العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن

إعـداد

د/ محمـد بعـيرات

مدرس بجامعة الحسين بن طلال- الأردن

المقدمة:

يتناسب التعلم المنظم ذاتيا جيدا مع الرأي القائل أن الطلبة سيسهمون بنشاط وحيوية في تحديد أهدافهم والعمل على تحقيقها وأنهم ليسوا مستقبلين سلبيين للمعلومات (schunk, 2000)

ويعد التعلم المنظم ذاتياً من أهم وسائل التربية المستمرة وأدواتها في تحقيق أهدافها لأنه الأسلوب الذي يمكن عن طريقه ضمان استمرارية التعلم، ولأنه الوسيلة التي يمكن بواسطتها مواجهة ومسايرة عصر التفجر المعرفي والتغير السريع. إن التعلم المنظم ذاتيا يتيح للمتعلم الفرصة في اختيار موضوع التعلم واكتسابه ذاتياً. وهذا يعني أن الفرد يوجه نفسه بنفسه في مجال التعلم، بحيث يبادر بالإقبال على مادة التعلم، ويعمل على تنظيم الأنشطة التعليمية المرتبطة بالموضوع، كما أنه يحدد الأهداف التعليمية، ويحدد مصادر المعرفة للرجوع إليها في تحقيق هذه الأهداف ويقوم ذاتيا من خلال تقييم نواتج ما تم تعلمه (حمدي الفرماوي،١٩٨٨، ١٩٦) .

إن الوظيفة الأساسية للتعليم تتمثل في تطوير مهارات تعلم حياتية Lifelong learning skills والطلبة عليهم أن يكتسبوا العديد من المهارات بشكل غير رسمي وخاصة بعد تخرجهم من الجامعة والذهاب إلى سوق العمل وهذا هو جوهر التعلم المنظم ذاتيا (Zemmerman ٢٠٠٢،٨٨)

وقد تناولت معظم نظريات علم النفس التربوي التعلم المنظم ذاتيا، فقد نظرت السلوكية إلى التعلم المنظم ذاتيا من خلال مراقبة الذات والتعليمات الذاتية وتعزيز الذات، فيما نظرت المعرفية التطورية للتعلم المنظم ذاتيا من خلال الحديث الذاتي، ونظرت المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيا من خلال الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي ورد الفعل الذاتي، ونظرت معالجة المعلومات إلى التعلم المنظم ذاتيا كالتعلم ما وراء المعرفي بحيث يعرف الفرد ماذا، وكيف، ومتى يتعلم؟ فالتعلم المنظم ذاتيا يتطلب معرفة بمتطلبات المهمة، وبمميزات الفرد الشخصية، وبالاستراتيجيات والإجراءات اللازمة لإتمام المهمة، وبالاستنتاجات المتوقعة (Schunk, ٢٠٠٠،١١٦) .

إن الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتيا أخذ يتزايد في الأونة الأخيرة بعد أن أصبح لدى العالم كميات هائلة من المعلومات التي تتضمنها الكتب والمناهج المدرسية، مما استلزم من التربويون النظر إلى ضرورة أن يقع

جزء كبير من مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم. وأن على المعلمين تزويد الطلبة بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من الوصول إلى تحقيق أهدافهم الأكاديمية والمعرفية ذاتياً. ولذا اتجه البحث التربوي إلى أهمية تنظيم الذات والتعلم المنظم ذاتيا لأن له دوراً في فاعلية المتعلم (Paris& Newman,٢٠٠١،١٠٩).

و تأتي أهمية التعلم المنظم ذاتياً لدى الباحثين الأكاديمين والتربويين، بما يحظى من أهمية للطلبة في جميع الأعمار وفي جميع المستويات، ولأن الوظيفية الأساسية للتربية هي تطوير مهارات التعلم لمدى الحياة فالفرد يحتاج إلى مهارات متعددة بعد تخرجه من الجامعة وانخراطه في الحياة العملية فالتعلم المنظم ذاتيا ضروري لأنه يلقى الضوء على الاستراتيجيات المختلفة اللازمة له لتحقيق أهدافه (Zimmerman,٢٠٠٢،١٦٦).

وقد عرف غانم (٢٠٠٧) التعلم المنظم ذاتيا باعتباره الاستغلال الأمثل لإمكانات الفرد المعرفية والسلوكية والدافعية من أجل ضبط البيئة التعلمية الخاصة به، وهذا يتطلب وضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات الملائمة، ومراقبة مدى تقدمه باتجاه تحقيق أهدافه وهو ينمو مع العمر، ويمكن التدريب عليه من قبل المعلمين.

وعرف بمبنيوتي (Bembenutty, 2006) التعلم المنظم ذاتيا أنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

وقد عرف تشالك و بورك (Chalk & Burke, 2005) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عبارة عن الجهد المستخدم لتعميق الشبكات المعرفية النشطة واستغلالها في موضوع محدد، ثم تحسين وتوجيه هذه المعالجات المتعمقة نحو تحقيق الهدف ويعود التعلم المنظم ذاتيا إلى توجيه وتخطيط المعالجات المعرفية الفعالة التي يتضمنها نجاح المهام الأكاديمية، وتتطور هذه المعالجات بصورة فاعلة لدى المتعلمين بحيث تبدو وكأنها تحدث أوتوماتيكا.

ويرى يوسف قطامي (٢٠٠٤) أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن اعتقادات الطفل التي يطورها عن قدراته في النجاح على مهمات أدائية أو تحصيلية ويتكون من: جهود الطفل البارزة والواضحة في تنظيم ورفع العوامل العاطفية والمعرفية، وحشد لاستغلال البيئة، ومواد التعلم في مواقف التعلم، والمراقبة الذاتية، وإصدار حكم ذاتي.

أما زيمرمان (Zimmerman,٢٠٠٢،١١٦) فقد عرفت التعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية الذهنية المعرفية التي ينشط فيها المتعلم ويستثمر من خلالها أداءه (Performance) حتى يتمكن من تحقيق أهدافه الأكاديمية بشكل منتظم، وهو عملية موجهة ذاتيا يحول المتعلم من خلالها القدرات العقلية إلى مهارات أكاديمية، وحتى يصنف الطالب متعلما منظما ذاتيا فإن تعلمه يجب أن يتضمن استخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الأكاديمية التي تبنى من خلال الكفاءة الذاتية المدركة للفرد.

أما بينترش وديجروت (Pintrich & Degroot,1990/126) فقد عرفا التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية بنائية ونشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف، وتنظيم وضبط كل من المعرفة والسلوك والدافعية، وتوجيهها لخدمة الأهداف ومميزات السياق في البيئة، وتتوسط نشاطات التعلم المنظم ذاتيا بين الأفراد

والسياق والتحصيل بشكل عام، وقد اقترح بنترش وديجورت نموذجا مكون من أربع مراحل لاكتساب التنظيم الذاتي هي: التمهيد، والمراقبة، والضبط، والتأمل، وفي كل مرحلة هناك عدد من الأنشطة التي تتعلق بأربعة أبعاد هي البعد السلوكي، والبعد الدافعي، والبعد المعرفي، البعد المتعلق بالسياق.

وقد عرف ليندر وهاريس (Linder & Harris, 1992/١٥٦) التعلم المنظم ذاتيا بأنه الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية ما وراء المعرفية والدافعية والبيئية في مواجهة المهام الأكاديمية.

وعرفه باريس ونيومان (Paris& Newman2001,134) بأنه تأكيد الضبط والاستقلال الذاتي للفرد الذي يراقب ويوجه وينظم أداءه وأفعاله نحو اكتساب الأهداف المعرفية بمرونة وخبرة وتطوير الذات.

وقد عرفته كريوالدت (Kriewaldt,2001 ،١٤٥) بأنه القدرة على تنظيم الذات لدى المتعلمين بحيث يسعى المتعلمون لتطوير تعليمهم بشكل ذاتي ويتضمن ذلك القدرة على استخدام تطوير المعرفة واكتساب المهارات.

ويعرف شنك (Schunk, 2000/١١٩)التعلم المنظم ذاتيا بأنه العملية التي يوجه المتعلمون من خلالها وبشكل منظم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم باتجاهه تحقيق أهدافهم الخاصة.

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيا :

إن التعلم المنظم ذاتيا والمستند إلى عمليات ما وراء المعرفية يمكن من خلاله أن يوجه المتعلمون لاكتساب المعرفة الأكاديمية، وأن يرفعوا من كفاءتهم الذاتية للتعلم وأن يدركوا كيفية تعديل عمليات التنظيم الذاتي لديهم ومواجهة المهام التعليمية المختلفة.

وعند المقارنة بين التعلم المنظم ذاتيا والتعلم التقليدي نجد أن التعلم المنظم ذاتيا يعطى المتعلم قدراً أكبر من الحرية الفردية، حيث يعتمد هذا النوع من التعلم على ذات المتعلم في اتخاذ قراراته. أما عن طريقة التفكير فيستخدم المتعلم طرقاً تعتمد على الاستقراء والاكتشاف وتكون الدوافع داخلية ومستمرة ويصبح التعزيز بالتالي ذاتياً حيث يقوم المتعلم بتقييم تعلمه ذلك أنه يعتمد على استراتيجيات ما وراء معرفية (Singh, 2000/122).

أما في التعلم التقليدي فقد يميل المتعلم إلى التفكير الاستنتاجي وتكون دوافعه خارجية وبالتالي يعتمد على التعزيز الخارجي لأن تقييمه يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم، ويمكن تلخيص دور المتعلم في التعلم ذاتياً والتعلم التقليدي في جدول (١).

جدول (١)

مقارنة بين دور المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا والتعلم التقليدي (Singh, 2000)

الرقم	دور المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا	دور المتعلم في التعلم التقليدي
١	حرية التفكير والتعبير	التقيد بوجهه نظر المعلم بالإضافة إلى ترتيب المادة أو المحتوى
٢	التعاون والتفاعل مع الأقران	المنافسة
٣	الاعتماد على الذات عند اتخاذ القرار	الاعتماد على المعلم
٤	المسؤولية الذاتية عن التعلم	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم والطالب
٥	الاعتماد على التفكير بطرق مختلفة الاستقراء، الاكتشاف، الابداع، التفكير التباعدي	الاعتماد على التفكير الاستنتاجي والصمي والتقاربي
٦	الدوافع الذاتية	الدوافع الخارجية
٧	التعزيز الداخلي	التعزيز الخارجي
٨	تقييم عملية التعلم ذاتيا	تقييم عملية التعلم خارجي يعتمد على المعلم
٩	استخدام وسائل متعددة في التعلم تعتمد على المرونة(مراجع، طرق البحث، إعادة التنظيم)	اقتصار الوسائل على ما يقدم داخل غرفة الصف مثل الكتاب المدرسي والمقررات المدرسية
١٠	استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية إضافة الى الاستراتيجية الأخرى	استخدام أساليب تقوم على الحفظ نادراً ما تستخدم استراتيجيات ما وراء معرفية

يرى هيب (Hebb, 1989/١٧٩) أن الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتياً يتصفون بما يلي.

١- لديهم وعي بما يعرفون وبما يؤمنون به.

٢- يميزون بين الاستراتيجيات والتكتيكات الدراسية البسيطة والتكتيكات الدراسية المركبة.

٣- يمتازون بقدرتهم على اختيار الأسس التي يمكن من خلالها التنبؤ بما يدعم تقدمهم نحو الأهداف.

٤- يبحثون عن المعلومات اللازمة لإنجاز مهمة ما.

٥- يراقبون مدى ارتباطهم المعرفي بالأهداف ويميزون ما إذا كانوا يسيرون المسار الصحيح الذي تم وصفه للوصول للاهداف.

٦- يقومون بالتخطيط الاستراتيجي لدراستهم بحيث يبنى هذا التخطيط على حكمهم على المسار الذي لديهم من خلاله الفرصة للنجاح في تحقيق اكثر من هدف خاص او أهداف.

ويرى والترز(Wolters, 1998/191) أن الطلبة المنظمون ذاتيا يتصفون بما يلي:

١- يمارسون بكفاءة خبراتهم وبطرق متعددة.

٢- لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تساعدهم على انجاز المهام الأكاديمية التي يكلفون بها.

٣- لديهم أهداف تعليمية يثابرون للوصول لها ويحققونها عن طريق استخدام استراتيجيات معرفية لإنجازها أو تعديلها.

٤- يفضلون الدراسة الفردية.

٥- يهتمون بتطويع البيئة المحيطة بهم لخدمة احتياجاتهم التعليمية.

٦- لديهم ثقة كبيرة بأنفسهم وكفاءة ذاتية مرتفعة.

٧- لديهم تصور واضح عن أعمالهم ويقيمونها لتحقيق مستوى من الإنجاز.

٨- دوافعهم ذاتية ومستقلة وتعلمهم الشخصي يعتمد على عمليات ما وراء معرفية.

٩- يتميزون بالتفكير الناقد والإبداعي والتفكير المتشعب.

دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم المنظم ذاتيا (يوسف قطامي ونايفه قطامي ٢٠٠٠، ٩٨)

لقد تغير الفهم التقليدي الذي كان قد طور حول الطلبة وهو أنهم سلبيون في مواقف التعلم وفي تلقي المعرفة، واعتبار أن المعلم مصدر للمعرفة، وتبدل هذا الدور لأن المعلم يقوم كمرشد يساعد في الحصول على المعرفة التي يريدون من مصدرها، وتعلم أساليب إدارة المعرفة بطريقة مناسبة باستخدام أدوات ومواد مناسبة كذلك أصبح التركيز على قدرة المعلم لتسهيل التوجيه الذاتي للتعلم لدى الطلبة في الصف، لذلك فإن المعلم مدعم للطلبة والطلبة مدعمون للمعلم ويتعاونون معا في تهيئة جو يسوده تبادل الخبرات واحترام الطرفين لأدوارهما.

يمارس المعلم في التعلم المنظم ذاتيا دور مصمم التدريس من حيث أنه يساعد الطلبة على توجيه تعلمهم بأنفسهم، ويتم ذلك بالطلب من الطلبة تحديد أهدافهم التعليمية، والحاجات التي يريدون تحقيقها في نهاية كل موقف تعلمي، فيقوم المعلم بتوفير المواد والأدوات وتقديم التسهيلات المناسبة لتحقيق ذلك، وتزويد الطلبة بالمصادر التي تظهر الحاجه إليها والتي تظهرها المواقف التعليمية، ويقوم المعلم عادة بالتعاون مع الطلبة لتحديد مواد التعلم وموضوعه، ويهيئ الفرصة للطلبة للاشتراك وفق تنظيمات صفية لمعالجة الموضوع بطريقة تعاونية بينه وبين الطلبة، كما يوضع خطة تسمح للطالب أن ينهي دراسته ومعالجته لينقلها إلى الطلبة الآخرين في الصف.

كما يتوقع من الطالب أن يتحمل قدرا كبيرا من المسؤولية في تحديد هدفه التربوي، ويصبح أكثر نشاطا واندماجا في نشاطات التعلم، ويكون ذا دافعية ذاتية، ويواجه الطالب بتحد لأن يصبح خبيرا في مجال التعلم الذي اختاره، كما يمارس الطلبة دور ناقل للمعرفة ويقوم الطلبة وفقا لهذا الاعتقاد بعدد من الأنشطة الصفية مثل:

- التدريب على مهارة الحصول على المعرفة والخبرات من مجالات ومصادر مختلفه.
- تبادل الخبرات بين الطلبة أفرادا وجماعات.
- اكتشاف مجالات معرفية جديدة.
- الوصول إلى خبرات جديدة بطرق تتطلب مهارة قد لا تتوافر لدى الزملاء الآخرين.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن؟
- ما هي العلاقة بين درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين وبين معلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أنها الدراسة الأولى من نوعها - في حدود علم الباحث- التي تتناول العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين وبين معلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.
- نتائج الدراسة المتوقع أن تقدم تغذية راجعة لصانعي القرار والمعلمين والطلبة في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم حول درجة امتلاك الطلبة والمعلمين في هذه المراكز للتعلم المنظم ذاتيا والعلاقة بينهما، لما لهذا النوع من التعلم من دور في العملية التعليمية بشكل خاص والحياة اليومية بشكل عام.

التعريفات الإجرائية :

- **التعلم المنظم ذاتيا:** هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن على اختبار شوارتز وجريدلر (Schwadz & Gredler, 1997) للتعلم المنظم ذاتياً الذي عربته ريما ماجد القيسي (٢٠٠٤) ليلائم البيئة الأردنية، ويتراوح مدى درجاته بين (٣٥-١٧٥) درجة.
- **الطلبة الموهوبين:** هم الطلبة الملتحقون بالمراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، حيث يتم اختيارهم وفق أسس معينة.
- **المعلمون في المراكز الريادية:** هم المعلمون الذين يعملون في المراكز الريادية كمعلمين، حيث يتم اختيارهم وفق أسس وشروط وضعتها وزارة التربية والتعليم.
- **المراكز الريادية:** وهي مراكز تحوي طلبة موهوبين أكاديميا يتم اختيارهم وفق أسس معينة.

محددات الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- عينة الدراسة المتمثلة بطلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن.
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م.
- الخصائص السيكومترية التي تتمتع بها أداة الدراسة من صدق وثبات.

الدراسات السابقة

دراسة اريك (Eric, 2011) التي هدفت إلى التعرف على دور التعليم المنظم الذاتي في تحسن الأداء الأكاديمي، شملت هذه الدراسة أربع أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا وهي: الحث على التعلم وتحديد الأهداف وتنظيم الأنشطة، واستراتيجيات التعلم المتبعة . وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونه من ٦٥٢٤ طالبا وطالبة موزعين على ٢٠ مدرسة ثانوية في هونج كونج، أظهرت النتائج أن التعلم المنظم ذاتيا بأبعاده الأربعة قد لعب دورا مهما وفاعلا في تحسن أداء الطلبة الأكاديمي والتحصيلي وهذا مؤشر ايجابي لوجود دلالات إحصائية لدى الطلبة الذين استخدموا التعلم المنظم ذاتيا وذو علاقة في تحسن الأداء

أما عبد الناصرالجراح (٢٠١٠) فقد أجري دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى التعرف للقدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتياً المنخفض عنه لدى الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتياً المرتفع. وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة للتعلم المنظم ذاتياً على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتغلبون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين ذوي التعلم المنظم ذاتياً المنخفض وبين الطلبة ذوي التعلم المنظم ذاتياً المرتفع وذلك على مكوني التسميع والحفظ، ووضع الهدف والتخطيط له، ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً، كما تبين أن التعلم المنظم ذاتياً يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وأجرى بيل وتاكياما (Bail & Tachyama, 2008) دراسة تجريبية هدفت إلى التعرف على أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في أثناء دراسة إحدى المساقات في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من طلبة جامعة هاواي تكونت من (١٥٧) طالباً وطالبة، منهم (٧٩) طالب وطالبة مجموعة تجريبية، و(٧٨) مجموعة ضابطة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست المساق التعليمي باستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً كان تحصيلها الأكاديمي في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج التدريبي القائم على التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك كان طلاب المجموعة التجريبية أقل عرضة للرسوب في المواد الأخرى.

وأجرى ناصر خميس غانم (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف لأثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، وتألفت عينة الدراسة من (٨٣) طالبا من طلبة الصف السابع الأساسي، وتم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الداخلية الأكاديمية والفاعلية الذاتية الأكاديمية بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج، وأوصى الباحث بضرورة التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سواء أكان للمعلمين أم للطلبة.

وأجرى وحيد حافظ وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم بناء أداتي الدراسة وهما برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتياً، واختبار لقياس مهارات الكتابة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة تكونت من (٤٠) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي والثانية تجريبية تكونت من (٤٦) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، مما أشار إلى فعالية البرنامج التدريبي.

وأجرى شالك وبورك (Chalk & Burke, 2005) دراسة استهدفت معرفة أثر إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على تنمية عمليات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف، تم بناء برنامج للتدريب على عمليات الكتابة من خلال نموذج تنمية إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً، والذي تضمن التخطيط و وتقديم المهارة والتدريب، والتعليمات البعدية، والتطبيق، والتعميم، وذلك من خلال مجموعة من الموضوعات التي تقدم للطلاب ويطلب منهم كتابة مقالات حولها، كما تم بناء اختبار في التعبير الكتابي لقياس أثر البرنامج التدريبي، وتم تطبيقه على عينة كافية من طلاب الصف العاشر، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى أداء التلاميذ في الكتابة حيث كمية المنتج الكتابي وجودته بعد التدريب على التعلم المنظم ذاتياً، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلاب على الاختبار المستخدم بين قبل التدريب على البرنامج المبني على استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وبعده في كمية الكتابة وجودتها لدى طلاب الصف العاشر.

وقامت ريما ماجد القيسي (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان علاقة التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل ومدى اختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلبة جامعة مؤتة، التي هدفت إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم في التحصيل ومدى اختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلبة جامعة مؤتة حيث تكون مجتمع الدراسة من (١٦١٥٤) طالباً وطالبة من جامعة مؤته للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ أما عينة الدراسة فتكونت من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة مؤتة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبيعية العنقودية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة يعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيا ولصالح مستوى التعلم المرتفع.

وأجرت ولتيرز (wolters, 1998) دراسة هدفت إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة حول الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم دافعيتهم؟، وما إذا كان استخدام مثل هذه الاستراتيجيات يعتمد على عناصر بيئية؟ وإلى أي مدى يرتبط تنظيم فعالية بعناصر اخرى من التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل؟ تكونت عينة الدراسة من (١١٥) طالبا بلغ متوسط أعمارهم (١٩) سنة منهم ٤٦% من الطالبات الجامعيات تم جمع المعلومات باستخدام استبيان مفتوح باستخدام مقياس ليكرت. أظهرت نتائج الدراسة دعمها لفكرة أن الطلبة ينظمون مستوى جهودهم في الأنشطة الأكاديمية باستخدام العديد من الاستراتيجيات المعرفية والمهنية والدافعية. كما أظهرت النتائج استخدام الطلبة لمثل هذه الاستراتيجيات عموما إلا أن هناك اختلافا بين المجموعات الثلاث من حيث استخدام الاستراتيجيات المتعلقة بالدافعية.

دراسة بيتلر (Butler& Winne, 1995) التي هدفت إلى الكشفت عن درجة فعالية تصميم نموذج تعليمي لدعم وتشجيع التعلم المنظم ذاتيا، والتعلم المرتبط بالمحتوى. تكونت العينة من (٣٤) طالبا وطالبة من طلبة ما بعد المرحلة الثانوية ممن يعانون من مشاكل ومعيقات في التعلم تراوحت أعمارهم بين (١٩-٤٨) سنة. وتم تقديم التدريس المنفرد لهم من ساعتين إلى ثلاث ساعات كل أسبوع خلال الفصل الدراسي. أشارت النتائج إلى أن التعرف إلى ما وراء المعرفة حول الواجبات والاستراتيجيات والمراقبة المكثفة قد تحسنت بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي،وقد وجد أن المشاركين خلال الاختبار القبلي ليسوا على وعي ومعرفة في كيفية اختيار استراتيجيات لتحديد الأهداف. لقد أظهر الطلبة تحسنا واضحا في العلاقات بين متطلبات الواجب واستراتيجية النشاطات ومصادر الضعف والقوة لديهم كمتعلمين. كما أشارت نتائج ما وراء المعرفة إلى أن الطلبة المتقدمين في العمر يعانون من العجز التعليمي أكثر من النقص في اكتمال استراتيجية أداء الواجب. وبالنسبة للتعلم المرتبط بالمحتوى فهو يشكل فائدة لهؤلاء الطلبة لأنهم يتعلمون كيف يختارون ويراقبون أما بالنسبة لفعالية الذات، فقد اشارت النتائج إلى تحسن واضح في ثقة الطلبة في قدرتهم على أداء الواجب المحدد ولكن ليس في فعالية الذات بشكل عام.

الطريقة والإجراءات:

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (١٨٥) من الطلبة الموهوبين الذكور و (٥١) معلماً ملتحقين في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث جرى تقسيم المملكة إلى ثلاثة أقاليم (شمال، ووسط، وجنوب) وتم اختيار مركزين رياديين من كل إقليم عشوائياً من أصل ١٨ مركزاً رياديا منتشراً في الأقاليم الثلاثة. فكان مجموع ما تم اختياره ستة مراكز.

أداة الدراسة:

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

وصف المقياس

تم استخدام مقياس شوارتز وجريدلر (Schwadz & Gredler, 1997) للتعلم المنظم ذاتياً وأبعاده الخمسة والذي تم تعريبه من قبل ريما ماجد القيسي (٢٠٠٤) ليوائم البيئة الأردنية، حيث تضمن المقياس بصورته النهائية من (٣٥) فقرة تقيس خمس أبعاد للتعلم المنظم ذاتياً هي (التخطيط والتنظيم، وتحضير الواجب، وإعادة ترتيب البيئة، والقدرة على التذكر، والدراسة المثالية) ويتراوح مدى الدرجات عليه من (٣٥ - ١٧٥) درجة، حيث يوجد أمام كل فقرة تدريج خماسي حسب مقياس ليكرت (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، نادرا جدا)، تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة أن تكون الفقرات إيجابية، والعكس في حالة أن تكون الفقرات سلبية، حيث مثلت السبع فقرات الأولى أي (١-٧) بعد التخطيط والتنظيم، والسبع فقرات الثانية أي (٨-١٤) بعد تحضير الواجب، والسبع فقرات الثالثة (١٥-٢١)بعد إعادة ترتيب البيئة، والفئة الرابعة (٢٢-٢٨) بعد القدرة على التذكر، والفئة الأخيرة المكونة من السبع

فقرات الأخيرة (٢٩-٣٥) مثلت بعد الدراسة المثالية، وبناء على ما أوصى به المحكمين عند سؤالهم عن كيفية الحكم على مستوى التعلم المنظم ذاتيا فقط أوصى المحكمون أن يكون المعيار المعتمد كالتالي:

- أقل من ٢ مستوى متدن من التعلم المنظم ذاتيا.
- ٢ إلى ٣,٤٩ مستوى متوسط من التعلم المنظم ذاتيا.
- ٣,٥ إلى ٥ مستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتيا.

صدق المقياس

تم التأكد من صدق المقياس بعد تعريبه بعرضه على مجموعة من المدرسين ذوي الاختصاص - (١٠ مختصين) ملحق (٤)- في جامعة البلقاء التطبيقية/ كلية الأميرة عالية الجامعية، والجامعة الأردنية، بصورته الأولية، وقد أبدو ملاحظات على المقياس، وقد تم الأخذ بمعظم الملاحظات بعد دراستها معمقا، وبعد جمع نسخ المقياس من المختصين تم اعتماد اتفاق سبعة من المحكّمين لصلاحيّة الفقرات؛ أي ما نسبته (٧٠٪)، واستناداً إلى آراء المحكّمين ظهر المقياس بصورته النهائية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية والتي كانت على النحو التالي:

جدول (٢) معاملات الثبات

المقياس	النصف الأول		النصف الثاني		معامل الارتباط (الثبات)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة	٣,٢٦	٠,٧٣	٣,١٨	٠,٧٨	**٠,٨٥
مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى المعلمين	٣,٤٧	٠,٧١	٣,١٩	٠,٧٦	**٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الارتباط تدل عل ثبات عالي، مما يدلل على إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

- درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين في المراكز الريادية.
- درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى معلمي طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين في المراكز الريادية.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. بالإضافة إلى استخدام تحليل الإنحدار الثنائي لبيان العلاقة بين درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين وبين معلميهم.

الإجراءات:

- تم إعداد وتجهيز أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- قام الباحث بتطبيق المقياس بنفسه على عينة الدراسة، بعد حصوله على كتاب لتسهيل مهمته من وزارة التربية والتعليم، وكان الباحث يعطي لمحة عن طريقة قراءة وإجابة فقرات المقياس وأن هذا المقياس لا يمثل اختبارا لقدرات الطالب بل أنه مجرد أداة لأغراض البحث العلمي فقط، وذلك لضمان التعامل الجاد من قبل الطالب والمعلم مع المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن؟

فيما يخص الطلبة الموهوبين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلى كل بعد من أبعاده الخمسة لدى عينة الطلبة الموهوبين، كما يتضح من الجدول التالي :-

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلى كل بعد من أبعاده الخمسة لدى عينة الطلبة الموهوبين

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط والتنظيم	١٨٥	٣,٨٢	٠,٣٣
إعادة ترتيب البيئة		٤,٠٢	٠,٣٣
التحضير للواجب		٣,٥٠	٠,٥٥
القدرة على التذكر		٣,٩٠	٠,٥٤
الدراسة المثالية		٣,٦٤	٠,٤٤
الدرجة الكلية		٣,٧٧	٠,٢٧

يشير الجدول السابق إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعا بناء على ما أوصى به محكموا المقياس على جميع أبعاده وعلى درجته الكلية، حيث كان أدناها على بعد "التحضير للواجب" الذي بلغ (٣,٥٠) وأعلاها على بعد "إعادة ترتيب البيئة" الذي بلغ (٤,٠٢)، فيما بلغت الدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين (٣,٧٧).

فيما يخص معلمي الطلبة الموهوبين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلى كل بعد من أبعاده الخمسة لدى معلمي الطلبة الموهوبين، كما يتضح من الجدول التالي :-

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلى كل بعد من أبعاده الخمسة لدى معلمي الطلبة الموهوبين

البعد	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط والتنظيم	٥١	٤,٠٩	٠,٣٣
إعادة ترتيب البيئة		٣,٨٨	٠,٣٣
التحضير للواجب		٣,٧٠	٠,٥٥
القدرة على التذكر		٣,٦١	٠,٥٤
الدراسة المثالية		٣,٦٢	٠,٤٤
الدرجة الكلية		٣,٨٢	٠,٢٨

يشير الجدول (٤) إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمي الطلبة الموهوبين كان مرتفعا بناء على ما أوصى به محكموا المقياس على جميع أبعاده وعلى درجته الكلية، حيث كان أدناها على بعد "القدرة على التذكر" الذي بلغ (٣,٦١) وأعلاها على بعد "التخطيط والتنظيم" الذي بلغ (٤,٠٩)، فيما بلغت الدرجة الكلية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين (٣,٨٢).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة اريك (Eric, 2001) وعبد الناصر الجراح (٢٠١٠)، ودراسة بيل وتاكياما (Bailg & Tachyama, 2008)، ودراسة ريما ماجد القيسي (٢٠٠٤) التي توصلت جميعها إلى وجود علاقة طردية قوية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن الطلبة والمعلمين هم من فئة الموهوبين ومن أهم صفات الموهوبين هو التنظيم الذاتي، وتتناغم هذه النتيجة مع الأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم للمراكز الريادية والمتمثلة في تطوير الاستعداد الأكاديمي والجوانب الشخصية للطلبة، وتنمية مهارات التفكير والمهارات الشخصية لديهم من خلال البرامج التعليمية اللاصفية المصاحبة، فأي برنامج تربوي في أي مدرسة إذا توافر له التخطيط السليم والتنفيذ السليم وتواجد الإنسان المنتمي لعمله ووطنه لا بد وأن يثري تلك المدرسة بأكملها ويؤدي إلى تحسين نوعية التعليم فيها (ناديا السرور، ٢٠٠٢)، فالبيئة المدرسية متى ما وفرت المناخات التربوية السليمة من حيث النشاطات وأساليب التدريس الصفي والبرامج التي تتضمن حل المُشكلات والإجابات المتنوعة تساعد على انطلاق التفكير والتنظيم الذاتي وتبتعد عن التفكير التقليدي (صائب الألوسي، ١٩٨٥).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما هي العلاقة بين درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين وبين معلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الثنائي لبيان العلاقة بين درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين وبين معلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والجداول التالي تظهر تلك النتائج.

جدول (٥)

تحليل الانحدار

	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مستوى الدلالة	قيمة الثابت ∝	قيمة الثابت ß
التعلم المنظم ذاتيا	٠,٨١*	٠,٦٦	٠,٠٠٠	٠,٦٤	٠,٨٤

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (∝ ≥ ٠,٠٠٠)

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط الثنائي بلغ (٠,٨١) مما يدل على أن العلاقة بين مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين ومستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي علاقة موجبة، مما يعني أن زيادة مستوى التعلم ذاتياً لدى معلمي الطلبة الموهوبين ً يؤدي إلى زيادة مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين، كما نلاحظ أن قيمة R2 بلغت (٠,٦٦)، وهي قيمة جيدة للدلالة على قدرة المتغير (التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمي الطلبة الموهوبين) للتنبؤ بالمتغير (التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين) ويشير إلى ذلك مستوى الدلالة الذي بلغ (٠,٠٠)، كما تشير قيم ثوابت معادلة الانحدار إلى أن معادلة الانحدار للتنبؤ بقيمة مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين من خلال قيمة مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي:

التعلم المنظم ذاتياً لدى معلمي الطلبة الموهوبين = ٠,٦٠ + ٠,٨٤ × مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

ومن خلال هذه النتيجة المنطقية يرى الباحثون أهمية وضع أسس علمية في اختيار المعلمين في المراكز الريادية، يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التغير ونحو مهارات التعلم الحديثة وضرورة تزويدهم بالطرق التربوية الحديثة داخل غرفة الصف التي تعمل على تنمية الفرد في كافة جوانب مهاراته.

التوصيات

- اعتماد درجة التعلم المنظم ذاتيا كواحدة من أسس اختيار المعلمين والطلبة في المراكز الريادية.
- عمل برامج تدريبية مختلفة في التعلم المنظم ذاتيا للمعلمين والطلبة في المراكز الريادية.

المراجـع

١- **ريما ماجد القيسي** (٢٠٠٤). علاقة التعلم المنظم ذاتياً في التحصل ومدى اختلافه باختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلبة جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

٢- **عبد الناصر الجراح** (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦، ٤، ٣٣٣- ٣٤٨ .

٣- **وحيد حافظ وجمال سليمان عطية** (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٦، ١، ١٦٥-٢٠٣.

٤- **ناصر خميس غانم** (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

٥- **ناديا هايل السرور** (٢٠٠٢). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين،ط٣، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٦- **صائب الألوسى** (١٩٨٥). أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري. الرياض، رسالة الخليج العربي، العدد (١٥)، السنة الخامسة، ص ٧١-٨٩.

٧- **حمدي علي الفرماوي** (١٩٨٨). الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه لدى التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية، ٣، ١٢، ١٨٠-١٩٥.

٨- **يوسف قطامي** (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩- **يوسف قطامي ونايفة قطامي** (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

10- Bailg, F., & Tachyama, G, (2008). Effect of Self regulated learning course on the academic and graduation rate of collage students in an academic supported program, journal of collage reading and learning, 39 (1), 54-73.

11- Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning: Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 221- 248.

12- Butler, R., & Winne, P .(1995) . Feedback and self regulation learning :A Theoretical Synthesis. Review of Educational Research, 65(3), 245-281.

13- Chalk, J; Burke, S & Burke, M. (2005). The Effects of self regulated strategy Development on the writing process for high school students with learning disabilities, Learning disability Quarterly, Vol. 28, 75- 87.

14- *Eric, C.* K.C., (2011). The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance. The International Journal of Research and Review, 6, 1 march.

15- Hebb, D. (1989). The organization of Behavior. New York: John Wiley and Sons. http://www.arab-ncy.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=14624&vid=24

16- Kriewaldt, J. (2001). Metacognition and Self-Regulated Learning, *GTAV President*, 29, 4, Dec.

17- Linder, R. W.; & Harris, B. (1992). Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students. Paper presented at the A. Edu. R. Association, Annual meeting, San Francisco, April, 20-24.

18- Paris, S.G.& Newman , R.S.(2001) : Developmental aspects of Self-regulated learning, Education Psychologist, 25, 87-102

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

20- Schwartz, L. S. & Gredler, M. F. (1997). Factorial Structure of the Self-efficacy for Self- regulated learning Scale. Psychological Reports, 81, 51, 57.

21- Schunk, D.H. (2000). Learning Theories: An educational Perspective. New Jersey, Percentile Hall .

22- Singh, P. (2000). An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System. **Retrieved December 8, from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm**

23- Wolters, C.A (1998), self- regulated learning and college students regulation of motivation. Journal of Education Psychology, 90. 2, 224-235.

24- Zimmerman, B.J. (2002) becoming Self-regulated learner: an overview, Theory Into Practice. 14, (2) ,65-70

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن

إعـداد

أ/ محمـد بعـيرات

سعت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبه الصف الثامن الأساسي الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق مقياس شوارتز وجريدلر (Schwadz & Gredler, 1997) للتعلم المنظم ذاتياً الذي عربه القيسي (٢٠٠٤) ليلائم البيئة الأردنية على (١٨٥ طالبا) و(٥١ معلما) في ستة مراكز ريادية تابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وتم اختيار هذه المراكز عشوائيا من أصل (١٨) مركزا ريادياً، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١م. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم كانت مرتفعة وفقا للمعيار الذي تم تحديدة من قبل المحكمين. إضافة إلى ذلك فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في المراكز الريادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وأن هناك إمكانية للتنبؤ بدرجة التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين من خلال معرفة درجة التعلم المنظم ذاتيا لدى المعلمين.

The relationship between 8th grade talent students' Self regulated learning and their teachers among the Ministry of Education Centers of Excellence in Jordan

Mr. Mohammad Beirat

The current study aimed at exploring the relationship between self-regulated learning among the talent students in the primary eighth grade and their teachers in the leading centers that are subordinate to the Ministry of education in Jordan. To determine the purposes of this study, Schwadz and Gredler (1997) scale of self-regulated learning which was arabized by Al-Qisi (2004) to correspond to the Jordanian environment. The scale was implemented on 185 students and 51 teachers in six leading centers that are subordinate to the Ministry of Education in Jordan, these leading centers were chosen randomly from 18 leading centers in the first semester of the academic year 2010/2011. The results of the study showed that the level of self-regulated learning among the talent students and their teachers was high according to the criterion determined by the arbitrators. In addition, the results of the study revealed that there is an exponential relationship with statistic significance between the level of self-regulated learning among the talent students and their teachers in the leading centers that are subordinate to the Ministry of Education in Jordan. It also found out that it is possible to predict about the level of self-regulated learning among the gifted students by knowing the level of self-regulated learning among their teachers.