استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً
دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين

د. مصطفى قسيم الهيلات
جامعة أبو ظبي – الإمارات العربية المتحدة

عبدالله محمد رزق- أحمد يوسف الخواجا
وكالة الغوث الدولية – الأونروا– الأردن

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) والمقنن من قبل أحمد (2007) على عينة شملت (110) طالبا موهوبا و(110) طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء، وقد أشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية لمتوسطات عينة الدراسة، أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي (التسميع والحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الخارجية)، فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي (وضع الهدف والتخطيط، ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والتسميع واستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية).

الإطار النظري

مقدمة:

يعد التعلم المنظم ذاتيا واحدا من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون والعلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الوقت الراهن وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذي يسعى إلى تكوينه، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم (كامل، ٢٠٠٣).

وعملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة، والمهارة، وحل المشكلات، لا تُعد خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تشكل أيضا فى نفس الوقت وفى حد ذاتها هدفًا أساسيا عملية التعلم طويلة المدى، وهى نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على مليات الضبط، والمراقبة الدافعية، والوجدانية، والسلوكية (حافظ وعطية، 2006).

لقد برز التعلم المنظم ذاتيا كواحد من المصطلحات المعرفية التي أولاها الباحثون اهتماما كبيرا وكان لهذه الرؤية دور كبير في تطوير العملية التربوية.

وقد عرف زيمرمان (Zimmerman) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم (Zimmerman, 1990).

أما بنتريك (Pintrich, 1999) فعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية.

وعرفة بوركيتس (Boekaerts, 1999) على أنه قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين لسياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والحياة.

وعرف كلمن بنتريك وشنك (Pintrich & Schunk, 2004) التعلم المنظم ذاتيا على أنه العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوكات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه الأهداف فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم (مثل: تسميع المعلومة, السؤال عن أي غموض في المادة).

إن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى "الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمُه" وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات النجاح والاندماج المعرفي العميق، فمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتياً وبالسلوك الإنجازي، وهو بذلك يُعبر عن تكامل المعرفة المستقرة لدى الفرد ومهاراته واعتقاداته المكتسبة عن طريق الخبرات التعليمية التي يمر بها، حيث يصل الفرد في فترة ما من نموه إلى امتلاك فلسفة ذاتية عن التعلم والتي تمثل الأطر المعرفية عن المفاهيم التي تحدد ماهية التعلم وما هي الطرق والوسائل التي تساعد عليه ولماذا يتعلم الفرد (Winne & Stockley, 1998).

ويشير التعلم المنظم ذاتيا إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءا على هذه المعرفة، فهو

يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة، ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة (Montalvo & Gonzalez, 2004).

وقد حدد زيمرمان (Zimmerman, 1990) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي هي:

الاستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعليمية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية.

وقدم بوردي (Purdie) المشار إليه في (الجراح، 2010) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي:

- وضع الهدف والتخطيط Goal Setting and Planning ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping Records and Monitoring وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.
- التسميع والحفظ Rehearsing and Memorizing ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.
- طلب المساعدة الاجتماعية Seeking Social Assistanceويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات.

ومن التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أيضا تصنيف بنترتيك وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990) والذي يتضمن استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم، ويمكن تحديد على النحو التالي:

أولا: الاستراتيجيات المعرفية:

وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك.

وتُعتبر الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة وهذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة، مثل استدعاء المعلومات، والكلمات أو المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات (شفيق، 2009).

والاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات ومرات عديدة والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة.

ثانيا :الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

ويقصد بما وراء المعرفة وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات، وتتضمن مهارات ما وراء المعرفة، المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم ، وهناك تصنيفات مختلفة لمهارات ما وراء المعرفة فقد صنفها (لطف الله ، 2002)

وتتضمن المعرفة عن المعرفة ثلاث أنواع من المعرفة أولها : المعرفة التقريرية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين ، ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم ، وثانيها : المعرفة الإجرائية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بكيفية عمل شيء ما ، وثالثها : المعرفة الشرطية والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بالشروط والقرائن المصاحبة لإجراء محددة ، وتتصل بمتى يستعمل شيء ما أو إجراء ما ولأي غرض يكون استعماله (شهاب ، 2000).

وتشتمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في التعلم المنظم ذاتيا على استراتيجيات التخطيط، وستراتيجيات المراقبة، واستراتيجيات الضبط (الجراح، 2010)

ثالثًا: استراتيجيات إدارة مصادر التعلم:

وتشير استراتيجيات إدارة مصادر التعلم إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تُعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وهي تُعتبر استراتيجيات لتنظيم سلوك الفرد، وبعض نماذج التنظيم لا تحتوى على هذه الاستراتيجيات كمظهر للتنظيم الذاتي، حيث أنها لا تتضمن محاولات واضحة لضبط وتنظيم الذات، ويعتبرونها مجرد ضبط للسلوك (شفيق، 2009)

وتشتمل استراتيجيات إدارة المصادر على استراتيجيات إدارة بيئة ووقت الدراسة، واستراتيجيات تنظيم الجهد، واستراتيجيات تعلم الرفاق، واستراتيجيات طلب المساعدة الخارجية (الشمايلة، 2006)

سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا:

إن المتعلم المنظم ذاتيًا يظهر مزيدًا من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في

مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة من نفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه (كامل، ٢٠٠٣)

ويوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية (الجراح، 2010).

ويتميز أصحاب التعلم المنظم ذاتياً بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم، ولذا فالتغذية المرتدة الذاتية لها دور هام في التعلم المنظم ذاتياً، ومعظم الأنشطة المتضمنة في التعلم المنظم ذاتياً من الممكن أن توجد لدى المتعلمين المتفوقين، ولكن من المهم الكشف عن كيفية اكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها (Ruohotie, 2002).

فأصحاب التعلم المنظم ذاتياً يختلفون في طرق فهمهم واندماجهم في التعلم الأكاديمي اختلافاً جوهرياً عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيارهم وتطبيقهم للاستراتيجيات الفعالة في التعلم (Paris & Winograd, 2001)؛ فَهُم يشتقون خبراتهم ويُوجهوا تلك الخبرات أكثر من الاستجابة الآلية للمثيرات ولديهم القدرة على البدء في التدريبات الذاتية والتحكم في الطرق والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم المنشودة من التعلم، وبالرغم من أن معظم المعلومات المتوافرة عن التعلم المنظم ذاتياً تصف المظاهر السلوكية لأصحاب التعلم المنظم ذاتياً إلا أن المعلومات التي تفيد في التنبؤ بهؤلاء الأفراد أو تحدد سماتهم النفسية غير متوافرة بدرجة كبيرة (Purdie, Hattie & Douglas, 1996).

وهم يشتركون في حلقة دائرية من الأنشطة المعرفية عند العمل في مهمة معينة؛ فعند البدء في المهمة، فهم يحللون متطلبات المهمة، ويفحصون التلميحات، ويراجعون، ويقدمون التعليقات من خلال التعليمات اللفظية للمعلمين، وبناء على متطلبات المهمة، فإنهم يختارون ويكيفون المداخل الإستراتيجية لإنجاز الأهداف، وهم يقيمون نواتج الأداء ذاتيا في ضوء محكات معينة، وإذا وجدوا تفاوتًا بين الأداء المرغوب والأداء الفعلي، فإنهم يضبطون نشاطات التعلم (شفيق، 2009).

مشكلة الدراسة:

يعد التعلم المنظم ذاتيًا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستطيعون إدارة خبرات التعلم

الخاصة بهم، كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيًا في عملية التعلم، ومن تلك الخصائص تحصيلهم للمستويات المرتفعة فيما يتعلق بعملية التعلم، حيث يوظف المتعلمون المنظمون لذواتهم الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الدراسية، وتحديدهم للأهداف مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف ومراقبتهم لعملية التعلم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلم ومرونتهم المستمرة لتعديل سلوكيات التعلم وفقًا لما تتطلبه ظروف التعلم (Zimmerman, 1998).

والتعلم المنظم ذاتيا له قيمة كبيرة؛ حيث أنه يلعب دورا مهما وأساسيا فى حياة الأفراد، لأنه يؤدى إلى ارتفاع إنجاز الفرد فى كل المهام التى يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سوف يؤدى إلى اندماج الطلاب فى محتوى المادة المتعلمة؛ ويؤدى بالتالى إلى اكتساب المعرفة، واتخاذ القرار، والمهارات الاجتماعية، كما أنه يلعب دورا مهماً في تطوير القدرة على إصدار الأحكام والاستقلالية مما يؤدي إلى تطوير توكيد الذات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1. ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الشائعة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز (الموهوبين) مقارنة بأقرانهم من الطلبة غير الموهوبين؟
2- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الشائعة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز (الموهوبين) مقارنة بأقرانهم من الطلبة غير الموهوبين.
- الكشف عن الفروق بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب)

مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية:

تتمثل مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية بما يلي:

التعلم المنظم ذاتيا self-Regulated Learning Strategies (SRL) هو العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافا ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات (أحمد، 2007)، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على جميع فقرات مقياس (Purdie) الذي عربة أحمد (2007)، والذي يضم استراتيجيات وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتحفيظ والتسميع، وطلب المساعدة الخارجية.

الطلبة الموهوبين:

هم الطلبة الملتحقون بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة الزرقاء في الصف العاشر الأساسي، والذين تم اختيارهم بناء على أسس ومعايير محددة من قبل وزارة التربية والتعليم وهي:

- يتم اعتماد ما نسبته (5%) من الطلبة الحاصلين على أعلى معدلات في الصف السادس والسابع الأساسيين. علما أن المدرسة تستقبل طلبتها من بداية الصف الثامن.
- اعتماد معايير الترشيح المعلمين والأهل ضمن معايير الترشيح.
- ترشيح الطلبة على أساس الخصائص السلوكية.
- يخضع الطلبة الذين انطبقت عليهم معايير الترشيح إلي اختبار القدرات المعرفية الذي تجريه وزارة التربية والتعليم في الأردن وتشرف عليه، ويتم قبول الطلبة الذين حققوا أعلى العلامات في ضوء الطاقة الاستيعابية للمدرسة (وزارة التربية والتلعيم، 2013)

مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز:

هي مدارس للطلبة المتميزين في الأردن، وقد تم إنشاؤها كمبادرة ملكية سامية من جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين، في محافظات المملكة المختلفة، كما تنفذ مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عدد من المواد والمناهج وفق نظام الساعات المعتمدة بحيث تشمل على:

- المباحث التطورية كالأنشطة الإثرائية المساندة للمباحث المدرسية.
- المباحث الإجبارية، كالتربية القيادية والرياضيات والإلكترونيات وتعليم التفكير وتكنولوجيا المعلومات.
- مباحث اختيارية متقدمة.
- مواد المهن والفن والرياضة والموسيقا والدراما والمسرح.
- برنامج المجتمع المحلي.
- تصميم وتنفيذ المشروع.
- مشاركة الطلبة في أنشطة وأندية ومسابقات محلية وإقليمية وعالمية (وزارة التربية والتعليم، 2013).
- هذا وقد بلغ عدد مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في العام الدراسي (2012-2013) سبعة مدارس في سبع محافظات: هي (الزرقاء، وإربد، والسلط، والطفيلة، والعقبة، وعجلون، ومأدبا) وتتطلع وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى إنشاء مدرسة للتميز في كل محافظة من محافظات المملكة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

حدود الدراسة ومحدداتها:

إن تعميم نتائج الدراسة يكون وفقا لحدود ومحددات الدراسة التالية:

- حدود زمانية، إذ تمثلت بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/ 2015م.
- حدود مكانية، إذ تمثلت بطلبة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز ومدرسة الأدريسي الثانوية الحكومية في مدينة الزرقاء.
- حدود بشرية، حيث تمثلت بطلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة الملك عبد الله الثاني ومدرسة الأدريسي الثانوية الحكومية في محافظة الزرقاء.
- محددات أدوات الدراسة، حيث تمثلت بمقياس التعلم المنظم ذاتيا وما يتمتع به من معاملات الصدق والثبات.

الدراسات السابقة

أجرى شريبر (Schreiber, 2004) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين المعتقدات الذاتية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي، وأُجرى البحث على (١٧٠) من طلبة الجامعة، وطُبق عليهم استبيان المعتقدات الذاتية (Schommer) واستبيان التعلم المنظم ذاتيا لـ (Hadwin,)، وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات الذاتية تؤثر بشكلٍ غير مباشر على الأداء الأكاديمي خلال درجات المجموع التراكمي، وكلما استخدم الطلاب إستراتيجية توجيه الأسئلة، كلما زاد الأداء في الامتحان، وكلما زاد الاعتقاد في القدرة الفطرية، قل اندماجهم في طريقة الاستدعاء وقل المجموع التراكمي، وكلما زاد الاعتقاد في المعرفة المؤكدة، زاد استخدام إستراتيجية الاستدعاء، وكلما زاد الاعتقاد في التعلم السريع، قل المجموع التراكمي.

كما أجرى سحلول (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء, والتعرف على اثر متغيري الجنس والكلية وقد تكونت عينة الدراسة من (801) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز واستخدم قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لستيرنبرج وواجنر تعريب الطيب والدردير ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لرشوان وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم (المعرفية, إدارة المصادر, الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي, التنفيذي, التشريعي, المتحرر, الاقلي). وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم (المعرفية, ما وراء المعرفية, إدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي, الداخلي, الفوضوي, الاقلي, المحافظ, المتحرر), بينما تميز الطلبة ذوو توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي.

وأجرى المصري (2009) دراسة هدفت للتعرف مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء، فضلاً عن معرفة الفروق في مستوى هذه الاستراتيجيات وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل، ومعرفة العلاقة بين مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وقد بلغ حجم عينة الدراسة (85) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعربة من قبل باعباد ومرعي والمعدة من قبل (Arbor)، وأشارت النتائج إلى مستوى متوسط لاستراتيجيات التعلم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك استراتيجيات التعلم وفقاً لمستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ) على بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم، ولصالح مستوى التحصيل العالي، ولم تظهر النتائج فروقاً بين الجنسين في مستوى هذه الاستراتيجيات، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد استراتيجيات الدافعية للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة . كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

منهج الدراسة: تم في الدراسة الحالية اتباع المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

عينة الدراسة ومجتمعها:

تكونت عينة الدراسة من (220) طالبا من الصف العاشر الأساسي؛ منهم (110) طالب من طلبة الصف العاشر الأساسي الموهوبين من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

في مدينة الزرقاء، و(110) طالب من طلبة الصف العاشر الأساسي العادي من مدرسة الأدريسي الثانوية للبنين حيث تقع هاتان المدرستان بالقرب من بعضهما البعض. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة (50 %) من مجتمعها. وقد تم اختيار هذه النسبة لإبقاء المجال أمام تطبيق أداة الدراسة واستخراج خصائصها السيكومترية.

أداة الدراسة:

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي أعدته بوردي (Purdie) في صورته الأجنبية وقام أحمد (2007) بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية، وقد اقتصر المقياس في أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا هي وضع الهدف والتخطيط ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة بواقع (7) فقرات للبعد الواحد ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج خماسي وفقا لمقياس ليكرت، ويبدأ من خمس درجات للتقدير موافق بشدة ودرجة واحدة للتقدير غير موافق بشدة، وبهذا فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (35) درجة وأدنى درجة تكون (7) درجات على كل استراتيجية أو بعد، ويتمتع المقياس بدلالات صدق مرتفعة في صورته الأولية وفي صورته المصرية عند أحمد (2007) وفي صورته الأردنية عند الجراح (2010).

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي في جامعة البلقاء التطبيقة والجامعة الأردنية، وذلك بهدف استخراج صدق المحتوى للمقياس، وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها، وتمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة الفقرات.

وفيما يخص ثبات المقياس في صورته الأجنبية فقد تم التأكد منه بحساب معامل ثبات الإعادة (Test–Retest)، كما تم حساب الثبات بحساب معامل ثبات الإعادة في دراسة كل من أحمد (2007) والجراح (2010)، كما تم في الدراسة الحالية حسابه بنفس طريقة الدراسات السابقة بفارق زمني اسبوعين على عينة ثبات (30 n) والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

معاملات الثبات لمقياس بوردي للتعلم المنظم ذاتي بالإعادة

البعد	دراسة بوردي	أحمد	الجراح	الدراسة الحالية
وضع الهدف والتخطيط	0.72	0.83	0.73	0.75
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.69	0.78	0.64	0.70
الحفظ والتسميع	0.76	0.84	0.65	0.71
طلب المساعدة الاجتماعية	0.81	0.79	0.78	0.71

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا هي معاملات مرتفعة، مما يعطي مؤشرا إلى امكانية استخدام هذا المقياس لغايات الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الأول ومناقشته:

ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الشائعة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز (الموهوبين) مقارنة بأقرانهم من الطلبة غير الموهوبين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

رقم البعد	البعد	المجموعة	التكرارات					النسب المئوية
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً	
1	وضع الهدف والتخطيط	موهوب	19	13	9	10	9	% 53
		عادي	13	10	9	12	16	% 38
2	الاحتفاظ بالسجلات	موهوب	21	13	14	7	5	% 51
	والمراقبة	عادي	9	8	11	15	17	% 17
3	التسميع والحفظ	موهوب	23	15	13	7	2	% 63
		عادي	10	11	15	14	10	% 35
4	طلب المساعدة	موهوب	19	18	15	4	4	% 61
	الخارجية	عادي	9	6	17	15	13	% 25
المقياس ككل		موهوب	20	14	12	7	7	% 56
		عادي	10	8	13	14	15	% 30

يلاحظ من الجدول السابق أن النسبة المئوية لإستراتيجية وضع الهدف والتخطيط للطلبة الموهوبين (53 %) في حين بلغت عند الطلبة العاديين (38 %)، كما يلاحظ أيضاً أن النسبة المئوية لإستراتيجية وضع الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة للطلبة الموهوبين (51 %) في حين بلغت عند الطلبة العاديين (17 %)، ويلاحظ أيضاً أن النسبة المئوية لإستراتيجية التسميع والحفظ للطلبة الموهوبين (63 %) في حين بلغت عند الطلبة العاديين (35 %)، كما يلاحظ أيضاً أن النسبة المئوية لإستراتيجية طلب المساعدة الخارجية والمراقبة للطلبة الموهوبين (61 %) في حين بلغت عند الطلبة العاديين (25 %)، كما يلاحظ أيضاً أن النسبة المئوية للدرجة الكلية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للطلبة الموهوبين (56 %) في حين بلغت عند الطلبة العاديين (30 %). وهذه النتيجة تتفق مع الأدب التربوي المتعلق

بالتعلم المنظم ذاتيا، كما تتفق مع نتيجة دراسة روهوتي (Ruohotie, 2002) التي أشارت إلى تمتع الطلبة الموهوبين بمستويات عالية من التعلم المنظم ذاتيا؛ فالموهوب يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوعا ذاتيا ويعرف إمكانياته وحدوده وبناء على هذه المعرفة فهو يضبط وينظم عمليات التعلم لديه، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة المحددة (Montavo & Torres, 2004)، وهذه النتيجة هي الهدف التي تسعى لتحقيقه هذه الدراسة؛ حيث أنه قد يبنى على هذه النتيجة إمكانية إقتراح أداة جديدة للكشف عن الموهوبين لاحقا وذلك بعد إجراء المزيد من الدراسات التي تدعم هذا التوجه وتؤيده، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المصري (2009) ودراسة الجراح (2010).

إجابة السؤال الثاني ومناقشته:

2- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند مستوى دلالة (α = 0.05) باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب)؟

لإيجاد الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة باعتبار متغير نوع الطالب، تم فحص الفروق لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلى المقياس ككل من خلال نوع الطالب بمستوييه (موهوب، عادي)، ويبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعًا لفئات متغير نوع الطالب:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع الطالب:

الاستراتيجية	العدد	البعد (المجموعة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
وضع الهدف والتخطيط	110	موهوب	4.2299	.27098
	110	عادي	4.0013	.42063
	220	المجموع	4.1156	.37112
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	110	موهوب	4.3662	.29635
	110	عادي	4.0455	.59736
	220	المجموع	4.2058	.49715
التسميع والحفظ	110	موهوب	3.5234	.68095
	110	عادي	3.6338	.56069
	220	المجموع	3.5786	.62475
طلب المساعدة الخارجية	110	موهوب	4.0117	.60148
	110	عادي	4.0987	.72862
	220	المجموع	4.0552	.66798

	110	موهوب	4.0328	.33944
الكلي	110	عادي	3.9448	.49396
	220	المجموع	3.9888	.42513

يشير الجدول (3) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا لمتغير نوع الطالب، وللكشف عن أثر متغير نوع الطالب في كل بعد من أبعاد المقياس تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لإيجاد الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باعتبار نوع الطالب في:

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
وضع الهدف والتخطيط	بين المجموعات	2.873	1	2.873	22.955	* 0.000
	داخل المجموعات	27.289	218	.125		
	الكلي	30.163	219			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	5.659	1	5.659	25.455	* 0.000
	داخل المجموعات	48.468	218	.222		
	الكلي	54.127	219			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الحفظ والتسميع	بين المجموعات	.670	1	.670	1.723	0.191
	داخل المجموعات	84.808	218	.389		
	الكلي	85.479	219			
	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
طلب المساعدة الخارجية	بين المجموعات	.416	1	.416	.933	0.335
	داخل المجموعات	97.301	218	.446		

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.426	1	.426	2.371	0.125
	داخل المجموعات	39.155	218	.180		
	الكلي	39.581	219			
	الكلي	97.718	219			

* قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05)

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) واستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، تبعا لمتغير نوع الطالب، وبالنظر إلى جدول المتوسطات يلاحظ أن الطلبة الموهوبين قد تفوقوا على أقرانهم من الطلبة العاديين.

وهذه النتيجة تعد منطقية حيث يعد وضع الأهداف والتخطيط الشكل الأساسي لتحليل المهمة، فيما يشكل التخطيط لحل المشكلة الشكل الثاني (Zimmerman, 1990)، وهذا ما يميز الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح (2010). وفيما يتعلق باستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة فقد يشمل ذلك الرقابة الذاتية والتي تكون باستخدام الطالب لأساليب أو استراتيجيات محددة ثم اختبارها وقد يستخدم الموهوب هنا التخيل والملاحظة الذاتية التي تشير إلى التسجيل الذاتي للأحداث الشخصية أو التجارب الذاتية من أجل معرفة سبب هذه الأحداث، وهذا ما يميز الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح (2010) التي اشارت إلى قدرة استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

أما فيما يخص عدم وجود فروق بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على استراتيجية (التسميع والحفظ) واستراتيجية (طلب المساعدة الاجتماعية) فقد يكون للثقافة دور في ذلك؛ فقد ينظر إلى استراتيجية طلب المساعدة على أنها منطلقة من مصدر ضعف للطالب، فطلب المساعدة الاجتماعية قد يكون عيبا، و ينم عن عدم الاستقلالية، وعدم القدرة على حل المشكلات والتعامل مع المواقف المختلفة، كما قد ينظر لاستراتيجية التسميع والحفظ على أنها استراتيجية الطالب ذو القدرات العقلية المتدنية الذي يعتمد على الحفظ الصم، وفي ظل الأنظمة التربوية في الدول العربية قد يكون ليس هناك فرق بين الطالب الموهوب والطالب العادي في توظيف استراتيجية التسميع والحفظ، فكلاهما يتعرض لنفس النوع من التدريس والتقويم؛ التدريس المعتمد على مبدأ الحفظ والتلقين فقليلا ما يلجأ الطلبة بشكل عام إلى البحث والاستقصاء للوصول إلى معلومة، فالطالب مجرد متلق للمعلومة وحافظ لها وبقدر ما

يحفظ سيحقق تحصيلا أعلى سواء أكان موهوبا أم عاديا، وقد اختلفت هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة الجراح (2010).

التوصيات

- إجراء المزيد من الدراسات لتأكيد أو نفي ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية.
- استخدام التعلم المنظم ذاتيا كاختبار للكشف عن الطلبة الموهوبين إلى جانب الاختبارات المتعارف عليها.
- عقد الدورات والبرامج التدريبية للطلبة العاديين والموهوبين لتعريفهم بالتعلم المنظم ذاتيا لما له من علاقة بالتحصيل الدراسي.

المراجع

أحمد، إبراهيم أحمد (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبئية)، مجلة كلية التربية، **جامعة عين شمس**، ع31، ج3 (70- 104).

الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد السادس، عدد 4، ص333 – 348.

سحلول، محمد عبدالله (2009). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شفيق ، وليد شوقي (2009). **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

الشمايلة، نسرين بهجت (2006). **أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيا لطلبة المرحلة الأساسية العليا**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). **التنظيم الذاتى للتعلم : نماذج نظرية** ، المؤتمر العلمى الثامن لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتى وتحديات المستقبل ، ١١,٤٣٠- مايو ، ص ٣٦

لطف الله، نادية سمعان (2002) " **تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم**" ، الجمعية

المصرية للتربية العلمية – كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، من 28 إلى 31 يوليو.

المصري (2009) العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، 25، (3 – 4).

وزارة التربية والتعليم، (2013). قسم برامج المتفوقين/ مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، عمان الأردن.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today?. **International Journal of Educational Research, 31 (6), 445-457 .**

Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M., C. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 1-34 .**

Paris, S. G., & Winograd, P. (2001). **The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation**. A commissioned paper for the U.S. department of education project: Preparing teachers to use contextual teaching and learning strategies to improve student success in and beyond school. (pp. 1-23).

Pintrich, P. R. (1999). Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self-regulated learning perspective: Comments on Dempster and Corkill. **Educational Psychology Review**, 11 (2), 105-115) .

Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (2004). Motivation in education**: Theory, research and applications**. Englewood Cliffs, NJ: 2nd edition Prentice Hall Merrill.

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

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. **Journal of Educational Psychology, 88 (1), 87-100.**

Ruohotie ,P (2002): **Motivation and Self regulation in learning**: Theortical Understanding for Learning in the Virtual University ,Finland :RECE,pp.37-70.

Schreiber, J. B. (2004). A path analytic model of the affect of epistemological beliefs and retrieval tactics on test performance. **Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA** .

Winne, P. H., & Stockley, D. B. (1998). **Computing technologies as sites for developing self regulated learning**. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 106-136). New York: Guilford Press

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

Zimmerman, B.J. (1998). **Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.** In D.H. Schunk & B.J.

Self–Regulated Learning Strategies Comparative Study between Gifted and Non- Gifted Sample

DR. MUSTAFA Q. HEILAT
ABDULLAH MOHAMMAD REZIQ
AHMAD YOUSEF ALKHAWAJA

Abstract:

This research aimed to explore self –regulated learning strategies by using gifted and non-gifted sample. In order to achieve the study objectives (Purdie) self-regulated scale was used. In order to analyze study results a descriptive method was employed. The research sample consisted of (110) gifted students and (110) non gifted students choose from governmental school at Zarqa city. The results of frequency, percentage and mean for study sample concluded the self-regulated learning strategies for gifted students come respectively as follows (rehearsing and memorizing, keeping records and monitoring, goal setting and planning, and seeking social assistance). The results also revealed that there are significance statistical differences between gifted and non-gifted students in favor of gifted students in (goal setting and planning, keeping records and monitoring). The results showed also there is no statistical significance difference between gifted and non-gifted students in (rehearsing and memorizing and seeking social assistance strategies).

In the light of the mentioned findings, a number of recommendations were introduced.

Key Words: Self- regulated learning, gifted Students, Purdie.