مستوى التعلم المنظم ذاتياً (SRL) لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين

الباحث. سعد مشبب سعد الكدادات

برنامج دكتوراه تربية الموهوبين بجامعة الملك فيصل

The level of self-regulating learning of gifted students in the special classes from the teachers' point of view.

Researcher. Saad Mushabbab S Alkaddadat

PhD Program in Gifted Education at King Faisal University

ملخص البحث: هدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتياً (التخطيط، المراقبة والضبط، ردة الفعل والتأمل) لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الأحساء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد قام بالتطبيق على كامل مجتمع الدراسة (طريقة الحصر الشامل) والبالغ عددهم (٤٤) معلم ومعلمة، وبلغ عدد الاستجابات المكتملة (٣٨) استجابة، كما قام الباحث بإعداد مقياس لتحقيق أهداف هذه الدراسة بناءً على نموذج (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتياً، اشتمل على (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور (التخطيط، المراقبة والضبط، ردة الفعل والتأمل) وفق مقياس ليكرت الخماسي، وتم التأكد من صدق وثبات المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين واستخدام الأساليب الإحصائية، وأشارت نتائج الدراسة بأن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت بمستوى (متوسط)، حيث بلغ المتوسط الحسابي "2.981" وبلغ الإنحراف المعياري "0.698"، وقد تم تقديم عدد من التوصيات منها زيادة الاهتمام بتدريب الطلبة الموهوبين على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن طريق البرامج التربوية والتعليمية لتنمية التعلم المنظم ذاتياً لديهم، والتأكيد على التنويع في طرق التدريس التي تشجع على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

Abstract: The research aimed to knew the level of self-organized learning (planning, monitoring and control, reaction and reflection) among gifted students in special classes from the teachers' point of view in Al-Ahsa Governorate. The researcher used the descriptive approach, and applied it to the entire study community (Complete Enumeration), Their number is (44) male and female teachers, and the number of completed responses is (38) responses. The researcher also prepared a scale to achieve the aims of this study based on the (Pintrich, 2000) model of self-organized learning, which included (30) items distributed on three axes (planning, monitoring and control, reaction and reflection) according to the five-point Likert scale, The validity and reliability of the scale were confirmed by presenting it to a group of experts and using statistical methods, and the results of the study indicated that the level of self-organized learning of gifted students in the special classes from the teachers' point of view was at the (average) level, where the arithmetic mean was "2.981" and the standard deviation was " 0.698", a number of recommendations were presented, including increasing the interest in training gifted students to use self-organized learning strategies through educational programs to develop their self-organized learning, and emphasizing diversification in teaching methods that encourage the use of self-organized learning strategies.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث Research Problem:

إن تربية الموهوبين في العصر الحديث حظيت بالعديد من الاهتمامات المتنوعة وخاصة فيما يتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، والاهتمام بالطالب من خلال تمكينة للإستفادة من قدراته في الحصول على المعرفة وبجهوده الذاتية، وذلك لضمان مراعاة الفروق الفردية من خلال تلبية الاحتياجات والاهتمامات الخاصة، ولمواجهة التحديات التي يشهدها التعليم في القرن الحادي والعشرين ومنها العولمة الثقافية والانفتاح المعرفي الهائل.

إن المدرسة المعرفية الاجتماعية تؤكد على أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات فقط، وإنما هو عملية تفاعلية ومن خلالها يقوم المتعلم ببناء المعلومة والمهارة، وبذلك تنتقل الجهود في اكتساب المعرفة من دور المعلم إلى دور الطالب لتلبية الاحتياجات والاهتمامات الخاصة ومساعدته في تحسين الانتاج لديه، ويكون دور المعلم هو تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج إلى ذلك، ويتوقف المعلم عن هذا الدور عندما تنمو قدرات الطالب الذاتية (الخطيب، ٢٠١٨).

ويعتبر التعلم المنظم ذاتياً (SRL) إحدى القوى المحركة والتي من خلالها يمكن تطوير العملية التعليمة نحو الأفضل، كما يعتبر وسيلة لتحقيق نوع من التكامل بين التوجهات الببحثية المختلفة والخاصة بالنواحي الدافعية والانفعالية والمعرفية وما وراء المعرفية، ومن خلال التعلم المنظم ذاتياً يمكن الإرتقاء بالمستويات الأكاديمية للمتعلمين في كل المراحل التعليمية (أرنوط والقديمي وآل معدي، ٢٠١٩).

إن المستوى العالي للتعلم المنظم ذاتياً (SRL) لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة يؤكد الافتراض بأن الطلبة الموهوبين لديهم النشاط الذاتي لاكتساب المعرفة ويمارسون ضبطاً يساعدهم على تحقيق أهدافهم وإنجاز المهمات المختلفة والابتعاد عن السلبية في اكتساب المعرفة من خلال التلقين، كما أن الجهود التعليمية والتربوية التي تبذل في التعليم وخاصة في تعليم الموهوبين تصبح عديمة الفائدة إذا لم

تسبقها المعرفة التامة لقدرات وإمكانيات الطلاب وهذا ما يسعى إليه هذا البحث من خلال قياس مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

ثالثاً: أسئلة البحث Research Questions:

ينطلق البحث من السؤال الرئيسي التالي:

ماهو مستوى التعلم المنظم ذاتياً (SRL) لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية؟

١-ماهو مستوى التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

٢-ماهو مستوى المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

٣-ماهو مستوى ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

رابعاً: أهداف البحث Research Aims:

١-التعرف على مستوى التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

٢-التعرف على مستوى الضبط والمراقبة للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

٣-التعرف على مستوى ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

خامساً: أهمية البحث Research Significance:

إن للتعلم المنظم ذاتياً أهمية كبيرة في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة وذلك من أجل الموائمة لطبيعة العصر الحديث والذي يتصف بالتغير والتطور السريع نتيجة الثورة المعرفية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا ما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه ليصبح متفاعلاً إيجابياً. كما أن أهمية هذا البحث من الناحية النظرية تكمن في معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتياً للطلاب الموهوبين داخل الفصول الخاصة، لتقديم عرضاً مفصلاً للأدب التربوي النظري والبحوث والدراسات التجريبية والإستفادة منها من أجل التطوير في مجال تربية الموهوبين بما يتفق مع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم.

كما أن هذا البحث سوف يدعم السياسات التربوية التطبيقية في المملكة العربية السعودية والتي تؤكد على أهمية رعاية الموهوبين من خلال تطوير قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية وتلبية احتياجاتهم المتنوعة، ويمكن أن يستفيد المختصين وأصحاب القرار من نتائج هذا البحث في تصميم البرامج والخطط التربوية الخاصة للطلبة الموهوبين بشكل عام وتنمية مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين بشكلٍ خاص.

سادساً: حدود البحث Research Limits:

الحدود الموضوعية:

تتمثل في مستوى التعلم المنظم ذاتياً (SRL) لدى الطلبة الموهوبين (التخطيط، المراقبة والضبط، ردة الفعل والتأمل) والتي تم تحديدها في ضوء أداة البحث.

الحدود المكانية:

اقتصر هذا البحث على معلمي الموهوبين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣هـ.

سابعاً: تحديد المصطلحات Definition of Terms:

يتناول البحث الحالي المصطلحات التالية: التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning: ويعرفه (Pintrich & Schunk, 2002) على أنه العملية التي يحافظ فيها المتعلمين على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة ويكونون مندفعين نحو تحقيق هذه الأهداف فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم .ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

الطلبة الموهوبين Gifted Students: هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معاً (Gallagher, 1985).

ويعرف الطلبة الموهوبين إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين تم اختيارهم وفق الأسس العلمية الخاصة والمحددة باختيار الطلبة في الفصول الخاصة بالموهوبين من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

معلم الموهوبين Teacher of Gifted Students: هو المعلم المكلف رسمياً من صاحب الصلاحية للعمل معلما للموهوبين في المدارس (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

ويعرف إجرائياً: هو المعلم المكلف رسمياً للعمل معلماً لرعاية الموهوبين ويقوم بأعمال الكشف والرعاية للطلاب الموهوبين بالمدارس ويقوم بتنفيذ البرامج الإثرائية في الفصول الخاصة في ضوء خطة متكاملة لرعاية الطلبة الموهوبين.

الفصل الثاني/ الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولا: الخلفية النظرية

المبحث الأول: التعلم المنظم ذاتياً

المقدمة:

في ظل التطورات الحديثة في مجال التعليم أصبح الجزء الأكبر من التعلم يقع على عاتق المتعلم، فيبني تعلمه بنفسه ويبحث عن مصادر المعلومات، لذلك من المهم أن يكون لديه الخبرة والمعرفة الكافية التي تمكنه من اكتساب المعلومات والمعارف، ويتحقق هذا النوع من التعلم في ضوء المستوى العالي للقدرة على التعلم المنظم ذاتيًا.

وقد أكدت الاتجاهات الحديثة على أهمية الأساليب والمداخل والاستراتيجيات القائمة على الإثارة والتشويق في عملية التعلم، وتعد القدرة على تنظيم التعلم ذاتيًا مهمة وضرورية لدى المتعلمين، وفيها يكونون هم محور عملية التعليم، وفيها ينصب دور المعلم كميسر لممارسات التعلم الموجه ذاتيًا، وكما ينظر التعلم المنظم ذاتيًا إلى أن المتعلم هو المسؤول عن إيجاد المعلومة، باعتباره نشط ومشارك ، وألا يقف موقفًا سلبيًا مما يشكل عبئاً على الذاكرة العاملة؛ وبالتالي يعجز بسببه عن المعالجة النشطة للمعلومة (الملاحة، ٢٠٢٠).

وكما أوضح التربويون حديثًا ضرورة امتلاك المتعلم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ لما لها من الأهمية في مساعدتهم على وضع خطة تعلم ذاتي، وزيادة كفاءتهم التعليمية، وثقة الفرد بقدراته وطموحاته، للوصول إلى أهدافه وبذلك يحقق أفضل استثمار ممكن، ويساعد التعلم المنظم ذاتيًا في خلق خبرات ناجحة وإيجابية لدى المتعلمين، مما يؤثر في نجاحهم وذكائهم، ويرفع من حالة التوقع المرتبطة بأداء المهمات الموكلة إليهم، وتطوير استراتيجيات عملية تعتمد على خبراتهم الذاتية (الخطيب، ٢٠١٨).

ولقد ذكر أرنوط وآل معدي والقديمي (٢٠١٩) بأن على المتعلم أن يتحمل مسؤولية ماذا يتعلم؟، ويخطط كيف يتعلم؟، ويراقب ما تعلمه، ولابد على المتعلم أن يكون مرن وقادر على التكيف مع متغيرات البيئة الخارجية والداخلية للتعلم، من خلال استخدام مهارات التفكير الإبداعي، ويعد التعلم المنظم ذاتيًا سبيلًا للأداء المتقن والفعال والطريق الممهد لتحقيق أهداف المتعلم، كما أن المتعلم ذاتيًا يمتلك استراتيجيات ما فوق المعرفة حول الذات من جهة، وحول طبيعة المهمة التي يقوم بها من جهة أخرى، ولديه مهارات عقلية وبدنية وسلوكية، تساعده على تحقيق الأهداف المرجوة، وإتقان التعلم بالمدة والكيفية التي تناسبه.

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً.

لقد عرّف الحمادين والقادري (٢٠١٩) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه: عملية نشطة وبناءة تركز بشكل أساسي على مهارات التفكير الناقد من أجل الحصول على المعرفة، ويحتوي على وضع الأهداف، و المراقبة الذاتية، وطلب المساعدة من الأخرين، ثم يقوم بالتقويم الذاتي. والتعلم المنظم ذاتيًا هو مهارات واستراتيجيات يتم التدريب عليها، وهي مرتبطة بشكل كبير جدًا بالبيئة الثقافية، والاجتماعية التي يعيشها الطالب.

والتعلم المنظم ذاتياً يعني تحمل الطلبة لمسؤولية التعلم ومشاركتهم الفاعلة فيها من خلال استخدامهم لاستراتيجيات، تتضمن التخطيط، ووضع الأهداف، ومراجعتها، ووضع الإجراءات اللازمة، لتنفيذها والوقوف على موضع الخلل، خلال تنفيذ الأهداف ومعالجتها، كما يركز

التعلم المنظم ذاتيًا على تحليل سياق التعلم تحليلًا دقيقًا، والحصول على المعلومات والمعارف من مصادر مختلفة ومتعددة وعدم الاعتماد على مصدر واحد هو المعلم (الكفيري، ٢٠٢١).

هذا وقد وضع كل من ليندر وهارس (Linder & Harris1993) ستة أسس للتعلم المنظم ذاتياً هي:

١- **المعتقدات المعرفية:** وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم ، وهذا يؤثر على ثقته بنفسه ، فالمتعلّم الأكثر فهماً لمواقف التعلم هو الأكثر نجاحاً وتحصيلاً.

٢- **الدافعية:** إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية ، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون دوافع المتعلم من النوع الذاتي ، وتعرز هذه الدافعية عندما يدرك المتعلمون بأنهم يحرزون تقدماً في تعلمهم.

٣- **ما وراء المعرفة:** وتعني المعرفة أو التفكير بالتفكير والمسؤولية عنه وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.

٤- استراتيجيات التعلم: إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، ويتمكن من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تحسين التعلم.

٥- **الحساسية للموقف:** وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين، مع تحديد المشكلة وحلها في سياق ما ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٦- **الضبط البيئي:** ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم، وبذلك يستطيع مراقبة تعلمه والتحكم به، ويكتسب القدرة على التغلب على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء التعلم(مديد، ٢٠٢٠: ١٦)

إن النماذج النظرية للتعلم المنظم ذاتياً تركز على خمس قضايا أساسية هي: الدافعية، الوعي بالذات، العمليات المستخدمة في تحقيق الهدف، تأثير بيئة التعلم المكانية والاجتماعية واكساب المتعلمين القدرة على التنظيم الذاتي.

إن هناك العديد من النماذج والأطر النظرية التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً ومع ذلك فإن هنالك تشابه ما بين هذه النماذج حيث اتفقت على أن الطلاب الذين لديهم تنظيم ذاتي للتعلم يمتلكون عمليات ما وراء معرفية وسلوكيه وكذلك يمتلكون الدافعية في تعلمهم (printch, 2000; printch, 2004 & Zimmerman, 1990; Zimmerman 2002) كما اتفقت على أن هنالك ثلاث مراحل للتعلم المنظم ذاتيا هي مرحلة الإعداد مرحلة الأداء ومرحلة التقييم ويقصد بمرحلة الإعداد التفكير في عملية تعلمهم من حيث وضع الخطط المناسبة وكذلك الاهداف التي يودون تحقيقها، اما بالنسبة لمرحلة الأداء فيقصد بها استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا التي يمتلكونها مثل إدارة الوقت، ويقصد بمرحلة التقييم التفكير في طريقة تعلمهم كذلك الحكم على مدى فعالية المهارات والاستراتيجية التي قاموا باستخدامها، وما الذي يمكنهم فعله في المرات القادمة لجعل تعلمهم أفضل، فالطلاب الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في التعلم فإنهم يقومون بالتخطيط والمراقبة والتفكير في فعالية الاستراتيجيات التي يستخدمونها التعلم وبالتالي فهم قادرون على حفظ تعلمهم وتنظيم ما يمتلكون من دافعية تجاه تعلمهم كما أكدت جميع هذه النماذج على أن المتعلم مشارك نشط في عملية التعلم من حيث وضع الأهداف والسعي إلى تحقيقها.

وقد أكدت النظرية البنائية بأن نقل المعرفة لا تكون من المعلم إلى المتعلم، ولكن يتم بنائه بنشاط يقوم به المتعلم، وهذا ما يؤكد دور المتعلم النشط والفعال في عملية اكتساب المعرفة، ويكون دور المعلم مساعد وميسر للمتعلم، ويوفر بيئة ملائمة ومناسبة للمتعلم يمكن من خلالها بناء وتطوير وتوسيع معلوماتهم المعرفية (Ahmed,2014).

وقد يكون التعلم المنظم ذاتيًا بصوره جماعية أي تعاونيًا بين المتعلمين، وفيه يقوم المتعلمون بتنظيم تعلمهم عندما يواجهون مشكلةً ما حتى يصلون إلى النتيجة أو الحل لهذه المشكلة.(Melzner, Greisel, Dresel, Kollar, 2020)

كما أنه من صفات المتعلم الذي يستخدم التعلم المنظم ذاتيًا:

- الثقة بالنفس.
- تبني الأهداف التي تعتمد على الفهم والاستيعاب أكثر من تلك التي تركز على الحفظ والتلقين.
- يكون منتج ومشارك في المعرفة، فهو في موقف التعلم إيجابيًا وليس سلبيًا.

والطلاب الذين يستخدمون التعلم المنظم ذاتيًا يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة في التعلم، فهم يقومون بالتخطيط، والمراقبة، والتفكير في فعالية الاستراتيجيات التي يستخدمونها، وبالتالي هم قادرون على حفظ تعلمهم، وتنظيم ما يمتلكون من دافعية تجاه تعلمهم (الشيباني،٢٠٢٠).

المبحث الثاني: معلم الموهوبين.

إن المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، فهو الذي يستغل كل الفرص التعليمية ويهيئها في تكوين الخبرات والمهارات لدى المتعلمين وهو القائم على تفسير وتنفيذ المنهج بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة وهو المؤثر على سلوك وتفكير طلابه.

وقد أدى تأثير العلم وتطبيقاته على المجتمع إلى تغيير دور المعلم بمجرد ناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد للمتعلمين يساعدهم على اكتساب المعرفة وينمي ميولهم واتجاهاتهم ويكسبهم مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات, ويفرض عليه ذلك التحلي بصفات وكفايات تعليمية وإتقان مهارات متعلقة بالعملية التدريسية ليقوم بدوره على أكمل وجه.

فالمعلم الذي يهتم برعاية الموهوبين لابد أن يكون مختص ليتفهم حاجات الطلاب الموهوبين وينمي قدراتهم العقلية والمعرفية، ويوفر الخدمات الارشادية والنفسية والاجتماعية لهم، ويتابع التطور والتغير الذي يحدث لديهم ويحدد مواطن القوة والضعف في هذه الموهبة وينميها (القرني، ٢٠٢١).

وأوضحت الخطاطبة (٢٠١٩) إلى أن معلمي الموهوبين يتميزون بسرعة الإنجاز، والعمل الدؤوب والمتقن، وقوة الملاحظة والبديهة، والحساسية للمشكلات، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، والمرونة في التعامل مع المواقف المختلفة، كما أن معلمي الموهوبين هم الأفراد الذين يتم اختيارهم وفق معايير محددة لممارسة مهنة التدريس في المراكز أو الصفوف الخاصة بالطلاب الموهوبين، وقد زاد الاهتمام بالإعداد الأكاديمي لمعلمي الطلاب الموهوبين مؤخرًا عما كان عليه من قبل، حيث يتم تعليمهم، وتدريبهم في برامج تربوية خاصة معدة بشكل جيد للتعامل مع الطلاب الموهوبين.

كما أشار القمش (٢٠١٣) إلى بعض السمات التي لابد أن يتصف بها معلمي الطلبة الموهوبين منها: الحساسية لمشكلات الغير ويحترمها ولا يستهين بها ويساعدهم، وأن تكون قدراته العقلية جيدة وفوق المتوسط، أن يكون واثقًا من نفسه ومستقلًا ومحترمًا، ويكون مرنًا متقبلًا للأفكار الجديدة وغير المألوفة، أن يكون شغوف بما يقوم به ومنجز، وأن يطور من نفسه ومعارفه باستمرار وألا يقف عند مستوى معين من المعرفة، أن يكون مسؤولًا عن سلوكه ونتاج هذا السلوك.

ومن الجدير بذكره أن الدراسات والأبحاث الحديثة ركزت على أهمية توفير الكفايات اللازم توفرها لدى معلمي الموهوبين، أكثر من تركيزها على صفات أو خصائص معلمي الموهوبين، باعتبار أنه يمكن اكساب المعلمين هذه الكفايات من خلال الدراسة، والتأهيل الأكاديمي المتخصص، والبرامج التدريبية المتنوعة، وكذلك لشمولية الكفايات من حيث الكفايات المهنية، والشخصية، والمعرفية.

وقد أوضحت (الخطاطبة، ٢٠١٩) أن هذه الكفايات وفقًا للأهداف العامة التي تنشدها الجهة التعليمية المسؤولة عن رعاية الموهوبين تكون على النحو التالي:

أولًا: التخطيط: حيث يعتمد نجاح المعلم داخل الصف، على قدرته في الإعداد الجيد، والتخطيط المنظم للدرس الذي سيقوم بتدريسه.

ثانيًا: التنفيذ: حيث أن مهنة التدريس لا تقاس بالمعلومات أو المعارف التي يمتلكها المعلم فقط، بل تقاس بقدرته على استخدام الوسائل والاجراءات والأساليب التي تساعده في توصيل هذه المعلومات لدى الطلاب بفعالية وتحقق الأهداف.

ثالثًا: التقويم: من المهم أن يعرف المعلم سير العملية التعليمة وهل هي في الاتجاه الصحيح أم تحتاج للتطوير أو التعديل؟ لذلك لابد من استخدام وسائل التقويم المناسبة لعلاج جوانب الضعف من جهة، وتنمية جوانب القوة من جهة أخرى.

كما قام (القمش، ٢٠١٣) بتحديد كفايات معلمي الطلبة الموهوبين اللازم توفرها في أربع نقاط أساسية وهي:

١- الكفايات المعرفية:

الاطلاع المعرفي لما هو جديد في عالم المعرفة، وحضور الورش التدريبية، والمؤتمرات العلمية، والتثقيف الذاتي المستمر.

٢- الكفايات الاجتماعية:

من خلال تطوير علاقاته الاجتماعية الفعالة، وأن يكون ذو سيرة طيبة، ونموذج حسن لغيره.

٣- الكفايات الوظيفية:

إي يكون في مقدرة المعلم إدارة العملية التعليمية بكفاءة ونجاح، وتحقيق الأهداف بكل تميز وإتقان، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات الفعالة والمناسبة للطلبة.

٤- الكفايات التطويرية:من خلال المشاركة والمساهمة في تطوير المواد التعليمية، والخطط الدراسية، والمساعدة في حل المشكلات.وكما أن المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبًا في مجال تعليم الموهوبين يتصفون بأنهم غير فعالين تجاه تلبية الاحتياجات التعليمية لدى الطلبة الموهوبين، وقد يلجأ بعضهم لممارسة طرائقهم الخاصة التي عوملوا بها، أو تقليد أحد الزملاء (الربيع، ٢٠٢٠). وعليه يجب أن تكون هناك قاعدة معرفية وكفايات خاصة مرتبطة بتعليم الطلبة الموهوبين وضرورة توافرها لدى المعلمين، وكما يتعين على معلمي الموهوبين الآتي:

١- أن يكونوا قادرين على تحديد الحاجات والخصائص الخاصة بالطلبة الموهوبين.

٢- أن يمتلكوا الصفات الشخصية الفعالة في تعليم الطلبة الموهوبين.

٣- أن يمتلكوا أساليب تدريسية مؤثرة وفعالة في عملية التعليم.

الأساس النظري Theoretical Framework:

يفترض بنترتش (Pintrich , 2000) في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن أربع مراحل يطبقها المتعلم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق والمحيط.

المرحلة الأولى: وتتضمن التخطيط ووضع الهدف، بالإضافة إلى الإدراكات والمعرفة عن المهمة والسياق، والذات في علاقتها بالمهمة.

المرحلة الثانية: تهتم بعمليات المراقبة المتعددة التي تمثل الوعى ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات، أو المهمة والسياق.

المرحلة الثالثة: تتضمن الجهود لضبط وتنظيم مظاهر مختلفة للذات أو المهمة والسياق.

المرحلة الرابعة: تمثل أنواعا مختلفة من ردود الأفعال، والتأملات عن الذات، والمهمة، والسياق.

وهذه المراحل الأربعة تمثل تتابعاً زمنياً (time – ordered sequence) والذي يتبعه الأفراد أثناء أدائهم للمهمة. ولكن لا يوجد افتراض قوي بأن هذه المراحل تعتبر هرمية (hierarchically) أو خطية (linearly) والتي لابد أن تحدث فيها مراحل سابقة قبل أن تحدث المراحل اللاحقة. ففي معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً فإن المراقبة، والضبط، وردود الأفعال يمكن أن تتم بشكل متزامن وديناميكي كلما تقدم الفرد في أداء المهمة، مع حدوث تغيير وتعديل في الأهداف، والخطط بناء على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة، والضبط، وردود الأفعال. والأعمدة الأربعة تمثل المجالات المختلفة للتنظيم والتي يحاول المتعلم أن يراقبها، ويضبطها، وينظمها. والأعمدة الثلاثة الأولى للمعرفة، والدافعية / الحالة الوجدانية، والسلوك تعكس التقييم الثلاثي التقليدي للمجالات المختلفة من الأداء السيكولوجي، وكما أن المتعلم قد يحاول بنفسه ضبط، وتنظيم معرفته، ودافعيته، وسلوكه فإن هناك أفراداً آخرين في البيئة مثل المعلمين، والأقران، أو الاباء قد يحاولون تنظيم معرفة ودافعية وسلوك الأفراد عن طريق تقديم المساندات للأفراد في صورة ما هي المهمة التي تؤديها؟، وكيف تؤدي هذه المهمة؟، ومتى تؤديها؟. وبشكل عام فإن خصائص السياق، والمهمة (خصائص المهمة، ونظام التغذية الراجعة، وبيانات التقييم) يمكن أن تسهل أو تعوق محاولات الأفراد لتنظيم تعلمهم ذاتياً (Pintrich, 2000: 389_455).

لقد اعتمد الباحث نموذج بنتريش للتعلم المنظم ذاتياً في دراسته لعدة أسباب منها: حداثة النموذج مقارنةً بالنماذج الأخرى التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً، حيث قام بنتريش بمراجعة طويلة للنماذج والنتائج التي توصل إليها في أبحاثه في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلالها هذا النموذج المعتمد في البحث، كما قام الباحث ببعض التعديلات في مراحل النموذج مع الاحتفاظ بالمراحل الأساسية من خلال دمج المرحلة الثانية والثالثة في مرحلة واحدة وذلك من أجل بناء مقياس لتحقيق أهداف البحث.

المراحل	مجالات التنظيم			
	المعرفة	الدافعية/ الحالة الوجدانية	السلوك	السياق
التخطيط	* وضع الهدف * تنشيط المعرفة السابقة * تنشيط المعرفة ما وراء المعرفية	* اعتماد التوجه نحو الهدف * أحكام الفعالية * إدراك صعوبة المهمة * تنشيط قيمة المهمة تنشيط الاهتمام	* تخطيط الوقت والجهد *التخطيط لملاحظة السلوك ذاتياً	* تصورات المهمة تصورات السياق
المراقبة	* الوعي ما وراء المعرفي ومراقبتها (الشعور بالمعرفة، والأحكام عن التعلم)	* الوعي ومراقبة الدافعية والحالة الوجدانية.	* الوعي، ومراقبة الجهد، واستخدام الوقت، والحاجة للمساعدة	* مراقبة تغير المهمة وظروف السياق
الضبط	* اختيار وتعديل استراتيجيات التعلم المعرفية، والتفكير	* اختيار وتعديل الاستراتيجيات لإدارة الدافعية والحالة الوجدانية.	* الملاحظة الذاتية للسلوك * زيادة / نقص الجهد	* تغيير المهمة أو إعادة النظر فيها
ردة الفعل والتأمل	* الأحكام المعرفية	* ردود أفعال وجدانية	* المثابرة والتخلي عن طلب المساعدة سلوك الاختيار	* تغيير أو ترك السياق * تقييم المهمة * تقييم السياق

جدول (١) Self-regulated Learning Model (Pintrich, 2000)

ثانياً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Ridgley, Rubenstein & Callan, 2021) إلى التعرف على كيفية استخدام الطلاب الموهوبين لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المهام الصعبة والمهام السهلة، كما تم استخدام نموذج المراحل الثلاث زيمرمان (Zimmerman, 2000) كأساس نظري لهذه الدراسة، وتم استخدام المنهج المختلط لتحقيق أهداف هذه الدراسة من خلال مرحلتين المرحلة الأولى هو جمع البيانات لتحديد ما يمثل تحديًا لكل طالب، بعد ذلك تم تحليل بيانات كل طالب لتحديد مهمة واحدة سهلة ومهمة واحدة صعبة على هذا المستوى الفردي، ثم المرحلة الثانية لفحص كيفية قيام الطلاب الموهوبين بتعديل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الخاص بهم عندما يواجهون مهمة سهلة وصعبة ويتم تحديدها بشكل فردي، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه على الرغم من أن الطلاب الموهوبين قد يكونون على دراية باستراتيجيات أكثر عمقًا وفعالية، إلا أنهم قد لا ينقلون هذه المهارات إلى مهام تعليمية صعبة، كما أوصت الدراسة بضرورة تزويد الطلاب الموهوبين بمزيد من الفرص لممارسة بناء ونقل استراتيجيات SRL عند مواجهة مهمة صعبة.

هدف دراسة (مديد، ٢٠٢٠) إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة والفروق في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيرات النوع (ذكور إناث) والتخصص (علمي_ إنساني)، وتحقيقاً لأهداف هذه الدراسة استخدم الباحث مقياس (التعلم المنظم ذاتياً) الذي قام بإعداده والمكون من (٣٢) فقرة موزعة على أربعة محاور، وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (٣٠٠) طالباً وطالبة من المستوى

(الثالث)، أما الوسائل الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة فهي (مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ و الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الثنائي)، وقد أظهرت نتائج الدراسة تمتع الطلبة بمستوى مرتفع من التعلم المنظم ذاتياً، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير النوع (ذكور_ إناث)، أما متغير التخصص فكان دالاً احصائياً لصالح التخصص الإنساني، كما قدمت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات منها: تضمين المواد الدراسية مواقفاً تشجع على استخدام التعلم المنظم ذاتياً، و أن يعمل الطلبة بأنفسهم على ايجاد طرق التعليم المناسبة التي تطور من مستواهم العلمي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

هدفت دراسة (الخطيب، ٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، وقد تم استخدام مقياس الجراح (٢٠١٠) للتعلم المنظم ذاتياً، كما تم تطوير مقياس الذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن مستوى الذكاء الناجح جاء بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الناجح لصالح الذكور، كما أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية لرفع مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين وضرورة إجراء دراسات مقارنة في الذكاء الناجح بينهم وبين الطلبة العاديين.

هدفت دراسة (جابر وساطع، ٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الأهداف، وتكونت العينة من (١٢٠) طالباً وطالبة، وتحقيقاً لأهداف هذه الدراسة استخدم الباحث مقياس (التعلم المنظم ذاتياً) الذي قام بإعداده والمكون من (٤٧) فقرة، كما تحققت الباحثة من الخصائص السايكومترية للمقياس والمتمثلة بالصدق والثبات، وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث من الطلبة الموهوبين، وأشارت النتائج إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين أعلى من المتوسط، كما أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير النوع (ذكر، انثى)، كما أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالتدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن طريق إعداد البرامج التربوية لتعزيز الاستراتيجيات لدى الطلبة الموهوبين والتأكيد على التنويع في طرق التدريس لكي تشجع المتعلم على استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته.

أولاً: منهج البحث Research Methodology:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف هذا البحث لذلك قام الباحث بقياس مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، مستخدماً مقياس تم إعداده من أجل هذا البحث لجمع البيانات اللازمة، ومن ثم تحليلها عبر الطرق الإحصائية المتبعة.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته Research Community and its Sample:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الموهوبين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (٤٤) معلماً ومعلمة وفق الإحصائيات الرسمية لإدارة تعليم الأحساء.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (38) معلماً ومعلمةً من معلمي الطلبة الموهوبين بنسبة (86%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (44) معلماً ومعلمةً، وقد تم إختيارهم جميعاً لقلة عددهم وسهولة التواصل معهم الكترونياً عن طريق قسم الموهوبين بإدارة تعليم الأحساء.

ثالثاً: أداة البحث Research Tool:

قام الباحث بإعداد مقياس اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم المنظم ذاتياً والتي تبين مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين، لذلك فقد تم بناء هذه مفردات هذا المقياس وفق نموذج (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتياً في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، وكذلك وفق الأسس العلمية لتخطيط برامج الطلبة الموهوبين (الجغيمان، ٢٠١٨).

صدق وثبات الأداة:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيق معامل الارتباط بيرسون لحساب علاقة كل عبارة مع محورها كما هو موضح في الجدول الآتي:**جدول (٢): مؤشرات صدق الاتساق الداخلي من خلال معادلة ألفا كرونباخ**

الرقم	العبارات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
1	يضع الطلبة أهدافاً لتحقيقها قبل أن يقوموا بأي مهمة تعلُّمية.	.560(**)	.557(**)
2	يحرص الطلبة على وضع أهداف رئيسة للتعلم وتوزيعها لأهداف فرعية.	.714(**)	.686(**)
3	يحرص الطلبة على أن تكون أهداف التعلم واضحة لتساعدهم على تحقيق ما يريدونه.	.680(**)	.692(**)
4	يقوم الطلبة بوضع أهداف محددة يتضح منها ما يريدون تنفيذه ، وكيف ينفذونه.	.678(**)	.615(**)
5	يحرص الطلبة على وضع أهداف محددة بفترات زمنية تساعدهم على استغلال الوقت أثناء أداء المهام التعلُّمية.	.682(**)	.675(**)
٦	يقوم الطلبة بوضع خططهم قبل أن يبدؤون في تنفيذ أي مهمة تعلُّمية.	.697(**)	.654(**)
٧	يحدد الطلبة مصادر المعلومات التي سيحتاجونها عندما يضعون خططهم لتنفيذ هدف ما.	.765(**)	.771(**)
٨	يقوم الطلبة بتحديد وقت زمني لكل خطوة في الخطة.	.701(**)	.679(**)
٩	يضع الطلبة خططاً لأهداف تعلُّمية مختلفة الفترات الزمنية.	.602(**)	.602(**)
١٠	يضع الطلبة أنشطة متسلسلة تساعدهم على تحقيق أهدافهم.	.808(**)	.817(**)
١١	يفكر الطلبة دائماً في أفضل طريقة لتنفيذ أي مهمة تعلُّمية أثناء أدائها.	.669(**)	.736(**)
١٢	يسأل الطلبة أنفسهم بين حين وآخر عن مدى تحقق الهدف الذي يسعون إليه أثناء العمل على إنجازه.	.737(**)	.761(**)
١٣	يبحث الطلبة عن أسباب عدم إنجازهم للمهام التعلمية كما يجب أثناء العمل عليها.	.787(**)	.824(**)
١٤	يقوم الطلبة باستحضار أهدافهم أثناء أداءالمهام التعلُّمية ويحاولون تحقيقها.	.771(**)	.799(**)
١٥	يدون الطلبة بعض الملحوظات عن طريقتهم في أداء أي مهمة تعلُّمية أثناء العمل على تنفيذها.	.704(**)	.769(**)
١٦	يبحث الطلبة عن الأسباب التي تجعلهميشعرون بالاستمتاع أو الملل أثناء أداء المهام التعلُّمية.	.835(**)	.808(**)
١٧	يستطيع الطلبة التمييز بين ما يجب عمله وما لا يجب عمله أثناء القيام بأداء المهام التعلُّمية.	.756(**)	.788(**)

الرقم	العبارات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
١٨	يتأكد الطلبة من مدى مناسبة المكان الذي يكونوا فيه عندما يعملون على أداء أي مهمة تعلُّمية.	.698(**)	.687(**)
١٩	يتابع الطلبة مدى توافق الوقت مع مستوى الأداء المطلوب أثناء عملهم على أي مهمة تعلُّمية.	.660(**)	.616(**)
٢٠	يحرص الطلبة على استخدام مصادر المعلومات بأفضل طريقة بحسب ما تحتاجه المهمة.	.764(**)	.781(**)
٢١	يتحقق الطلبة من صحة أدائهمللمهمة بعد الانتهاء منها لتوافق ما هو مطلوب فعلياً.	.790(**)	.852(**)
٢٢	يقارن الطلبة مستوى أدائهم الحالي بالسابق لمتابعة مستوى التقدم .	.822(**)	.842(**)
٢٣	يتساءل الطلبة دائماً عن جودة ما يقومون به بعد الانتهاء من العمل .	.775(**)	.821(**)
٢٤	يسأل الطلبة أنفسهم إن كانوا قد حققوا ما يريدون الوصول إليه بعد أداء كل مهمة.	.856(**)	.883(**)
٢٥	يفكر الطلبة في مدى توافق الهدف مع الخطة التابعة لهم بعد انتهائهم من أداء المهمة .	.827(**)	.848(**)
٢٦	يتأكد الطلبة من صحة الهدف والخطة اللذين وضعوهما في البداية بعد انتهائهم من أداء المهمة	.730(**)	.709(**)
٢٧	يتحقق الطلبة من مدى التزامهم بتفاصيل الخطة الموضوعة للتنفيذ بعد انتهائهم من أداء كل مهمة .	.626(**)	.669(**)
٢٨	يبحث الطلبة عن الأسباب التي جعلت مستوى أدائهم مرتفعًا أو منخفضاً بعد انتهائهم من أداء كل مهمة .	.810(**)	.842(**)
٢٩	يقيم الطلبة مستوى مصادر المعلومات التي تم استخدامها، وكيف تم استخدامها، بعد انتهائهم من أي مهمة	.767(**)	.820(**)
٣٠	يبحث الطلبة عن من يستطيع إخبارهم بمستوى أدائهم، وجوانب القوة والضعف فيه، بعد انتهائهم من أداء المهمة.	.855(**)	.883(**)

تبين من النتائج الجدول أن جميع العبارات ارتبطت بشكل دال إحصائياً مع المقياس ومع محاورها عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وبناء على هذه المؤشرات تم الإبقاء على جميع العبارات دون حذف.

ثبات الاتساق الداخلي:

لحساب مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، والنتائج مبينة في الجدول:

جدول (٣): مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي من خلال معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	المحاور	ثبات الاتساق الداخلي
1	محور التخطيط	0.876

الرقم	المحاور	ثبات الاتساق الداخلي
2	محور المراقبة والضبط	0.921
3	محور ردة الفعل والتأمل	0.949
	الدرجة الكلية	0.974

تظهر النتائج في الجدول السابق أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغت (0.974)، وبلغت قيمتها للمحاور ما بين (0.876-0.949)، وهي قيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

تصحيح أدوات الدراسة:

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لاستجابات العينة على أداة الدراسة حيث أعطيت الاستجابة دائماً (٥) درجات والاستجابة أبداً درجة واحدة، وبذلك تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (١-٥)، وبناء عليها تم تقسيم مستويات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة إلى ثلاثة مستويات هي:

- بدرجة قليلة: المتوسطات الحسابية من ١.٠٠-٢.٣٣.
- بدرجة متوسطة: المتوسطات الحسابية من ٢.٣٤-٣.٦٦.
- بدرجة كبيرة: المتوسطات الحسابية من ٣.٦٧-٥.٠٠.

رابعاً: الأساليب الإحصائية Statistical Methods:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقا للرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ومن أهم الأساليب الإحصائية التى استخدمت ما يلي:

١. معامل ارتباط بيرسون (Person Product-moment correlation)، لحساب صدق الاتساق الداخلي.
٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب الثبات.
٣. التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب متوسطات الاستجابات ومقدار التباين فيها.
٤. اختبار (ت) T-Test لمجموعتين مستقلتين.
٥. اختبار (ANOVA) لتحليل التباين بين المجموعات.

الفصل الرابع/ عرض النتائج Presentation of Results:

أولاً: مناقشة النتائج Discussion of Results:

نتائج السؤال الرئيسي للبحث:

ينص السؤال الرئيسي للبحث على: **"ما هو مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً ككل، وعلى الدرجة الكلية للمحاور كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤): نتائج مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
محور التخطيط	2.984	0.585	بدرجة متوسطة
محور المراقبة والضبط	2.945	0.701	بدرجة متوسطة
محور ردة الفعل والتأمل	3.013	0.834	بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية	2.981	0.698	بدرجة متوسطة

ويتبين من النتائج في الجدول السابق أن أكثر مستويات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كان محور "ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً " بمتوسط حسابي (3.013) وانحراف معياري (0.834)، ثم في المرتبة الثانية محور " التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً " بمتوسط حسابي (2.984) وانحراف معياري (0.585)، تلاه في المرتبة الثالثة محور " المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً " بمتوسط حسابي (2.945) وانحراف معياري (0.701).

نتائج السؤال الفرعي الأول:

ينص السؤل الفرعي الأول للبحث على: **"ما هو مستوى التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على عبارات المحور، كما هو موضح في الجدول:

جدول (٥): نتائج مستوى التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يضع الطلبة أهدافاً لتحقيقها قبل أن يقوموا بأي مهمة تعلُّمية.	3.395	0.755	بدرجة متوسطة	1
4	يقوم الطلبة بوضع أهداف محددة يتضح منها ما يريدون تنفيذه ، وكيف ينفذونه.	3.105	0.863	بدرجة متوسطة	2
3	يحرص الطلبة على أن تكون أهداف التعلم واضحة لتساعدهم على تحقيق ما يريدونه.	3.079	1.024	بدرجة متوسطة	3
7	يحدد الطلبة مصادر المعلومات التي سيحتاجونها عندما يضعون خططهم لتنفيذ هدف ما.	3.000	0.901	بدرجة متوسطة	4
5	يحرص الطلبة على وضع أهداف محددة بفترات زمنية تساعدهم على استغلال الوقت أثناء أداء المهام التعلُّمية.	2.947	0.899	بدرجة متوسطة	5
9	يضع الطلبة خططاً لأهداف تعلُّمية مختلفة الفترات الزمنية.	2.921	0.749	بدرجة متوسطة	6
2	يحرص الطلبة على وضع أهداف رئيسة للتعلم وتوزيعها لأهداف فرعية.	2.897	0.832	بدرجة متوسطة	7
6	يقوم الطلبة بوضع خططهم قبل أن يبدؤون في تنفيذ أي مهمة تعلُّمية.	2.893	0.798	بدرجة متوسطة	8
10	يضع الطلبة أنشطة متسلسلة تساعدهم على تحقيق أهدافهم.	2.816	0.926	بدرجة متوسطة	9
8	يقوم الطلبة بتحديد وقت زمني لكل خطوة في الخطة.	2.789	0.704	بدرجة متوسطة	10
	الدرجة الكلية	2.984	0.585	بدرجة متوسطة	

يتبين من النتائج في الجدول السابق أن مستوى التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين جاء بمتوسط حسابي (2.984) وانحراف معياري (0.585). وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة.

ويتبين من النتائج في الجدول السابق أن أكثر مستويات التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت "يضع الطلبة أهدافاً لتحقيقها قبل أن يقوموا بأي مهمة تعلُّمية" بمتوسط حسابي (3.395) وانحراف معياري (0.755)، ثم في المرتبة الثانية "يقوم الطلبة بوضع أهداف محددة يتضح منها ما يريدون تنفيذه ، وكيف ينفذونه" بمتوسط حسابي (3.105) وانحراف معياري (0.863)، تلاها في المرتبة الثالثة "يحرص الطلبة على أن تكون أهداف التعلم واضحة لتساعدهم على تحقيق ما يريدونه" بمتوسط حسابي (3.079) وانحراف معياري (1.024)، وجاءت "يحدد الطلبة مصادر المعلومات التي سيحتاجونها عندما يضعون خططهم لتنفيذ هدف ما" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.000) وانحراف معياري (0.901)، ثم في المرتبة الخامسة "يحرص الطلبة على وضع أهداف محددة بفترات زمنية تساعدهم على استغلال الوقت أثناء أداء المهام التعلُّمية" بمتوسط حسابي (2.947) وانحراف معياري (0.899).

كما يتبين من النتائج في الجدول السابق أن أقل مستويات التخطيط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت "يقوم الطلبة بتحديد وقت زمني لكل خطوة في الخطة" بمتوسط حسابي (2.789) وانحراف معياري (0.704)، ثم "يضع الطلبة أنشطة متسلسلة تساعدهم على تحقيق أهدافهم" بمتوسط حسابي (2.816) وانحراف معياري (0.926).

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

ينص السؤال الفرعي الثاني: **"ما هو مستوى المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على عبارات المحور، كما هو موضح في الجدول:

جدول (٦): نتائج مستوى المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يفكر الطلبة دائماً في أفضل طريقة لتنفيذ أي مهمة تعلُّمية أثناء أدائها.	3.053	1.038	بدرجة متوسطة	1
2	يسأل الطلبة أنفسهم بين حين وآخر عن مدى تحقق الهدف الذي يسعون إليه أثناء العمل على إنجازه.	3.029	0.885	بدرجة متوسطة	2
4	يقوم الطلبة باستحضار أهدافهم أثناء أداءالمهام التعلُّمية ويحاولون تحقيقها.	3.026	0.972	بدرجة متوسطة	3
5	يدون الطلبة بعض الملحوظات عن طريقتهم في أداء أي مهمة تعلُّمية أثناء العمل على تنفيذها.	3.023	1.041	بدرجة متوسطة	4
10	يحرص الطلبة على استخدام مصادر المعلومات بأفضل طريقة بحسب ما تحتاجه المهمة.	3.000	0.986	بدرجة متوسطة	5
3	يبحث الطلبة عن أسباب عدم إنجازهم للمهام التعلمية كما يجب أثناء العمل عليها.	2.974	0.915	بدرجة متوسطة	6
8	يتأكد الطلبة من مدى مناسبة المكان الذي يكونوا فيه عندما يعملون على أداء أي مهمة تعلُّمية.	2.921	0.818	بدرجة متوسطة	7
7	يستطيع الطلبة التمييز بين ما يجب عمله وما لا يجب عمله أثناء القيام بأداء المهام التعلُّمية.	2.868	0.875	بدرجة متوسطة	8

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
6	يبحث الطلبة عن الأسباب التي تجعلهم يشعرون بالاستمتاع أو الملل أثناء أداء المهام التعلُّمية.	2.816	0.896	بدرجة متوسطة	9
9	يتابع الطلبة مدى توافق الوقت مع مستوى الأداء المطلوب أثناء عملهم على أي مهمة تعلُّمية.	2.737	0.795	بدرجة متوسطة	10
	الدرجة الكلية	2.945	0.701		

يتبين من النتائج في الجدول السابق أن مستوى المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين جاء بمتوسط حسابي (2.945) وانحراف معياري (0.701). وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة.

ويتبين من النتائج في الجدول السابق أن أكثر مستويات المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت "يفكر الطلبة دائماً في أفضل طريقة لتنفيذ أي مهمة تعلُّمية أثناء أدائها" بمتوسط حسابي (3.053) وانحراف معياري (1.038)، ثم في المرتبة الثانية "يسأل الطلبة أنفسهم بين حين وآخر عن مدى تحقق الهدف الذي يسعون إليه أثناء العمل على إنجازه" بمتوسط حسابي (3.029) وانحراف معياري (0.885)، تلاها في المرتبة الثالثة "يقوم الطلبة باستحضار أهدافهم أثناء أداءالمهام التعلُّمية ويحاولون تحقيقها" بمتوسط حسابي (3.026) وانحراف معياري (0.972)، وجاءت "يدون الطلبة بعض الملحوظات عن طريقتهم في أداء أي مهمة تعلُّمية أثناء العمل على تنفيذها" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.023) وانحراف معياري (1.041)، ثم في المرتبة الخامسة "يحرص الطلبة على استخدام مصادر المعلومات بأفضل طريقة بحسب ما تحتاجه المهمة" بمتوسط حسابي (3.000) وانحراف معياري (0.986).

كما يتبين من النتائج في الجدول السابق أن أقل مستويات المراقبة والضبط للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت "يتابع الطلبة مدى توافق الوقت مع مستوى الأداء المطلوب أثناء عملهم على أي مهمة تعلُّمية" بمتوسط حسابي (2.737) وانحراف معياري (0.795)، ثم "يبحث الطلبة عن الأسباب التي تجعلهم يشعرون بالاستمتاع أو الملل أثناء أداء المهام التعلُّمية" بمتوسط حسابي (2.816) وانحراف معياري (0.896).

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

ينص السؤال الفرعي الثالث على: **"ما هو مستوى ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على عبارات المحور، كما هو موضح في الجدول:

جدول (٧): نتائج مستوى ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
3	يتساءل الطلبة دائماً عن جودة ما يقومون به بعد الانتهاء من العمل .	3.158	1.079	بدرجة متوسطة	1
5	يفكر الطلبة في مدى توافق الهدف مع الخطة التابعة لهم بعد انتهائهم من أداء المهمة .	3.084	0.969	بدرجة متوسطة	2
8	يبحث الطلبة عن الأسباب التي جعلت مستوى أدائهم مرتفعًا أو منخفضاً بعد انتهائهم من أداء كل مهمة .	3.079	1.075	بدرجة متوسطة	3

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
10	يبحث الطلبة عن من يستطيع إخبارهم بمستوى أدائهم، وجوانب القوة والضعف فيه، بعد انتهائهم من أداء المهمة.	3.074	1.100	بدرجة متوسطة	4
1	يتحقق الطلبة من صحة أدائهم للمهمة بعد الانتهاء منها لتوافق ما هو مطلوب فعلياً.	3.053	0.985	بدرجة متوسطة	5
9	يقيم الطلبة مستوى مصادر المعلومات التي تم استخدامها، وكيف تم استخدامها، بعد انتهائهم من أي مهمة	2.974	0.915	بدرجة متوسطة	6
2	يقارن الطلبة مستوى أدائهم الحالي بالسابق لمتابعة مستوى التقدم .	2.952	1.089	بدرجة متوسطة	7
4	يسأل الطلبة أنفسهم إن كانوا قد حققوا ما يريدون الوصول إليه بعد أداء كل مهمة.	2.947	1.089	بدرجة متوسطة	8
7	يتحقق الطلبة من مدى التزامهم بتفاصيل الخطة الموضوعة للتنفيذ بعد انتهائهم من أداء كل مهمة .	2.942	0.868	بدرجة متوسطة	9
6	يتأكد الطلبة من صحة الهدف والخطة اللذين وضعوهما في البداية بعد انتهائهم من أداء المهمة	2.868	0.875	بدرجة متوسطة	10
	الدرجة الكلية	3.013	0.834	بدرجة متوسطة	

يتبين من النتائج في الجدول السابق أن مستوى ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين جاء بمتوسط حسابي (3.013) وانحراف معياري (0.834). وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين جاء بدرجة متوسطة.

ويتبين من النتائج في الجدول السابق أن أكثر مستويات ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت "يتساءل الطلبة دائماً عن جودة ما يقومون به بعد الانتهاء من العمل" بمتوسط حسابي (3.158) وانحراف معياري (1.079)، ثم في المرتبة الثانية "يفكر الطلبة في مدى توافق الهدف مع الخطة التابعة لهم بعد انتهائهم من أداء المهمة " بمتوسط حسابي (3.084) وانحراف معياري (0.969)، تلاها في المرتبة الثالثة "يبحث الطلبة عن الأسباب التي جعلت مستوى أدائهم مرتفعًا أو منخفضاً بعد انتهائهم من أداء كل مهمة " بمتوسط حسابي (3.079) وانحراف معياري (1.075)، وجاءت "يبحث الطلبة عن من يستطيع إخبارهم بمستوى أدائهم، وجوانب القوة والضعف فيه، بعد انتهائهم من أداء المهمة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.074) وانحراف معياري (1.100)، ثم في المرتبة الخامسة "يتحقق الطلبة من صحة أدائهم للمهمة بعد الانتهاء منها لتوافق ما هو مطلوب فعلياً" بمتوسط حسابي (3.053) وانحراف معياري (0.985).

كما يتبين من النتائج في الجدول السابق أن أقل مستويات ردة الفعل والتأمل للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت "يتأكد الطلبة من صحة الهدف والخطة اللذين وضعوهما في البداية بعد انتهائهم من أداء المهمة" بمتوسط حسابي (2.868) وانحراف معياري (0.875)، ثم "يتحقق الطلبة من مدى التزامهم بتفاصيل الخطة الموضوعة للتنفيذ بعد انتهائهم من أداء كل مهمة " بمتوسط حسابي (2.942) وانحراف معياري (0.868).

ثانياً: التوصيات Recommendations:

في ضوء النتائج التي ظهرت من خلال البحث يذكر الباحث عدداً من التوصيات والتي يمكن أن تساهم في رفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة، وهي كما يلي:

١. زيادة الاهتمام بتدريب الطلبة الموهوبين على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن طريق البرامج التربوية والتعليمية لتنمية التعلم المنظم ذاتياً لديهم.

٢. التأكيد على التنويع في طرق التدريس التي تشجع على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٣. الإهتمام بإرشاد الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأهمية هذه المهارة في التعلم الحديث.

ثالثاً: المقترحات Suggestions:

استكمالاً للدراسة الحالية، ولشعور الباحث ببعض المواضيع والقضايا المهمة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يقترح الباحث مايلي:

١. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة على عينات أخرى وفي مناطق أخرى في المملكة العربية السعودية.

٢. إجراء دراسة تتناول أثر متغيرات أخرى مثل الترتيب الولادي، ومستوى دخل الاسرة، ومستوى تعليم الوالدين وغيرها من المتغيرات الديمغرافية للطلبة الموهوبين على التعلم المنظم ذاتياً.

٣. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر برنامج تدريبي لرفع مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين.

المراجع References:

أرنوط، بشرى؛ والقديمي، فاطمة؛ وآل معدي، خديجة (٢٠١٩). **استراتيجيات التعلم الطلابية ذات الصلة باليقظة العلمية العلمية كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين**. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥٨ (١) ، ١٥-٤٤.

جابر، وصال؛ ساطع، نور (٢٠١٨). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الموهوبين**. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٥٦ (١٥)، ١٢٤-١٤٣.

الجغيمان، عبدالله محمد (٢٠١٨). **الدليل الشامل لتخطيط برامج الطلبة ذوي الموهبة** (المجلد ١). الرياض، المملكة العربية السعودية: العبيكان.

الحمادين، سهيلا، والقادري، سليمان.(٢٠١٩). **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء**. مجلة العلوم التربوية، ع١، ج٤٦, ٢٥١-٢٦٥

الخطاطبة، غادة.(٢٠١٩). **دور الإبداع الإداري في اكتشاف المعلمين الموهوبين في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ج٣ ع٣٠ ص ٨٨-١٠٣

الخطيب، بلال عادل (٢٠١٨). **مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣٧ (١٧٩ج١)، ٤٢٧-٤٥٣.

الربيع، كوثر.(٢٠٢٠). **التحديات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**. مجلة العلوم التربوية. ج٤٧ ع٤

الشيباني، مريم حجاب.(٢٠٢٠). **التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير الإيجابي واليقظة العقلية في ظل جائحة كوفيد ١٩لدى طالبات جامعة الطائف**. مجلة جامعة سوهاج، العدد(٧). ٩٨٨-١٠١٩

القرني، عائض عبدالله.(٢٠٢١). **تقييم احتياج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم**. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. ج٢٢ ع(١).

القمش، مصطفى نوري.(٢٠١٣). **درجة ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن**. مجلة العلوم التربوية.ج٤٠ ع١ ص٤٤٥_٤٦٣

الكفيري، وداد.(٢٠٢١). **مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم**. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ج ١٤ع ٤٩ ص ٥١ -٧١.

الملاحة، حنان عبد الفتاح.(٢٠٢٠).**فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض العبء المعرفي بمستوياته وتحسين الدافعية الداخلية لدى عينة من ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد**. المجلة التربوية، ع٧٤، ١٣٧٨-١٤٣٨.

مديد، ماجد فرحان (٢٠٢٠). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة**. جامعة تكريت، قسم العلوم التربوية والنفسية، العرق.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). **دليل فصول الموهوبين**. الرياض: الإدارة العامة للموهوبين / الموهوبات: https://cutt.us/eVmgu. (تاريخ الاسترجاع: 2021/12/01).

Ahmed A. Abbas. (2014). Augmented Reality, an Enabler to Self-Organized Learning. Computer Engineering and Intelligent Systems. Vol.5, No.6, 2014.

Gallagher, J. J. (1985). Teaching the gifted child (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Melzner N, Greisel M, Dresel M, Kollar I. (2020) Regulating self-organized collaborative learning: the importance of homogeneous problem perception, immediacy and intensity of strategy use. International Society of the Learning Sciences. (15)149–177

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

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ridgley, L. M., DaVia Rubenstein, L., & Callan, G. L. (2022). Are Gifted Students Adapting Their Self-Regulated Learning Processes When Experiencing Challenging Tasks? Gifted Child Quarterly, 66(1), 3–22. https://doi.org/10.1177/00169862211025452.

Zimmerman, B.J. (2002). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ملحق (١) مقياس التعلم المنظم ذاتياً للطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي الموهوبين.

م	التخطيط	الدرجة				
		دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	أبداً (١)
1	يضع الطلبة أهدافاً لتحقيقها قبل أن يقوموا بأي مهمة تعلُّمية.					
2	يحرص الطلبة على وضع أهداف رئيسة للتعلم وتوزيعها لأهداف فرعية.					
3	يحرص الطلبة على أن تكون أهداف التعلم واضحة لتساعدهم على تحقيق ما يريدونه.					
4	يقوم الطلبة بوضع أهداف محددة يتضح منها ما يريدون تنفيذه ، وكيف ينفذونه.					
5	يحرص الطلبة على وضع أهداف محددة بفترات زمنية تساعدهم على استغلال الوقت أثناء أداء المهام التعلُّمية.					
٦	يقوم الطلبة بوضع خططهم قبل أن يبدؤون في تنفيذ أي مهمة تعلُّمية.					
٧	يحدد الطلبة مصادر المعلومات التي سيحتاجونها عندما يضعون خططهم لتنفيذ هدف ما.					
٨	يقوم الطلبة بتحديد وقت زمني لكل خطوة في الخطة.					
٩	يضع الطلبة خططاً لأهداف تعلُّمية مختلفة الفترات الزمنية.					
١٠	يضع الطلبة أنشطة متسلسلة تساعدهم على تحقيق أهدافهم.					
م		الدرجة				

	المراقبة والضبط	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	أبداً (١)
١١	يفكر الطلبة دائماً في أفضل طريقة لتنفيذ أي مهمة تعلّمية أثناء أدائها.					
١٢	يسأل الطلبة أنفسهم بين حين وآخر عن مدى تحقق الهدف الذي يسعون إليه أثناء العمل على إنجازه.					
١٣	يبحث الطلبة عن أسباب عدم إنجـازهم للمهام التعلمية كما يجب أثناء العمل عليها.					
١٤	يقوم الطلبة باستحضار أهدافهم أثناء أداء المهام التعلّمية ويحاولون تحقيقها.					
١٥	يدون الطلبة بعض الملحوظات عن طريقتهم في أداء أي مهمة تعلُّمية أثناء العمل على تنفيذها.					
١٦	يبحث الطلبة عن الأسباب التي تجعلهم يشعرون بالاستمتاع أو الملل أثناء أداء المهام التعلُّمية.					
١٧	يستطيع الطلبة التمييز بين ما يجب عمله وما لا يجب عمله أثناء القيام بأداء المهام التعلُّمية.					
١٨	يتأكد الطلبة من مدى مناسبة المكان الذي يكونوا فيه عندما يعملون على أداء أي مهمة تعلُّمية.					
١٩	يتابع الطلبة مدى توافق الوقت مع مستوى الأداء المطلوب أثناء عملهم على أي مهمة تعلُّمية.					
٢٠	يحرص الطلبة على استخدام مصادر المعلومات بأفضل طريقة بحسب ما تحتاجه المهمة.					

م	ردة الفعل والتأمل	الدرجة				
		دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	أبداً (١)
٢١	يتحقق الطلبة من صحة أدائهم للمهمة بعد الانتهاء منها لتوافق ما هو مطلوب فعلياً.					
٢٢	يقارن الطلبة مستوى أدائهم الحالي بالسابق لمتابعة مستوى التقدم .					
٢٣	يتساءل الطلبة دائماً عن جودة ما يقومون به بعد الانتهاء من العمل .					
٢٤	يسأل الطلبة أنفسهم إن كانوا قد حققوا ما يريدون الوصول إليه بعد أداء كل مهمة.					
٢٥	يفكر الطلبة في مدى توافق الهدف مع الخطة التابعة لهم بعد انتهائهم من أداء المهمة .					
٢٦	يتأكد الطلبة من صحة الهدف والخطة اللذين وضعوهما في البداية بعد انتهائهم من أداء المهمة					
٢٧	يتحقق الطلبة من مدى التزامهم بتفاصيل الخطة الموضوعة للتنفيذ بعد انتهائهم من أداء كل مهمة .					
٢٨	يبحث الطلبة عن الأسباب التي جعلت مستوى أدائـهم مرتفعًا أو منخفضاً بعد انتهائهم من أداء كل مهمة .					
٢٩	يقيم الطلبة مستوى مصادر المعلومات التي تم استخدامها، وكيف تم استخدامها، بعد انتهائهم من أي مهمة					
٣٠	يبحث الطلبة عن من يستطيع إخبارهم بمستوى أدائهم، وجوانب القوة والضعف فيه، بعد انتهائهم من أداء المهمة.					