الملخص

يرمي البحث الحالي إلى التعرف على (فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً)، حيث شمل مجتمع البحث من طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة (الثالث متوسط)، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة، استعمل الباحث استبانة (أداة البحث) وقد تكونت من (٢٢)، وقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء لاستخراج الصدق الظاهري لها، أما الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث (النسبة المئوية، والاختبار t)، وقد توصل البحث إلى الآتي: إن المرشد التربوي كان له دور إيجابي في تفعيل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة.

كلمات مفتاحية: فاعلية المرشد،التوجيه، الطلبة، استراتيجيات التعلم، المنظم ذاتياً.

Abstract

The current research aims to identify (the effectiveness of the educational counselor in guiding middle school students for self-organized learning strategies) where the research community included middle school students (the third intermediate) and to achieve the research goal the researcher chose a sample consisting of 100 students, the researcher used a questionnaire (tool The research) consisted of (22), and it was presented to a group of experts to extract the apparent honesty of it, as for the statistical methods used in the research (percentage, and test t), the following research concluded that the educational counselor had a positive role in activating a strategy Self-organized learning for students Middle school stage

Key words: Counselor,the ducutional, guiding middle, students

مشكلة البحث:

أصبح موضوع التعلم المنظم ذاتيا هو المصطلح الشائع فى مجال علم النفس التربوي خلال السنوات القليلة الماضية، وذلك لأن الهدف الأساس للتعليم هو إعداد الطلبة، وتشجيعهم على استعمال استراتيجيات التعلم بشكلٍ فعال، وملائم، فالتعلم لا يعد عملية تحدث للطلبة، وإنما هى عملية تحدث بوساطة الطلبة. لقد شهدت فروع المعرفة المختلفة تطورات هائلة وسريعة وهذه التطورات فرضت على المختصين في مجال التربية وعلم النفس ضرورة إعادة النظر في الأساليب التربوية التي تلائم هذا الوضع وخصائصها فيما يتعلق بالتعلم المنظم ذاتيا، ولذا فمن المؤمل أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم.(**رشوان،٢٠٠٥: ٢)**، لم يعد أُسلوب التعليم المدرسي التقليدي الذي يكون فيه الطالب جيداً إذ يتلقى ويحفظ المعلومات حتى وقت الامتحان يناسب عصر تفجر المعرفة الذي نعيشه الآن والذي يفرض علينا أُسلوبا جديدا يقوم على مساعدة الطالب، و يكون مستقلا ويعلم نفسه بنفسه **(حافظ،عطية:٢٠٠٦: ٢)**، فالتعلم عندما يوجه ذاتياً يعد ذلك من أدوار المؤسسة التعليمية إذ يساعد على إعداد أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم لاسيما في مرحلة الدراسة المتوسطة، ولذا فمن المنتظر أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم**(رشوان:٢٠٠٥: ٢)**، وفي ضوء ذلك يشير **(عدس١٩٩٧)** لكي يكون التعلم أكثر فاعلية وإتقان يجب استعمال الأدوات والوسائل التي تناسب طبيعة كل مادة وأن تتناول المفاهيم التي يصعب على طلبة الدراسة المتوسطة استيعابها ضمن أنشطة مركزة حتى يتيسر لهم استيعابها، وعلينا وفي كل مشكلة تواجهنا أن نعمل جهدنا لتحديد هذه المشكلة

ومعرفة أسبابها من خلال التدريبات التي تتم لهذا الغرض ومن ثمة العمل على تخطي هذه الصعوبة وحلها، الأمر الذي يؤثر في مستوى أداء الطالب المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستعمال الاستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء(**عدس:١٩٩٧: ١٦٥**).

ومن خلال ما لاحظهُ الباحث خلال سنوات دراسته كباحث إن بعض المرشدين ليس لديهم معرفة بمفاهيم التعلم المنظم ذاتيا، وطرق توجيهها للطلبة، لذا جاء هذا البحث كمحاولة لمعرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند طلبة مرحلة الدراسة المتوسطه من خلال التساؤل الآتي:

هل يساعد المرشد التربوي طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟ وما هي درجة فاعليته من وجهة نظر أفراد العينة؟

أهمية البحث:-

أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في السنوات الأخيرة في مجال التعلم الأكاديمي. إذ إنه يمثل مظهرا مهما للتعلم في البحوث الحديثة فى مجال علم النفس التربوي، والتعلم المنظم ذاتيا يعد عاملاً مهما فى تعلم الطلبة، والصفة المميزة لهذا التعلم هى اندماج الطلبة وتبنيهم لأهداف ذاتية، وهذا يتضمن قدرتهم على تحديد الأنشطة المتطورة والناجحة في ضوء أُمنياتهم وحاجاتهم وتوقعاتهم فهو تعلم ناتج من سلوك وأفكار الطلبة المولدة ذاتيا والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم(**السيد: ٢٠٠٩: ٨**)، يوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية،

ويبذلون جهداً أكبر من أُولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخصي. ويؤكد (سينجSingh) إن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على الطالب القدير الذي يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة (**الربيعي،٢٠٠٤: ١٨**)، فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، وهناك من يعتبر إن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، لذا فمن المؤمل أن يكون للتعلم المنظم ذاتياً إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم(**رشوان:٢٠٠٥: ٢**)، ويمثل التعلم المنظم ذاتيا مظهرا مهما للتعلم في البحوث الحديثة في مجال علم النفس التربوي، وعلى الرغم من وجود عدة نماذج مختلفة مشتقة من أُطر نظرية مختلفة، فمعظم النماذج تفترض أن الطلبة المنظمين ذاتيا يستعملون استراتيجيات معرفية، وما وراء المعرفية لضبط وتنظيم عملية التعلم، فالتعلم المنظم ذاتيا لا يشتق فقط من معرفة الفرد ومهارته، ولكنه يتضمن أيضا مظهرا اجتماعيا من خلال التفاعل مع الأقران والمعلمين، وهو يحدث عندما يكون الطلبة مدفوعين للاندماج بشكلٍ استراتيجي في أنشطة التعلم داخل بيئات تعليمية تُعزز تنظيم الذات، اذ إن مكونات التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن تُكتسب خلال الخبرة، والممارسات

الشخصية والتدريسية وذلك بالنسبة للطلبة باختلاف أعمارهم، والتي تمتد من الابتدائية إلى الجامعة ومع اختلافاتهم الواسعة في قدرة الصغار على تنظيم.

أهداف البحث: –

يستهدف البحث الحالي التعرف على: –

١.فاعلية المرشد النفسي في توجيه الطلبة نحو استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة.

– فرضيات البحث: – سيتم اختبار الفرضيات الآتية:–

أ–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير الطلبة المتميزين لفاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

ب– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير الطلبة العاديين لفاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة نح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

ج– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير أفراد العينة لفاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة (الذكور) نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعاً لمتغير التميز (عاديين–متميزين).

د– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير أفراد العينة لفاعلية المرشد في توجيه الطالبات (الإناث) نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تبعاً لمتغير التميز (عاديات–متميزات)،

حدود البحث: – يقتصر مجتمع البحث الحالي على:

١. طلبة مرحلة المتوسطة في محافظة البصرة،

٢. للسنة الدراسية (٢٠١٨-٢٠١٩).

تحديد المصطلحات:- سيتم تحديد المصطلحات الواردة في البحث كالآتي

اولا: المرشد التربوي: تعريف أبو أسعد (٢٠٠٩)

"المرشد المدرسي شخص حاصل على شهادة جامعية أُولى كحد أدنى في أحد العلوم الإنسانية الآتية: (إرشاد نفسي، صحة نفسية، تربية وعلم النفس، خدمات اجتماعية، يقدم الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية وخدمات البحث العلمي، وهي موجهة في المقام الأول إلى الطالب وهي تتداخل وتتكامل وتغطي الحاجات الإرشادية للطالب" .**(أبو أسعد ،٢٠٠٩: ٢٠)**

ثانيا:- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا: Self-regulated Learning Strategies:

بمينوتي (Bembenutty 2006:)- هي العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم فيه**(الجراح: ٢٠١٠: ٣٣٠)**.

١- **التعريف الذي تبناه الباحث:**- هي عملية معرفية يقوم بها المتعلم لتحقيق هدف ما أو حل مشكلة ما.

٢- **التعريف الإجرائي:**-هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات فاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في هذا البحث.

الإطار النظري لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:-

مهام وأهداف المرشد النفسي

تبرز مهام وأهداف عدة على المرشد النفسي العمل على الخروج منها في العملية الإرشادية، وتتركز جميعها حول زيادة استبصار الطالب بذاته، وتحميله المسوؤلية عن سلوكه وأفكاره، ويمكن الإشارة إلى أهداف الإرشاد المدرسي من خلال أبرز علماء النفس:

- الهدف الرئيس للإرشاد لدى وليامسون: مساعد المسترشدين في تعلم مهارات صنع القرار الفعالة.
- الهدف الرئيس لدى فرويد: إحداث تغير عميق بحيث يصل المسترشد إلى درجات أفضل من التحرر ورؤية الواقع، ويصبح أكثر تبصرا بذاته ومحققا لها.
- الهدف الرئيس لدى ادلر: تغير نمط الحياة وزيادة الاهتمام الاجتماعي.
- الهدف الرئيس لدى سوليفان: هو دراسة المشاكل الناتجة من العلاقات الشخصية المتبادلة .
- الهدف الرئيس لدى سكنر: تغير السلوك المستهدف.
- الهدف الرئيس لولبي: مساعد الفرد على عدم تعلم استجابة القلق في الظروف غير الملائمة.
- الهدف الرئيس لدى ماسلو: الوصول إلى تلبية الحاجات وتحقيق الذات.
- الهدف الرئيس لروجرز: إعادة تنظيم الذات.
- الهدف الرئيس لدى اليس: تعليم المسترشد كيف يفكر بعقلانية.
- الهدف الرئيس لدى بيك: أن يصبح الفرد واعياً بأفكاره .

- الهدف الرئيس لدى الجشتالت: أن يصبح الأفراد واعين بما يفعلون ويتحملون مسؤولية أفكارهم وتصرفاتهم.
- هدف العلاج الواقعي: أن تساعد الأفراد في تلبية حاجاتهم النفسية كالانتماء والحب والقوة والحرية والمرح والبقاء .
- الهدف الرئيس للإرشاد الوجودي: هو مساعدة الأفراد أن يكونوا أكثر وعياً بوجودهم (أبو أسعد ٢٠٠٩: ٢٢).

التعلم المنظم ذاتيا:

إن عملية التعلم تتضمن على نحو نموذجي استعمال عمليات منظمة ذاتيا عديدة مثل:التخطيط، وتجهيز المعلومات، والمراقبة ما وراء المعرفية، والتنظيم والتأمل. ويرى بنترِتش وجارسيا إن الطلبة يجب أن يستمروا فى عملية التعلم، وفى استخدام تعلمهم في حل المشكلات بفعالية على مدى حياتهم، وعندما يعتبر الطالب التعلم والتفكير مدى الحياة كهدف أعظم للتعلم، فعندئذ تصبح المعرفة وسيلة بدلاً من كونها غاية، والأهداف الضمنية تصبح أكثر وضوحا، إذ تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية إن التعلم ليس عملية اكتساب المعلومات بل هو عملية فعالة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة عندما يحتاجها والتوقف عند ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية (**أبو رياش، ٢٠٠٩: ٣٥. الجراح،٢٠١٠: ٣٣٥**)

من أهداف التعلم المنظم ذاتيا:

١.اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه.

٢.يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.

٣.المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع.

٤.بناء مجتمع دائم التعلم.
٥.تحقيق التعلم المستمرة مدى الحياة.

أما مهارات التعلم المنظم ذاتيا:

١.مهارات المشاركة بالرأي.
٢.مهارات التقويم الذاتي.
٣.التقدير للتعاون.
٤.الإفادة من التسهيلات المتوفرة في البيئة المحلية.
٥.الاستعداد للتعلم **(بدير،٢٠٠٨: ١٢١)**.

وعلى المدرس الاهتمام بتدريب طلبته على التعلم المنظم ذاتيا من خلال:-

١. تشجيع المتعلمين على إثارة الأسئلة المفتوحة.
٢. تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.
٣. تنمية مهارات القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرأ واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة.
٤. ربط التعلم بالحياة وجعل المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم فيه التعلم.
٥.إيجاد الجو المشجع على التوجيه الذاتي والاستقصاء وتوفير المصادر والفرص لممارسة الاستقصاء الذاتي. **(بدير، ٢٠٠٨: ١٢١)**.

في حين يتميز التعلم المنظم ذاتيا بالآتي:

١. يطور عملية التعلم بحيث يصل المتعلم إلى أقصى نمو يؤهل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من المتعلم بمساعدته على التحصيل إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق حاجاته الفردية.

٢. يطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهدافا واقعية لكل متعلم بحيث يجد كل متعلم أهدافا تعليمية تناسب حاجاته وقدراته.

٣. يوفر خصوصية أخلاقية لعملية التعلم بحيث يتلقى كل متعلم التوجيه والرعاية والإرشاد في جو من الثقة والأمن.

٤. يوفر دافعية قوية للمتعلمين من خلال توفير التنوع في المواد التعليمية والنشاطات والأهداف.

٥. يعطي فرصة للمعلم متابعة كل متعلم مما يمكن المعلم على حصول فهم أفضل للمتعلم، من خلال اطلاعه على واقعه وحاجته وقدراته وسرعة تعلمه ونوع النشاطات التي يختارها.

٦. يعوّد المتعلم على الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد لديه الميل إلى الابتكار.

٧. يعود الطلبة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها مما يكون له الأثر الإيجابي على نمو الطالب.

٨. يوثق الصلة بين المعلم والمتعلمين.

٩. يساعد في التغلب على التكرار الممل الذي لازم التعليم الجماعي.

١٠. التعلم الذاتي يلائم السرعات المختلفة للتعلم ويحدد مستويات التعلم لدى المتعلمين ويسهل مهمة التعليم لدى المعلم ويوفر وقت وجهد المعلم والمتعلم(**بدير**،٢٠٠٨: ١٢٧).

ويتميز دور المدرس المرشد في ظل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

١.التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة ومتابعة الاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية وتقديم العون للمتعلم في تطور قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته.

٢. المساعدة في إعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية، مصادر التعلم المكتبية.

٣. توجيه الطلبة لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء التي حددها الاختبار التشخيصي.

٤. تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل: مهارة الوصول إلى المعلومات والمعارف، ومصادر التعلم، ومهارة استخدام المعينات التربوية المتوافرة في مكتبة المدرسة أو خارجها.

٥. وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.

٦. القيام بدور المستشار المتعاون مع المتعلمين في كل مراحل التعلم في التخطيط والتنفيذ والتقويم **(بدير،٢٠٠٨: ١٢٥)**.

عمليات التعلم المنظم ذاتيا:

يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات فرعية وهي: الملاحظة الذاتية، والأحكام عن الذات، ورد الفعل الذاتي، وهذه العمليات ليست منعزلة، ولكنها تتفاعل مع بعضها البعض، فأثناء ملاحظة الفرد لمظاهر سلوكه الخاص، فإنه يقيمها ويحكم عليها في ضوء معايير محددة، ويتفاعل معها بشكلٍ إيجابي أو بشكلٍ سلبي، وهذه التقييمات والتفاعلات تهيئ المناخ لملاحظات إضافية، أما

بالنسبة لنفس المظاهر السلوكية أو مظاهر أُخرى، وهذه العمليات لا تعمل بشكلٍ مستقل عن بيئة التعلم، فالتأثيرات البيئية تساعد في نمو تنظيم الذات. (Schunk, 2001; 13) .

١- الملاحظة الذاتية:Self observation

تُشير الملاحظة الذاتية إلى مراقبة مظاهر محددة للسلوك الظاهر والأداء الخفي، والعوامل الموقفية، وتُعد عاملا مؤثرا في تعلم الطلبة، إذ تُحسن من الأداء الأكاديمي وهى تحث وتنشط السلوك وتجعله ممتعا مليئًا بالحياة والنشاط، فالمعلومات التي يكتسبها الطالب تستخدم لتحديد كيف يتقدم بشكلٍ جيد نحو تحقيق أهدافه، ويمكن أن يقيم السلوك في ضوء أبعاد مثل :الكمية، والكيفية، والأصالة، يتم تدعيم الملاحظة الذاتية بالتسجيلات الذاتية، إذ يتم تسجيل السلوك من حيث الوقت، والمكان، ومدة حدوثه، وبدون هذه التسجيلات فقد لاتظهر السلوكيات بدقة نتيجة الذاكرة الاختيارية التذكر الانتقائي: (Schunk, 200 . 130- 13)

٢- الحكم على الذات :Self judgment

وتُشير هذه العملية إلى مقارنة الأداء الحالي بأهداف الفرد، وهذه الأحكام تتأثر بنوع المعايير المطبقة، وخواص الهدف، وأهمية تحقيق الهدف.

٣- رد الفعل الذاتي:

ويشير إلى مدى واسع من الاستجابات التي تتراوح من مدح الذات **self praise** إلى نقد الذات self criticis ، ومن المثابرة على الاستراتيجية

لأقصى حد إلى تغيير الاستراتيجية، ومن الإلتزام بالهدف إلى تعديل الهدف.
ومن المنظور المعرفي توجد ثلاثة أنواع من ردود الفعل الذاتي :
أ) ردود الأفعال الذاتية السلوكية: التي تُعتبر استجابات واضحة والتي يستخدمها الطلبة لتفعيل نواتج تعلمهم .
ب) ردود الأفعال الذاتية البيئية: التي تتضمن اختيار الطلبة وتعديلهم وبنائهم للبيئة الفيزيقية التي يتم فيها التعلم بسهولة ويسر .
ج) ردود الأفعال الذاتية الشخصية: التي تعزز العمليات المعرفية والعمليات الوجدانية المتضمنة في عملية التعلم. **Zimmerman, Martinez-Pons, (1992: 188)**

وقسم جراسيا وابو رياش وآخرون الاستراتيجيات إلى الآتي: -

أولاً :الاستراتيجيات المعرفية

تُعد الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل غرفة الصف. هذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات، والكلمات، والقوائم) أو المهام الأكثر تعقيدا، والتي تتطلب فهم المعلومات (مثل فهم جزء من نص أو محاضرة)، وهي استراتيجيات يستعملها الطلبة في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدراسية، ومثل هذه الاستراتيجيات تساعد الطلبة على ضبط تعلمهم ومعرفتهم، إذ تتضمن استعمال التصور الحسي ليساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهام التذكر، والذي يساعد على عرض تصور (التطبيق الصحيح للاستراتيجية (مثل تكوين صور ذهنية وتتراوح هذه الاستراتيجيات المعرفية من استراتيجيات التذكر البسيط إلى الاستراتيجيات المتعمقة، المستعملة في القراءة والحساب وحل المشكلات

والاستدلال. **(ابو رياش وآخرون، ٢٠٠٩، ٢٧-٢٨)**، على الرغم من أن استعمال هذه الاستراتيجيات يعد معرفيا أكثر من كونه ما وراء المعرفي، إلا أن القرار لاستخدامها هو مظهر للضبط ما وراء المعرفي، والتنظيم ما وراء المعرفي، والاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذى يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات، والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات عديدة. والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم، والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى، مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة، وتوجد عدة استراتيجيات يمكن أن يستخدمها الطلاب في مهام التذكر مثل التكرار، والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد. **(٣٥: Garcia & Pintrich, 1994)**.

ثانيا- استراتيجيات ما وراء المعرفية:Metacognitive strategy Self-regulated Learning

ناقش فلافل 1992 Flavell كيف يطور الأفراد استراتيجيات جديدة للتفكير، إذ إن التفكير القصدي والمخطط والموجه نحو أهداف مباشرة لتحقيق مهارات معرفية موجودة ضمنياً في مفهوم بياجيه (Piajet) عن مرحلة العمليات الشكلية Formal Operation المجردة التي تعمل فيها مستويات التفكير العليا على مستويات تفكير متدرجة ومنخفضة، وفي هذه المرحلة من التطور المعرفي

تبدأ قابليات المراهق بالتمايز عن قدرات الطفل المعرفية (**Schraw & Eraham, 1997, 3**)، إن الاستراتيجيات من هذا النوع تتطور ببطء عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية، وتتطور خلال الدراسة الابتدائية والمتوسطة، فالأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية سن المراهقة يكونون أكثر خبرة في تقرير كمية ما يستطيعون تذكره، وتحديد الزمن المطلوب لدراستهم وتفكيرهم، وهذا يأتي نتيجة الاكتساب التدريجي للمعلومات والمهارات والتدريب على حل المشكلات وإيجاد المعلومات وتوظيفها في مجالات معينة (**عدس، ٢٠٠٥، ص٢٩٢-٢٩٣**)، ويقول فلافل إن ما يتحقق فعلاً في الأعمار من (٧-١١) سنة هو المعرفة المنظمة بالموضوعات والأحداث المادية المحسوسة، مثل وضعها بأصناف وتنظيمات متسلسلة، وتشكيلها ضمن مجموعات متطابقة، وإذ يقوم المراهق بالعمليات المحسوسة Concert Operation فهو أيضاً يقوم بتحويل التفكير إلى تفكير شكلي مجرد، فيضع الافتراضات والعلاقات المنطقية بين التضمينات والربط والهوية والفصل، إذ إن التفكير الشكلي هو تفكير في التفكير (Thinking about thinking)، وعكس للعلاقات بين ما هو واقعي وما هو محتمل (**Flavell, 1963, p.341-342**)، ويذكر الكسندر ١٩٩٥ إن عمليات الإدراك والفهم ما وراء المعرفي تتبع مسارات مختلفة، إلا أنها تتبع اتجاهاً تطورياً يكتسب فيه الإدراك للمهارات المعرفية المهمة بشكل متزايد وثابت، وتتبع عمليات التعلم مثل استعمال الاستراتيجيات اتجاه نمو متسارع، وقد أشار بيرلي وآخرون ١٩٨٥ إلى إن تطور ما وراء المعرفة واستراتيجياتها تحتاج إلى:

١. فعالية تنشيط استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تتفاوت باختلاف الأعمار والقابليات الاستيعابية للأفراد.
٢. إنها تتطور بازدياد العمر، ويلعب التدريب والمران على تسريع تطورها.
٣. يظهر الطلبة في المرحلة الإعدادية والجامعة تفوقاً في استعمالها عند مقارنتهم بالصغار في المرحلة الابتدائية والمتوسطة (**Burly & et al., 1985, p.61-62**)

وقد حدد (جروان ١٩٩٩) (Meal, 2005) (Corliss, 2005) (Kumer, 1998) (Gama, 2000) على إن مهارات ما وراء المعرفة هي:

١. التخطيط Planning:

يعني وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم وكذلك الأنشطة المتعددة التي تنظم كافة عمليات التعلم وتشمل:

تحديد الهدف – اختبار إستراتيجية الحل – ترتيب خطوات التنفيذ – تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة – تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والوقت اللازم والتنبؤ بالنتائج.

٢. المراقبة والتحكم Monitoring and Controlling:

تعني وعي الفرد لما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم أو حل للمشكلة، وقدرته على استعمال الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم، أو أخطاء الأداء، والمراقبة تظهر في الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام – الحفاظ على تسلسل الخطوات(**Garcia & Pintrich, 1994: 133**).

٣. **التقويم Evaluation:**

تعني القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم أو حل المشكلة، وتشير إلى تقييم الفرد لعمليات تعلمه وتتضمن تقويم تقدمه في أنشطة التعلم.

ومهارة التقويم يمكن أن تساعد التلاميذ على تنمية مجموعة من المهارات والاستراتيجيات الضرورية التي يمكن أن تعينهم في عملية التعلم وتحسينه وتشمل:

تقويم مدى تحقيق الهدف.

الحكم على دقة النتائج وكفايتها.

تقويم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمها.

تقويم كيفية التغلب على الصعوبات والأخطاء.

تقويم فاعلية الخطة والاستراتيجية المستعملة وكيفية تنفيذها.

ويؤدي التدريب دوراً مهماً في تكوين العمليات العقلية ومساعدة الطلبة عليها، من خلال إتاحة الفرص لتنميتها، وتخطيط الأنشطة المناسبة لها(خطاب، ٢٠٠٧، ص٩٧).

منهجية البحث وإجراءاته.

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف البحث، وتتلخص بوصف مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة، وإعداد أداة مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحقق من صدقها وثباتها.

أولاً – منهج البحث

إن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الذي يتبعه الباحث، من خلال تصميم البحث وتحديد جميع الوسائل والأدوات التي سوف يستعملها في كل مرحلة من مراحل البحث، وإن طرق البحث العلمي تتضمن الوسائل والأساليب والأدوات التي تستعمل في جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٤٦).

ولتحقيق أهداف البحث الحالي استعمل الباحث المنهج الوصفي، لتحقيق أهداف البحث الممثلة ببناء مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ثانياً – مجتمع البحث

يتكون المجتمع الحالي من جميع طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة من ذكور وإناث في محافظة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٨، ٢٠١٩)، والبالغ عددهم (٩١١١) مدرس ومدرسة موزعين على ثلاث مديريات تابعة لتربية البصرة، كما موضح في جدول (١).

جدول (١) أفراد مجتمع البحث في محافظة البصرة موزعين حسب المديرية العامة للتربية المركز ومديرية تربية قسم أبي الخصيب للعام الدراسي (٢٠١٨ م. ٢٠١٩ م).

ت	المديريات العامة التابعة لتربية البصرة	الطلبة	
		ذكور	إناث
١	المديرية لتربية البصرة المركز	٩٣٦٤	٧٢٤٤
٢	مديرية قسم تربية أبي الخصيب	٣٥٠٨	١٨٦٧
٥	المجموع	١٢٨٧٢	٩١١١

ثالثاً –عينة البحث

بما إن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، لذا تطلبت إجراءات البحث اختيار عينة من طلبة المدارس المتوسطة الحكومية، اختارها الباحث بطريقة عشوائية وبنسبة لا تقل عن (٢%) من المجتمع الأصلي المراد بحثه، ليكون عدد أفراد العينة (١٠٠) طالب وطالبة، وجدول (٢) يوضح أعداد أفراد العينة حسب مديريات التربية في محافظة البصرة .

جدول (٢)

أفراد العينة حسب المدارس في محافظة البصرة

ت	المديريات العامة التابعة لتربية البصرة	عدد الطلبة	
		ذكور	إناث
١	مدارس المتميزيين	٢٥	٢٥
٢	مدارس العاديين	٢٥	٢٥
المجموع		٥٠	٥٠

أداة البحث

رابعاً- إجراءات بناء الأداة

تتطلب إجراءات بناء مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١ - بناء مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

إن من أُولى الخطوات في بناء المقاييس النفسية هو توفير الفقرات اللازمة لها، وقد اعتمد الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، استشار الباحث عدداً من الأساتذة من ذوي الاختصاص في الإرشاد والتوجيه التربوي.

وقد قام الباحث بصياغة مجموعة من الفقرات بلغت (٢٢) فقرة، وقد راعى الباحث صياغة الفقرات أن تكون قصيرة ومفهومة لدى الافراد المشمولين بالبحث.

٢- الصدق الضاهري

(الصدق هو قدرة الاختبار على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لأجلها).

ويُعد الصدق من أهم شروط المقياس، وفقدانه يدل على عدم صلاحية المقياس، وعدم اعتماد نتائجه، ويحتاج الباحث إلى أن ينتبه في أثناء صياغة أداة بحثه إلى التحقق من صدقها.

(Hughes,1989:137؛Best.1981:197)

ولأجل التحقق من صدق هذه الأداة لقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فقد اعتمد الباحث في إيجاد صدق المقياس على صدق المحتوى.

وبعد أن تم إعداد فقرات مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فقد قام الباحث بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في جامعة البصرة/ كلية التربية، من أجل إبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها، وذلك من خلال وضع إشارة في الحقل الذي يمثل رأيه في الفقرة (صالحة، غير صالحة، بحاجة إلى تعديل) والطلب من كل خبير التأشير بعلامة (√) أمام الفقرات وفي الحقل الذي يراه مناسباً.

وقد اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر من آراء المحكمين معياراً لقبول الفقرات، وقد حصلت جميع فقرات الأداة على نسبة اتفاق (١٠٠%)، ما عدا الفقرات (٢،٦،٩،٢٠) لم تحصل على نسبة اتفاق من قبل المحكمين، مع بعض التعديل اللغوي، وكما موضح في جدول (٣).

جدول (٣) آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس أداء المرشد التربوي من وجهة نظر المدرسين في المدارس الحكومية الثانوية في مركز محافظة البصرة

ت	الفقرات	الموا فقون	المعار ضون	النسبة المئوية
١	كثيرا ما اعتمد على المرشد لمساعدتي في تنظيم أوقات مذاكرتي أدرس المادة أُحوط المصطلحات لتساعدني في تنظيم أفكاري	١٠	–	%١٠٠
٢	استشير المرشد فيما أسمعه أو أقرأه لأُقرر إذا ما كان مقنعا أو لا	٧	٣	%٧٠
٣	أتعلم من المرشد على كيفية التسميع الذاتي عندما استذكر الدروس	١٠	–	%١٠٠
٤	أُطبق تعليمات المرشد في المراجعة وأقرأ الموضوع عدة مرات عند الاستذكار	٩	١	%٩٠
٥	حدد لنا المرشد أن نضع أشكالا وعلامات مبسطة لتساعدنا على تنظيم المادة الدراسية	٩	١	%٩٠
٦	حدد لنا المرشد حفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المقرر الدراسي	٦	٤	%٦٠
٧	ساعدني المرشد بكيفية عمل ملخصات للمفاهيم الأساسية أثناء الدراسة	١٠	–	%١٠٠
٨	تعلمت كيفية ربط المادة الدراسية بما أعرفه في أثناء الدراسة	١٠	–	%١٠٠
٩	أُحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المقرر الدراسي	٧	٣	%٧٠
١٠	أضع قوائماً بالمصطلحات المهمة للمقرر الدراسي وأحفظها عن ظهر قلب	٨	٢	%٨٠
١١	أضع أسئلة لتساعدني لتعرف على حفظي للماده	١٠	–	%١٠٠

١٢	أُحاول أُكرر قراءة المادة عندما تكون غير واضحة	١٠	–	%١٠٠
١٣	أتصفح المادة جيدا قبل أن أدرسها	٩	١	%٩٠
١٤	أُحاول تدوين ملاحظات حول المفاهيم التي لا أفهمها عند الدراسة	٨	٢	%٨٠
١٥	أُحاول شرح المادة لزميلي عندما أستذكر دروسي	٩	١	%٩٠
١٦	أستذكر دروسي في مكان يساعدني على التركيز	١٠	–	%١٠٠
١٧	أعتمد على نفسي عندما أُواجه صعوبة في تعلم مادة الدراسة	١٠	–	%١٠٠
١٨	أتعلم من المرشد كيف أستغل وقتي في الدراسة استغلالا جيدا	٩	١	%٩٠
١٩	أتعاون مع زملائي في الدراسة	١٠	–	%١٠٠
٢٠	أُخصص وقتاً كافيا لمناقشة ما تعلمته مع زملائي	٧	٣	%٧٠
٢١	أُحدد جدول الدراسة باستشارة المرشد	٨	٢	%٨٠
٢٢	أطلب من المدرس أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا	١٠	–	%١٠٠
٢٣	لدي مكتب مخصص منظم للدراسة	٨	٢	%٨٠
٢٤	عندما لا أفهم المادة أطلب المساعدة من شخص آخر كالمرشد النفسي	١٠	–	%١٠٠
٢٥	أحضر للدراسة بانتظام	١٠	–	%١٠٠
٢٦	أحرص على تقييم نفسي باستمرار بمساعدة المرشد	٩	١	%٩٠

٣-بدائل المقياس (اختيار سلم الدرجات)

واعتمد الباحث مقياساً خماسي البدائل أمام كل فقرة على وفق مقياس (ليكرت Likert) الخماسي، وكما موضح في جدول (٤).

جدول (٤) درجة قوة بدائل المقياس المستخدم ودلالتها

درجة القوة	الدلالة
٥	أُوافق بشدة
٤	أُوافق
٣	غير متأكد
٢	أرفض
١	أرفض بشدة

٤- تطبيق الأداة

بعد أن تم إيجاد كل من الصدق الظاهري للأداة، وميزان الاستجابة قام الباحث بتطبيق الأداة لإيجاد القوة التمييزية لفقرات الأداة. إذ قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة والطالبات المتميزين والعاديين في مدارس محافظة البصرة، وقد بلغت العينة (١٠٠) طالب وطالبة من المستمرين في الدوام للعام الدراسي (٢٠١٨، ٢٠١٩) في المدارس المتوسطة، وقد قام الباحث بنفسه بتطبيق المقياس على نحوٍ دقيق وذلك لحرص الباحث على الحصول على إجابة صحيحة من قبل الطلبة وتجنب الإجابة العشوائية.

٥- تصحيح الأداة

من متطلبات الحصول على الدرجة الكلية لإجابة الطلبة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في محافظة البصرة وتحديد بدائل الإجابة لكل فقرة من فقراته.

وإن المدى النظري لدرجات المقياس يتراوح ما بين (٢٢- ١١٠) في حين إن التطبيق العملي للمقياس قد تحددت درجته ما بين (١٠٣ – ٦٠).

٦ – استخراج القوة التميزية

يشير التمييز إلى مدى فاعلية مفردات الاختبار في التمييز بين المستويات المختلفة للسمة المراد قياسها لدى المختبرين(علام ، ٢٠٠١: ٢١٦)

ومن متطلبات الحصول على البيانات يتم بموجبها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية، لتحقيق هدف البحث التعرف على فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكله النهائي، وبما يتلاءم مع أهداف البحث.

وقد استعمل الباحث أُسلوب العينتين المتطرفتين لاستخراج القوة التميزية.

أُسلوب العينتين المتطرفتين.

بعد تصحيح استجابة الطلبة على مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفق الأوزان المحددة لكل بديل من بدائل الأداة، تم تحديد الدرجة الكلية لكل مستجيب، وترتيب الاستمارات تصاعدياً حسب الدرجة التي حصلت عليها كل استمارة من الأدنى إلى الأعلى، واختيار نسبة قطع (٢٧ %) للمجموعة العليا

و(٢٧ %) للمجموعة الدنيا، لكون هذه النسبة تعطي أكبر حجم وأقصى تمايز ممكن. (الجلبي، ٢٠٠٥، ص٧٠).

وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (٢٧) استمارة للدرجات العليا و(٢٧) استمارة للدرجات الدنيا.

استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والمجموعة الدنيا على كل فقرة من فقرات الأداة، وعدت جميع الفقرات التي حصلت على القيمة التائية المحسوبة (٢.٠٠٩) فأكثر مميزة لكونها ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وقد وجد الباحث إن جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)القوة التميزية لفقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة أُسلوب العينتين المتطرفتين

ت	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
	مج العليا	مج الدنيا	للعليا	للدنيا	المحسوبة	الجدولية	
١	٤.٣٣	٣.٦٦	٠.٧٣	٠.٩٦	٢.٨٦	٢.٠٠٩	دال
٢	٤.١٤	٣.٤٤	٠.٧١	١.٠١	٢.٩٤	٢.٠٠٩	دال
٣	٤.١٨	٣.٢٩	٠.٨٧	١.١٧	٣.١٥	٢.٠٠٩	دال
٤	٤.١٤	٣.٣٧	٠.٨١	١.٣٦	٢.٥٤	٢.٠٠٩	دال
٥	٤.٢٥	٣.١١	٠.٧٦	١.٢٨	٤	٢.٠٠٩	دال
٦	٤.١١	٣.٥٥	٠.٨٠	١.٠٥	٢.١٨	٢.٠٠٩	دال

٧	٤.٢٥	٢.٨٥	٠.٥٩	١.٣٧	٤.٨٧	٢.٠٠٩	دال
٨	٤.٥٥	٣.٥٩	٠.٥٧	١.٣٣	٣.٤٣	٢.٠٠٩	دال
٩	٤.٨٥	٤.١٨	٠.٣٦	١.١٤	٢.٨٨	٢.٠٠٩	دال
١٠	٤.٠٧	٢.٦٦	٠.٩٥	١.١٧	٤.٨٢	٢.٠٠٩	دال
١١	٤.٢٢	٣.١٨	٠.٥٧	١.٠٧	٤.٤١	٢.٠٠٩	دال
١٢	٤.٢٥	٣.٥١	٠.٨١	١.١٢	٢.٧٧	٢.٠٠٩	دال
١٣	٤.٩٢	٣.١٤	٠.٢٦	١.٢٩	٧	٢.٠٠٩	دال
١٤	٤.٧٤	٢.٦٦	٤.١٦	٠.٩١	٢.٥٢	٢.٠٠٩	دال
١٥	٤.٥٩	٣.١١	٠.٦٣	١.٣٦	٥.١٠	٢.٠٠٩	دال
١٦	٤.٤٤	٣.٧٠	٠.٧٥	١.٢٦	٢.٦١	٢.٠٠٩	دال
١٧	٣.٥٩	٢.٧٧	٠.٨٤	١.٣١	٢.٧١	٢.٠٠٩	دال
١٨	٤.٥١	٢.٧٠	٠.٨٠	٠.٩٥	٧.٥٦	٢.٠٠٩	دال
١٩	٣.٩٦	٢.٥٩	٠.٧٠	١.٠٤	٥.٦٣	٢.٠٠٩	دال
٢٠	٤.٨٥	٣.٥١	٠.٣٦	١.٢٢	٥.٤٤	٢.٠٠٩	دال
٢١	٤.٥٩	٢.٩٢	٠.٥٧	١.٣٢	٥.٩٨	٢.٠٠٩	دال
٢٢	٤.٢٩	٣.٠٧	٠.٨٦	١.٠٧	٤.٦٠	٢.٠٠٩	دال

سابعا /الثبات

مفهوم الثبات: يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا إذا أُعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد أو يعطي نفس النتائج على اختبار آخر مواز، وفي الظروف نفسها، ويعد الثبات شرطا من الشروط التي ينبغي توفرها في الأدوات المستخدمة في البحوث (الجلبي، ٢٠٠٥: ص ١٤٥) . ولحساب

الثبات هناك طرائق عدة منها الصور المتكافئة والتجزئة النصفية وإعادة تطبيق الاختبار (Test –Retest)، واستعمل الباحث طريقة إعادة الاختبار لأنه الأنسب لموضوع البحث، وكذلك يعد من الطرائق الأكثر شيوعا وعلى هذا الأساس تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٢٠) طالب وطالبة، وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني نحو أُسبوعين أو أكثر، إذ يشير (آدمز) Adams إلى إن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا يتجاوز أُسبوعين أو ثلاثة أسابيع، حيث تعد المدة ملائمة للتحقق من استقرار الإجابة أو ثباتها (Adams, 1966: p 85). استخدم الباحث معامل ارتباط(بيرسون) Pearson لكونه أكثر المعاملات دقة،وتم استخراج معامل ثبات الأداة وكان معامل الثبات (٨٧, ٠) وهو معامل عال يشير إلى استقرار وثبات الاستجابة.

ثامنا: الوسائل الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث الحالي استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١–النسبة المئوية: لقياس دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين لقياس صدق الأداة .

٢–معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل الارتباط وذلك لقياس معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

٣–الوسط الفرضي .

٤–الاختبار التائي لعينة ومجتمع البحث لقياس فاعلية المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة بصورة عامة .

٥–الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في تقدير فاعلية المرشد التربوي تبعاً لمتغيرات البحث .

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والخاصة بفاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتحليلها ومناقشتها في ضوء أهداف البحث.

الهدف الأول: التعرف على فاعلية المرشد النفسي في توجيه الطلبة نحو استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة .

لتحقيق هذا الهدف طبق الباحث مقياس فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على العينة كافة، فقد أشارت النتائج إلى أن الوسط الحسابي بلغ (٨١,٧٧)، وبانحراف معياري قدره (٩,٦٥) وهو أكبر من الوسط الفرضي للمقياس البالغ قيمته (٦٦) درجة، وللتعرف على الفروق بين المتوسطين تم استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينة ومجتمع البحث .

فبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠٧)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية كونها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩)، والجدول(٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) الاختبار التائي لعينة المجتمع للتعرف على فاعلية المرشد النفسي في توجيه الطلبة نحو استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة

فئة العينة	حجمها	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور+ إناث	١٠٠	٨١,٧٧	٩,٦٥	٦٦	٤,٠٧	١,٩٦	دال إحصائياً

لقد أظهرت نتيجة هذا الهدف وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في فاعلية المرشد التربوي في توجيه طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة، لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتدل هذه النتيجة إن للمرشد دوراً بارزاً ومهما في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وإن الطلبة يتمتعون باستعمال استراتيجيات التعلم في مذاكرتهم، من تسميع ذاتي، واستذكار واستغلال الوقت والتقييم الذاتي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إن المرشدين يمتلكون قدرة عالية تمكنهم في توجيه الطلبة لاستعمال مهارات أو استراتيجيات التعلم، وإن هذه الاستراتيجيات قد تعلمها المستجيبون بفضل التدخل الإرشادي والتربوي، الأمر الذي انعكس على إجابتهم على الأداة .

الهدف الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير الطلبة المتميزين لفاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

لغرض التعرف على دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم على وفق متغير الجنس قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لعينة الذكور المتميزين، الذي بلغ(٨٥,٨٠)، والانحراف المعياري بلغ(١١,٨٤)، والوسط الحسابي لعينة الإناث المتميزات، الذي بلغ (٨٨,٨٤)، والانحراف المعياري(٧,٨٠)، وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث، فقد أشارت النتيجة إلى عدم دلالة الفروق بين الجنسين، لأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-١,٠٧) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، فهي غير دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٨)، أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتميزين في استراتيجات التعلم، والجدول(٧) يوضح ذلك.

الجدول(٧) قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في فاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة للطلبة المتميزين نحو استراتيجيات التعلم على وفق متغير الجنس(ذكور – إناث)

المتغير	الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التائية		الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
استراتيجيات التعلم المنظم	ذكور	٢٥	٨٥,٨٠	١١,٨٤	١,٠٧-	١,٩٦	غير دال
	إناث	٢٥	٨٨,٨٤	٧,٨٠			

لقد أظهرت نتيجة هذا الهدف عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في فاعلية المرشد في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطه حسب الجنس (ذكور – إناث) المتميزين، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إن هؤلاء الطلبة يتمتعون بقدرات عقلية في الحفظ والتحليل والاستنتاج إلا إن إجاباتهم كانت متساوية أو متقاربة على الأداة، فكلاهما قد استفاد من الخدمات الإرشادية من قبل المرشد، وكانت هذة الخدمات متساوية لكلا الجنسين، الأمر الذي انعكس على تساوي أواسطهم على مقياس فاعلية المرشد الأمر الذي أدى إلى عدم دلالة الفروق الإحصائية فيما بينهم. كما موضح في (جدول ٧)، حيث إن الأوساط متقاربه وإن كان ثمة فروق فهي قليل جدا.

الهدف الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير الطلبة العاديين لفاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

لغرض التعرف على دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم وفق متغير الجنس، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لعينة الذكور العاديين الذي بلغ(٨٣,٠٤) والانحراف المعياري بلغ(٨,٥٥)، والوسط الحسابي لعينة الإناث العاديات الذي بلغ (٨٢,٩٢) والانحراف المعياري(٧,١٦)، وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث، فقد أشارت النتيجة إلى عدم وجود دلالة الفروق بين الجنسين؛ لأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,١٥) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، فهي غير دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٨)، أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجات التعلم، والجدول(٨) يوضح ذلك.

الجدول(٨) قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في فاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة العاديين نحو استراتيجيات التعلم على وفق متغير الجنس(ذكور – إناث)

المتغير	الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
استراتيجيات التعلم المنظم	ذكور	٢٥	٨٣,٠٤	٨,٥٥	٠,١٥	١,٩٦	غيردال
	إناث	٢٥	٨٢,٩٢	٧,١٦			

لقد أظهرت نتيجة هذا الهدف عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الجنسين من الطلبة العاديين في تقدير فاعلية المرشد في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إن هؤلاء الطلبة يتمتعون باستعمال استراتيجيات التعلم لكلا الجنسين، لذا تساوت وتقاربت الإجابات كما هو واضح في تقارب الأوساط الحسابية، فكلاهما استعمل استراتيجيات التعلم، أي أنه لا توجد فروق في الستراتيجيات بين الذكور والإناث العاديين.

الهدف الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلال (٠.٠٥) في تقدير أفراد العينة لفاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة (الذكور) نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تبعاً لمتغير التميز (عاديين– متميزين).

لغرض التعرف على دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم على وفق متغير التميز الدراسي للطلبة، قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لعينة الذكور المتميزين الذي بلغ(٨٥,٨٠) والانحراف المعياري بلغ(١١,٨٤)، والوسط الحسابي لعينة الذكور العاديين الذي بلغ (٨٣,٠٤) والانحراف المعياري(٨,٥٥)، وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور المتميزين والعاديين، فقد أشارت النتيجة إلى عدم دلالة الفروق بين العينتين لأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٩٤)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، فهي غير دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٨)، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المتميزين والعاديين في استراتيجيات التعلم والجدول(٩) يوضح ذلك.

الجدول(٩) قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في فاعلية المرشد التربوي نحو توجيه الطلبة لاستراتيجيات التعلم على وفق متغير التميز الدراسي (متميزين – عاديين)

المتغير	الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التائية		الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
استراتجيات التعلم	ذكور متميزين	٢٥	٨٥,٨٠	١١,٨٤	٠,٩٤	١,٩٦	غيردال
	ذكور عاديين	٢٥	٨٣,٠٤	٨,٥٥			

لقد أظهرت نتيجة هذا الهدف عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الطلبة، تبعا لمتغير التميز الدراسي لطلبة الذكور من المتميزين والعاديين في تقدير فاعلية المرشد التربوي نحو استراتيجيات التعلم لدى الطلبة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إن كلا الطلبة المتميزين والعاديين قد استفادوا من الخدمات الإرشادية المتمثلة بأداء المرشد التربوي في المدرسة، فقد استعملوا استراتيجيات التعلم كما هو واضح في أوساطهم الحسابية العالية، وهذه إشارة إيجابية رغم عدم دلاله الفروق، إذ إن الطلبة العاديين والمتميزين قد استعملوا تلك الستراتيجيات في دراستهم نتيجة توجيه وإرشاد المرشد النفسي نحو أهم وسائل واستراتيجيات التعلم المنظم، التي يستطيع جميع الطلبة استخدامها في المذاكرة اليوميه وهي دلاله إيجابية.

الهدف الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) في تقدير أفراد العينة لفاعلية المرشد في توجيه الطالبات(الإناث) نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعاً لمتغير التميز (عاديات– متميزات).

لغرض التعرف على دلالة الفروق في استراتيجيات التعلم وفق متغير التميز الدراسي للطالبات، قام الباحث بعد حساب الوسط الحسابي لعينة الإناث المتميزات الذي بلغ(٨٨,٨٤) والانحراف المعياري بلغ(٧,٨٠)، والوسط الحسابي لعينة الإناث العاديات الذي بلغ (٨٢,٩٢) والانحراف المعياري(٧,١٦)، وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الإناث المتميزات والعاديات، فقد أشارت النتيجة إلى وجود دلالة الفروق بين العينتين؛ لأن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٧٩) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦)، فهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٨)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث المتميزات والعاديات في استراتيجيات التعلم والجدول(١٠) يوضح ذلك.

الجدول(١٠) قيمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في فاعلية المرشد نحو توجيه الطالبات لاستراتيجيات التعلم على وفق متغير التميز الدراسي (متميزات – عاديات)

المتغير	الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
استراتجيات التعلم	إناث متميزات	٢٥	٨٨,٨٤	٧,٨٠	٢,٧٩	١,٩٦	دال إحصائياً
	إناث عاديات	٢٥	٨٢,٩٢	٧,١٦			

لقد أظهرت نتيجة هذا الهدف وجود دلالة إحصائية في فاعلية المرشد في توجيه الطلبة نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير التميز الدراسي للطالبات الإناث من المتميزات والعاديات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إن من خلال ما تقدم تبين أن متوسط درجات الطالبات المتميزات على فاعلية المرشد التربوي في توجيه الطلبة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أعلى من المتوسط الحسابي للإناث العاديات، ويمكن تفسير ذلك إن للمرشد التربوي دوراً مهما وفاعلا في تفعيل استراتيجات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبات المتميزات، وأنهن أكثر قدرة في الاستفادة من الخدمات المقدمة من قبل المرشد في هذا المفهوم المعرفي من غيرهن من الطالبات العاديات، وقد يعود السبب أيضا إلى تشجيع النظام المدرسي في المدراس المتميزة للطالبات على تفعيل دور المرشد في مساعدة الطالبات، وتطوير معارفهن، وتحديثها، وتحديث الأفكار الجيدة، لتنمية روح التنافس فيما بيهنن التي تعد من أهم الممارسات التي تؤدي إلى تفعيل عملية اكتساب المعرفة.

الاستنتاجات

١- إن المرشد التربوي كان له دور إيجابي في تفعيل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة.

٢- عدم وجود دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى الطلبة المتميزين حسب الجنس (ذكور – إناث).

٣- عدم وجود دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى الطلبة العاديين حسب الجنس (ذكور – إناث).

٤- عدم وجود دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة حسب متغير التميز الدراسي لطلبة الذكور من المتميزين والعاديين.

٥- وجود دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة حسب متغير التميز الدراسي للطلبة الإناث من المتميزات والعاديات.

التوصيات

١- إقامة محاضرات علمية للطلبة في المدارس من قبل مرشدين بشكل دوري عن استراتيجيات التعلم .

٢- الاتجاه بالمناهج نحو الاعتماد على الذات في دراستها بحيث تساعد الطالب على تطوير مهارته وقدراته العقلية .

٣- اتباع أساليب تربوية تقوي الجوانب ما وراء المعرفية لدى الطلبة.

٤- تثقيف المدرسين حول الاستراتيجيات المعرفية والتأكيد عليها في غرفة الدرس.

المقترحات

إجراء دراسة حول استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

المصادر العربية:

١. أبو أسعد،احمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) الإرشاد المدرسي، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، أردن .

٢. أبو رياش، حسين محمد، سليم ،محمد ،عبد الحكيم (٢٠٠٩)، علم النفس التربوي، عمان، دارالثقافة للنشر والتوزيع.

٣. بدير، كريمان (٢٠٠٨)، التعلم النشط، عمان، دار الميسرة للطباعة والتوزيع.

٤. الجراح، عبدالناصر(٢٠١٠) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، ٣٤٨ – ٣٣٣ ،٢٠١٠، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٤.

٥. الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥)، أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر، دمشق، سورية .

٦. حافظ، وحيد السيد، عطية، جمال سليمان(٢٠٠٦)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها. المجلد السادس عشر، العدد (٦٨) ، أُكتوبر، ٢٠٠٦ م.

٧. الحيلة، محمد محمود، (١٩٩٩)، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٨. خطاب، أحمد علي إبراهيم علي (٢٠٠٧)، أثر استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الفيوم كلية التربية.

٩. الربيعي، فاضل جبار جودة (٢٠٠٤)، "ستراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة". أُطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن الهيثم.

١٠. رشوان، ربيع عبده أحمد(٢٠٠٥)، توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما بستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، أُطروحة دكتوراه، كلية التربية بقنا.

١١. الزغبى، عبد المحسن، سالم، محمود عوض الله (٢٠١٠)، المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى أساليب التعلم المختلفة–جامعة بنها.

١٢. السيد، وليد شوقى شفيق(٢٠٠)، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أُطروحة دكتوراه، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي.

١٣. عدس، محمد عبدالرحيم(١٩٩٧)، الذكاء من منظور جديد، ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٤. علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٠)، تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الفكر العربي، القاهرة .

١٥. الكيال، مختار أحمد (٢٠٠٣)، البنية النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي، مجلة أُم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (١٦)، العدد (١).

١٥. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

المصادر الأجنبية

1-Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. American Psychologist, 33, 4,344-358.

2-Burly, D. L., & Winne, P. H. (1985). Feedback and self regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65, 3, 245-281Flavell, J.H. (1963). The developmental psychology of Jean Piaget. New York: D. Van Nostrand.

3-Bintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students.

4-Flavell, J.H. (1963). The developmental psychology of Jean Piaget. New York: D. Van Nostrand.

5-Mace, F. C., Belfiore, P. J., & Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on selfregulation. In B. J. Zimmerman & D.

6-Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman& D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 125-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

-Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman

- (Eds.), Self-regulated learning From teaching to self reflective practice (pp. 137-159). New York: Guilford Press.

7-Schraw, G& Eraham (1997). On the development of adult metacognition. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), Adult learning and development: Perspectives from educational psychology (pp.89-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

8-Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions.