Introduction to The Self-Security Strategies for Learning Model (3SL Model)
- Analytical Approach -

Dr.Samyr EL KETANI[1]

ENS, Abdelmalek Essaadi University,

Tetouan- Morocco

Science Step Journal / SSJ

September 2023/Volume 1- Issue 2

DOI: https://doi.org/10.6084/m9.figshare.24143127

To cite this article: ELKETANI, S. (2023, September). Introduction to the Self-Security Strategies for Learning Model (3SL Model) - Analytical Approach. Science Step Journal, 1(2), 39-68. ISSN: 3009-500X

Abstract

The level of effectiveness of strategic choices, combined with time-saving methods, have become top priorities for educational systems. In light of the Self-Security Strategies for Learning Model (3SL Model), this research examines the metacognitive components and their importance in achieving cognitive security. The widening gap between practical and field education emphasizes the need for securing learners' paths at the thinking and learning levels. This research provides enabling means to address various personality dimensions and improve learning outcomes. It concludes that the learner's awareness of cognitive processes and their presence in the different stages of learning form the basis of methodological competencies. Metacognition refers to a conscious process that refines and secures thought paths, builds future-oriented knowledge, and efficiently updates existing knowledge to meet cognitive, social, and emotional needs in the relationship with oneself, others, and the world.

Keywords

Self Security Strategies – Self Regulated Learning – Cognition – Metacognition – Learning Strategies.

[1] s.elketani@uae.ac.ma

مدخل لنموذج استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم (3SL Model)
- مقاربة تحليلية -

د. سمير الكتاني [2]

المدرسة العليا للأساتذة،
جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المغرب

ملخص:

يشكل وعي المتعلم بعملياته المعرفية وتحكمه في مختلف المكونات الميتامعرفية أساس الكفايات المنهجية، باعتبارها أولوية النظم التعليمية الساعية إلى تحسين مستوى فاعلية الاختيارات الإستراتيجية وتجويد المُخرجات التعلمية مع اقتصاد في الجهد والوقت.

تتمثل أهمية البحث في إعادة النظر في عدد من المفاهيم ذات الصلة بالموضوع على ضوء نموذج استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم (3SL Model)، الذي يتخذ من تدبير استراتيجيات التعلمية بشكل ذاتي، منهجا وسبيلا للتعلم وبناء المعرفة وتحقيق الأمان المعرفي، لا سيما مع اتساع الهوة بين الممارسة التعليمية الميدانية وحاجيات المتعلمين الحقيقة وأيضا في ظل متغيرات الشروط الراهنة معرفيا وثقافيا وتكنولوجيا وسوسيو-اقتصاديا وجيوسياسيا، محليا وإقليميا ودوليا. كما يهدف أيضا إلى تجويد المخرجات التعلمية، عبر تزويد المتعلم بمعينات تمكينية تهم أبعاد مختلفة من شخصية المتعلم دافعيا ووجدانيا وإستراتيجيا ومعرفيا، بغية تحقيق أهداف ذاتية داخلية وخارجية.

خلص بحثنا إلى أن الحديث عن الأمن الذاتي للتعلم، يقتضي في الآن عينه حضور المتعلم كفاعل ميتامعرفي قادر على تدبير أنشطته الفكرية وتامين مساراتها ذاتيا بنجاح في مواقف التعلم المختلفة. لذلك يعتبر أي اختيار استراتيجي، سواء على مستوى المعالجة أو على مستوى التنفيذ، انعكاس لوعي المتعلم بعملياته المعرفية وحضوره في مختلف مراحل التعلم.

كلمات مفتاحية:

الأمن الذاتي للتعلم، الضبط الذاتي للتعلم، المعرفية، الميتامعرفية، استراتيجيات التعلم.

[2] s.elketani@uae.ac.ma

مقدمة

تتمثل قضيتنا المركزية كباحثين في إعادة بناء المفاهيم وتحيينها بما يتماشى مع متغيرات الواقع وخصوصيات المتعلم السيكو-معرفية والثقافية من خلال طرح سؤال "الماهية". مما يدفعنا إلى وضع مفهومي الوعي والميتامعرفية موضع نقد ومساءلة، بُغية تجاوز كل أشكال التركيب المُفقِد للجاذبية العلمية والديناميكية والقدرة على التجديد الذاتي المستمر كمفهوم يتجدد بتجدد الوقائع والأحداث. بعبارة أخرى، إننا أمام رهان تحيين المعارف من خلال طرح أكثر الأشياء اعتيادية وشيوعا للنقد، لإعادة بنائها وفق قواعد المنهج العلمي ومنطق التعقل الذي يحكم الفعل الفلسفي. لذلك، يمثل نقد المفاهيم في حد ذاته مظهرا من مظاهر التطور الفكري والمعرفي للإنسان، الطامح إلى تعرية الحقيقة وتجريدها من أنظمة الاستفراغ الدلالي وواقع اللامعنى تحقيقا لمطلب المعنى. فنحن مجانين إذا لم نستطع أن نفكر ومتعصبون إذا لم نرد أن نفكر وعبيد إذا لم نجرؤ أن نفكر (أفلاطون).

يشكل الضبط الذاتي للتعلم احد المفاهيم المركزية في علم النفس المعرفي، فهي من وجهة نظرنا عمليات منظمة وقصدية لتدبير انفعالاته الوجدانية وموارده واستراتيجياته المعرفية والميتامعرفية، بهدف تجويد المخرجات التعلمية مع اقتصاد في المجهود الذهني وزمن الفعل، وتنظيمها وتوزيعها على مساقات عدة. في حين يتأسس الأمن الذاتي للتعلم على حضور النقد لمساءلة نواتج الضبط الذاتي للتعلم بغية التقعيد لبناء معارف، تُمكنه من الاضطلاع بمهمته الوجودية وتُؤمِن حاجياته المعرفية والإستراتيجية وتعزز خبراته الميتامعرفية، بما يتماشى والقيم الأخلاقية الكونية المتناغمة مع النواميس الطبيعية والعقلية في نطاقاتها الزمنية الثلاث (الماضي والحاضر والمستقبل)، من خلال تفكيك المعرفة النظرية الجاهزة واختبارها عمليا ومساءلتها باستمرار، وتحليلها وافتحاص مدى قدرتها على الإجابة عن أسئلة الراهنية وتحديات المستقبل. بعبارة أخرى، يمكننا الضبط الذاتي لمسار التعلم من صناعة الدواء والسلاح، بينما تسمح لنا استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم بمعرفة متى نتداوى ومتى نحارب.

قد نصنع أفرادا ميتامعرفيين كُثر، مزودين بأكثر الأدوات المعرفية النظرية والعملية فعالية وسرعة وجودة، لهم من المهارات ما يجعلهم رأس مال لا مادي، قادر على إحداث فارق بين التخلف والتقدم وبين الاستهلاك والإنتاج وأيضا بين الرّفاه والبؤس. غير أن صناعة أفراد ميتامعرفيين اصطفائيين مُوَّجهين بمبادئ أكسيولوجية هم قلة، نظرا لتكلفتها القيْمِية الناذرة، حيث يتجاوز تأثيرهم صنع فارق مادي، كتطوير ثروات البلدان المالية والاقتصادية والصناعية والتكنولوجية والعلمية وغيرها، إلى إحداث فارق أعمق وأرقى، فارق بين أن تكون كائنا بشريا أو أن تكون كائنا إنسانيا. إن العقل البشري على غنى إمكاناته يصعب أن يعمل بكفاءة، إلا من خلال إطار مُوَّجه بتفكير نقدي على المستويين الداخلي الذي يرتبط بكيفية الاشتغال الذهني (موارد، استراتيجيات) وخارجي يتعلق بنواتج هذا الاشتغال (المعرفة). مما يُمكنه من بناء شخصية معرفية وذات عارفة فاعلة في الزمان والمكان، مُدركة للعلاقات الخطية والجدلية المتحكمة في الأشياء التي تسمح له برؤية ما قبل اللحظة واستشراف ما بعدها.

في عصر تعددت فيه وسائط المعرفة وتنوع قنواتها، أصبح لا مناص عن تزويد المتعلم بأسباب تحقيق أمن ذاتي من مهارات تعلمية واستراتيجيات إجرائية، لبناء معارف ذاتية تُعزز وعيه الميتامعرفي تجاه ذاته والآخر والكون، مُتَّخذة من التفكير النقدي منهجا

لافتحاص الحقائق، انطلاقا من شقوق الاحتمالات التي تنتج عن ممارسة الشك العقلاني اتجاه الأشياء والموضوعات، تزكي انتماءه لهذا العالم كفاعل ميتامعرفي واع متأثر ومؤثر، قادر على الأخذ والعطاء بغض النظر عن السن أو الجنس أو اللون أو الدين أو اللغة. فمن أجل بناء معرفة آمنة تختفي كل هذه المتغيرات وتتشارك وتتلاقح في جوف رحم واحد، رحم العلم المُتغذي من مشيمة القيم الأنطولوجية والابستمولوجية والأكسيولوجية.

اليوم، لم تعد الحاجة إلى خلق متعلم ميتامعرفي فحسب، قادر على تحقيق أداء عال الجودة في مختلف مراحل مسار فعل التعلم أو تحقيق الأهداف المتوخاة بسرعة وكفاءة عالية واقتصاد في المجهود، كما لم تعد الحاجة اليوم إلى وجود جيش من الأفراد المُهيّئين إلى أداء المهام المستحيلة، اعتمادا على مهاراتهم الذاتية، مدججين بأسلحة معرفية واستراتيجيات ذاتية تُميزهم عن كثيرين. اليوم، لم تعد الحاجة إلى كائنات بشرية مزودة بأعقد المهارات تعلما تمكنهم من حل مختلف المشاكل الذاتية الحياتية والمهنية.

إن واقع الحال يدفعنا الى التأكيد على حاجة المجتمعات عموما والمجتمع المغربي تحديدا إلى أفراد ميتامعرفيين من مستوى أعلى، ليس بالمهارات والفعالية الذاتية فقط، وإنما مزودين بمهارات تسمح لهم بوضع معارفهم ومعارف الآخرين واستراتيجياتهم تحت مجهر التساؤل المستمر، حول غاية تفعيلها ومدى انسجامها مع الوعي الأخلاقي، لبلوغ معرفة انتقائية تتناغم وإنسانية الإنسان الوجودية. اليوم تكمن الحاجة إلى أفراد ميتامعرفيين اصطفائيين، لهم من الدوافع الداخلية والفعالية الذاتية ما يُؤَمِن حاجياتهم المعرفية والإستراتيجية الجوهرية، لمواجهة التحولات الجديدة واتخاذها موضوعا للتفكير والتعقل والتدبر، معتمدين على إمكانياتهم الميتامعرفية التي تشكل جزءا من أناهم الواعية العارفة والتي لها من الفعل والأثر، ما يجعلهم آمنين من كل أشكال الغموض المُفضي إلى اللبس والانزياح عن الحقيقة، وأيضا ما يجعلهم أُمناء مُؤتَمَنين على محيطهم القريب والبعيد وتاريخهم الماضي والحاضر والمستقبل.

انطلاقا مما سبق واعتبارا لموقع الفرد في البناء المجتمعي ودوره الوظيفي الحيوي فيه، يمكن القول بأهمية تفعيل مقاربة تتجاوز البعد المهاري وحده إلى مقاربة تزاوج بين المهارة والحاجة إلى الأمن المعرفي والعاطفي، عبر تزويد المتعلم بكفايات، تضع الوعي الميتامعرفي في مأزق حقيقي، يفرض عليه إعادة النظر في كيفية اشتغاله واختبار إمكانياته المعرفية والميتامعرفية والإستراتيجية والدافعية والانفعالية وتطويرها، سواء على مستوى بنائه ومنطقه الداخلي أو على مستوى علاقته بذات المتعلم في وضعيات التعلم المختلفة، وفق مبدأ التدرج ،كفاعل ميتامعرفي قادر على التحرر من سجن الفكر الدوركايمي حول غاية التربية الهادفة لاستثارة وتنمية عدد معين من الحالات الجسدية الفعلية والأخلاقية لدى المتعلم، التي يتطلبها منه المجتمع عموما والبنية التي أُعِدّ لها" تحديداً، ومن تم خلق أفراد تابعين، غير قادرين على تدبير مسارات الاشتغال الذهني بشكل ذاتي، بما يُمكنهم من التحرر من سلطة المطلق ومنطق المسلمات والبديهيات، وإخضاع العقل عينه للتساؤل وإعادة البناء، وبالتالي الافتقار إلى تفكير حر ونقدي وإبداعي وفلسفي، مع الارتهان لسيرورة إعادة نفس النماذج البشرية من منظور بورديوي.

إن مهمتنا اليوم وأكثر من أي وقت مضى، تتركز على تطوير استراتيجيات تعلم سوسيو-وجدانية ومعرفية وميتامعرفية آمنة، وتفعيلها من طرف المتعلم كذات فاعلة في عملية بناء المعرفة ووضعها موضع شك ونقد دائمين، بالاستفادة من الدراسات والبحوث

ذات الصلة، لاسيما في مجال علوم الأعصاب وتحديدا على مستوى اللدونة العصبية "Neuroplasticity" من خلال رصد وتتبع وتحليل الكيفية التي يتم بها معالجة المعطيات ذهنيا إلى مرحلة متقدمة تتسم بالأجرأة الواقعية، يكون فيها المتعلم فاعلا ميتامعرفيا، واع، ذو كيان استراتيجي ومعرفي، يتخذ من تمثلاته البسيطة والمُتقدمة سبيلا للاستكشاف، وخوض تجارب تُمكِّنه من بناء وإعادة بناء معارفه بشكل دائم، موَّجَها بقيم أخلاقية كونية تجاه ذاته والآخر العالم.

فالتعلم في هذا السياق، عملية دينامية ومُبَنينَة، متمركزة حول ذات المتعلم كفاعل جوهري في بناء المعارف توحيينها، بالاعتماد على استراتيجيات تتفاعل وتتكيف مع طبيعة الموضوع وسياقاته المتعددة وقيادتها بفعالية، للرفع من جودة المنتوج التعلمي بما يستجيب لحاجياته المعرفية والوجدانية والحس- حركية في عالم متحوّل في الزمان والمكان.

سنحاول من خلال هذا البحث تسليط الضوء على عدد من مرجعيات علم النفس المعرفي النظرية، بغرض بلورة مقاربة تتماشى مع أهداف ودواعي البحث وسياقه الاشكالي، لبناء نموذج معرفي نظري يتم اختباره ميدانيا والتي سنعرض نتائجها في مقالاتنا المستقبلية لتأكد من الفرضيات وصفا واستدلالا وتحليلا وتفسيرا، في محاولة للاجابة عن تساؤلنا الاشكالي.

1. السياق العام لإشكالية البحث

يشكل وعي المتعلم بعملياته المعرفية وتحكمه في مختلف المكونات الميتامعرفية أساس الكفايات المنهجية، باعتبارها أولوية النظم التعليمية الساعية إلى تحسين مستوى فاعلية الاختيارات الإستراتيجية وتجويد المُخرجات التعلمية، مع اقتصاد في الجهد والوقت. فوعي المتعلم بعملياته المعرفية وبالمعارف المرتبطة بالمهام والوضعيات المتضمنة لنشاط معرفي، ما هو إلا ترجمة لمكونات ميتامعرفية. إذ لا يستقيم الحديث عن وعي ميتامعرفي إلا بحضور ذات المتعلم كفاعل ميتامعرفي، قادر على تفعيل مختلف العمليات الفكرية المُستخدَمة في وضعيات التعلم.

لذلك يعتبر أي اختيار استراتيجي، سواء على مستوى المعالجة أو على مستوى التنفيذ، انعكاس لوعي المتعلم بعملياته المعرفية وحضورها في مختلف مراحل فعل التعلم. فالميتامعرفية بهذا المعنى، "سيرورة واعية تحيل على معرفة ما يعرفه الفرد وحالات المعرفة والعوامل المرتبطة بها ومراقبتها وتنظيمها وتقييمها وتعديلها بشكل واعٍ وديناميكي وقصدي، بُغية تحسين أداء مسارات التفكير والرفع من فعاليتها، لبناء معارف آنية ومستقبلية مُوَّجَهة نحو الفعل وتحيينها بكفاءة وفعالية، بما يسمح له بتلبية حاجياته المعرفية والسوسيو-وجدانية في علاقة بذاتها والآخر والعالم" (الكتاني، 2020، ص.1، Elketani S).

تمثل الحاجة إلى الأمان المعرفي والوجداني أهم أهداف التعلم، من حيث أنه فعل واع، يرمي إلى إحداث أثر طيب على المستويين الفردي والمجتمعي، عبر رسم منطلقاته والغاية من ورائه بدقة متناهية حسب ابن خلدون. غير أن واقع حال النظام التعليمي المغربي وبالرغم من الإصلاحات التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومحاولة أجرأة الرُؤى والتدابير التي جاء بها، لتدارك عجز النظام التربوي عموما عن تحقيق الأهداف المتوخاة منه. مُكرّسا بذلك لاستمرارية عجز امتد لعقود من الزمن، منذ الاستقلال إلى نهاية

ثمانينات القرن العشرين، بدءا بالمغربة مرورا بتكوين الأطر الإدارية ووقوفا على الاستثمار في الرأسمال البشري. فإن هذه الإصلاحات ظلت دون التطلعات المرجوة منها. كما زاد من تفاقم الوضع غياب تقييمات منتظمة على المستويين القطاعي وبين المؤسسات، بغرض تجويد الممارسة التربوية الميدانية والرفع من الأداء في إطار تجديد مقاربة التعلم، وبالتالي تفاقم أزمة النظام التربوي والتعليمي منه على وجه التحديد. هذه الأزمة كشفت عنها تقارير وطنية ودولية أبانت عن ضعف تعلمات التلاميذ وتراجع أداءاتهم وعدم قدرتهم على تحقيق الحد الأدنى من الكفايات في اللغات والرياضيات والعلوم (تقرير TIMS، 2021 وPIRLS، 2019).

اعتبارا لما سلف وبالنظر إلى أزمة الفاعل الميتامعرفي المتمثلة في شخص المتعلم في ظل النظام التعليمي المغربي، لابد من طرح إشكالية **"الأمن الذاتي المعرفي"** سواء على مستوى بيئة التعلم أو على مستوى بناء التعلمات ومخرجاتها وغايات تطبيقها وبتعبير زيميرمان،يضعنا أمام سؤال ماهية وكيفية "الجودة المعرفية" في علاقة بالفاعل المعرفي ومدى القدرة على تأمين حاجيات الوجدانية والإستراتيجية التي تضمن استمراريته ليس ككائن قادر على الحفاظ على البقاء "Survivre" فقط وإنما كذات مستقلة (زيميرمان وكيتسانتاس، 2005، 2007،Zimmerman & Kitsantas) لها من الإمكانيات ما يجعلها تعيش حياة كريمة تنتقل به من الدوكسا إلى الإيبستمي.

انطلاقا مما سبق، يقودنا التفكير في أساليب الاشتغال الذهني وتعزيز الوعي الميتامعرفي، إلى ضرورة إعادة النظر في موضوع تنميط أساليب الاشتغال وتأليَتها (Faire Automatiser)، المُؤدي إلى التحجر (Fossilisation) الذي يصعب معه تعديل المعالجات الإجرائية، لتستقر على طرق تعلمية أو مهنية خاطئة، مُشكلة بذلك أزمة منهجية تنضاف لإشكالية تعريف المفاهيم، تتعارض مع شخصية المتعلم المعرفية، من حيث أنها أكثر غنى وتنوعا مما تستطيع التجارب المخبرية والدراسات والأبحاث العلمية باختلاف تخصصاتها الكشف عنه. هذا التنميط قد يؤدي إلى غياب معرفة ذاتية للمتعلم بكيفية تدبير موارده وإستراتيجيته المعرفية والميتامعرفية وانفعالاته الوجدانية، ومن تم عدم قدرته على تحديد مايتحتم عليه تعلمه، بل أكثر من ذلك، فهو قد لا يدرك الطريقة والكيفية التي يتعلم بها (أندرسون، 1992، Anderson).

إن عملية التنميط أو إعادة الإنتاج هي نماذج من أشكال الاستلاب الفكري، الذي يضع مفهوم التعلم في مأزق معرفي-أخلاقي بين ما هو كائن وبين ما ينبغي أن يكون، بحيث يُختزل فيها المتعلم كمجرد حالة نهائية لمعارف أو كفايات محددة تتلاءم ونموذج مواطن المستقبل الذي أُريد أن يكون، يعكس مجموعة من السلوكات المرغوبة والمقبولة اجتماعيا وسياسيا، وأحيانا تحت مسميات ودرائع عرقية أو لغوية وإثنية أو دينية. إنها مقاربة غير بريئة تجعل من المتعلم خصوصا والأفراد إجمالا، أدوات ووسائل لتحقيق غايات معينة غير معلنة، بانتهاج خطاب تربوي تضليلي ناعم، يُخفي وراءه خشونة المُبتغى وفضاعة المرامي.

أمام هكذا أزمة تعلمية في السياق المغربي، تبرز مشكلة البحث، متمثلة في: **"إلى أي مدى يساعد وعي التلميذ بعملياته التعلمية في تعزيز مهارات الأمن الذاتي للتعلم على مستوى تدبير استراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والموارد والانفعالات الوجدانية ومعتقداته الدافعية، خلال وضعية تعلمية قائمة على حل المشكلة؟"** نسعى من خلال هذا التساؤل تسليط الضوء على سيرورات

العمليات الذهنية، التي تُحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي، يفضي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي (Norris, 1985) وتدعم تطوير **مهارات تعلمية حياتية ذاتية ومسارات تفكير آمنة**، تُمكن المتعلمين من تطوير سلوكات تعلمية تتماشى مع استعداداتهم وحاجياتهم، في إطار مقاربة فارقية تأخذ بعين الاعتبار اختلاف ذكاءاتهم واهتماماتهم والرفع من مستوى فعاليته في تعبئة موارده، واستثمارها لتجويد مسارات التعلم مع اقتصاد في الجهد وزمن الفعل، بما يُحقق جودة المخرجات التعلمية أو كما يسميه البعض بالمنتوج التعلمي، وبالتالي تعزيز الوعي الميتامعرفي.

1. علم النفس المعرفي ومقاربات الضبط الذاتي للتعلم

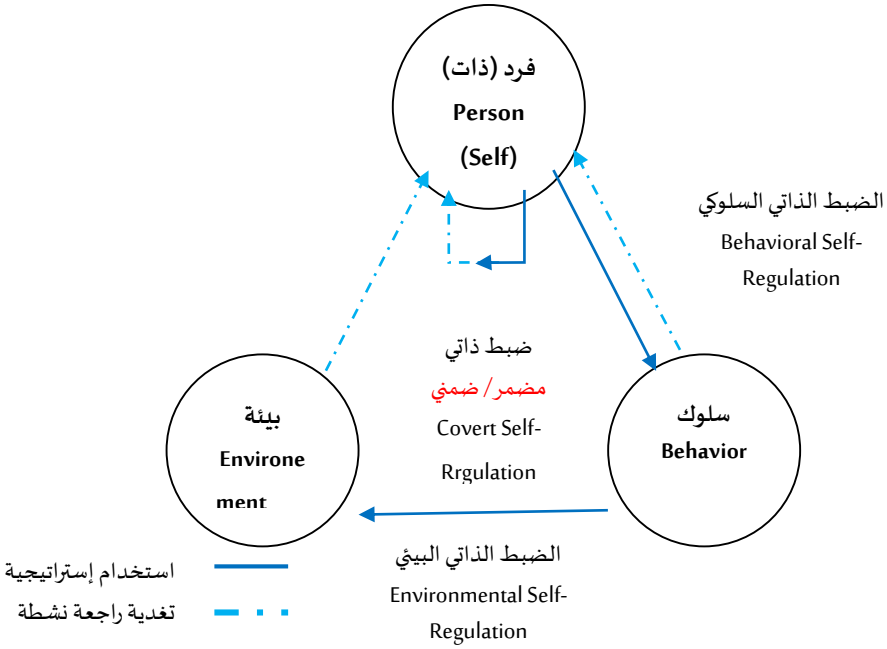
عديدة هي النماذج التي تناولت مقاربة مفهوم الضبط الذاتي للتعلم في الأدبيات التربوية، غير أن دراستنا ستركز على أهمها، اعتبارا لأرضيتها النظرية والتجريبية الخصبة، ونجاحها إلى حد ما في وصف جوانب من عملية التعلم والمخرجات الأكاديمية (بويكيرتس، 2011)، نخص بالذكر نموذج زيميرمان، نموذج بويكيرتس ونموذج هادوين وواين، ثم نموذج بينتريتش.

1.1. الضبط الذاتي للتعلم والمقاربة المعرفية- الاجتماعية

1.1.1. نمذجة التدريب المعرفي على الضبط الذاتي للتعلم لدى زيميرمان (2000)

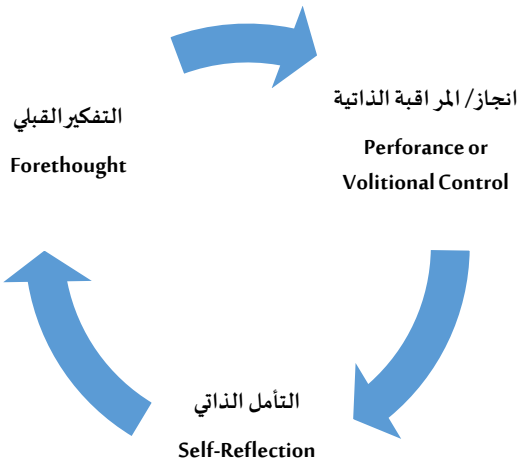
يعتبر زيميرمان من أوائل المهتمين بمفهوم الضبط الذاتي للتعلم (SRL) ، طوَّر خلاله ثلاثة نماذج، أولها سنة 1889، مُقدما فيه أول محاولة لتفسير التفاعلات المُؤثرة فيه (بانادیرو و ألونسو تابيا، 2014، Panadero & Alonso-Tapia).يُعرف باسم نموذج التحليل الثلاثي الذي يرتكز على ثلاثة عناصر رئيسية، البيئة، السلوك والفرد (زيميرمان، 1989). معتمدا في ذلك على نتائج النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا.

شكل 1: النموذج الثلاثي للضبط الذاتي للتعلم حسب زيميرمان (Zimmerman, 1989)



يمثل النموذج الثاني، المراحل الدورية للضبط الذاتي للتعلم (شكل: 15)، مُقدِّما بذلك تفسيرا للعلاقة التفاعلية للعمليات الميتامعرفية والوجدانية (التحفيزية) على المستوى الفردي، عبر توزيعها على ثلاثة مراحل أساسية: التفكير القبلي والإنجاز والتأمل الذاتي.

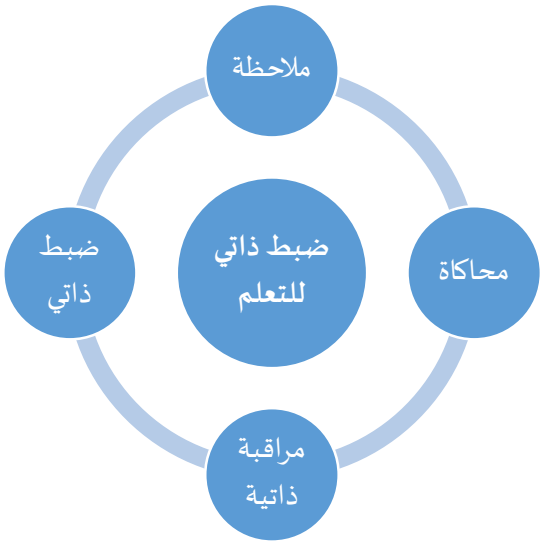
شكل 2: النموذج الحلقي/ الدوري حسب زيميرمان (Zimmerman,2000)



يقوم المتعلم في مرحلة التفكير القبلي بتحليل المهمة وتحديد الأهداف، ثم التخطيط لبلوغها، مستندا على عدد من المعتقدات التحفيزية التي تشحنه بطاقات دافعية، تُمكنه من تفعيل استراتيجيات التعلم. أما في مرحلة الإنجاز فيعمل المتعلم عل تنفيذ المهمة، يوازيه مراقبة مدى التقدم معتمدا على عدد من استراتيجيات الضبط الذاتي لضمان استمرارية الفاعلية المعرفية والوجدانية لإنهاء المهمة. في حين يُقيِّم في مرحلة التأمل الذاتي كيفية إنجاز المهمة ومدى نجاح الاستراتيجيات المستخدمة سابقا أو فشلها في تحقيق الهدف التعلمي، انطلاقا من مؤشرات تؤثر على ردود فعل المتعلم الذاتية على مقاربته للمهمة، إيجابا أو سلبا في انجاز مهام أو خلال موقف تعلمي لاحقا (بانادیرو، 2017).

كشفت دراسة زيميرمان (2000) حول نمذجة التدريب المعرفي بأن التلاميذ قد أصبحوا أقدر على الإدارة الذاتية لعملياتهم. يقوم تصور زيميرمان على وجود أربعة مستويات في المسار المعرفي الاجتماعي لتحقيق الضبط الذاتي، يعكس المستويين الأولين البعد الاجتماعي، في حين يركز المستويين الأخيرين على الذات (زيميرمان، 2000؛ شانك وزيميرمان، 1997).

شكل 3: نموذج "متعدد المستويات للتدريب على الضبط الذاتي لزيميرمان (Zimmerman,2000)



- **مستوى الملاحظة:** يتضمن تجنيد المهارة المناسبة انطلاقا من ملاحظة نموذج والاعتماد على مواصفات محددة. إذ من الممكن أن يساعد نموذج لغوي للتصحيح الذاتي للنطق الملاحظين على تمييز ومعالجة الأخطاء الشائعة. بهذا، ينطوي النموذج التصحيحي على قيمة جوهرية تُمكن الفرد من تطوير نطقه بشكل أقوم وأفضل. مما يُعزز استعداد المتعلم للتعلم من خلال الملاحظة بالنظر إلى الآثار غير المباشرة الناتجة عنه (زيميرمان،2000).
- **مستوى المحاكاة:** يمثل تطابق الشكل العام لنموذج الاستجابة مع المهمة، فناذرا ما ينسخ المتعلمون الإجراءات الدقيقة من النموذج، بيد أنهم يحاكون حرفيا نمطه العام أو أسلوب عمله. فقدرته على توفير التوجيه والتغذية الراجعة وكذا تلبية الحاجيات الاجتماعية، تزيد من رفع مستوى دافعية المتعلمين وكفاءتهم، وبالتالي قدرتهم على إتقان استخدام

مهاراتهم في خيارات مبنية بعيدا عن نماذج سابقة. كما هو الحال بالنسبة لعازف البيانو وقدرته على اللعب بمفاتيحه الرئيسية والثانوية بسلاسة وكفاءة.

- **مستوى المراقبة الذاتية:** يرتبط استخدام المتعلم للمهارة في هذا المستوى بمدى قدرة المتعلم على تمثل إنجاز المهمة اعتمادا على الصور الذهنية المضمرة والتذكر الشفهي لتوجيهات الأستاذ. إذ أن نجاح المتعلم في تفعيلها سيحدد مقدار التعزيز الذاتي الذي سيطبع تجاربه اللاحقة. خلال هذه المرحلة تُعتبر استراتيجيات الضبط الذاتي التي تركز على عمليات التعلم عوض المُخرجات، أكثر فاعلية في تحقيق الإتقان. إن تنفيذ هذه العمليات بشكل تلقائي يدل على التمكن من مستوى المراقبة الذاتية للأداء.
- **مستوى الضبط الذاتي:** يُحيل الضبط الذاتي على قدرة المتعلم على تكييف أدائه بشكل منظم مع المتغيرات الفردية وشروط سياق محيطه الطبيعي وليس في وضعيات الممارسة. هذا المستوى الرابع من المهارة يُمكن المتعلم من تنويع استراتيجياته المستخدمة والقيام بالتعديلات اللازمة لبلوغ الهدف التعلمي. تتعزز هذه المهارة بتعزز الدافعية التي تضمن استمراريتها باستمرار تحقيق الفاعلية الذاتية وقدرتها على تلبية حاجياته التعلمية (بانادورا، 1986).

2.1.1. الاستراتيجيات الدافعية للتعلم الذاتي في نموذج بينترتش (2000)

حاول بينترتش في نموذجه توجيه الضوء نحو الاستعداد وعلاقته بالضبط الذاتي للتعلم، مُوضحا في هذا الصدد ماهية هذا الارتباط والتفاعل، سواء في نماذجه الأولى ذات التوجه المعرفي الاجتماعي، حدد من خلالها المكونات الدافعية والمعرفية، التي تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المتمركز على الضبط الذاتي (بينتريتش، 1994) ، أو تلك اللاحقة منها (بينتريتش،2000)، التي انصب اهتمامه فيها على مراجعة النتائج السابقة. مما يجعل منه نموذجا عاما مُحدِّدا للمراحل الأساسية والمجالات الكبرى المُؤطِّرة له، في محاولة لإعادة تنظيم الأرضية النظرية في ضوء التفسيرات والنتائج المُتوصل إليها في موضوع الضبط الذاتي للتعلم.

يتأسس النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي لبنتريتش من مكونات معرفية وأخرى ميتامعرفية، تنقسم الأولى إلى المعرفة الفعلية المستقرة في البنية المعرفية (المعرفة التقريرية) والاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالتعلم والتفكير (المعرفة الإجرائية). في حين تتضمن الثانية استراتيجيات من مستوى أعلى (التخطيط، المراقبة، التقييم). يفترض هذا النموذج وجود ثلاثة استراتيجيات مُتدخلة في الضبط الذاتي للتعلم، تتمثل في استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ميتامعرفية واستراتيجيات تدبير الموارد، من قبيل ضبط المجهود والوقت وكذا بيئة التعلم وغيرهم.

كان لمفهوم الدافعية عند بينترتش أولوية جوهرية، باعتبار أهميته في التعلم عموما والضبط الذاتي للتعلم بشكل خاص، حيث يفترض أنه يضم ثلاث مكونات أساسية:

- مكون القيمة: تشير إلى قيمة التعلم ودرجة أهميته بالنسبة للمتعلم، تعبر عنها الأهداف التعلمية التي يضعها لنفسه، من حيث أنها إجابة عن أسئلة مثل: ماذا سأستفيد من هذه المهمة؟ هل ستمكنني من تحقيق أهداف جديدة؟ تتكون من التوجه الداخلي للهدف، أي إدراك المتعلم للأسباب الذاتية التي تدفعه إلى الانخراط في المهمة، إلى جانب التوجه الخارجي للهدف الذي يُعبر عن وعي بأهمية إقباله على المهمة، بالنظر إلى الحوافز الخارجية كالدرجات والمنافسة وتقييم الآخرين أو المكافآت، ثم قيمة المهمة وفائدتها. وعموما، يعبر ارتفاع مكونات القيمة عن ارتفاع استعداد المتعلم للاندماج في المهمة وضمان تحقيق الأهداف.
- مكون التوقع: يتضمن معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء المهام التعلمية، عبر الإجابة عن سؤال، هل أستطيع اداء هذه المهمة؟ وتتكون من ضبط معتقدات التعلم وكذا فعالية الذات في التعلم والأداء. فترض أن هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي، مُتمثلة في القدرة على الاختيار ومستوى الانخراط والاندماج في إنجاز المهمة وكذا مستوى المثابرة والاستمرارية في وجه العقبات.
- مكون الوجدان: تشتمل على ردود الفعل الانفعالية في وضعيات تعلمية معينة أو اختبارية، حيث تسعى إلى الإجابة عن أسئلة مثل: كيف أشعر تجاه المهمة؟ (بينتريتش وآخرون، 1994).

قدّم بينتريتش نموذجا عاما للتعلم القائم على الضبط الذاتي، مُوضحا فيه عمليات الضبط والمواضيع التي تدخل في نطاقه، مُحاولا تنظيم الأفكار في صور التفسيرات المُقدّمة نظريا ونتائجها. من هذا المنظور من المُفترض أن الضبط الذاتي للتعلم يمر بأربعة مراحل عامة، ينتَهِجُها المتعلم في ضبط الموارد والسلوك والسياق.

عمل بينتريتش على تصنيف العمليات المشتركة بين عدد من نماذج الدراسات التي تناولت الضبط الذاتي للتعلم وعرضها بشكل مبسط في جدول (رقم. 8)، مُبرزا المراحل ومجالات الضبط الأساسية: المعرفة والدافعية /الوجدان والسلوك ثم السياق. إذ يعتقد بينترتش أن أنشطة الضبط الذاتي تُؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، مما يكشف عن اختلاف في مسارات التعلم وأساليب الفردية للتعلم.

يعتبر بينترتش أن مراحل نموذجه تكتسي صفة تفاعلية، الشيء الذي يفسح المجال لإمكانية اندماج الأفراد فيما بينهم بشكل متزامن في مرحلة أو عدد من المراحل.كما أن أنشطة الضبط الذاتي خلال مرحلة التفكير القبلي والتخطيط والتفعيل، تقتضي تحديدا للأهداف وحضورا للدافعية والانفعالات الوجدانية (مجال الدافعية/الوجدان) وأيضا معرفة سابقة بالمحتوى وتفعيلا وتنشيطا ميتامعرفيا للمعرفة (مجال المعرفة)، وتقييما للفعالية، إضافة إلى تخطيط الزمن والمجهود (مجال السلوك). يتأسس هذا الاخير الذي يهتم بضبط السلوك على أعمال كل من باندورا (1997, 1986, 1977) والنموذج الثلاثي لزيميرمان (1989)، أدرج خلاله بينتريتش "محاولات الفرد للسيطرة على سلوكه الخاص الظاهري" (بينتريتش، 2000، ص.466)، فقد كان سبّاقاً لمعالجة هكذا مجال في موضوع الضبط الذاتي للتعلم.

يركز المجال الرابع على وعي المتعلم بالمهمة وسياقها (مجال السياق) يحاول خلاله القيام بعمليات "مراقبة وتحكم في سياق التعلم" (بينتريتش، 2000، ص.469). تتضمن "مرحلة المراقبة"، مراقبة المعرفة والدافعية/ الوجدان وتدبير الوقت والجهد والمهمة وسياقها. في حين تُحيل أنشطة مرحلة التخطيط على اختيار وتعديل الاستراتيجيات بُغية التحكم في التعلم وإدارته بفعالية، بما يضمن تحقيق المهمة ونجاحها، أخيرا تشتمل مرحلة ردود الفعل والتأمل، الأحكام المعرفية وردود الأفعال الوجدانية والقيام بتعديلات وتقويم للمهمة والسياق.

جدول رقم 1: نموذج بينترتش للضبط الذاتي للتعلم (2000)

		مجالات الضبط			
		معرفة	دافعية/ وجدان	سلوك	سياق
المراحل	تفكير قبلي، تخطيط وتفعيل	- تحديد الهدف المقصود؛ - تنشيط محتوى المعرفة السابق؛ - تنشيط المعرفة الميتامعرفية.	- تبني توجيه الهدف؛ - فعالية الأحكام؛ - تنبؤ بمدى سهولة التعلم (EOLs)[3]؛ - تصورات حول صعوبة المهمة؛ - تفعيل قيمة المهمة؛ - تنشيط الاهتمام.	- تخطيط الوقت والجهد - التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك	- تصورات حول المهمة؛ - تصورات حول السياق.
	ملاحظة	- الوعي الميتامعرفي ومراقبة المعرفة	- الوعي بالدافعية والوجدان ومراقبتهما.	- الوعي بالجهد واستخدام الوقت ومراقبتهما - الحاجة للمساعدة - الملاحظة الذاتية للسلوك	- مراقبة تغيرات المهمة وشروط السياق.
	تحكم	- اختيار وتكييف استراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	- اختيار وتبني استراتيجيات لتدبير الدافعية والانفعالات الوجدانية.	- زيادة أو تقليل الجهد؛ - الإصرار والاستمرارية لتخلي؛ - سلوك طلب المساعدة؛	- تغيير أو إعادة تداول المهمة؛ - تغيير أو ترك السياق.
	رد فعل وتأمل	- الأحكام المعرفية	- ردود أفعال وجدانية.	- سلوك الاختيار	- تقويم المهمة؛ - تقويم السياق.

[3]Ease Of Learning Judgments

2.1. الضبط الذاتي للتعلم ومقاربة علم النفس الإكلينيكي في نموذج بويكرتس (2011)

تعد بويكرتس إلى جانب زيميرمان من الرواد الأوائل الذين اتخذوا من الضبط الذاتي للتعلم موضوعا للبحث والتجريب (بويكرتس، 1991)، مُركزة على دراسة العلاقة بين الأهداف والضبط الذاتي وأهمية الانفعالات الوجدانية على ضوء علم النفس الإكلينيكي. حيث تكلل عملها بتطوير نموذجين اثنين، أحدهما بنيوي والآخر تكيُّفي (بويكرتس، 2011).

1.2.1. النموذج البنيوي

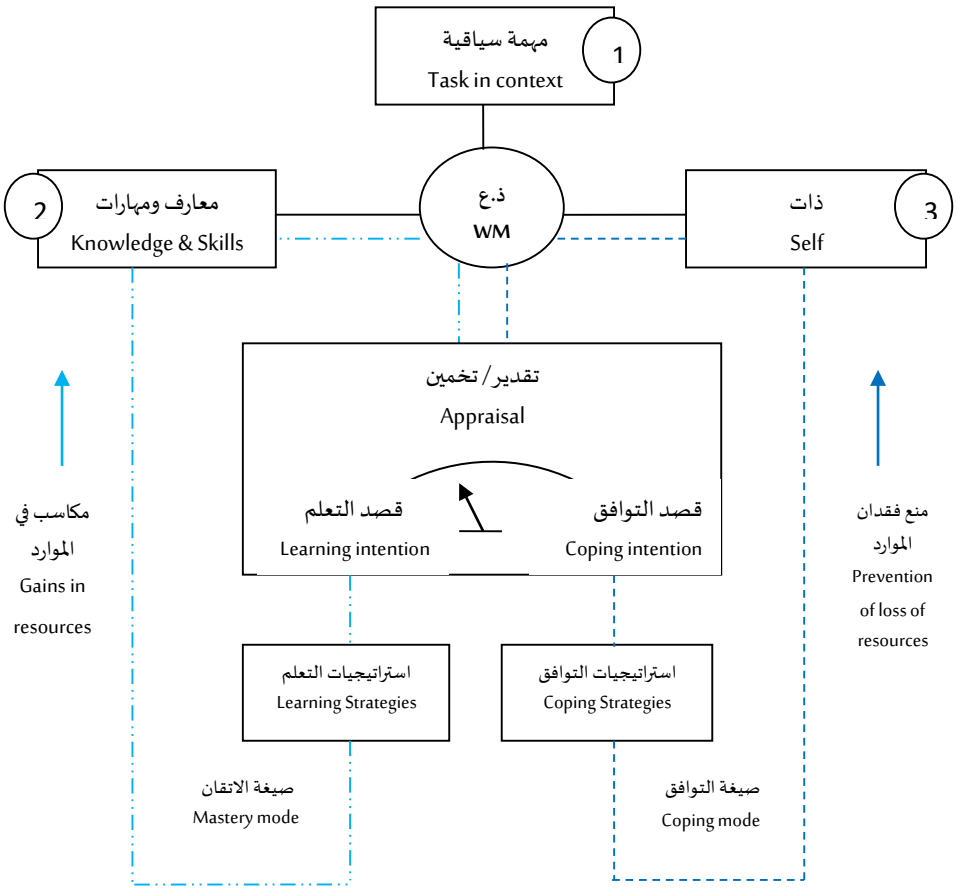
يشتمل على ستة مكونات للضبط الذاتي للتعلم ، متمثلة في مجال المعرفة والمهارات الخاصة والاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ميتاامعرفية للضبط الذاتي والمعتقدات الدافعية ونظرية الذهن، إلى جانب كل من الاستراتيجيات الدافعية والاستراتيجيات الدافعية للضبط الذاتي (بويكرتس، 1996). حيث قامت بويكيرتس لاحقا بإعادة تنظيمها بطريقة جديدة حول ما يُعرف بالميكانيزمات الأساسية للضبط الذاتي للتعلم (SRL)، يتجليان في الضبط الذاتي المعرفي و الضبط الذاتي الوجداني/ الدافعي.

2.2.1. النموذج التكيفي

تم تقديم هذا النموذج في بداية التسعينات ، مُبرزا الجوانب الديناميكية للضبط الذاتي للتعلم (SRL)، سامحا بالانتقال إلى شكل جديد من العمل أُطلِق عليه اسم "المعالجة المزدوجة" (بويكرتس، 1991). مُقدما بذلك تفسيرا لفهم عدد النتائج المُتوصل إليها في علم النفس كالتحفيز والميتامعرفية والتعلم التكيفيوالانفعالات الوجدانية وغيرهم (بانادیرو، 2017).

يقوم هذا النموذج على صيغتين متزامنتين ومتوازيتين للمعالجة يتمثلان في التعلم أو الإتقان وحسن الفعل وحسن التواجد (بويكرتس، 2000). كما جعلت من مفهومي التصاعد والتنازل أساس بنائها النظري للمعالجة المزدوجة. قدمت بويكرتس في 2011 كتيبا حول الضبط الذاتي نسخة مُوسعة، مُلقية فيه الضوء على أهداف الضبط الذاتي خلال عملية التعلم، مُحددة إياهم في إغناء معارف الفرد ومهاراته وضمان التزام الفرد بنشاط التعلم والوقاية من تهديد وإيذاء الذات. مؤكدة على دور العامل الوجداني إيجابا أو سلبا على الضبط الذاتي للتعلم ومحددة شكلين مختلفين للاستراتيجيات التصاعدية، يتجليان في الاستراتيجيات الإرادية واستراتيجيات الضبط الوجداني (بويكرتس، 2011).

شكل رقم 4: نموذج التعلم التكيفي (Boekaerts, 1996a, 2000)



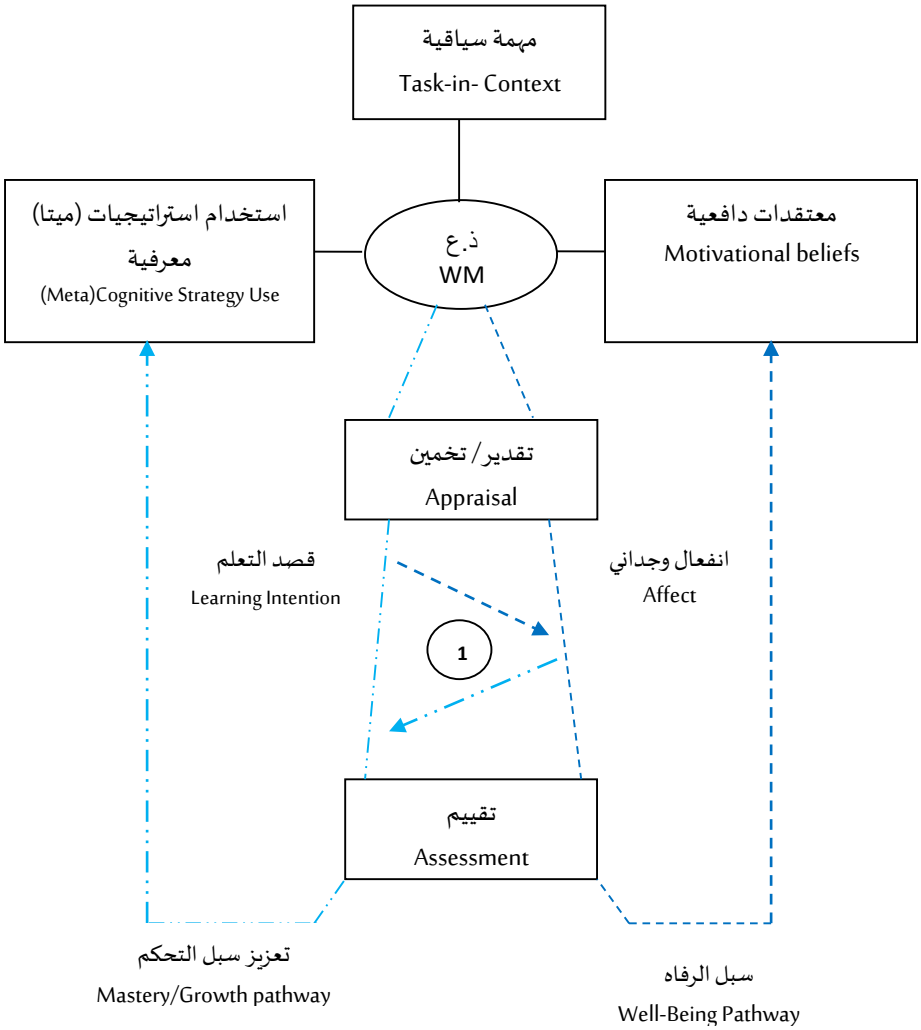
3.2.1. نموذج المعالجة المزدوجة للضبط الذاتي

تكتسي التقديرات أو التخمينات التي يقوم بها التلاميذ أهمية خاصة، إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار دورها في مساعدتهم على تحديد مسار الهدف بُغية تفعيله، فالأهداف بهذا المعنى، بنية من المعارف المُوجهة لسلوك. فمن جهة يمكن أن تشكل المهمة تهديدا لرفاههم الفكري، مما يدفع المتعلم إلى تنشيط استراتيجيات وإدارتها بفعالية، تسمح بمنع التهديد وحماية الذات من الضرر، وبالتالي انتقال المتعلمين إلى مسار النفعي. ومن جهة أخرى، يمكن للمهمة التي تتماشى مع تطلعات المتعلمين وحاجياتهم أن تثير فضولهم وتدفعهم لتسخير مهاراتهم ومشاعرهم ومعرفتهم الايجابية بُغية تحقيق التحكم في مسار التعلم وإتقانه (بويكرتس، 2011).

تحدد بويكرتس الغرض من الضبط الذاتي للتعلم في ثلاثة نقط أساسية، أولا "التنازل" حيث أن إتمام مهمة معينة رهين بالقيمة والحاجيات والأهداف الشخصية المتدخلة في مسار الإتقان، ثانيا، "التصاعد" خلالها تعمل الاستراتيجيات على وقاية الذات من الضرر للحفاظ على مسار الرفاه عند غياب تطابق بين أهداف المهمة وأهداف المتعلم الشخصية. في حين يبرز الغرض الثالث في

محاولة المتعلم إعادة توجيه استراتيجياته من مسار الرفاه إلى مسار التحكم، بالاستعانة بقوى داخلية (الأفكار ذاتية المصدر) أو خارجية (المعلم، الأقران...) وهو ما يجعل الباحث يقف على أهمية الانفعالات الوجدانية ومركزيتها في نموذج بويكيرتس. فعندما يتعرض المتعلم لتجربة وجدانية سلبية سيقوم بتنشيط مسار الرفاه ويستخدم استراتيجيات تصاعدية (Panadero, 2017).

شكل رقم 5:نموذج المعالجة المزدوجة للضبط الذاتي (Boekaerts, 2011)



4.1.الماكرو والميكرو مستوى للضبط الذاتي للتعلم في نموذج إفكليدس (2011)

يتميز نموذج إفكليدس (2011) إلى جانب كل من نموذج واين وهادوين بأرضية ميتامعرفية خصبة، يوازيه حضور الدافعية والانفعالات الوجدانية، مما يفسر الاهتمام الكبير الذي لقيه من طرف الباحثين والمتخصصين رغم جِدَته وحداثة عهده. مُمثِلًا بذلك امتدادا لأبحاث سابقة (افكليدس، 2006، 2008)، معتمدا على خلفية معرفية-اجتماعية لعدد من الدراسات (باندورا، 1986) ومُتأثرة

كذلك بنماذج كل من زيميرمان (زيميرمان وموبلان، 2009، Zimmerman & Moylan) وواين وهادوين (1998 ,1996)، إضافة إلى بينتريتش (2000). غير أن افكليدس قدمت إضافة لحقل السيكولوجيا المعرفية، من خلال إدراج نماذج ميتامعرفية لتطوير مفهوم الضبط الذاتي للتعلم، مما سمح بتطوير نموذج جديد تحت مُسمّى"النموذج الميتامعرفي والوجداني للضبط الذاتي للتعلم" المعروف اختصارا ب "MASRL"[4].يمكن التمييز بين مستويين اثنين في نموذج "MASRL"، مستوى الفرد أو ماكرو مستوى ومستوى الفرد خلال مهمة أو ميكرو مستوى.

يهتم المستوى الأول بفهم الخصائص الفردية للمتعلم، فهو "مستوى أعم لكيفية اشتغال الضبط الذاتي للتعلم ويصبح عمليا، باعتماد الفرد خلال مهمة معينة بشكل أساسي على المعرفة السابقة والمهارات والمعتقدات الدافعية والميتامعرفية والوجدان" (افكليدس، 2011، ص.10)، يحيل هذا الأخير على الانفعالات العاطفية والاتجاهات التي تمنح الدافع للتنظيم الذاتي، في حين تعمل الميتامعرفية على ضبط استراتيجيات المعرفية، ليس بالاقتصار فقط على وجود ضبط معرفي كما يُفترض عادة، بل كذلك عبر حضور الضبط الوجداني. فالضبط الذاتي للتعلم يرتبط بشكل أو بآخر بذات المتعلم وبأهدافه التي يطمح لتحقيقها (خصائص ذاتية) وليس فقط بالخصائص الموضوعية للمهمة التعلمية، كما أنها تقترن بالانفعالات الوجدانية، باعتبار أن آثار النجاح أو الفشل (مثل: الاهتمام والرغبة والإشباع أو الخوف والملل) تنعكس على ذات المتعلم ومن تم على تصوره لمهاراته وتوقعات النجاح في وضعيات مماثلة أو في مستوى صعوبة أعلى (افكليدس، 2009).

حددت افكليدس أربعة وظائف أساسية في هذا المستوى يشمل: المعرفة والميتامعرفية وتدبير الانفعالات الوجدانية والمجهود، بحيث يمكن تصورها بشكل مستقل أفقيا أو بطريقة تكاملية عموديا. في هذا السياق، تُميز افكليدس بين الانفعالات الأولية التي تتعلق بتصورات المتعلم حول المهمة، النابعة من خبراته السابقة والانفعالات المرافقة لإنجاز المهمة، ترتبط بسمات المهمة خلال المعالجة، مثل الشعور بالقدرة على إنجاز المهمة أو صعوبتها. وأخيرا انفعالات ترتبط بمُخرجات معالجة المهمة كالشعور بالثقة في النفس والرضا. هذه الانفعالات يُطلق عليها مشاعر ميتامعرفية ، لأنها تُركز على المعرفية وتتميز بنوعية هدونية[5]، مع الميل نحو الأجرأة والفعل. على هذا الأساس تعتبر افكليدس أن الانفعالات الوجدانية مكون رئيسي من مكونات الماكرو مستوى، إلى جانب المعرفية والدافعية والتصور الذاتي والإرادة والميتامعرفية، المُتجلية في المعرفة الميتامعرفية والمهارات الميتامعرفية (بانادیرو، 2017).

يتميز المستوى الثاني بحضور تفاعل بين المهمة وخصائص المتعلم، فهو مستوى تصاعدي، يتأسس على تحكم النشاط الميتامعرفي في سلوك المتعلم المعرفي، بحيث نكون أمام نشاط قائم على بيانات مع التركيز في الآن عينه على تلبية متطلبات انجاز مهمة معينة، الحديث هنا، عن توجه المتعلم إلى اعتماد ميكانيزمات محددة لأدائها. كما يدخل في هذا تجزيء الهدف العام للتعلم (مثال: الانتهاء من ملخص مثلا) إلى أهداف فرعية أكثر دقة ك (التحقق من الأخطاء الإملائية) (بانادیرو، 2017). في هذا المستوى تعتبر المراقبة

[4] Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning

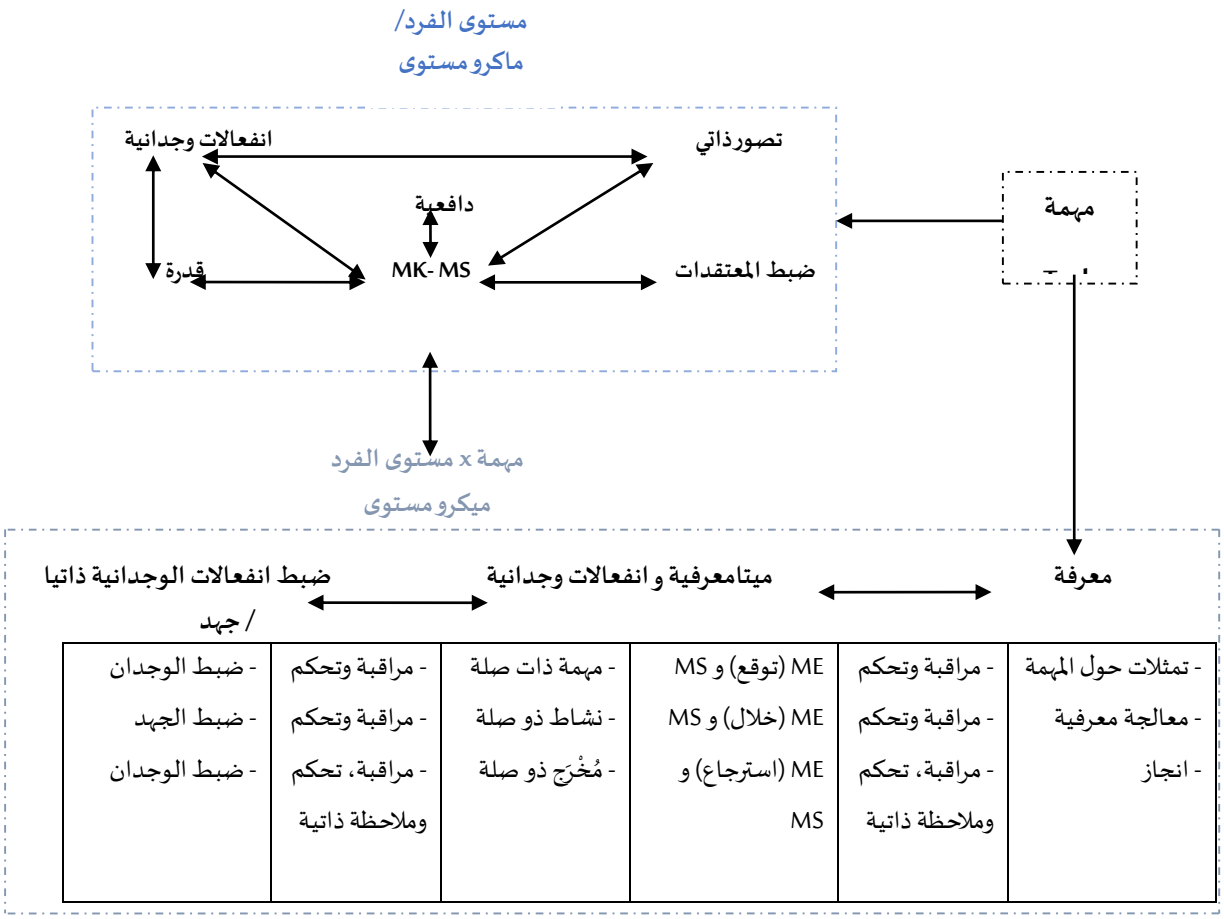
[5] مرتبط بالشعور بالمتعة

عملية جوهرية ومركزية، في حين ترتبط الدافعية وردود الأفعال الوجدانية، بتطور الموارد الميتامعرفية والتغذية الراجعة الصادرة عن تقدم أداء المتعلم.

إن التمييز بين هذين المستويين يُضفي على نموذج افكليدس نوعا من الوضوح الذي يسمح بتوظيفه في العديد من الدراسات، التي تهتم بالضبط الذاتي للتعلم.يعكس الماكرو مستوى الميزات الموجِّهة لسمات الضبط الذاتي للتعلم لدى المتعلم المرتكزة أسسا على الأهداف، لذلك فهي تتخذ منحى تنازليا وبالتالي يتقارب نموذج "MASRL" مع نماذج أخرى أكثر توجها نحو المستوى الفردي لبويكيرتس (2011) وزيميرمان (2000). وبالانتقال إلى الميكرو مستوى، نجد أن الإجراءات التعلمية تكون أقل توجها من طرف المتعلم، بمعنى أن المعالجة والانتباه يشكلان هاجس المتعلم الأول خلال إنجاز المهمة، مُركزا على تحليل البيانات بغرض اتخاذ قرارات استراتيجية، بهذا فهي تتخذ منحى تصاعديا كما هو الشأن لدى واين (2011).

خلصت دراسة افكليدس من خلال نموذجها "MASRL" إلى وجود علاقة تفاعلية بين الميتامعرفية والدافعية والوجدان على المستويين الماكرو والميكرو (شكل رقم. 21)، مُوَّضحة فيه مسار التعلم أثناء تنفيذ المهمة اعتمادا على موارد معرفية التي تقود النشاط صوب تحقيق الأهداف الفرعية المُشكِّلة للهدف العام. تعتبر افكليدس بأن الضبط الذاتي للتعلم "عملية معقدة وديناميكية، تتضمن المهمة التعلمية وخصائص المتعلم (مثل: القدرة والمعرفة الميتامعرفية والمهارات والدافعية والوجدان) والخبرات الميتامعرفية وميتا-دافعية والخبرات الوجدانية (المشاعر والأحكام) التي تؤثر على قرارات التحكم في الضبط الذاتي للتعلم (افكليدس، 2018). من هذا المنطلق، تؤكد الباحثة على أن التدخلات التي تبتغي تطوير الضبط الذاتي لدى التلاميذ، يجب أن تستهدف جوانب من عملية الضبط الذاتي للتعلم أكثر من مجرد استخدام استراتيجيات معرفية أو ميتامعرفية، مما قد يساهم إيجابيا في صقل الإمكانيات المعرفية للطلاب الموهوبين وتحقيق رفاهيتهم المعرفية.

شكل رقم 6: النموذج المعرفي والوجداني للضبط الذاتي للتعلم "MASRL" (Efklides, 2011)



MK: Metacognitive Knowledge/ المعرفة الميتامعرفية

MS : Metacognitive Skills/ المهارات الميتامعرفية

ME: Metacognitive Experiences/ الخبرات المعرفية

ركز الباحثون في نماذجهم على الميتا/معرفية والدافعية والانفعالات الوجدانية، كمجالات رئيسية مُؤطِّرة لضبط الذاتي للتعلم.حيث يمكن تصنيفها حسب موقعها و درجة أهميتها في كل نموذج. نقف في الصنف الأول على تركيز واين وهادوين وافكليدس بالأساس على الميتا/معرفية، لاسيما على مستوى المراقبة، تمثل فيه "المراقبة الميتامعرفية بوابة نحو الضبط الذاتي للتعلم" (واين وبيري، 2000، ص.540)، مما يعكس مركزية الميتامعرفية وتعدد أوجهها، لاسيما الخبرات والمعرفة الميتامعرفية التي ترتبط بالمراقبة (افكليدس، 2008، ص.3).إذ نجد عرضا مفصلا له في "الميكرو مستوى" في نموذج (MARSL)، مع تركيز خاص على الخبرات الميتامعرفية التي تناولها زيميرمان، كمكون محوري من مكونات الميتامعرفية، التي لم تحظى بما يكفي من الاهتمام. وعليه تعتبر الميتامعرفية

والضبط الذاتي، كفايتين أساسيتين للتعلم الناجح في مجالات عدة، بما في ذلك التعليم (افليكدس، 2014؛ باناديرو، 2017). بالانتقال إلى الصنف الثاني، مع نموذج زيميرمان وبينتريتش اللذين ركزا بشكل كبير على "ضبط المعرفية"، نظرا لدورها المركزي بموازاة جوانب من النظرية الميتامعرفية، يقدم خلاله زيميرمان (2000) عددا من استراتيجيات ميتا/معرفية في علاقتها بالعمليات الدافعية المُتدخلة في مرحلة الإنجاز، بالاعتماد على عدد من استراتيجيات الضبط الذاتي التي تضمن انخراطا معرفيا وحافزيا، لإنهاء المهمة (باناديرو، 2017). بالنسبة للصنف الثالث ، نجد غياب تحديد صريح لاستراتيجيات ميتا/معرفية، كما هو الحال لدى بويكرتس.

بالانتقال إلى مفهوم الدافعية، نجد أنه تم تناولها على مستويين في النماذج الآنفة الذكر، يرتبط الأول بزيميرمان وبويكيرتس وبينتريتش. يعتبر زيميرمان أن الضبط الذاتي للتعلم نشاط هادف، "ينبع عن استعداد التلميذ لتحمل المسؤولية الشخصية خلال التعلم والأداء الأكاديمي" (زيميرمان، 2013، ص.2)، فهو لا يستهدف تعزيز تعلم التلاميذ فقط، بل أيضا استثارة دافعيتهم وتحفيزهم للإقبال الايجابي على فعل التعلم، استنادا على استراتيجيات يتم استخدامها للتحكم في العمليات التي يمكن أن يكون لها تأثير على دافعيتهم. تشمل هذه الاستراتيجيات محاولات لتنظيم معتقدات دافعية، مثل التوجه للهدف والفاعلية الذاتية ومعتقدات بخصوص قيمة المهمة والقدرة على الأداء والإتقان.

وبالعودة إلى النموذج الحلقي/الدوري لزيميرمان (2009)، يكتسي مكون معتقدات التفكير الذاتي في مرحلة التفكير القبلي أو كما يسميها البعض بالطور الكشفي أهمية حاسمة، في حين يمثل الإنجاز مرحلة للتحكم الطوعي وانعكاسا لإرادة الفرد، من أجل تسخير جميع السبل الكفيلة بتحقيق أهدافه الذاتية داخليا وخارجيا التي تنطوي عليها المهمة. أما في مرحلة التأمل الذاتي تؤثر ردود الأفعال على الدافعية لأداء المهمة في المستقبل، إما بالإقبال عليها أو العزوف عنها.

تمثل الدافعية مكونا جوهريا من مكونات الضبط المعرفي عند بينتريتش، يمثل تخطيط وتنشيط الدافعية مرحلة مفصلية، تتضمن عمليات من قبيل توجهات الهدف والفعالية الذاتية وإدراك الصعوبات وسهولة التعلم أو صعوبته، ثم قيمة المهمة. بهذا يقدم بينتريتش (2000) وصفا واسعا للمعتقدات التحفيزية/ الدافعية وكذا المكونات الميتامعرفية المُشاركة في مختلف مراحل التعلم، وفق تسلسل عام يمكن نهجه نظريا في حل مهمة معينة. في نفس السياق، تحدد بويكيرتس مسارين لهدفين مختلفين، تقوم على تفعيل عمليات الضبط أو التخلي عنها (بويكرتس ونيميفيرتا، Boekaerts & Niemivirta, 2000)، مُؤكدة على أهمية المعتقدات الدافعية ودورها في الضبط الذاتي للتعلم. في المقابل، لم تحظى الدافعية بنفس درجة الأهمية لدى كل من واين وهادوين (1998) وافكليدس (2011).

انطلاقا من النماذج السابقة، يمكننا التمييز بين مستويين اثنين يرتبطين بالمكون الوجداني، ركزت بويكيرتس في المستوى الأول على الانفعالات الوجدانية على أهداف التلاميذ وتفعيل مسارات التعلم وكذا الاستراتيجيات المُتّبعة خلالها، بُغية الحفاظ على "الأنا" وحمايته باعتباره الغاية الأسمى للإنسان، الشيء الذي يجعل من تملُّك المتعلم لاستراتيجيات تُمكنه من ضبط انفعالاته الوجدانية وتُنشط مسار تعلمه غاية أية فعل تعلمي. في المستوى الثاني، عالج زيميرمان (2000) وبينتريتش (2000) هذا المكون من زاوية ردود الأفعال الوجدانية، سواء تعلق الأمر بتقييم التلاميذ الذاتي لعملهم خلال المرحلة النهائية[6] للضبط الذاتي للتعلم أو باستخدام

[6] المقصود بها مرحلة التأمل الذاتي بالنسبة لزيميرمان (Zimmerman, 2000) ومرحلة رد الفعل والتأمل بالنسبة لبينتريتش (Pintrich, 2000)

استراتيجيات للتحكم في انفعالاتهم الوجدانية، خلال الإنجاز، مثل انتقاء وتكييف استراتيجيات لتدبير الأنشطة الذهنية ومراقبتها (بينتريتش، 2000) وكذا التصور الذهني والآثار الذاتية التي يتم توظيفها لخلق مشاعر ايجابية (زيميرمان وموبلان،2009).

يمكن تسجيل عدم ذكر الانفعالات الوجدانية بشكل صريح ومباشر في المراحل التهييئية، مَرَّد ذلك لزاوية نظر زيميرمانية بخصوص مؤشر الفعالية الذاتية المُرتبط بمرحلة التفكير القبلي، من حيث وظيفته التنبؤية المُتميزة بالفاعلية والنجاعة خلال الأداء، مقارنة بالانفعالات الوجدانية أو الضبط الوجداني (زيميرمان، 2014). بعروجنا إلى المستوى الثاني، نقف على تركيز افكليدس وواين وهادوين على استراتيجيات الضبط الميتا/معرفية والدافعية مقارنة باستراتيجيات الضبط الوجدانية، إذ "يمكن أن تؤثر على الخبرات الميتامعرفية كما هو الحال بالنسبة للمزاج" (افكليدس، 2011، ص.19). وعلى الرغم من وجودها في المستويين الماكرو والميكرو في النموذج المعرفي والوجداني للضبط الذاتي للتعلم "MASRL، فإن دورها لا يرتقي إلى مستوى باقي الاستراتيجيات الأخرى، إذ يظل ثانويا وقد لا يتدخل بشكل كبير في عمليات الضبط الذاتي للتعلم.

3. استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم"Elketani,S., 2020"

ساهمت نظرية الضبط الذاتي للتعلم على مدار أربعين سنة مضت، في تكريس الاعتقاد بأن تحصيل المتعلمين لا يعتمد فقط على مهاراتهم وقدرتهم المعرفية، بل يرتكز كذلك على عوامل أخرى كالضبط الذاتي والدافعية (شانك، 2005). حيث مكّن فهم طبيعة التفاعل بين المعرفة والدافعية في إطار الضبط الذاتي للتعلم من منظور اجتماعي-معرفي، من توسيع نطاق المقاربات التدريسية في الأوساط الأكاديمية. يرى عدد من الباحثين في حقل علم النفس المعرفي أن خصائص التنظيم الذاتي ليست مُعطى فطري أو سمات فردية ثابتة، وإنما يتم بناؤها وصقلها عبر تطوير دافعيتهم واستراتيجيات تعلمهم، لاسيما إذا ما توافرت بيئات التدريس الاستراتيجي الفعّالة. تتميز استراتيجيات التعلم والتوجهات الدافعية بالديناميكية والاتصال مع السياق. كما أن وجود مستويات مختلفة في هذه الأخيرة وغناها لدى التلاميذ، التي قد تتماشي مع طبيعة وخصوصيات الدروس، يُمكنهم من اختيار استراتيجيات الضبط الذاتي الأكثر ملاءمة وفاعلية (دونكان وماكياشي، 2005).

ترتبط استراتيجيات الأمن الذاتي (3SL)[7] للتعلم كمستوى أعلى من الضبط الذاتي للتعلم بالوعي الميتامعرفي، مما ينعكس على فهم وضبط التفكير والتعلم (فلتش وآخرون، 2018). فهو مظهر أساسي للتعلم المبني على عملية التعقل والتدبر والنقد. إن تملك المتعلم لمهارات تضمن له تحقيق الحد الأدنى من إدارة عمليات التعلم، سبيل لتأمين حاجياته الأساسية الذاتية وتكريس دوره الوجودي، كفاعل واعٍ يتأثر ويؤثر في محيطه، في إطار علاقة تفاعلية ديناميكية واعية. تجعل من حضور الوعي في مختلف الأنشطة الذهنية الذاتية ودراسة الاستراتيجيات أمرا ضروريا، إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار دورهما في الرفع من مستوى أداء التلاميذ (شانك، 2005)، حيث يصبحون أقدر على تحديد الأهداف وتخطيط وتنفيذ استراتيجيات التعلم، إلى جانب توفير ذاتي لبيئة تعلم مناسبة، مع القيام بتغذية راجعة كلما دعت الضرورة والتحكم بفعالية في أنشطة التعلم ومراقبتها وتقييم مدى التقدم في تحقيق الأهداف (زيميرمان وشانك،2011). بهذا، فهي تدبير شامل لمختلف المكونات المُتدخلة في عملية التعلم، معرفيا وإجرائيا (بروين وآخرون، 2017).

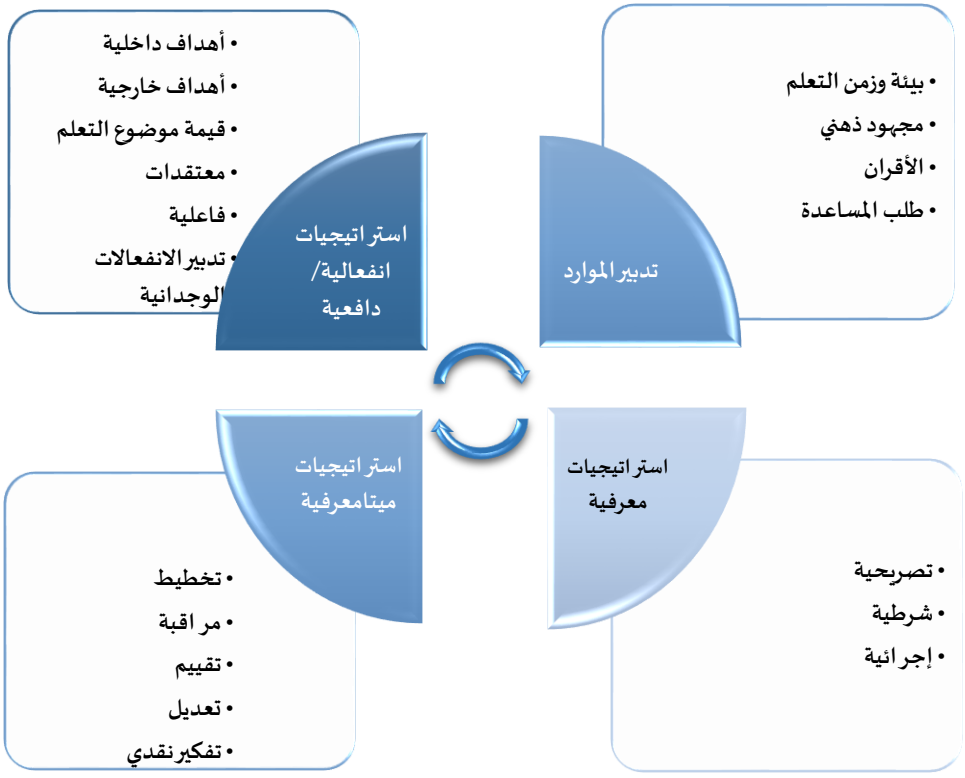
[7]Self-Security Strategies for Learning

الشيء الذي يضعنا أمام مستويات أعلى من الأداء (زيميرمان، 2011)، حيث تمكن المهارات المعرفية من إنجاز مهمة، في حين تساعد الميتامعرفية على تدبير هذه المهارات (كارني، 1992، Garner).

يحيل الوعي الميتامعرفي على كل عمليات التعلم والسلوكات التي تشمل أي درجة من التفكير واختيار الإستراتيجية والمعالجة الذهنية الهادفة، تُمكِّن من تحسين قدرة التلميذ على التعلم (كونلي، 2014، Conley). ينتقل التفكير كنشاط ذهني ذاتي وواع، من التركيز على معرفة المحتوى المعرفي الذي سيطر حتى وقت قريب على المقاربة التعليمية والسياسات التربوية البيداغوجية والممارسة الديداكتيكية إلى معرفة كيفية بناء المعرفة، تسمح للفرد بمعرفة كيفية تفكيرهم وعمليات التعلم، إضافة إلى ضبط المعرفة، من خلال مراقبة فعالية التعلم واتخاذ القرارات بشكل ذاتي بغض النظر عن كونه مُتعلِّما أو خبيرا (بروين وآخرون، 2017).

يعتبر البحث في مكونات استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم و الدافعية وطبيعة العلاقات والتفاعلات بينها من جهة وعلاقتهما الديناميكية بالوعي الميتامعرفي من جهة أخرى، نظرا لحضوره في مختلف مراحل التفكير والفعل خلال عملية التعلم، أهم أهداف هذا البحث (شكل رقم. 22). الشيء الذي يستوجب التحقق من عدد من المتغيرات المُؤثرة في الأداء الدراسي والأكاديمي على حد السواء. انصب الاهتمام على دراسة سلوكيات ومواقف المتعلمين داخل الفصل الدراسي، في علاقتها بتوجيه الأهداف على توجيه الأهداف بشكل خاص (بينتريتش وشانك، 2002)، في ارتباط بمتغيرات أخرى كالميتامعرفية والفعالية الذاتية (زافارماند وآخرون، 2014)، ودورها في سياق التدريب والتوظيف

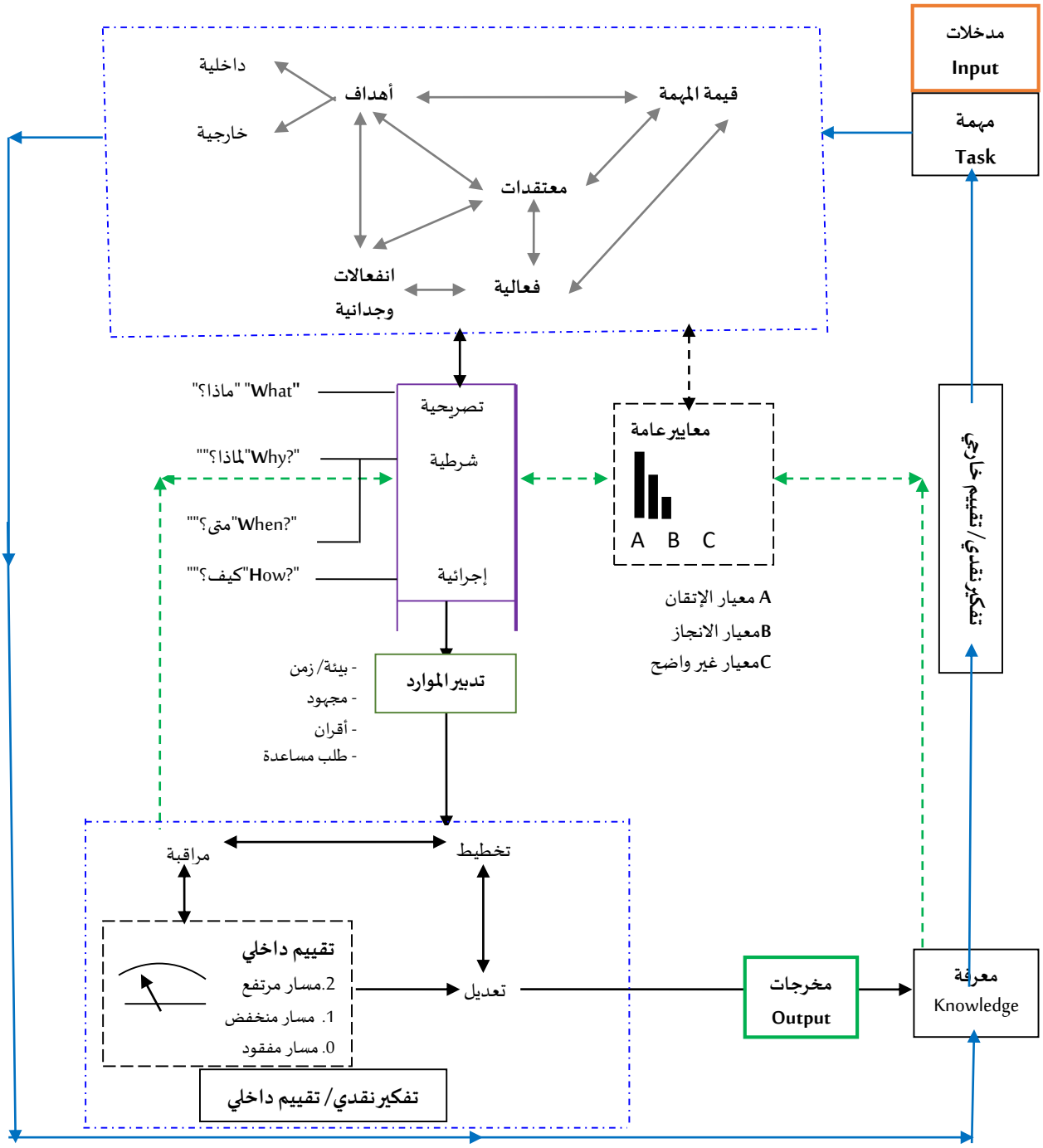
شكل رقم 7:مكونات نموذج استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم "3SL"



يعكس نموذج استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم من جهة ملخصا لأهم ما توصلت إليه أبحاث علم النفس المعرفي في هذا الموضوع، بغض النظر عن منطلقاتها العلمية ومرجعياتها المعرفية، إنها نقطة التقاء المقاربات في محاولة للكشف عن أهم خصائص التفكير البشري المشتركة واستراتيجياته من أجل بلوغ المعرفة. أما من جهة أخرى، فهي لا تعدو أن تكون بالنسبة لنا إجمالا ونموذج (3SL) تحديدا، نقطة بداية نحو تعميق البحث في ماهية الوعي الإنساني بمستوياته المختلفة، يتجاوز المعرفة المُكونة للوعي الميتامعرفي بمعناه المتعارف عليه، إلى مستوى أعلى من الوعي يمثل غاية الوجود الإنساني، لارتباطه من ناحية بالتفكير النقدي الذي لا يُسائل المعرفة وحدها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى مساءلة الوعي الميتامعرفي عينه. من زاوية أن فعل التعلم لا يسعى إلى تطوير الوعي الميتامعرفي فقط، ولكن ينتقل به من مجرد تفكير للذات العارفة، كفاعل ميتامعرفي إلى التفكير في هذه الذات العارفة نفسها وفي معارفها وأساليبها وأهدافها ونواتجها، حتى وان أتبثت فعاليتها في مواجهة مهام ومواقف تعلمية وحياتية سابقة. الحديث هنا، عن تجسيد لوعي عارف أعلى أو وعي اصطفائي (انتقائي)، يتأسس على وعي أكسيولوجي (أخلاقي)، يكتسب كينونته من مُخرجات التفكير النقدي (خطاطة رقم.23).

شكل رقم 8: نموذج استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم (3SL)

(Elketani. S., 2020)



1.3. استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم (3SL) على ضوء مقاربات علم النفس المعرفي

يتطلب الضبط الذاتي للتعلم توقع المتعلمين لسلوكهم واستراتيجياتهم التعلمية، بشكل يسمح بتحقيق أهداف مُحددة ذاتيا (كليري وزيميرمان، 2004، Cleary & Zimmerman). يمكن أن تتأثر عمليات الضبط الذاتي بتوجيهات أهداف الطلاب داخليا أو خارجيا. ينبع الهدف الداخلي من أسباب داخلية، فهو غاية في حد ذاته وليس فقط وسيلة لتحقيق هدف معين. انه اتجاه نحو تطوير أو عرض القدرة في مواقف التعلم، كما يشير إلى تصور المتعلم للأسباب الدافعة للانخراط في مهمة تعلمية، كما يحيل إلى الأهداف العامة المُوَجِّهة للمتعلم خلال حصة أو مجموعة حصص دراسية (بينتريتش، 2000). هذا يعني أن توجيه الهدف الداخلي يرتبط بشكل وطيد بمستوى دافعية المتعلم نحو التعلم كالتحدي والفضول والرغبة في الاكتشاف والتطلع إلى تعزيز مكاسبه السابقة، بما يسمح له بالرفع من مستوى أدائه خلال مسار الإنجاز، خلال مهمة أو وضعية تعلمية محددة بشكل ذاتي. إلى جانب ذلك، يعتبر التوجيه الخارجي للهدف، مُكمِّلا للتوجيه الداخلي للهدف، حيث يمثل وسيلة لتحقيق غاية محددة. يتعلق الأمر هنا، بمُحفزات خارجية تُعزز دافعية المتعلم للإقبال على التعلم والمشاركة في مختلف مراحل الدرس وأنشطته، لأسباب معينة مثل الدرجات والمكافآت والأداء والتقييم من طرف آخرين والمنافسة (بينتريتش، 2000) والبحث عن اعتراف الآخرين أو السعي لنيل المكافآت.

في هذا الموضوع، قام كل من مورفي وألكساندر بالبحث عن العلاقات بين الدافع والتحصيل الدراسي في الأبحاث المنشورة خلال خمس سنوات الأخيرة، بغرض تصنيف المصطلحات ذات الصلة بمفهوم الدافعية. خلصت الدراسة إلى تركيز هذه الدراسات على عدد من الاتجاهات، أهمها مقاربة الأهداف وتوجهاتها. تفترض هذه الدراسات أن توجيه الهدف سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي يلعب دورا حاسما في عدد من المتغيرات الدافعية الأخرى، بما في ذلك الفعالية الذاتية والوعي الميتامعرفي (مورفي و ألكسندر، 2000، Murphy & Alexander). في نفس الاتجاه، كشفت دراسات أن الطلاب الذين يوجهون أهدافهم داخليا، يكونون ميّالين إلى فهم المهام بمستوى أعمق مقارنة بأولئك الذين يقتصرون على توجيه خارجي فقط، إذ يميلون إلى استخدام مستوى سطحي من المعالجة الإستراتيجية، كالحفظ أو التخمين. لذلك من المرجح أن يساعد توجيه الهدف الداخلي على استمرارية الحافزية للتعلم على الأمدين القصير والمتوسط. مما يدفع إلى القول، بأن تطوير التوجيه الداخلي للأهداف سبيل نحو الارتقاء بالضبط الذاتي للتعلم المدرسي والأكاديمي (سيونغ يون وآخرون، 2010، Seung Youn & al). إضافة إلى هذا، بيَّنت دراسات أن وجود عدد من الأهداف الموجَّهة لا يعني بالضرورة تضاربها، بل على النقيض من ذلك، يمكن النظر إليها في إطار تكاملي (زافارماند، 2014).

خلُصت دراسات في هذا الصدد، إلى أن المتعلمين المتوفوقين يميلون إلى امتلاك خصائص مميزة وفعّالة معرفيا ووجدانيا، من قبيل توجيه الأهداف داخليا وداخليا وقيمة المهمة ومعتقداتهم حول الفعالية الذاتية واحتمال النجاح، في حين ترتبط خصائص أخرى باستراتيجيات محددة ينتهجها المتعلمون خلال عملية التعلم، مثل التمرن والإعداد والتنظيم وتدبير الوقت والفضاء أو البحث عن المساعدة (بينتريتش وآخرون، 1993، Pintrich,al) ومستوى المثابرة. تهتم هذه الخصائص بتفكير المتعلمين حول أنفسهم ومهامهم التعلمية ومستوى أدائهم داخل الفصول الدراسية (زافارماند، 2014). لذلك يُنظر إليهم كفاعلين مَرْكزيّين في عملية التعلم عموما

وتصور الأهداف التعلمية وبنائها بشكل خاص، سواء تعلق الأمر بالداخلية منها والخارجية أو سواء المرتبطة بالإتقان والإنجاز أو بالأهداف التعلمية، خلال مهمة أو حصة أو درس أو وحدة أو مرحلة دراسية معينة الفرعية منها أو الأساسية.

في هذا الإطار اقترح شانك (1984) مراعاة عدد من التدابير عند التخطيط للهدف، أبرزها تحديد الهدف (ماذا يريد المتعلم أن يقوم به؟) ومستوى الصعوبة (كلما كان الهدف معتدل الصعوبة كلما زاد من دافعية المتعلم للأداء) والقرب (أن يكون الهدف قصير المدى يتطلب انجازه مدى زمنيا قصيرا). لذلك يمثل فهم دور الأهداف وأهميتها، سواء بالنسبة للمدرس أو المتعلم، يُيسِّر تعلم طرق حياتية فعّالة (شانك وزيميرمان، 1997). كما أنها تحفز الأفراد وتدفعهم لمضاعفة مجهوداتهم ومثابرتهم، مع التركيز على المهمة بغية انجازها. إلى جانب أنها تؤثر على كيفية معالجتهم لمعلوماتهم باستخدام استراتيجيات ملائمة لتحقيقها.

بالإضافة إلى توجيه الأهداف سواء على المستويين الداخلي أو الخارجي، تلعب تصورات المتعلم بخصوص قيمة المهمة، دورا في تعزيز الدافعية للتعلم.إنه تقييم المتعلم لمدى أهمية ونفعية المهمة وقدرتها على استثارة فضوله المعرفي، من خلال الإجابة عن سؤال "ماذا أعتقد بخصوص هذه المهمة؟". في حين ينحى توجيه الهدف نحو البحث في أسباب مشاركة المتعلم في مهمة، عبر طرح سؤال "لماذا أقوم بهذا العمل؟"، إذ ينبغي أن يواكب ارتفاع قيمة المهمة لدى المتعلم ارتفاع في الإقبال على التعلم والانخراط فيه ايجابيا.

علاقة بالموضوع، حضيت المعتقدات بدورها باهتمام الدارسين وذوي الاختصاص، إلى درجة أن بعضهم ذهب إلى اعتبارها حجر أساس بناء المعرفة، تتجاوز من حيث الأهمية معرفة تنظيم ومقاربة المهام أهمية (باجاريس،2001، Pajares). يرى زيميرمان وكامبيلو أن "امتلاك المعرفة والمهارة لا يؤدي بالضرورة إلى حل مشكلة بجودة عالية في حالة الافتقار للثقة بالنفس لاستخدام الموارد الفردية" (زيميرمان وكامبيلو، 2003، ص. 240-241، Zimmerman & Campillo). إن الحديث عن مفهوم الضبط الذاتي للتعلم أو كما يُفضل تسميته في هذه الدراسة باستراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم، رهين بمدى حضور معتقدات الدافعية بخصوص قدرتهم على انجاز مهمة معينة ونجاعة أسلوبهم المعرفي ومثابرتهم. هنا يمكن الوقوف على شكلين اثنين من التوقعات، يمثل أحدهما في توقعات النجاح والآخر يهم الفعالية الذاتية. يحيل الأول على توقعات الأداء خلال مهمة تعلمية، في حين يشير الثاني إلى تقييم ذاتي لقدرة المتعلم على إتقان أداء المهمة، وهو ما يُفسر استعداد الأفراد ذوي الفعالية الذاتية لبدل مزيد من الجهد والاجتهاد (زيميرمان، 2000؛ باندورا، 1997) لتحقيق الأهداف سواء الداخلية منها آو الخارجية.

تعبر الثقة بالذات العارفة وفعاليتها الذاتية عن "قدرة على التنبؤ بمستوى المثابرة والجهد خلال حل وضعية مشكلة، لأنها تساعد على تقدير المعتقدات حول الكفاءة والقيمة الذاتية" (زيميرمان وكامبيلو، 2003، ص ص. 242-241). لعل هذا ما دفع الباحثين إلى جعل معتقدات الفعالية الذاتية خلال العقدين الماضيين بؤرة اهتمامهم نظرا لطبيعة العلاقة التفاعلية مع استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم. تُعرَّف على أنها اعتقاد الفرد بقدراته على تنظيم المهمة وإكمالها بنجاح (زافارماند،2014)، كما يُعرّفها باندورا (1982) على أنها إيمان بقدرة الفرد على الأداء الفعّال وممارسة التأثير على الأحداث، تؤثر على البعدين المعرفي والوجداني لعمليات التعلم. كما

تحيل إلى تصورات حول قدرات الفرد على التنظيم وتنفيذ الإجراءات في مواقف محددة، قد تتضمن تحديات جديدة وغير متوقعة وربما مرهقة، من المفترض أن تؤثر على اختيار المتعلم للأنشطة والجهد والمثابرة (بانادورا، 1986).

أشار عدد من الباحثين إلى تسجيل عزوف أو تجنب الأشخاص الذين يفتقدون للثقة في فعاليتهم الذاتية عليها، في المقابل، يُقبل الأشخاص الذين يتوفرون على فعالية ذاتية في التعلم على أداء المهام، ببدل جهد أكبر يستمر لفترة أطول من أولئك الذين ليسوا متأكدين من قدراتهم. بهذا ترتبط معتقدات الفعالية الذاتية إيجابا بالتحصيل الأكاديمي والدافع (باندورا، 1997؛ باجاريس، 2003).مما يدل على أن وعي المتعلمين بفعاليتهم يشكل المحدد الرئيسي لفعاليتهم الذاتية التي تتماشى وتطلعاتهم المهنية (لو و شوي، 2013؛ جونس وآخرون، 2011؛ باندورا، 1997).

يمكن للمتعلمين ذوي الفعالية الذاتية العالية المشاركة بسهولة أكبر والعمل بجد أكثر، مع تحديد أهداف أكثر تحديا وبدل مزيد من الجهد نحو تحقيقها والاستمرارية لفترة أطول في مواجهة الصعوبة. في حين أن الطلاب ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة يعبّرون عن قدر أقل من المثابرة والجهد ويتجنبون المهام غير المؤكدة والصعبة ويفتقرون إلى الهدف، إلى جانب امتلاكهم لصفات غير واقعية وغير قادرة على التكيف (زفارماند، 2014)، وبالتالي فالتلاميذ الذين يمتلكون حسا مرتفعا بفعاليتهم الذاتية هم الأقدر على تحقيق أداء أكاديمي أفضل. فهي تتدخل في جميع مراحل عملية الضبط الذاتي للتعلم مما يُيسر التحصيل الدراسي(شانك وارتمير، 2000).

عديدة هي الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الفعالية الذاتية في التعلم، مُبرزة أن هذه الأخيرة ترتبط بشكل كبير بالضبط الذاتي للتعلم، من خلال الاعتماد على الاستراتيجيات الأكثر فعالية في حل المشكلات وتدبير الوقت وبدل الجهد والاستمرارية لزمن أطول بغرض إكمال المهمة، مع مواجهة مختلف العقبات والتحديات (باجاريس، 2005؛ زيميرمان، 2000)، إذ يميل الطلاب ذوو الفعالية الذاتية العالية إلى استخدام استراتيجيات ميتامعرفية بغية بلوغ مخرجات أداء ناجحة. الأمر الذي يدفع إلى القول بأهمية المهارات الميتامعرفية في تحقيق تعلم عالي الجودة وحل المشكلات (افكليدس، 2009، 2008؛ فلافل، 1979، براون، 1978). لذلك فهم ميّالون إلى استخدام استراتيجيات التعلم ذاتية الضبط، مقارنة بالطلاب ذوو الفعالية المنخفضة.

تتكامل استراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم والفعالية الذاتية والميتامعرفية مع بعضهما البعض (تانر، 2012،Tanner). لذلك يكمن الغرض الجوهري من تعليم المهارات الميتامعرفية في توجيه المتعلمين، لتحديد بنية المشكلات وإنشاء روابط مع المعرفة السابقة وانتقاء استراتيجيات التعلم، تساعدهم على ضبط المتعلمين لمعرفتهم ومهاراتهم أثناء التعلم. غير أنه تجدر الإشارة إلى أن معتقدات الفرد حول فعاليته الذاتية ترتبط بالسياق، فقد يتمتع بالمعرفة والمهارات في مادة دراسية معينة، لكن قد تكون منخفضة في مادة أخرى. مما قد ينعكس هذا على اختيارات المتعلمين لتخصصاتهم الدراسية والوظيفية في مرحلة معينة من المراحل الدراسية.

يمكن للطلاب بناء معتقداتهم حول الفعالية الذاتية من خلال أربعة مصادر مختلفة من الخبرات: خبرات الإتقان والنمذجة الاجتماعية أو التجارب البديلة (تجارب الآخرين) والإقناع اللفظي/أو الإقناع الاجتماعي وكذا الردود الانفعالية النفسية والفسيولوجية (باندورا، 1997).تلعب هذه المصادر الأربعة دورا في تعزيز الفعالية الذاتية، غير أن خبرات إتقان حل المشكلات تكتسي أهمية خاصة

بالنظر إلى دورها في تطوير الفعالية الذاتية، لأنها تساعد المتعلمين على بناء الأسس المعرفية لتحديد مستوى المجهود الضروري لتحقيق النجاح. واعتبارا للعلاقة التفاعلية بين مختلف مكونات الوعي الميتامعرفي، فإن الفعالية الذاتية تضمن إلى حد ما استمرارية المتعلمين في توجيه الأهداف الداخلية والرغبة في تجاوز المهام الصعبة.

إن الفعالية الذاتية ليست فقط وسيلة لتحقيق مخرجات تعلميه، بل هي أيضا نتاج خبرات تعليمية ناجحة (سيونغ يون وآخرون، 2010). فقد أظهرت دراسات أن طلاب الجامعات الذين برهنوا على مستوى من أداء مرتفع، يتميزون بفعالية ذاتية ذات دلالة ارتباطية قوية مقارنة بالطلاب الذين لديهم أداء منخفض (الألوان،2008). إلى جانب هذا، توصل پاين وزملاؤه من خلال تحليل أبعاد توجيه الهدف إلى وجود علاقة ارتباطية قوية ببنيات التنظيم الذاتي (الفعالية الذاتية وما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي والتغذية الراجعة) أكثر منها ببنيات الأداء (الأداء الأكاديمي والتنظيمي). كما تم التأكيد على أن الفعالية الذاتية نتيجة مباشرة لتوجيه الهدف، يليها التغذية الراجعة والمخرجات الأكاديمية، ثم المخرجات التنظيمية (باين وآخرون، 2007، Payne & al).

تضم المعارف المعرفية كلا من المعرفة التصريحية والإجرائية والشرطية، تشمل المعرفة التصريحية معرفة الأشياء والحقائق والمعلومات والأحداث والقواعد والعمليات (فلتش وآخرون، 2018). فهي تنطوي على شبكة من الحقائق التي تمثل المعرفة العامة، التي يعود مصدرها إلى ما يدلي به الأستاذ ويصرّح به (أندرسون، 1982). يمكن اعتبار المعرفة التصريحية معرفة نظرية ووصفية أو ضمنية، تفترض الإجابة عن سؤال "ماذا؟". عند الانتقال من سؤال "ماذا؟" إلى سؤال "كيف؟" بغرض معرفة كيفية القيام بشيء معين، نكون بذلك بصدد الحديث عن معرفة من مستوى آخر يُطلق عليه المعرفة الإجرائية، تخضع لعملية تطوير وصقل مستمر مع زيادة في سرعة المعالجة. لذلك، يمكن النظر إليها على أنها معرفة مُوَّجَهة نحو الفعل في شكل سلوك أو مهارة. مما يقتضي القيام بأداء مهمة ما، معرفة كيفية أدائها إجرائيا. علاوة على هذا، يتضمن سؤال "متى" و "لماذا" يجب استخدام مهارة محددة دون سواها، فإن الحديث ينتقل مباشرة إلى المعرفة الشرطية والتي تتضمن ضبط الذاكرة والتفكير والتعلم (أكرمان وزالمانوف، 2012، Ackerman & Zalmanov).

يساعد ضبط استراتيجيات ميتامعرفية التلاميذ على تدبير تعلماتهم واتخاذ القرارات المناسبة، تضم كلا من التخطيط وتدبير المعلومات والمراقبة وتعديل الاستراتيجيات والتقييم (شراو و دينيسون، 1994، Schraw & Dennison). يكتسي التخطيط وتدبير المعلومات أهمية بالغة، نظرا لدورهما في اختيار الاستراتيجيات الأنسب والأكثر فعالية والمعلومات اللازمة لتحقيق المخرجات المنشودة، مع اقتصاد في الجهد الذهني والوقت. تُحيل المراقبة على قدرة ذاتية لقياس مدى التقدم الحاصل خلال انجاز مهمة معينة. ترتبط استراتيجيات التعديل بالبحث القصدي عن المسلمات غير الملائمة لتقليص خطر التحيز (فلتش، 2018). أما التقييم فيشير إلى القدرة على القيام بتقييم شامل للتقدم المحرز في حل مهمة والمهارات المُكتسبة أو مدى إتقان التعلم.

خلاصة

يُقدم مفهوم الضبط الذاتي للتعلم مجالا لفهم المتغيرات المتدخلة في تعلم المتعلمين في سياقات متعددة، قد تتفاوت في التركيب والتعقيد واستعداداتهم وإيقاعاتهم وأسلوبهم الذاتي وأيضا أهدافهم سواء الداخلية منها أو الخارجية. حيث تشير الدراسات إلى أن الطلاب الذين يوجهون أهدافهم داخليا، يميلون إلى فهم المهام بمستوى أعمق مقارنة بأولئك الذين لديهم توجيه خارجي، بحيث ينحون إلى استخدام مستوى سطحي من المعالجة الإستراتيجية، لذلك من المرجح أن يُؤدي توجيه الهدف الداخلي مقارنة مع توجيه الهدف الخارجي إلى استمرارية الحافزية للتعلم على اللأمد القصير والمتوسط والطويل، للإرتقاء بمهارات المتعلمين الضبط الذاتي للتعلم.

يركز نموذج استراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم (3SL) على تطوير مهارات التعلم الميتامعرفية وتعزيز الوعي الميتامعرفي بغرض الرفع من أداء المتعلمين عبر مختلف مسارات الفعل وتجويد المخرجات التعلمية، مع اقتصاد في المجهود الذهني وزمن الإنجاز، عبر تنشيط استعداداتهم الحافزية وتدبير مواردهم واستراتيجيات المعرفية التصريحية والشرطية والإجرائية وكذا استراتيجياتهم الميتامعرفية، على مستوى التخطيط والمراقبة والتقييم والتعديل، مع حضور للتفكير النقدي الداخلي والخارجي للوضع الاستراتيجيات ومخرجاتها المعرفية موضع تساؤل. بما يتماشى مع قدراتهم التعلمية وأسلوبهم المعرفي الذاتي، بل وفلسفتهم في التعلم، ككائن ذو كيان معرفي خاص به أو كفاعل ميتامعرفي عارف بمساراته التعلمية ومنتج للمعرفة ومؤثر في ذاته ومحيطه القريب والبعيد.

إجمالا، يحاول نموذج (3SL) تقديم فكرة عن كيفية تفاعل مكونات نموذج الدافعية واستراتيجيات الأمن الذاتي للتعلم، مع مختلف مراحل التفكير الميتامعرفي لدى الفرد، من خلال تخطيط ومراقبة وتقويم المعلومات الجديدة، على ضوء بنيتهم المعرفية، حيث تساعد مثلا إستراتيجية التعديل على قياس مدى فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق الهدف التعلمي ومدى تمكينيتها من الالتزام بالتعليمات وسياق إنجازها. وبلغة أخرى، تُمكِّن الإحاطة بمكونات الوعي الميتامعرفي الفرعية من تشفير المعلومات الجديدة وتفسيرها بالنظر إلى علاقتها بالمهمة. التي يمكن بدورها أن تصبح هذه المعرفة الجديدة قابلة للاستخدام في وضعيات مماثلة أو قريبة منها. وإذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار طبيعة العمليات الميتامعرفية التفاعلية فإن إمكانية استخدام المعرفة الجديدة والعناصر المتدخلة في بنائها في نفس الوضعيات، قد يؤدي إلى السرعة في الإنجاز مع القليل من مُدخلات التوجيه الميتامعرفي، مما قد يرفع معدل الخطأ (كيزيفيتر وآخرون، 2016، Kiesewetter & al؛ كروسكيري، 2003، Croskerry). هذه الأخطاء لا تعود بالضرورة إلى غياب الكفاءة أو ضعف في المعارف، بل إلى تعقيد الوضعية أو بسبب تأثير ضغط الوقت أو اللبس أو عدم التأكد (سكوت، 2009).

بيبليوغرافيا

- Ackerman, R., & Zalmanov, H. (2012). The persistence of the fluency-confidence association in problem solving. Psychonomic Bulletin and Review, 19(6), 1187-1192.
- Al-Alwan, A., Asassfeh, S., & Al-shaboul, Y. (2013). EFL learners' listening and validation. Language Learning, 56, 431-462.
- Anderson, J.R., (1992). Intelligence and development a cognitive theory, USA: Blackwell.
- Anderson, J.R. (2015). Cognitive psychology and its implications (8th ed.). New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychol. Rev. 84, 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York, NY: W. H.Freeman and Company.
- Boekaerts, M. (1996a). “Coping with stress in childhood and adolescence,” in Handbook of Coping: Theories, Research, Application, eds M. Zeidner and N. S.Endler (New York, NY:Wiley), 452–484.
- Boekaerts, M. (1996b). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. Eur. Psychol. 2, 100–112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: studying student situation transactional units. Eur. J. Psycholo. Educ. 14, 41–55. doi: 10.1007/bf03173110
- Boekaerts, M., and Niemivirta, M. (2000). “Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals,” in Handbook of Self-Regulation, eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press), 417–451. doi: 10.1016/b978-012109890-2/50042-1
- Boekaerts, M. (2011). “Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning,” in Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 408–425.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R., Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology, Volume 1 (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Efklides, A., & Vlachopoulos, S. P. (2012). Measurement of metacognitive knowledge of self, task, and strategies in mathematics. European Journal of Psychological Assessment, 28(3), 227-239. doi: 10.1027/1015-5759/a000145
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. European Psychologist, 13(4), 277-287. doi: 10.1027/1016-9040.13.4.277
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? Educational Research Review, 1, 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. Educ. Psychol.46, 6–25. doi: 10.1080/00461520.2011.538645

- Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. (H. A. Studies, Éd.) High Ability Studies , 30 (doi.org/10.1080/13598139.2018.1556069), 79-102.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B., Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H., (1977). Cognitive development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition in F. E., Weinert & Kluwe, R. H. (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavel, J. H., Speer, J. R., Green, F. L., & August, D. L. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46(5), 1-65.
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning-strategies. Am. Educ. Res. J. 23, 614–628. doi: 10.3102/00028312023004614
- Zimmerman, B. J., and Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. J. Educ. Psychol. 80, 284–290. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.284
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. J. Educ. Psychol. 81, 329–339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. J. Educ. Psychol. 94, 660–668. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.660
- Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (2005). “The hidden dimension of personal competence: self-regulated learning and practice,” in Handbook of Competence and Motivation, eds A. J. Elliot and C. S. Dweck (New York, NY: Guilford Press), 509–526.
- Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacyfor Learning Form (SELF) scores of college students. Z. Psychol. 215, 157–163.doi: 10.1027/0044-3409.215.3.157
- Zimmerman, B. J., and Moylan, A. R. (2009). “Self-regulation: where metacognition and motivation intersect,” in Handbook of Metacognition in Education, eds D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (New York, NY: Routledge), 299–315.