبات مهام المقياس وكذلك التجانس الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات المهام والدرجة الكلية للمقياس، وتراوح النتائج ما بين (0,60) إلى (0,65).

### تقنين صدق وثبات المقياس في البحث الحالي

قامت الباحثة بتقنين مقياس القدرة على حل المشكلات من خلال حساب ثباته وصدقه كما سيتضح فيما يلي:

تم تطبيق المقياس على (50) طالبة من طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية بجامعة الملك خالد (كلية العلوم 25 طالبة وكلية التربية 25 طالبة) وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ومدى مناسبتها لعينة البحث على النحو التالي:

أ- **صدق المقياس:** قامت الباحثة بحساب صدق المقياس على النحو التالي:

### • معاملات السهولة والصعوبة

ويمثل معامل سهولة المفردة النسبة بين عدد الإجابات الصحيحة إلى حاصل جمع الإجابات الصحيحة والخاطئة لكل مفردة، (السيد، 1979، 625):

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابات الصحيحة}}{\text{الإجابات الصحيحة} + \text{الإجابات الخاطئة}}$$

جدول (9): يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمقياس القدرة على حل المشكلات

ف	معامل السهولة	معامل الصعوبة	ف	معامل السهولة	معامل الصعوبة	ف	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	0,30	0,70	12	0,75	0,25	23	0,30	0,70
2	0,80	0,20	13	0,70	0,30	24	0,35	0,65
3	0,65	0,35	14	0,75	0,25	25	0,25	0,75
4	0,45	0,55	15	0,30	0,70	26	0,55	0,45
5	0,80	0,20	16	0,50	0,50	27	0,65	0,35
6	0,55	0,45	17	0,50	0,50	28	0,50	0,50

0,60	0,40	29	0,45	0,55	18	0,45	0,55	7
0,55	0,45	30	0,45	0,55	19	0,15	0,85	8
0,85	0,15	31	0,30	0,70	20	0,25	0,75	9
			0,55	0,45	21	0,55	0,45	10
			0,55	0,45	22	0,50	0,50	11

يتضح من الجدول (9) أعلاه بأن معاملات السهولة لجميع فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات تراوحت ما بين (0,85 – 0,15) والتي تتصف بالمعاملات الجيدة؛ حيث يعتبر السؤال (المفردة) مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل السهولة له بين (0,85 – 0,15) (أبو جلاله، 1999). لكون المفردة التي يقل معامل السهولة لها عن (0,15) تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل السهولة لها عن (0,85) تكون شديدة السهولة (السيد، 1979، 625).

ب- ثبات المقياس قامت الباحثة بالتعرف على ثبات المقياس على النحو التالي:

• طريقة ألفا-كرونباخ

جدول (10): يوضح ثبات ألفا كرونباخ لمقياس القدرة على حل المشكلات

ألفا كرونباخ	عدد المهام	حجم العينة
0,76	31	50

يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول (10) أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس القدرة على حل المشكلات يساوي (0,76) لحجم عينة (50) وعدد فقرات (31) وهي مؤشرات ثبات تؤكد على ثبات فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات وصلاحيته للتطبيق حيث أن معاملاته مرتفعة.

5.4. تنفيذ البحث

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

- 1- اختيار عينة استطلاعية من بين طالبات مرحلة الجامعة بكلية التربية وكلية العلوم بجامعة الملك خالد خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1437-1438هـ.
- 2- قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث على العينة الاستطلاعية؛ وذلك بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لها (الصدق- الثبات).
- 3- قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث بعد تقنينها على البيئة المحلية على العينة الأساسية.
- 4- بعد تقدير الدرجات تم رصدها وتبويبها ومعالجتها إحصائياً بواسطة برنامج (SPSS).
- 5- قامت الباحثة باختبار صحة الفروض باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- 6- التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

#### 6.4. الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة في هذا الفصل مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي SPSS:

- معامل ثبات بيرسون (Pearson Correlation).
- التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Means). الانحراف المعياري (Std).
- معامل الثبات ألفا كرو نباخ لقياس ثبات وصدق الاستبانات المختلفة المستخدمة في البحث.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار. التجزئة النصفية. الاختبار (ت).

#### 5. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

##### 1.5. عرض نتائج البحث

- النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

الفرض الأول: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات"

ولاختبار صحة الفرض الأول، قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط (لبيرسون) لحساب معاملات الارتباط بين درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودرجات القدرة على حل المشكلات، وكانت النتائج كما بجدول (11).

جدول (11): معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات

معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية	معامل الارتباط	الاستراتيجية
0,09 -	التحكم البيئي	0,09	الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية	0,16	التسميع
0,10	تعلم الأقران	0,08	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	0,05	استخدام التفاصيل
0,02 -	تنظيم الجهد	0,03 -	تحسين الملائمة	0,04 -	التنظيم
*0,20	تنظيم الوقت	0,11 -	تنشيط الاهتمام	0,19 -	التنظيم لما وراء المعرفة
0,04 -	طلب المساعدة	0,15 -	مكافأة الذات	0,08	الحديث الذاتي الموجه للإتقان
0,03			المقياس ككل		

يتضح من جدول (11) أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين درجات الطالبات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودرجاتهم في القدرة على حل المشكلات، ماعدا استراتيجيات تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم، ويتضح من ذلك تحقق الفرض الأول للبحث جزئياً؛ حيث لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات لدى طالبات كلية العلوم وكلية التربية ماعدا استراتيجيات تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم.



- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

"توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطالبات باختلاف التخصص"

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، بين درجات طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند مستوى دلالة (0,05)، ويوضح جدول (12) دلالة الفروق بين كلية العلوم وكلية التربية.

جدول (12): دلالة الفروق بين طالبات كلية العلوم، وطالبات كلية التربية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
كلية العلوم	53	166,60	12,36	0,59	غير دالة
كلية التربية	51	165,14	13,18		

يتضح من جدول (12) النتائج التالية:

- أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) ماعدا استراتيجية التسميع واستراتيجية تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم؛ ويتضح من ذلك تحقق الفرض الثاني للبحث جزئياً، ولا يوجد فروق داله احصائياً بين كلية العلوم وكلية التربية في بقية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- اتضح من ذلك تحقق السؤال الثاني من أسئلة البحث جزئياً؛ حيث لا توجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) وهذه على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

جدول (13): دلالة الفروق بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (كل

استراتيجية على حده)

الدلالة	قيمة (ت)	كلية التربية ن=51		كلية العلوم ن=53		الاستراتيجيات
		ع	م	ع	م	
دالة	*2,74	1,68	14,25	1,66	15,15	التسميع
غير دالة	0,56-	1,72	11,49	1,33	11,32	استخدام التفاصيل
غير دالة	0,56-	1,66	9,37	1,68	9,19	التنظيم
غير دالة	1,27-	2,73	20,55	2,73	19,87	التنظيم لما وراء معرفي
غير دالة	1,11	1,75	10,90	1,75	11,28	الحديث الذاتي الموجه للإتقان
غير دالة	1,06	1,74	9,55	1,32	9,87	الحديث الذاتي الموجه للقرعة النسبية
غير دالة	0,55-	2,10	11,55	1,81	11,34	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي
غير دالة	1,45-	2,20	11,39	2,01	10,79	تحسين الملائمة
غير دالة	0,52	1,75	9,10	3,17	9,36	تنشيط الاهتمام
غير دالة	0,01	1,33	8,92	1,80	8,92	مكافأة الذات
غير دالة	0,32-	1,02	6,90	1,24	6,83	التحكم البيئي

تعليم الأقران	9,30	1,54	9,35	1,55	-0,17	غير دالة
تنظيم الجهد	8,91	1,72	8,73	1,71	0,54	غير دالة
تنظيم الوقت	13,83	2,20	12,10	1,78	*4,41	دالة
طلب المساعدة	10,64	2,16	10,98	1,95	-0,84	غير دالة

يتضح من جدول (13) النتائج التالية:

- أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وكلية التربية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) ماعدا استراتيجية التسميع، واستراتيجية تنظيم الوقت؛ ويتضح من ذلك تحقق الفرض الأول للدراسة جزئياً؛ حيث أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في استراتيجية التسميع لصالح كلية العلوم؛ ويوجد فرق دال إحصائياً بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في استراتيجية تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم، ولا يوجد فروق داله إحصائياً بين كلية العلوم وكلية التربية في بقية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

**الفرض الثالث: "توجد فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين طالبات الجامعة باختلاف التخصص"**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، بين درجات طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في مقياس القدرة على حل المشكلات، ويوضح جدول (14) دلالة الفروق بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية.

**جدول (14): دلالة الفروق بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في مقياس القدرة على حل المشكلات**

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
كلية العلوم	53	17,18	4,51	*5,51	دالة
كلية التربية	51	12,96	3,10		

يتضح من جدول (14) النتائج التالية:

- أنه توجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في القدرة على حل المشكلات وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) وهذه الفروق لصالح الطالبات كلية العلوم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (17,18) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات كلية التربية (12,69).

## 2.5. مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

### 1- مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات الطالبات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً،

ودرجاتهم في القدرة على حل المشكلات، ماعدا استراتيجية تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلاً من الفينا وتيجال (Elvina & Tjall, 2008) ودراسة (دسوقي، 2011)، التي أشارت

إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما ورد في الأطر النظرية حول أن الطلبة ذوي مهارات التعلم المنظم ذاتياً المنخفض يصعب

عليهم استيعاب المفاهيم، وتقل قدرتهم على التركيز والانتباه كما انهم يظهرون عجزاً في أداء المهام،

وصعوبة في معالجة وتجهيز المعلومات، بالإضافة إلى عدم القدرة على تخزين وتشفير واسترجاع المعلومات، كما انهم يعانون من قصور في ادراك العمليات المعرفية، أو قصور في اتقان العمليات الغير معرفية، أو قصور في البناء المعرفي، ومن ثم ليس لديهم القدرة على التفكير من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتضمن الجوانب المعرفية والمعرفية والبيئية والدافعية والبيئية؛ كما أن القدرة على حل المشكلات تتطلب فهم واستيعاب المشكلة بصورة عميقة، واستخدام اساليب جديدة ومبتكرة في عمليات الحل كما أنها تتطلب قدرة على التصور الذهني مع احداث التكامل والترابط بين عناصر المشكلة مع التركيز المستمر في حل المشكلة حتى لا يحدث التشويش والارتباك عند إدراك المشكلة، وأن الطالب الذي لا يستطيع التعامل مع المشكلة فإنه يشعر بالعجز عن تقديم العمل المطلوب، الأمر الذي قد يصيبه بحالة من التشاؤم واللامبالاة وقلة الدافعية وفقدان القدرة على الابتكار، مما يكون له أكبر الأثر على مستوى القدرة على حل المشكلات لديه.

كما وتختلف نتيجة الفرض الأول حول عدم وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات ماعدا استراتيجية الوقت مع عدد من الدراسات التي أظهرت وجود ارتباطاً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات؛ مثل دراسة كلاً من (عبد الستار، 2005؛ المحمدي، 2010؛ طلافحة، 2013؛ النقيب، 2008؛ النرش، 2004؛ أحمد، 2014) ودراسة كلا من (Shoakazem, Mehravar & Tazekand, 2013; Nicole, 2014) ودراسة كلا من (Garcia, 2015).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنها ترجع إلى طبيعة التخصصات العلمية وطبيعة التخصصات التربوية التي تجعل الطالبات المتخصصات في كلية العلوم لديهم استعداداً أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء مهامهم التعليمية، ويبدلون جهداً أكبر الطالبات المتخصصات في كليات التربية، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم القدرة على إعادة ترتيب وتنظيم وقتهم بأنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويتأبرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، وقد يرجع الاختلاف ايضاً إلى نقص ادراك الطالبات في العلوم وكليات التربية حول تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات اثناء دراستهم واداء مهامهم التعليمية.

## 2- مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طالبات كلية العلوم وكلية التربية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) ماعدا استراتيجية التسميع، واستراتيجية تنظيم الوقت؛ ويتضح من ذلك تحقق الفرض الأول للدراسة جزئياً؛ حيث أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في استراتيجية الوقت واستراتيجية التسميع لصالح كلية العلوم؛ حيث لا يوجد فروق داله إحصائياً بين كلية العلوم وكلية التربية في بقية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كلاً من وسك وياماك (Ocak & Yamac, 2013)، وأحمد وعبد المعطي وأبو الدنيا (2016) حيث أشارت نتائجهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين التخصصات العلمية والأدبية في التعلم المنظم ذاتياً.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات التي اتفقت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في التعلم المنظم ذاتياً لصالح التخصصات العلمية، مثل دراسات كلاً من (حسانين وعاشور، 2006؛ الدباس، 2008؛ ورزق، 2009؛ الحسينان، 2010؛ سمين، 2013؛ سحلول، 2015؛ العنزي، 2015).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فهم طبيعة مرحلة البكالوريوس وطبيعة الطالبات المنتسبات إليها، حيث تعتبر من أهم المراحل الدراسية في حياة الطالبات التي تؤهلهم إلى سوق العمل، وغالباً يكون اختيار الطالبة للمسار العلمي تمهيداً لها لدخول كليات العلوم وهي تحتاج إلى معدل أكبر في اختبار الثانوية مع اختبار القدرات، وذلك أكبر من المعدل الذي تحتاج إليه طالبة المسار التربوي، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك العديد من الطالبات الاتي يلتحقون بالمسار الإنساني على الرغم من حصولهم على معدل مرتفع في الثانوية والقدرات، وذلك بهدف التأهيل لكليات محددة ترتبط بدراسة مقررات المسار التربوي؛ مثل كلية القانون واللغات والترجمة والتربية الرياضية والتربية الخاصة، أي انه لا يشترط أن طالبات كلية التربية هم الأقل معدل.

وهذا ما يفسر لنا أن طالبات كلية التربية لا توجد بينهم وبين طالبات كلية العلوم فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لأنهم يحتاجون إليها كما تحتاجها طالبات العلمي، خاصة مع كثرة مقررات الدراسية وطول الدوام الدراسي وكثرة التكاليفات على مدار الفصول الدراسية، ومع ذلك فإنهم لا يطبقون تلك الاستراتيجيات.

وذلك يرجع إلى عدم كفاية وعي الكثير من الطالبات بأهمية التزود باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً خاصة في كلية التربية؛ حيث تنقصهم الخبرة والوعي والتدريب على تطبيق هذه الاستراتيجيات في حياتهم التعليمية.

ويرجع تفوق طالبات كلية العلوم على طالبات كلية التربية في استراتيجيات تنظيم الوقت إلى إدراك طلبة الكليات العلمية أن وقت التعلم ضيق، ولا تكفي المهام الدراسية الكثيرة والمتنوعة لذلك هم يحتاجون لجدولة وتنظيم أوقاتهم بالشكل الذي يحقق أهدافهم التعليمية.

كما تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة القصيرين (2017) التي كشفت عن وجود فروق دالة احصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية لصالح التخصصات الإنسانية.

### 3- مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيره

أظهرت نتائج الفرض الثالث وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في القدرة على حل المشكلات وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) وهذه الفروق لصالح طالبات كلية العلوم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (17,18) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات كلية التربية (12,96)، وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (طلافة، 2013) ودراسة (العرسال، 2017).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن هذه الفروق تعزى إلى أن حل المشكلات العلمية التي يمارسها طلبة التخصصات العلمية يمكن أن تساعدهم على تحسين قدراتهم التحليلية، واستخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة، مما ينمي لديهم القدرة على حل المشكلات، كما يساعدهم تعلم المقررات العلمية على تعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم والمبادئ الرياضية والعلاقات المتبادلة بينها، وعلى تفهم الموضوعات بصورة أعمق، والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول والتي تلعب دوراً محورياً في حل المشكلات، كما لا ننسى أن حل المشكلات هو جوهر وروح المقررات العلمية، ويمثل جزءاً مهماً من عمل طلبة التخصصات العلمية، وذلك لأن طلبة كلية العلوم يتفوق على طلبة كلية التربية في أنهم أكثر قدرة على حل المشكلات، نظراً لما تفرضه عليهم موادهم ودراساتهم، فالمواد العلمية تتضمن حل للمسائل والمشكلات مما يساعد الطالبات على حل المشكلات التي تواجههم، وهذا أيضاً ما جعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجههم، فالمسائل الرياضية على سبيل المثال هي عبارة عن مشكلات، وتتطلب من الطالبات القدرة على حلها.

كما اختلفت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (الشنقيقات، 1996؛ النرش، 2004؛ دسوقي 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التخصص العلمي والتربوي في القدرة على حل المشكلات.

## 6. خاتمة البحث

### 1.6. ملخص نتائج البحث

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات لدى طالبات جامعة الملك خالد؛ وكذلك الكشف عن الفروق بين طالبات تخصص الرياضيات في كلية العلوم وطالبات علم النفس من كلية التربية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والكشف عن الفروق بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في القدرة على حل المشكلات.

وتتمثل مجتمع البحث في طالبات مرحلة الجامعة بجامعة الملك خالد، وقد تم اختيار عينة تكونت من (104) طالبة من كلية العلوم وكلية التربية.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والذي يحاول وصف العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث من خلال دراسة تطبيقية من جامعة الملك خالد، ولتحقيق تلك الأهداف قامت الباحثة باستخدام مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الحسينان (2010)، ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد العدل وعبد الوهاب (2003)، واستخدام عدد من الأساليب الإحصائية.

وأُسفرت نتائج البحث الحالي عن:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطالبات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودرجاتهم في القدرة على حل المشكلات، ماعدا استراتيجية تنظيم الوقت فقط لصالح كلية العلوم؛ حيث لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والقدرة على حل المشكلات.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية في جميع استراتيجيات مقياس التعلم المنظم ذاتياً ماعدا في استراتيجية التسميع واستراتيجية تنظيم الوقت لصالح كلية العلوم، ولا توجد فروق داله إحصائية بين كلية العلوم وكلية التربية في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث توجد فروق دالة إحصائية بين كلية العلوم، وكلية التربية لصالح كلية العلوم.
- 3- توجد فروق دالة إحصائية بين الطالبات كلية العلوم وطالبات كلية التربية القدرة على حل المشكلات وذلك عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) وهذه الفروق لصالح طالبات كلية العلوم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (17,18)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات كلية التربية (12,96).

### 2.6. توصيات البحث

- 1- إعداد نموذج إرشادي مناسب قائم على الجمع بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبين القدرة على حل المشكلات لمساعدة الطالبات على فهم نواتهم وكيفية ادارتها في التعامل مع خبرات النجاح والفشل، وتأكيد مبدأ التعلم من خلال المحاولة والخطأ والتعلم الإيجابي والنمذجة والاستبصار كأحد الأساليب التي تحد من الكمالية السالبة، وكذلك الاستفادة من التغذية الراجعة في تصحيح الأخطاء والانطلاق مع خبرات النجاح والفشل، إلى تحقيق التميز والتفوق الأكاديمي.

- 2- الاهتمام بتفعيل استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلبة داخل القاعات كأسلوب تدريس، والتقليل من أسلوب التلقين، مما يساعد على توفير الوقت، وينمي استقلالية الطلبة واعتماده على ذاته في طريقة إلى التعلم مدى الحياة.
- 3- يجب زيادة الاهتمام بحاجات طلبة الجامعات؛ وذلك من خلال السعي الدائم إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجههم، وإرشادهم إلى سبل التعامل معها.
- 5- التواصل مع الأسرة والمؤسسة التعليمية وتعزيز التعاون بينها والتكامل من أجل توفير الدعم الإيجابي للطلبة.
- 6- تفعيل التعلم النشط وأن الطالبة هي محور العملية التعليمية وعليها أن تتحمل مسؤولية تعلمها عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المحفز لاتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم.
- 7- تعزيز الفردية والتنافسية لدى الطلبة من أجل تحفيزهم على التنظيم الذاتي وحل المشكلات المتنوعة التي قد تواجههم أثناء تنظيمهم لذواتهم للتعلم.
- 8- إعداد دورات تدريبية مكثفة للتوعية بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة لا تتعارض مع اوقات محاضراتهم، يفضل أن تكون خلال الفترة المسائية لتنمية مهاراتهم الدراسية على الوجه الأمثل.
- 9- تضمين مناهج التعليم معلومات تنمي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة.
- 10- تدريب الطالبات المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قبل وبعد (الخدمة)، وتكوين العادات الدراسية السليمة المواتية للتعامل مع كل ما يتعلمونه من خلال تعليمهم كيف يتعلمون للحد من السلوك التجنبي والتسويق لديهم.
- 11- التعرف على أساليب الطالبات في التعلم التي قد تؤدي بهم إلى الميل لعدم تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخطوات القدرة على حل المشكلات حتى يمكن تعديلها وتوجيهها بما يتناسب مع استعداد الطالبات.

## 7. قائمة المراجع

### 1.7. المراجع العربية

- أبو جلاله، صبحي حمدان (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، سماح محمد (2016). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر*، (211)، 79-138
- أندريجاني، عبد الوهاب مشرب (2011). الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، 5 (1)، 71-102.
- بهلول، ابراهيم احمد (2003). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة - مصر*، (30)، 148-280.
- جاد الله، وداد؛ الزقاد، هناء (2015). نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الثامن في عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - فلسطين*، 29 (9)، 1698-1735.



- الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية- الأردن*، 6 (4)، 348-333.
- الجراح، عبد الناصر، العتوم، عدنان (2009). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية* ط2 عمان: دار المسيرة.
- الجراح، محمد خير (2015). *المعتقدات المعرفية كمتنبئات بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.
- أبو رياش، حسين؛ قطيط، غسان (2008) *حل المشكلات*. ط1. عمان المملكة الأردنية الهاشمية: دار وائل للنشر.
- ركزة، سميرة (2011). *اتجاهات حل المشكلات*. مجلة *رابطة التربية الحديثة*، جامعة عين شمس- مصر، 4 (14)، 76-59.
- الزغلول، رافع؛ الزغلول، عماد (2008). *علم النفس المعرفي*. ط1، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمون، ريم ميهوب (2003). *أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة.
- الزهراني، مبارك علي (2016). *القدرة التنبؤية للتفكير الخرافي في حل المشكلات الرياضية والاجتماعية لدى طلاب جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان.
- الزيات، فتحي مصطفى (1999). *البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحددتها*. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السادس للإرشاد النفسي (توجه قومي للقرن الحادي والعشرين) كلية التربية- جامعة عين شمس، (10)، 417-373.
- عبد الرحمن، محمد السيد (2013). *نظريات الشخصية*. ط3، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عبد الحق، زهرية إبراهيم؛ العجيلي، صباح حسين (2015). *استراتيجيات التعلم التي يستخدمها طلبة جامعة الأسراء وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الجامعي*. *المجلة التربوية- الأردن*، 115 (29)، 451-409.
- عبد الحميد، محمد إبراهيم (2004). *علم النفس التربوي*. ط1، الرياض: دار النشر الدولي.
- عبد الستار، حافظ عبد الستار (2005). *بنية انتظام الذات الأكاديمي وعلاقتها بمتغيري حل المشكلة والتحصيل الدراسي*. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس- القاهرة*، 29 (3)، 290-245.
- عيسى، لطفي عبد الباسط (2014). *الإرجاء الايجابي والتنظيم الذاتي للتعلم*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع للإرشاد النفسي (التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية)- القاهرة: مركز الإرشاد النفسي- جامعة المنوفية، (1)، 103-75.
- الملاحه، حنان عبد الفتاح؛ أبو شقة، سعده أحمد (2011). *أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل*. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها، 87 (2)، 331-265.
- منسي، محمود عبد الحليم (1991). *علم النفس التربوي للمعلمين*. ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- المومني، محمد عمر؛ المومني، ابتسام سالم (2016). *أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة أربد*. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر*، (26)، 29-47.



النرش، هشام إبراهيم (2004). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. *مجلة كلية التربية*، 10 (3)، 167-228.

نصار، عصام جمعة (2016). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسياً من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*، (77)، 347 - 383.

النقيب، إيناس فهمي (2008). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

## 2.7. المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Asocial cognitive theory. Englewood Cliffs. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). *Social Cognitive Theory in Cultural Context*. Applied Psychology. An International Review. (51) 269–290.
- Chen, J., & Mcnamee, G. (2011). Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 71-78.
- Chung, M, K. (2000). The Development of Self-Regulated Learning. *Asia Pacific Education Review*, 1 (1), 55-66.
- English, M., & Kitsantas, K. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem and Project Based Learning. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7 (2), 128 -150.
- Elvina, A., & Tjall, A. (2008). *Relationship between self-regulated learning with problem solving ability learning mathematics to students in east*. Jakarta, Retrieved September 22, 2016, from: <https://www.researchgate.net/publication/265104628>.
- Andrew, S. & Vialle, W. (1998). Nursing student's self-efficacy self-regulated learning and academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*. 27, 604-615.
- Dostal, J. (2014). Theory of problem solving. *Social and Behavioral sciences*, 174, 2805-2898.
- Garcia, F. T. (2015). *Self-Regulation skills and one line assessment on the process involved in solving mathematical problem*. Unpublished doctoral dissertation, Oviedo University Department of psychology, Asturias.
- Heo, H. (1998). *The effect of self-regulated learning strategies on learner achievement and perception on personal learning responsibility*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida State. Orlando.

- Loyens, M.; magda, J, & Rikers, R. ( 2008). *Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. Adu psycho rev*, 20, 411-427.
- Ma Cmobas, B., & Marzano, R. (1990). Putting the self in self –regulated learning: The self a sagent in integrating will and skill, *Educational Psychologist*, 25, 51-60.
- Manzanares, M., & Perez, M. (2016). Self-regulated and improving knowledge in problem solving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 33 (1), 14-30.
- Malmberg, J. (2014). *Tracing the process of Self-regulated Learning Students, Strategic Activity in Study learning environment*. University of Oulu, Finland.
- Nicole, C. D. (2013). Effective self and co-regulation in collaborative learning groups. An *International Journal of the Learning Sciences*. 41 (1), 25-47.
- Ocak, G., & Yamac, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders self - regulateddc learning strategies motivational beliefs attitudes and Achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13,(3), 80-387.
- Shoaakazem, M.; Mehravar, M., & Tazekand, F. (2013). Relationship between happiness Meta cognitive skills self-regulation problem-solving and academic achievement of students in tehran. *Life Science Journal*, 10 (4), 452-457.
- Thomas, L. K. (2013). Investigating Self-regulated Learning strategies to Support the Transition to Problem-based Learning. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the award of the degree, doctor. University of Wollongong, faculty of education, Cardno.
- Butler. D., & Winne. P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. 65, 245-281.
- Wolters. C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2). 224 - 235.

جميع الحقوق محفوظة © 2023، الباحثة/رواسي بنت علي أحمد آل هادي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي

(CC BY NC)

Doi: <https://doi.org/10.52132/Ajrsp/v4.47.21>