التعلّم المنظّم ذاتيا
أهميته، إستراتيجياته وكيفية تحسينه

بقلم
أ.د. أحمد دوقة و د. شهرزاد بوشدوب
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة الجزائر2

ملخص

يسعى هذا المقال إلى محاولة إبراز أهمية أحد أهم عوامل التحصيل الأكاديمي والذي يلعب دورا محوريا ليس فقط داخل المدرسة وإنّما خارجها أيضا. يتعلّق الأمر بالتعلّم المنظّم ذاتيا الذي يعدّ عملية نشطة يقوم بها المتعلم مدفوعا من ذاته بالتخطيط والمراقبة والتقويم المستمر للذات من أجل بلوغ الأهداف، أضف إلى ذلك فهو ليس سمة من سمات الشخصية وإنّما ينشأ من المتعلّمين أنفسهم وذلك طبعا بمساعدة البيئة الاجتماعية للمتعلّم التي تتضمّن كل من الأسرة، المدرسة والمجتمع، ومنه فإنّنا ندعو المهتمّين بهذا النوع من التعلّم القيام بمزيد من الدراسات الميدانية.

Résumé :

L'objectif de cet article est de mettre en évidence l'importance de l'apprentissage autorégulé comme l'un des facteurs déterminants du rendement académique de l'élève au sein et à l'extérieure de l'établissement scolaire.

L'apprentissage autorégulé est un processus actif qui permet à l'apprenant de planifier et de gérer la réalisation de son apprentissage en vue d'atteindre ses objectifs. Cette activité personnelle de l'apprenant est aussi soutenue par l'environnement social de l'élève (famille, école…).

Enfin davantage d'études sur ce processus dans l'école algérienne sont souhaitables afin d'accroître le rendement académique de nos élèves.

مقدّمة

إنّ الهدف الأساسي من العملية التربوية هو إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلّم من أجل الوصول إلى تطوّر متكامل لجميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وهي عملية هادفة ومقصودة، ومن مظاهر نجاح هذه العملية التحصيل الأكاديمي المرتفع كمّا وكيفا والذي يمثّل حصيلة الجهد المبذول، ولهذه الأهمية الفردية والاجتماعية التي تعطى للتحصيل اعتبر هذا الأخير الهدف الأساسي للمدرسة وأهمّ مبرّرات وجودها.

إنّ التحصيل الأكاديمي يتحدّد بعدد من العوامل العقلية والانفعالية والاجتماعية المتفاعلة والمتكاملة فيما بينها والتي يجب أخذها بعين الاعتبار حتّى تكون عملية التعلّم ناجحة وفعالة. لكن وإلى جانب تلك العوامل هناك عامل ينبغي التركيز عليه لأنّه يعدّ من أهمّ العوامل تأثيرا على التحصيل الأكاديمي للمتعلّم ويتعلّق الأمر بالتعلّم المنظّم ذاتيا (l'apprentissage autorégulé) الذي يعدّ الأسلوب الأفضل للتعلّم كون المتعلّم يأخذ فيه دورا إيجابيا نشيطا يستمرّ معه مدى الحياة.

فالمتعلّم في التعلّم المنظّم ذاتيا حسب "زيمرمان" Zimmerman (1995) يظهر بدافعية عالية لأنّ لديه استعداد أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية ويبذل جهدا أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنّه يمارس خبراته التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة ولديه مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم نفسه ويحدّد أهدافه التعليمية ويثابر للوصول إليها، كما أنّه بارع في مراقبة أهدافه ولديه دافعية داخلية واستقلالية ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلّمه الشخصي (عبد الناصر الجراح، 2010: 334).

وفي السياق نفسه يضيف "مصطفى محمد كامل" (2003) إلى أنّ المتعلّم المنظّم ذاتيا يظهر مزيدا من الوعي بمسئوليته من جعل التعلّم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلّم من خلالها، إنّ التعلّم المنظّم ذاتيا يسهم في الرفع من دافعية المتعلّم ومثابرته واستقلاليته وانضباطه وثقته بنفسه وفي قدرته على استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق

أهداف التعلّم الذي وضعها لنفسه (وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية، 2006: 186).

من خلال ما تقدّم يتبيّن لنا جليا أنّ التعلّم الفعّال هو التعلّم القائم على التعلّم المنظّم ذاتيا، وعلى هذا الأساس يسعى هذا المقال إلى لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى زيادة الاهتمام بهذا العامل والعمل على تنميته وتشجيعه لدى المتعلّمين حتّى يتمكّنوا من تحقيق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي معتمدين على أنفسهم لأنّ هذا النوع من التعلّم سيستمرّ معهم خارج المدرسة وبهذا تكون العملية التربوية قد حقّقت هدفها الأساسي وهو الارتقاء بالمتعلّم إلى مستوى مقبول من النموّ والقدرة على الاستقلال الذّاتي حتّى يكون عضوا فعّالا تابعا للأهداف التي وضعها له المجتمع.

ولفهم أكثر هذا النوع من التعلّم علينا التعرّف أوّلا على مفهوم التعلّم المنظّم ذاتيا وكذلك خصائص المتعلّمين المنظّمين ذاتيا وأيضا الكشف عن الاستراتيجيات التي يتضمّنها هذا النوع من التعلّم وأهمّيتها بالنسبة للتحصيل الأكاديمي وأخيرا التطرّق إلى كيفية التدخّل من أجل الاستفادة أكثر من أسلوب التعلّم المنظّم ذاتيا.

ـ مفهوم التعلّم المنظّم ذاتيا:

شهد مفهوم التعلّم المنظّم ذاتيا منذ سنة (1980) اهتماما متزايدا من قبل العديد من الباحثين خاصة ممّن هم في مجال علم النفس التربوي بما في ذلك الباحثين في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي (1989) و(2000) (Puustinen, 2005 : 17)، لأنّهم أدركوا أن مهارات التنظيم الذاتي حيوية ليس فقط بالنسبة لتعلّم المتعلّمين في التعليم المدرسي الرسمي بل حتى بعد خروجهم من المدرسة كونها تنمّي لديهم على المدى البعيد القدرة على التسيير الذاتي لمهاراتهم بالإضافة إلى زيادة المعرفة لديهم (Famose, 2007).

ومن جملة التعريفات التي حضي بها هذا المفهوم نجد تعريف Zimmerman (2000) الذي يرى أن التعلّم المنظّم ذاتيا: « هو عبارة عن مجموعة أفكار، انفعالات، أفعال شخصية مخطّط لها ومكيّفة بصفة دورية لتحقيق الأهداف المسطّرة» (Cartier & al, 2007 : 602).

في حين يعرّفه "بنتريش" Pintrich (2000): « بأنّه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلّمون وفقا لها أهداف تعلّمهم الخاصة، ثمّ يحاولون أن يراقبوا وينظّموا وضبطوا معرفتهم ودافعيّتهم وسلوكهم وهم موجّهون ومقيّدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلّم»

(وليد شوقي شفيق السيد،2009: 117).

أمّا "أورك" (2006) Hurk فيرى: « بأنّه عملية تتضمّن التخطيط الفردي، والتنظيم والتعلّم الذاتي، ومراقبة الذات والتقويم المستمر للذات أثناء عملية التعلّم» (سالم علي الغرابية، 2010: 93).

وبالنسبة لـ " لفاموس" (2007) Famose فيعرّفه على أنّه: « عملية فعالة وبناءة تسمح للمتعلّمين تحديد أهداف تعلّمهم وذلك بالتعرّف وتنظيم للمعلومات والدافعية والانفعالات والسلوكيات التي تكون تارة سهلة التسيير وتارة أخرى صعبة، وهذا يتوقّف على طبيعة الأهداف المسطّرة وخصوصيات البيئة» (Famose, 2007).

أخيرا نختم بوجهة نظر (عبد الناصر الجراح، 2010: 339): « الذي يرى أنّ التعلّم المنظّم ذاتيا هو قدرة المتعلّم على وضع أهداف والتخطيط لعملية التعلّم والاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلّم وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين».

يظهر من خلال هذه التعريفات أنّ التعلّم المنظّم ذاتيا ليس سمة من سمات الشخصية وإنّما هو عملية نشطة ترتكز على التخطيط والتسيير والتحفيز وضبط للمعارف والدافعية والأفعال يقوم بها المتعلم بشكل فردي من أجل التوافق مع المتطلّبات التعليمية وبلوغ الأهداف.

ـ خصائص المتعلّمون المنظّمون ذاتيا:

إنّ التعلّم المنظّم ذاتيا عملية يتمكّن من خلالها المتعلّمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلّم الخاص بهم، فالمتعلّمون المنظّمون ذاتيا يستطيعون إدارة خبرات التعلّم الخاصة بهم، كما أنّهم يشتركون في خصائص تدلّ على أنّهم منظّمون ذاتيا في عملية التعلّم نوجزها في هذه النقاط كما حدّدها لنا "ووتلرس" (1996) Wotlers وهي:

– تحصيل مستويات مرتفعة فيما يتعلّق بعملية التعلّم، حيث يدرك المتعلّمون المنظّمون الكثير من الاستراتيجيات التي تسهم في انجاز المهام الدراسية.

– تحديد للأهداف مع إيجاد الدوافع لتحقيق تلك الأهداف.

– مراقبة لعملية التعلّم مع وجود تغذية راجعة حول عملية التعلّم.

– مرونة المستمرّة لتعديل سلوكيات التعلّم وفقا لما تتطلّبه المهام وظروف التعلّم (وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية، 2006: 179).

ومن خصائصهم أيضا حسب "بيري" وآخرون (2006) Perry & al أنّهم واعون بقوّتهم وضعفهم الأكاديمي، وواعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلّبات مهام التحدّي ويعتقدون بأنّ القدرة قابلة للزيادة ويركّزون على التقدّم الشخصي والفهم العميق ولديهم كفاية عالية للتعلّم، ويعزون نواتج التعلّم إلى عوامل قابلة للضبط (مثل الاستخدام الفعال للاستراتيجيات) وعندما يواجهون مهام تحدّي، فإنّهم يختارون من رصيد الاستراتيجيات والخطط ما يعتقدون أنّه يناسب حلّ المشكلة، أي أنّهم متعلّمون متكيّفون وقادرون على تعديل المهام، أو تعديل أنفسهم للتصدّي إلى ضغوط التعلّم داخل حجرة الدراسة (وليد شوقي شفيق السيد،2009: 126).

ـ أهمية التعلّم المنظّم ذاتيا في التحصيل الأكـاديمي

يعتبر التعلّم المنظّم ذاتيا من أفضل طرق التعلّم وعاملا أساسيا يرتكز عليه التحصيل الأكاديمي، لأنّ خلال ذلك التعلّم يكون المتعلّم نشيطا وفعّالا وأكثر مسئولية لبلوغ الأهداف والحصول على أفضل النتائج ممّا يستوجب عليه أن يعمل على تنظيم جهده ووقته وانفعالاته والتخطيط والمراقبة والتقويم وغيرها أثناء عملية التعلّم وهذا ما أسفرت عنه العديد من الدراسات نذكر البعض منها:

ففي دراسة أجراها " زيمرمان" و" مارتينيز- بونس" Zimmerman & Martinez- Pons (1986) أظهرت نتائجها أنّ استخدام المتعلّمين لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا ينبئ بالتحصيل الأكاديمي للمتعلّمين، كما أظهرت النتائج أنّ (13) إستراتيجية من استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا من أصل (14) إستراتيجية تميّز الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض (عبد الناصر الجراح، 2010: 335).

وفي دراسة أجراها "سوي- شو" Sui- Chu (2004) كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلّم المنظّم ذاتيا لدى عيّنة من المتعلّمين بلغ متوسّط أعمارهم (15) عاما من " هونك- كونغ" وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلّم المنظّم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم (عبد الناصر الجراح، 2010: 336).

بيّنت نتائج دراسة أجراها (سالم علي سالم الغرايبة، 2010) على عيّنة قوامها (453) طالبا

وطالبة من جامعة القصيم خلال الفصل الثاني من العام الجامعي (2008– 2009) وجود فروقا دالة إحصائيا في مستوى التحصيل الأكاديمي تعود إلى اختلاف مستوى استراتيجيات التعلّم الذاتي التنظيم وهذا يعني أنّ التحصيل الأكاديمي يتوقّف على استخدام استراتيجيات التعلّم الذاتي التنظيم بمعنى أنّه كلّما استطاع الطالب امتلاك واستخدام أفضل استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات المعرفة وكلّما كان أكثر قدرة على توجيه نفسه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة أدّى ذلك إلى رفع مستوى تحصيله الأكاديمي.

قد أسفرت نتائج دراسة أجراها (عبد الناصر الجراح، 2010) على عيّنة قوامها (331) طالب وطالبة من كلية التربية من جامعة اليرموك وذلك خلال العام الجامعي (2008– 2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلّم المنظّم ذاتيا على مكوّني وضع الهدف والتخطيط، كما تنبئ أبعاد التعلّم المنظّم ذاتيا والمتمثّلة في (الاحتفاظ بالسجلاّت والمراقبة ووضع الهدف والتخطيط) بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

ولفهم أكثر طبيعة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في عمليات التعلّم الذاتي التنظيم إليكم هذا الجدول الذي حدّده لنا كل من " زيمرمان" و" روزنبرغ" Zimmerman & Rosenberg (1997)

جدول رقم (1): يبيّن عمليات التعلّم المنظّم ذاتيا للمتعلّمين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي.

العمليات	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل
استخدام الوقت	يديرون وقت الدراسة جيّدا.	مندفعون بشكل كبير.
الأهداف	يضعون أهدافا محدّدة، وقريبة بدرجة عالية.	يضعون أهداف أكاديمية ضعيفة.
المراقبة الذاتية	يراقبون بشكل متكرّر ودقّة أعلى.	يراقبون بدقّة أقل.
ردود الفعل الذاتية	يضعون مستوى مرتفع للإشباع.	أكثر نقدا للذات.
فعالية الذات	أكثر فعالية ذاتية.	أقلّ فعالية ذاتية.
الدافعية	يصمدون أمام العقبات.	ينسحبون من العمل بسرعة أكبر.

(وليد شوقي شفيق السيد، 2009: 128).

على العموم يرتبط التعلّم المنظّم ذاتيا حسب كل من " شلومر" و" برونان" Schlomer & Brenan (2006) بالنجاح في المدرسة ويعتبر فشل المتعلّمين في تنظيم تعلّمهم سببا

لانخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي (المرجع السابق، 2009: 129).

ـ استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا:

يعرّف قاموس علم النفس الإستراتيجية (Stratégie) بأنها: « تنسيق تخطيط للوسائل من أجل الوصول إلى الهدف، الوسائل بالنسبة لعلم النفس تتمثّل في المعلومات، العمليات المعرفية والأفعال» هذا المصطلح نجده أساسا في علم النفس المعرفي (Bloch & Chemama, 1997 : 752) أي أنّ الإستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمّة، وبالنسبة للتعلّم المنظّم ذاتيا فتشير الإستراتيجية حسب (سالم علي سالم الغرايبة، 2010: 97) إلى: « مجموعة الخطوات أو الأفعال أو السلوكيات التي يمارسها المتعلّم شعوريا من أجل اكتساب التعلّم وتخزينه والاحتفاظ به واسترجاعه عند الحاجة».

ونظرا لأهمية مفهوم الإستراتيجية فقد أجريت عدّة دراسات للكشف عن الاستراتيجيات المستعملة تلقائيا من قبل الأفراد مثل دراسة(1995) Thill & Brunel ودراسة (1993) Bouffard & Dunn وغيرهم، والجدير بالذكر أنّه عند دراستهم لها، منهم من ركّز على البيانات الشفوية (اللّفظية) والبعض الآخر على المعطيات السلوكية (الملاحظة) وفريق آخر أجمع بينهما، باعتماده على المقابلات التي تستثير الاستجابة اللّفظية والمواقف التعليمية التي يكشف عن السلوكيات أو التصرّفات الملاحظة، ففي حالة اعتمادنا على المعطيات اللّفظية لدراسة الاستراتيجيات قد تكون هناك فجوة كبيرة بين ما يصرّح به المتعلّم وما هو معمول به، وفي هذا الصدد يشير كل من (1993) Romainville و Ille & (1999) Codopi إلى أن استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا تؤثر حقيقة في النشاط الداخلي للأفراد إلاّ أن تأثيره لا يظهر بالضرورة في السلوكيات الملاحظة (Kermarrec, 2004 : 27).

رغم كل هذه الصعوبات في دراسة استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا استطاع كل من "زيمرمان" و"مارتيناز– بونس" Zimmerman & Martinez- Pons (1986- 1988) بعد أبحاث مستفيضة الخروج بأربعة عشر إستراتيجية الخاصّة بالتعلّم المنظّم ذاتيا في إطار المدرسة وخارجها وذلك بالاعتماد على المقابلات المقيّدة وست مواقف تعليمية وهي كما يلي:

1. التقويم الذاتي Auto – évaluation
2. تنظيم وتحويل المعلومات Organiser et transformer l' information

3. تحديد الأهداف والتخطيط Fixation de buts et planification
4. البحث عن المعلومات Rechercher des informations
5. تدوين النقاط والتحقّق منها Prendre des notes et les contrôler
6. هيكلة البيئة Structurer l'environnement
7. استخلاص النتائج (التهنئة الذاتية أو العقاب الذاتي) Tirer les conséquences (auto- congratulation ou auto- punition)
8. التكرار والحفظ Répéter et mémoriser
9. طلب المساعدة من أحد الأقران Rechercher l'aide d'un paire
10. طلب المساعدة من المعلّم Rechercher l'aide de l'enseignant
11. طلب المساعدة من شخص راشد أو بالغ Rechercher l'aide d' un adulte
12. إعادة للامتحانات والاختبارات Refaire des examens, des tests
13. مراجعة مذكّراته Réviser ses notes
14. إعادة النظر للنصوص الأصلية Revoir des textes originaux

يتجلّى من خلال هذه القائمة أنّه يمكن تحديد كل من استراتيجيات التعلّم بالمعنى الدقيق للكلمة واستراتيجيات تسيير الدافعية (التهنئة الذاتية)، وتسيير سياق التعلّم (طلب المساعدة من أحد الراشدين) أو استراتيجيات الميتا معرفية (التقويم الذاتي). لتأكّد من أهمّية هذا التصنيف قام كل من Zimmerman & Martinez- Pons (1986- 1988) بتسليط الضوء من جهة على حقيقة العلاقة الموجودة بين تكرار استعمال تلك الاستراتيجيات والأداء الأكاديمي، ومن جهة أخرى بين كل من استجابة المتعلّمين للاستبيانات الخاصة باستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا وأراء المعلّمين (Kermarrec, 2004 : 28).

على العموم يمكن تصنيف تلك الاستراتيجيات الخاصة بالتعلّم المنظّم ذاتيا إلى ثلاثة أنواع رئيسية كما حدّدها أيضا Zimmerman (1986) وهي (الميتا معرفية، التسيير والتحفيز) وكلّ واحدة منها تتضمّن عددا من الاستراتيجيات وهي مبيّنة في الجدول الموالي:

جدول رقم (2): يبيّن استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا (Viau, 1994 : 85)

استراتيجيات الميتا معرفية Stratégies Métacognitives	استراتيجيات التسيير Stratégies de Gestion	استراتيجيات التحفيز Stratégies Motivationnelles

التخطيط. المراقبة اليومية. التقييم الذاتي.	اختيار وتيرة العمل من حيث الزمن. اختيار مكان للتعلّم. اختيار مصادر إنسانية ومادية.	تحديد أهداف يجب بلوغها. وضع تحدّيات يجب رفعها. مكافأة ذاتية.

كما يمكن إعطاء تصنيف آخر لإستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا كما حدّدها كل من " بينتريش" و" ديجروت" Pintrich & Degroot (1990) وهي على النحو الموالي:

1. الاستراتيجيات المعرفية Stratégies Cognitives: وهي الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها المتعلّمون في تعلّم وتذكّر وفهم المادّة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلّموه من مواد دراسية قبل ذلك.

2. تنظيم الذات Stratégies de Régulation de Soi: وهي تشير إلى التناسق الجيّد والانسجام المتوازن والتوافق المستمر لأنشطة المتعلّم المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بين المعلومات المتعلّمة وتتمثّل في تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية من الموضوع وهي تحتاج إلى مزيد من الجهد وتؤدّي إلى تحسّن في الأداء (وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية، 2006: 183).

على العموم فالمتعلّم الناجح هو الذي يتعلّم بشكل مستقل كيفية تنظيم وتسيير دافعته، انفعالاته، سلوكيا ته وقدراته المعرفية بالإضافة إلى تنظيم بيئة التعلّم ووتيرة العمل من حيث الزمن من أجل زيادة تعلّمه بشكل أفضل، فهو يفكّر في كيفية عمل الاستراتيجيات مع تحديد الأكثر فعالية وعلى أساس ذلك يعدّل الاستراتيجيات وفقا لنجاحها.

ـ كيفية التدخل لتحسين التعلّم المنظّم ذاتيا:

يرى "زيمرمان" Zimmerman (1989) أن التعلم ليس ظاهرة يمكن لها أن تصل إلى المتعلّمين وإنما التعلّم هو ظاهرة يمكن لها أن تنبع من المتعلّمين (Viau, 1994 : 84). وفي السياق نفسه يضيف " زيمرمان" إلى أنّ مكوّنات التعلّم المنظّم ذاتيا يمكن أن تكتسب من خلال الخبرة والممارسات الشخصية والتدريسية وذلك بالنسبة للمتعلّمين باختلاف أعمارهم والتي تمتدّ من الابتدائي إلى الجامعة ومع اختلافاتهم الواسعة في القدرة (وليد شوقي شفيق السيد، 2009: 5).

بهذا المعنى يدعونا "زيمرمان" إلى النظر في كيفية تعلّم المتعلّمين لأن النشاطات المبنية على التنظيم الذاتي تعمل على تثبيت أهداف التعلّم، الاستثمار في المهمة واختيار

النشاطات والمواظبة على مواجهة الصعوبات، وللوصول إلى ذلك يجب أن نراعي عدّة عوامل نذكر أهمّها:

– الأسرة: هي البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطفل وينهل منها الكثير بالإضافة إلى كلّ هذا فهي تلعب دورا لا يستهان به في تنمية لديه التعلم المنظّم ذاتيا وفي هذا الصدد بينت دراسة " نيتزل" و" ترايت" Neitzel & Stright (2003) دور الراشد في نقل استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا للطفل التي تكون في أوّل الأمر ما بين الأفراد (La régulation interindividuelle) لتصبح فيما بعد داخلية أي نابعة من داخل الفرد (La régulation intra-individuelle) (Puustinen, 2005 : 18).

كما أسفرت العديد من الدراسات نذكر منها دراسة " روجوف" Rogoff (1990) إلى أهمية متابعة الأم لابنها بتقديمها له السند المعرفي، الانفعالي قبل دخوله الروضة لأن هذا النوع من السلوك يؤثّر كثيرا في تنمية أسلوب التعلّم المنظّم ذاتيا لديه ويتجلّى ذلك في الخطاب الميتا معرفي للطفل أي عدد مرات التي كان يأخذ فيها الكلمة والتفكير في طريقة الإجابة كذلك الصمود أمام التمارين المطلوبة. في حين تجسّد استراتيجيات تسيير السلوك في الطريقة التي يعتمدها الطفل في تطبيقه لتعليمات المعلّم، أما تسيير النشاط تمثّل في عدد مرات التي يراجع فيها الطفل عمله، مكتشفا لأخطائه...الخ وعدد مرات التي يطلب فيها الطفل مساعدة معلّمه.

كما كشفت هذه الدراسة أهمية السند العائلي في تحديد كفاءات الطفل مستقبلا فهي تنبئ بالطريقة التي ينظّم فيها الطفل ذاتيا سلوكه في القسم فعندما يأتون الأطفال إلى دار الحضانة يكونون مزوّدون بمستويات مختلفة للتنظيم الذاتي توحي بشكل كبير نوعية التفاعلات العائلية التي نشئوا فيها، لذلك يجب أن يراعي المدرّسين الفروق الفردية للتنظيم الذاتي للأطفال مع محاولة مجانستها (Puustinen, 2005 :19- 20).

– المدرسة: في هذا الصدد يؤكّد " بينتريش" Printrich (1999) على ضرورة خلق بيئة التعلّم المبنية على التعلّم المنظّم ذاتيا وذلك بتوفير للمتعلّمين الفرص الملائمة والاستراتيجيات الضرورية لتفعيل التعلّم المستقل للمعلومات والمهارات (Tillema, 2005 : 11).

كما يشير كل من " كريمر" وآخرون Kremer et al (1999) إلى ضرورة الاعتماد أيضا على أسلوب العمل الجماعي التعاوني (المسيّر من قبل المتعلّمين، عمل جماعي) والحوار (المناقشة) لتنمية أسلوب التعلّم المنظّم ذاتيا لديهم (المرجع السابق، 2005: 126).

فالتعلّم المنظّم ذاتيا هو في الحقيقة عملية تعاونية يتفاعل فيها كل من المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم، فالتعلّم على حدّ تعبير "ماك كومب" Mc Combs (2001) هو عملية تعاونية يتفاعل فيها المعلّم والمتعلّم، حيث يمدّ المعلّم المتعلّم بالمساعدة في تنمية استراتيجيات ومهارات مختلفة للتعلّم المنظّم ذاتيا ثمّ بالتدريج يعطي المتعلّم مسئولية متزايدة لاستخدام وتحديد هذه الاستراتيجيات بنفسه (وليد شوقي شفيق السيد،2009: 118).

كذلك يرى " هورك" Hurk (2006) إلى أنّ استراتيجيات التنظيم الذاتي تتضمّن تشجيع المتعلّمين على تحمّل مسئولية تعلّمهم، وكذلك تعويدهم على أسلوب التعلّم المستقل الفعّال، وهو أن يتولّى التلميذ ثمّ الطالب دورا فعّالا في اختيار مصادر التعلّم المناسبة وتخطيط أوقات الدراسة، ومراقبة وإدارة نشاطات تعلّمه بنفسه وكلّ هذا يساعد في تطوير مهارات التنظيم الذاتي عند المتعلّمين وممارستهم لعملية التعلّم المستمر واستخدام المكتبة والقراءة الذاتية (سالم علي سالم الغرايبية، 2006: 93).

على العموم يؤكّد " زيمرمان" Zimmerman (2000) بأن نقص للتجارب الاجتماعية سواء في الوسط العائلي أو المدرسي سيؤثّر سلبا على التعلّم المنظّم ذاتيا للأفراد (Cartier & al., 2007 : 617).

الخاتمة

اتّضح بعد تعرّفنا على مفهوم وخصائص التعلّم المنظّم ذاتيا وأهمّيته بالنسبة لكل من المتعلّم والمجتمع على حدّ السواء، ضرورة تسليط الضوء عليه والحثّ على إجراء العديد من الدراسات العلمية التي يمكن أن تتناول التعلّم المنظّم ذاتيا وفعالية الذات أو الدافعية، النجاح الدراسي وغيرها من المتغيّرات.

كما يتجلّى لنا أهمية العمل على إكساب المتعلّمين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا خاصة وأنّها ليست سمة من سمات الشخصية وإنّما هي عملية نشطة يقوم بها المتعلّم بشكل مستقل من أجل بلوغ الأهداف التي خطّط لها. ليس هذا فقط وإنّما من ميزات هذه

الاستراتيجيات أنّها متغيّرة ويمكن التأثير فيها وهذا ما يفتح المجال أمام المعلّمين بما فيهم المعلّم بالمعنى المحدود، الأولياء، الموجّهين وغيرهم إلى الاستفادة من خصائص هذه الاستراتيجيات القابلة للاستثارة والضبط. فمن واجب المعلّمين أن يعرّفوا ويفهموا المتعلّمين أنواع استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا كيف تعمل ومتى يستخدمونها وكيف يقيّمون فعاليّتها وعندها سيتمكّنون من جعل المتعلّمين أكثر حضا للوصول إلى أرقى مستويات التعلّم والحصول على أفضل النتائج وبهذا تكون العملية التربوية قد حقّقت أهدافها على أحسن وجه.

المراجع المستعملة

– سالم علي سالم الغرايبة. (2010). قياس استراتيجيات التعلّم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عيّنة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 7، عدد 2، 91– 116.

– عبد الناصر الجراح. (2010). العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة اليرموك. المجلّة الأردنية في العلوم التربوية، مجلّد 6، عدد 4، 333– 348.

– وحيد السيد حافظ وجمال سليمان عطية. (2006). فعالية برنامج قائم على التعلّم المنظّم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلّد 16، العدد 68، 165– 203.

– وليد شوقي شفيق السيد. (2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتيا. رسالة الدكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الزقازيق.

_ Bloch, H ; Chemama, R et al. (1997). Grand Dictionnaire de Psychologie. Paris : Larousse Bordas.

_ Cartier, S- C ; Butler, D- L ; Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. Revue des sciences de l'éducation, 33, 3, 601- 622.

_ Famose, J- P. (2007). L'apprentissage autorégulé au service de bien- être. Revue EPS, n° 2.

_ Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissages et autorégulation : revue de question dans le domaine des habiletés sportives. Science et Motricité, 3, 53, 9- 38.

_ Puustinen, M. (2005). L'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. Spirale revue de recherches en éducation, 36, 17- 26.

_ Tillema, H- H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 31, 1, 111- 131.

_ Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec : Renouveau Pédagogique, 2è trimestre.