دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة السادسة، العدد١٢، ربيع وصيف ١٤٠١/ ١٤٤٣، ص ٨٠-٥٩
DOI: 10.22099/jsatl.2022.41379.1135

دور مهارات التنظيم الذاتي وشغف التعلم في تعليم مادة اللغة العربية عبر الإنترنت لتلاميذ مرحلة الثانوية

فاروق نعمتي[١]، فريدون رمضاني[٢]، مهدى داورى دولت آبادى*[٣]،جواد كارخانه[٤]

١- أستاذ مشارك في اللغة العربية وآدابها بجامعة پيام نور، إيران .
٢- معيد في علم النفس بجامعة پيام نور، إيران.
٣- أستاذ مساعد في اللغة العربية و آدابها بجامعة العلوم و المعارف القرآنية، إيران.
٤ - أستاذ مساعد في اللغة العربية وآدابها بجامعة العلوم والمعارف القرآنية، إيران.

تاريخ الوصول: ٢٢/ ١٠/ ١٣٩٩ تاريخ القبول: ١٢/ ٠٥/ ١٤٠٠
٢٧/ ٠٥/ ١٤٤٢ ٢٤/ ١٢/ ١٤٤٢

الملخّص

يـؤدّي التنظيـم الـذاتي إلى الرغبـة في المشـاركة الأكاديميـة أو الاندمـاج في العمليـة التعليميـة والـذي يعتـبر نـوع مـن الاسـتثمار المعـرفي والجهـد المسـتمر للتعليـم، والتحكـم المعـرفي وإتقـان المهـارات المطلوبـة. وفي النهايـة يـؤدي التنظيـم الـذاتي إلى تحسـين الأداء الأكاديمـي. اللغـة العربيـة مـادة إلزاميـة بالنسـبة لنظـام التعليـم في إيـران ومـع ذلـك يعـاني العديـد مـن التلاميـذ ولأسـباب مختلفـة مـن بعـض المشـاكل في هـذه المـادة الدراسـية ولا يحصلـون عـلى التقـدم والنجـاح المنشـود. في هـذا البحـث تـم دراسـة مهـارات التنظيـم الـذاتي والمشـاركة الأكاديميـة لتلاميـذ مـدارس الثانويـة بالنسـبة لتدريـس اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت. اعتمـدت الدراسـة الحاليـة المنهـج الوصفـي. مجتمـع البحـث يتكـون مـن تلاميـذ مـدارس الثانويـة في مدينـة جرجـان (گـرگان) خـلال عـام ٢٠٢١ – ٢٠٢٠. خضـع عـدد ٥٣٦ تلميـذ ممـن قامـوا بمـلىء اسـتمارة الاسـتبيان الإلكـتروني بدقـة، كعينـة البحـث للدراسـة. أداة جمـع البيانـات عبـارة عـن اسـتبيانات بوفـارد للتنظيـم الأكاديمـي الـذاتي ومقيـاس المشـاركة الأكاديميـة لريـو. تـم إدخـال بيانـات الاسـتبيان في برنامـج SPSS للتحليـل الإحصائـي وتـم التحليـل بالأسـاليب الإحصائيـة. أظهـرت النتائـج تأكيـد دور مهـارات التنظيـم الـذاتي والمشـاركة الأكاديميـة لـدى التلاميـذ في تدريـس اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت وذلـك بسـبب وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة. لا توجـد فـروق ذات إحصائيـة كبـيرة بـين الدافـع الأكاديمـي للطالبـات والتلاميـذ في تعليـم اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت ولكـن كانـت فـروق المشـاركة الأكاديميـة لصالـح التلاميـذ الذكـور بحيـث أظهـروا تفاعـلا سـلوكيا وعاطفـي أكـبر تجـاه تعلـم اللغـة العربيـة. لم يكـن هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين تلاميـذ الإنـاث والذكـور مـن حيـث التنظيـم الـذاتي في تعليـم مـادة اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت. نظـرا إلى دور مهـارات التنظيـم الـذاتي لـلأداء الأكاديمـي وشـغف التعلـم بالنسـبة لتدريـس مـادة اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت، مـن الممكـن المسـاعدة في تعزيـز الوضـع وأداء التحصيـل الـدراسي والأكاديمـي للتلاميـذ ونجاحهـم في مـواد اللغـات الأجنبيـة بـما في ذلـك مـادة اللغـة العربيـة، عـبر الحصـول عـلى معلومـات كافيـة في هـذا المجـال وتصميـم وتدويـن وتنفيـذ برامـج تعليميـة مناسـبة.

الكلـمات الدليليـة: التنظيـم الـذاتي، شـغف التعلـم، المشـاركة الأكاديميـة، التلاميـذ، مرحلـة الثانويـة، مـادة اللغـة العربيـة.

* الكاتب المسؤول: m.davari@quran.ac.ir

التمهيد

اللغة العربية مادة إلزامية في نظام البلاد التعليمي، وكثير من التلاميذ ولمختلف الأسباب يواجهون بعض المشاكل بالنسبة لهذه المادة الدراسية. تتعلق بعض هذه المشاكل بعوامل لا يمكن التحكم بها مثل الذكاء اللغوي والموهبة؛ وبعضها متعلقة بعوامل يمكن التحكم بها وقابلة للتعليم مثل ماوراء المعرفة وإستراتيجيات التعلم.

قلما حظيت العوامل المؤثرة على تدريس مادة اللغة العربية باهتمام علماء النفس التربوي خلال السنوات الأخيرة وتظهر لنا الأبحاث أن لا يعتمد فهم اللغة العربية وتعلمها على الهياكل المعرفية فقط، بل على العوامل التحفيزية والعاطفية مثل الاتجاهات والمعتقدات والاضطرابات. (أختري، ١٣٨٥ ش، مهرابي زاده والزملاء،١٣٨٦ ش).

يعتبر النجاح في مادة اللغة العربية والبحث حول العوامل المؤثرة عليها من ضمن الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس التعليمي والتعلم. تعتبر إستراتيجيات التعلم، دافعية الإنجاز، الأداء الأكاديمي، المشاركة الأكاديمية وما شابه ذلك من ضمن الأدوات المهمة المرتبطة بمجال التعليم ومن بين هذه المجالات تم دراسة مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ في مادة اللغة العربية في هذا البحث ومن الضروري تعلّمها من أجل تعزيز تعليم هذه اللغة المهمة.

التنظيم الذاتي هو بناء معرفي طرح من قبل علماء النفس المعرفيين والاجتماعيين بما فيهم باندورا منذ الستينيات ولقي اهتماما في مختلف نظريات علم النفس (بما في ذلك النظريات السلوكية، المعرفية، الاجتماعية والبنيوية) مع تداخل مرتفع نسبيا، ومع خطط مختلفة من التنظيم الذاتي للتعليم.

الإستراتيجيات المعرفية تشير إلى الإستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ للتعلم والتذكر وفهم المحتوى وبمساعدتها يقومون بإعداد معلومات جديدة لضمها ودمجها بمعلومات تلقّوها سابقا وثمّ تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد. وإستراتيجيات ماوراء المعرفية إجراءات للرقابة على الإستراتيجيات المعرفية والتحكم فيها وتوجيهها، والتي يستخدمها المتعلمون للتخطيط والمراجعة وتصحيح الأنشطة المعرفية. (سيف، ١٣٨٩).

إستراتيجيات ومهارات التعلم من ضمن الموضوعات ذات شعبية التي أصبحت مركزا بحثيا مهمّا وأحد المحاور الرئيسة للتعليم والتربية. ونظرا إلى خصائصها يبدو أنها

إضافة إلى تعميق عملية التعلّم التلقائي للتلاميذ، من الممكن أن يكون لها دور بالنسبة لصحة التلاميذ النفسية أيضا. (كارشكي ومحسني، ١٣٩١). لطالما إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أيضا حظيت باهتمام الباحثين في هذا الميدان من علم النفس، كإحدى المتغيرات الفعالة في التعليم والتعلم (بندورا، ١٩٩٧، نقلا عن سيف، ١٣٩٠) وتعتبر هذه الإستراتيجيات نوع من التعليم الذي يقوم المتعلمون نفسهم ببذل الجهد وتوجيه الجهود بدلا من التركيز على المعلمين، أولياء الأمور أو سائر مسئولي الشؤون التعلمية للحصول على المعرفة والمهارات (زيمرن، ٢٠٠٠).

تؤكد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على دور الشخص في عملية التعليم التي بموجبها يقوم المتعلمون بشكل فعال ومستمر بتوجيه المعارف، السلوكيات وجهودهم لتحقيق الأهداف المرجوة؛ لذا يتطلب التنظيم الذاتي المؤثر، أن يكون لدى المتعلمين هدف ودافع للحصول على هذه الأهداف. من جهة أخرى، الإنسان من خلال أنشطته المعرفية والتحكم ببيئته المعيشية يمكنه أن يحفز نفسه عبر التعزيز والتوعية الذاتية وبهذه الطريقة يتحكم بسلوكه. (ماتوجا، ٢٠٠٩).

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي وإستراتيجيات التعلم والدافعية. بمعنى أن الاستخدام الناجح لإستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل «التكرار» و«التنظيم» تؤدي إلى زيادة معتقدات الكفاءة الذاتية وبالتالي تؤثّر على زيادة مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية. (برجر وكارابنيك، ٢٠١٠). ينسب المتعلم المنظم ذاتيا نجاحه إلى الاجتهاد والمثابرة وليس الحظ وسهولة الواجبات. يعتبر الفشل بالنسبة لهم مشكلة مؤقته وليس اتهام ضد قدراتهم. (بينتريج، ٢٠٠٠). يخطط المتعلمون المنظمون ذاتيا باتجاه الانتفاع من الفرص التعليمية والتغلب على صعوبات التعلم، وفي الوقت نفسه أيضا يراقبون ويقيمون أدائهم الذاتي (زيمرمان، ٢٠٠٠) ويحظون بأداء مؤثر في مجالات اضطراب السيطرة على الانفعالات وإدارة الوقت ومواجهة الضغط النفسي الناتج عن السياق التعليمي (مورتاج وتاد، ٢٠٠٤) .

يعتمد اتخاذ إستراتيجيات التنظيم الذاتي على عوامل مثل «الكفاءة الذاتية»، «عزو الجهد» و«التحكم الشخصي» في النجاح والفشل وقيمة الواجب وجهد التلاميذ والصف. يتمتع المتعلمون المنظمون ذاتيا بالمرونة في استخدام الإستراتيجيات المعرفية ودائما يقومون بمراجعة أدائهم عند أداء الواجبات وبعد القيام بالواجبات من خلال

تقييم أدائهم وفقا للأهداف المُعَيَّنة وإستراتيجيات التنظيم الذاتي، دائما يسعون إلى تحقيق أهدافهم المحددة. وتؤدّي إستراتيجيات التنظيم الذاتي إلى زيادة الجهد والمشاركة المعرفية للتلاميذ. (لينين برينك وبينتريج، ٢٠٠٣، نقلا عن يوسف وند والزملاء، ١٣٩٨).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها فروق ذات دلالة إحصائية على التقدم الأكاديمي للمتعلمين. لكن بيئات التعلم المرتكزة على المحاضرة لا تنمي هذه السمة لدى المتعلمين (تشين، ٢٠٠٢). وجدير بالذكر أنه يستخدم التلاميذ الأذكياء المزيد من إستراتيجيات التعلم بالمقارنة مع التلاميذ العاديين (زيمرمان ومارتينزبونز، ١٩٩٠).

ترتبط إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي ويوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث بالنسبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز بين التلاميذ الذكور والإناث ويوجد بين هذه الإستراتيجيات التعلم المنظم والأداء الأكاديمي للتلاميذ فروق ذات دلالة إحصائية. من بين فروق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقط بإمكان إستراتيجيات إدارة الموارد أن تقدم تنبؤا مناسبا عن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ. (ميرزائيان، حسن زاده وشيردل، ١٣٩١).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها فروق ذات دلالة إحصائية على الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين. يتمتع التلاميذ الذين يستخدمون إستراتيجيات التنظيم الذاتي، بكفاءة ذاتية أفضل يقيّمون نفسهم بشكل أكثر إيجابية، وبالتالي لديهم دافعية أكبر للتعلم (رامداس وزيمرمان، ٢٠٠٨) لذلك تعليم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها تأثير إيجابي على دافعية الإنجاز الأكاديمي وتنظيم التعلم الذاتي للتلاميذ (مهقاني، جمال الدين وجنا آبادي، ١٣٩٨)

نتائج سائر الأبحاث أيضا تشير إلى التأثير الإيجابي للتنظيم الذاتي الأكاديمي على المشاركة المعرفية والدافعية وحل المشاكل (آزويدو، ٢٠٠٩)، الرفاهية المدرسية (كاوسيان، كديور وفرزاد، ١٣٩١)، التكيف الأكاديمي (كازان وآنيتي، ٢٠١٠)، الرضا الأكاديمي (علي نجاد وسعيد ١٣٩٤) الإنجاز الأكاديمي (أفشاري والزملاء، ١٣٩٦)، الدافعية الأكاديمية (نريماني والزملاء، ١٣٩٤) والأداء الأكاديمي المرغوب فيه أكثر (پورمحمد واسماعيلي بور، ١٣٩٤، أستادزاده، داوودي وزارع، ١٣٩٥) والتأثير السلبي للتنظيم

الـذاتي عـلى عـدم التكيـف الأكاديمـي في الأبعـاد العاطفيـة والتعليميـة والإجتماعيـة (حـاج شمسـائي والزمـلاء، ١٣٩٣) والسـلوكيات المُتباينـة والغـير مكيفـة (ريـد، تـرات وشـوارتز، ٢٠٠٥، نقـلا عـن راه پيما والزمـلاء، ١٣٩٩).

عـادة مـا يكـون المتعلمـون ذاتيـا هـم البادئـون في العمليـة التعليميـة وعـبر تحديد أهـداف قابلة للتحقيـق يقومـون بتقييـم أدائهـم، ومـن خـلال اسـتخدام بعـض القيـم يحاولـون أن يقومـوا بتشـخيص النواقـص وتصحيحهـا وتعويضهـا. يقـوم المتعلمـون ذاتيـا بتصميـم ودراسـة واجباتهـم وهـم عـلى معرفـة بعمليـات تفكيرهـم ويسـتفيدون مـن الإسـتراتيجيات المعرفيـة لتحقيـق أهدافهـم (كديـور، ١٣٩٧). يوجـد هنـاك فـروق فرديـة وجماعيـة عنـد اسـتخدام إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيـا. يوجـد هنـاك فـروق بـين تلاميـذ الذكـور والإنـاث بالنسـبة لإسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيـا (ميرزائيـان والزمـلاء، ١٣٩١). تهتـم الإنـاث بفـروق ذات إحصائيـة بالمقارنـة مـع الذكـور بكتابـة الملاحظـات والرقابـة الذاتيـة وتنظيـم البيئـة وبصـورة عامـة أبلغـن عـن اسـتخدام المزيـد مـن إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيـا (زيمرمـان ومارتينزبونـز، ١٩٩٠). لكـن بحسـب نتائـج بعـض الأبحـاث (مثـل آندرمـان ويانـغ، ١٩٩٤؛ صمـدي، ١٣٨٣) لم يتـم الإبـلاغ عـن فـرق بـين الإنـاث والذكـور بالنسـبة لاسـتخدام إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيـا (ميرزائيـان والزمـلاء، ١٣٩١).

المشـاركة أو الاندمـاج الأكاديمـي بنيـان حديـث وقـد عـرف وتـم طرحـه لأول مـرة بواسـطة هوئـي، تارتـر و وولفولـك (٢٠١٣) وإحـدى أهـم مـؤشرات جـودة التعليـم هـي المشـاركة الأكاديميـة للمتعلمـين (ون يـودن، ريتـزن وبيـترز، ٢٠١٤). قدّمـت تعاريف ونـماذج عديدة مـن المشـاركة الأكاديميـة. في نمـوذج فـين (١٩٨٩) تتكـون المشـاركة الأكاديميـة مـن المقومـين العاطفـي والسـلوكي (السـلوكي مثـل الاسـتمرار في الواجبـات الدراسـية والعاطفـي مثـل تقييـم التكاليـف الدراسـية وعمليـة التعلـم). عـلى الرغـم مـن هـذا الأمـر، مراجعـة أحـدث الأبحـاث تظهـر لنـا أن المشـاركة الأكاديميـة بنـاء متعـدد الأبعـاد ومكـون مـن مقومـات معرفيـة وعاطفيـة وسـلوكية مختلفـة (رشـلي وكريستنسـون،٢٠٠٦، نقـلا عـن يوسـف ونـد والزمـلاء، ١٣٩٨).

تعـد المشـاركة الأكاديميـة النشـطة أحـد أهـم العوامـل التـي تنبـئ بالنتائـج الأكاديميـة مثـل الدرجـات العليـا والحضـور المـدرسي والتعامـل الفعـال والمرونـة. يعتـبر الشـغف أو المشـاركة الأكاديميـة نـوع مـن الاسـتثمار المعـرفي وجهـد مبـاشر للتعلـم والفهـم وإتقـان

المعرفة والمهارات المطلوبة. تعد المشاركة الأكاديمية الفعالة إحدى أهم العوامل التي تنبئ بالنتائج الأكاديمية مثل الدرجات والحضور في المدرسة والتعامل الفعال والمرونة الأكاديمية (إسكينر، بيتزر وبرول، ٢٠١٤).

المشاركة بمعنى تفاعل الخصائص الفردية مع الخصائص البيئية المهمة وتشتمل على بدء السلوك الانفعالي واستمراره في مواجهة الموانع والعقبات. المشاركة الأكاديمية بشكل خاص تعتبر مشاركة بناءة ومتحمسة ومرغوبة ومبنية على معرفة المتعلم في أنشطة التعلم التي تؤدي بشكل مباشر إلى نتائج أكاديمية إيجابية. (ريو، ٢٠١٣).

بإمكان المشاركة الأكاديمية أن تتأثر بسهولة بالظروف الاجتماعية أو العوامل التعليمية.

ارتقاء المشاركة الأكاديمية من ضمن الأهداف الرئيسة بالنسبة للعديد من جهود مشاركة المدارس، خاصة على مستوى تعليم مرحلة الثانوية (انجمن پژوهش بين الملل و موسسه داروسازى، ٢٠٠٤، نقلا عن أميرى والزملاء، ١٣٩٨). تؤكد الأبحاث التي أجريت في مجال المشاركة الأكاديمية أيضا على البيئة والعوامل الخارجية مثل نوعية العلاقة مع الوالدين (تشن، ٢٠٠٨)، التواصل مع الأقران (أولماننا والزملاء، ٢٠١٤)، كيفية التفاعل الصفي مع المعلم والتلميذ (ريم كافمن، بارودي، لارسن وكوربي، ٢٠١٥)، الدعم الاجتماعي المُدرك (وانج وإكلس، ٢٠١٢) والعوامل الداخلية والخصائص الشخصية للتلاميذ مثل النجاعة الذاتية الأكاديمية والوعي العاطفي ومعتقدات الذكاء، تقدير الذات وأنماط الهوية الأكاديمية (ريو وتسنگ، ٢٠١١).

توجد أيضا علاقة مباشرة بين المقومات المعرفية للنجاعة الذاتية مع المشاركة الأكاديمية (كريستن والزملاء، ٢٠٠٣، نقلا عن رضايي وبهادري خسروشاهي، ١٣٩٨). يوجد هناك فروق إيجابية وذات دلالة إحصائية بين المشاركة الأكاديمية والتنظيم الأكاديمي الذاتي (آزادي ده بيدي وفولاد چنگ، ١٣٩٨).

نظرا إلى مراجعة الدراسات السابقة والشعور بنقص البحث في مجال الدراسة المعنية وبالنظر إلى الدراسات المتداخلة التخصصات في مجال التعليم والتعلم والاستفادة من إنجازات علم النفس في مجال التعليم وتعلم اللغات الأجنبية عبر الإنترنت، يهدف البحث الحالي إلى تحديد دور وعلاقة مهارات التنظيم الذاتي مع الاندماج والمشاركة الأكاديمية لدى طلبة مرحلة الثانوية في مجال تعليم وتعلم مادة اللغة العربية عبر

الإنترنـت.

مراجعة الأدب النظري

التنظيم الذاتي

التنظيـم الـذاتي أكثـر أشـكال التعلـم المعـرفي تقدمـا وتطـورا. يعـرف مفهـوم التعلـم المنظـم ذاتيـا عـلى أنـه مجموعـة مـن إسـتراتيجيات التعلـم التـي بإمـكان المتعلـم أن يسـتخدمها بشـكل مؤثـر ومـرن لتلبيـة حاجـات الواجـب الصفـي. كرنـو (١٩٩٤) بحسـب معتقـد الأوائـل، ريـو، إسـميت (٢٠٠٧) يعتـبر التنظيـم الـذاتي عمليـة تعاونيـة يشـترك المعلـم والطالـب كلاهمـا في تصميـم النشـاط الأكاديمـي ومراقبتـه بالإضافـة إلى تقييـم العمليـة.

دائـما يسـعى تلاميـذ التنظيـم الـذاتي إلى تحقيـق التوازن ممـا يـؤدي إلى التعلم. (بياجيـه، ١٩٥٢، نقـلا عـن ميرزائيـان والزمـلاء، ١٣٩١) هـم يمكنهـم تحويـل مسـار عمليـة التنظيـم الـذاتي إلى الاجتهـاد، الصمـود، اختيـار إسـتراتيجية أخـرى وأيضـا الحصـول عـلى المسـاعدة مـن المعلمـين والأصدقـاء. (شـانغ، ٢٠٠٢) . عـادة مـا يسـتخدم معظـم التلاميـذ إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيـا ومـا يميـز تلاميـذ التنظيـم الـذاتي مـن الآخريـن، هـو إدراكهـم لكيفيـة هـذه الإسـتراتيجيات وأيضـا امتـلاك الدافـع لاسـتخدامها. تعتـبر إسـتراتيجيات التعلـم المنظـم ذاتيـا نـوع مـن التعلـم المعـرف الـذي يبـدأ فيـه المتعلمـون نفسـهم ببـذل الجهـود وتوجيههـا للحصـول عـلى المعرفـة والمهـارات بـدلا مـن الاعتـماد عـلى المعلمـين والوالديـن أو سـائر مسـئولي الشـؤون التعلميـة. (زيمرمـن، ١٩٨٦).

في نظريـة التحكـم – القيمـة (بكـران ، ٢٠٠٦) إحـدى مـؤشرات سـلوك التنظيـم الـذاتي هـو طلـب المسـاعدة الأكاديميـة. بمعنـى أن عندمـا يفشـل التلميـذ عـلى الرغـم مـن بـذل الجهـد في أداء واجباتـه يقـوم بمراجعـة مصـادر الدعـم للحصـول عـلى المسـاعدة. إذن توافـر مـوارد الدعـم تسـاعد التلميـذ أن يقبـل عـلى سـلوكيات التنظيـم الـذاتي.

التنظيـم الـذاتي أيضـا كأحـد المفاهيـم البـارزة في التعليـم والتربيـة المعـاصرة، لـه نتائـج قيّمـة في عمليـة التعلـم والتعليـم وكذلـك النجـاح في الحيـاة. يتطلـب الانسـجام والنجـاح في المدرسـة أن يقـوم التلاميـذ بتطويـر وتعزيـز المعرفـة والعواطـف أو سـلوكياتهم عـبر تطويـر التنظيـم الـذاتي أو الإسـتراتيجيات المماثلـة لكـي يتمكنـوا مـن تحقيـق أهدافهـم. (شـانغ وزيمرمـن، ١٩٩٧). يعتـبر التعلـم المنظـم ذاتيـا عمليـة فعالـة وذاتيـة التوجيـه. أي يقـوم التلاميـذ

بتحكم وتنظيم المعرفة والدافعية والنتائج والسلوك وبيئتهم لتحقيق أهدافهم (جوداس ودرميتزاكي، ٢٠١٠).

إستراتيجيات التعلم

في التربية والتعليم في القرن الحادي عشر يسعى اتباع النتظريات التي تدعو إلى مبادرة أعمق إلى دور إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية وماوراء المعرفية وإدارة الموارد) كمحاور أساسية للتعلم. تماشيا مع التغييرات السريعة على مختلف المستويات وفرت الحضارة الإنسانية الإمكانيات التي حولت اتجاه التعليم إلى التعلم. في هذا الصدد تتزايد أهمية دور إستراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم أكثر من قبل. ترغيب وتحفيز المتعلمين للأنشطة الأكاديمية في النظام التعليمي عبر إستراتيجيات التنظيم الذاتي في التعلم، موضوع لا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار من قبل موظفي النظام التعليمي. يتطلب تطوير وتعزيز دور إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحفيز تقدم المتعلمين، تخطيطا دقيقا وشاملا. إذن، من أجل ثبات النظام التعليمي المؤسُس على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، تم البحث الحالي بهدف دراسة دور مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تعليم مادة اللغة العربية عبر الإنترنت. ويحاول البحث الإجابة على السؤال التالي:

هل تلعب مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية دورًا في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت لتلاميذ مرحلة الثانوية؟

وفرضيات البحث هي:

توجد هناك علاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت.

توجد هناك فروق بين مهارات التنظيم الذاتي لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت حسب الجنس.

توجد هناك فروق بين المشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت حسب الجنس.

الدراسات السابقة

تؤكدإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على دور الفرد في العملية التعليمية، التي بموجبها يقوم المتعلمون بشكل فعال ومستمر بتوجيه المعارف، السلوكيات وجهودهم لتحقيق الأهداف المعنية؛ لذلك يتطلب التنظيم الذاتي المؤثر، أن يكون لدى المتعلمين هدف ودافع للحصول على هذه الأهداف. من ناحية أخرى، الإنسان من خلال أنشطته المعرفية والتحكم ببيئته المعيشية يمكنه أن يقوم بتحفيز نفسه عبر التعزيز والتوعية الذاتية ومن خلال هذه الطريقة يتحكم بسلوكه. (ماتوگا ، ٢٠٠٩).

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي وإستراتيجيات التعلم والدافعية. بمعنى أن الإستخدام الناجح لإستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل "التكرار" و"التنظيم" تؤدي إلى زيادة معتقدات الكفائة الذاتية وبالتالي تؤثر على زيادة مشاركة الطلاب في العملية التعليمية. (برگر و كارابينک ،٢٠١٠). ينسب المتعلمون المنظمون ذاتيا نجاحهم إلى الإجتهاد والمثابرة وليس الحظ وسهولة الواجبات. يعتبر الفشل بالنسبة لهم مشكلة مؤقته وليس إتهام ضد قدراتهم. پينتريچ، ٢٠٠٠). يعمل المتعلمون المنظمون ذاتيا بإتجاه الإنتفاع من الفرص التعليمية والتغلب على صعوبات التعلم، وفي الوقت نفسه أيضا يراقبون ويقيمون أدائهم الذاتي (زيمرمن، ٢٠٠٠) ويحظون بأداء مؤثر في مجالات إضطراب السيطرة على الإنفعالات، إدارة الوقت ومواجهة الضغط النفسي الناتج عن السياق التعليمي (مورتاگ و تاد ، ٢٠٠٤).

يعتمد إتخاذ إستراتيجيات التنظيم الذاتي على عوامل مثل "الكفائة الذاتية"، "عزو الجهد" و"التحكم الشخصي" في النجاح والفشل، قيمة الواجب وجهد الطلاب والصف. يتمتع التلاميذ المنظمون ذاتيا بالمرونة في إستخدام الإستراتيجيات المعرفية ودائما يقومون بمراجعة أدائهم عند القيام بالواجبات وبعد القيام بالواجبات دائما يسعون إلى تحقيق أهدافهم المحددة من خلال تقييم أدائهم وفقا للأهداف المُعَيَّنة وتؤدي إستراتيجيات التنظيم الذاتي إلى زيادة الجهد والمشاركة المعرفية للطلاب. (لنين برينک و پينتريچ ، ٢٠٠٣، نقلا عن يوسف وند، قدم پور، صادقی، و غلامرضايی، ١٣٩٨).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها فروق ذات دلالة إحصائية على التقدم الأكاديمي للمتعلمين. لكن بيئات التعلم المرتكزة على المحاضرة لا تنمي هذه السمة لدى المتعلمين (چن ، ٢٠٠٢). يستخدم التلاميذ الأذكياء المزيد من إستراتيجيات التعلم

بالمقارنة مع التلاميذ العاديين (زيمرمن و مارتينزپونز، ١٩٩٠).

ترتبط إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مع دافعية الإنجاز والأداء الأكاديمي ويوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والإناث بالنسبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز بين التلاميذ الذكور والإناث ويوجد بين هذه الإستراتيجيات التعلم المنظم والأداء الأكاديمي للطلاب فروق ذات دلالة إحصائية. من بين فروق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقط بإمكان إستراتيجيات إدارة الموارد أن تقدم تنبؤا مناسبا عن دافعية الإنجاز لدى التلاميذ. (ميرزائيان، حسن زاده وشيردل، ١٣٩١).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لها فروق ذات دلالة إحصائية على الإنجاز الأكاديمي لدى المتعلمين. يتمتع التلاميذ الذين يستخدمون إستراتيجيات التنظيم الذاتي، بكفاءة ذاتية أفضل يقيّمون نفسهم بشكل أكثر إيجابية، وبالتالي لديهم دافعية أكبر للتعلم (رامداس وزيمرمن، ٢٠٠٨) لذلك تعليم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تؤثر إيجابيا على دافعية الإنجاز الأكاديمي والتنظيم التعلم الذاتي للتلاميذ (مهقاني جمال الدين وجنا آبادي، ١٣٩٨)

تشير نتائج سائر الدراسات أيضا إلى التأثير الإيجابي للتنظيم الذاتي الأكاديمي على المشاركة المعرفية، الدافعية، وحل المشكلات (آزويدو ، ٢٠٠٩)، الرفاهية المدرسية (كاوسيان، كديور و فرزاد، ١٣٩١)، التكيف الأكاديمي (كازان و آنيتى، ٢٠١٠)، الرضا الأكاديمي (على نژاد و سعيد، ١٣٩٤)، الإنجاز الأكاديمي (أفشاري، شيرزاديفرد وقرباني جهرمي، ١٣٩٦)، الدافعية الأكاديمية (نريمانى، محمدامينى،زاهد و ابوالقاسمى، ١٣٩٤)، والأداء الأكاديمي عالي الجودة (پورمحمد و اسماعيلى پور، ١٣٩٤، استادزاده ، داوودى و زارع، ١٣٩٥) والتأثير السلبي للتنظيم الذاتي على عدم التكيف الأكاديمي في الأبعاد العاطفية، التعليميةوالإجتماعية (حاج شمسايى، كارشكى و امين يزدى، ١٣٩٣) والسلوكيات المتباينة وغير المكيفة (ريد، ترات و شوارتز، ٢٠٠٥، نقلا عن راه پيما، بارانى وخرمائى، ١٣٩٩).

توجد أيضا علاقة مباشرة بين المقومات المعرفية للنجاعة الذاتية مع المشاركة الأكاديمية (كريستن، كارولاين، وندى و چارلس، ٢٠٠٣، به نقل از رضايى و بهادرى

خسروشاهی، ١٣٩٨). يوجد هناك فروق إيجابية وذات دلالة إحصائية بين المشاركة الأكاديمية والتنظيم الأكاديمي الذاتي (آزادی ده بیدی و فولادچنگ، ١٣٩٨).

الطريقة

مجتمع وعينة الدراسة

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي ومجتمع البحث يتكون من تلاميذ مدارس الثانوية في مدينة جرجان (گرگان) خلال عام ٢٠٢١ – ٢٠٢٠. خضع عدد ٥٣٦ طالب ممن قاموا بملیء استمارة الاستبيان الإلكتروني بشكل كامل كعينة البحث للدراسة.

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

من أجل جمع البيانات تم استخدام استبيانات بوفارد للتنظيم الأكاديمي الذاتي ومقياس المشاركة الأكاديمية لريو. تمّ إدخال بيانات الإستبيان في برنامج SPSS٢٦ وتم التحليل بأساليب الإحصائية.

أ : استبيان التنظيم الذاتي الأكاديمي

يحتوي استبيان بوفارد للتنظيم الذاتي الأكاديمي على ١٤ عبارة تم تصميمها اعتمادا على نظرية بندورا المعرفية – الاجتماعية، مع مقياسين فرعيين للتنظيم الذاتي المعرفي (الأسئلة ١٣، ١٢، ١٠، ٩، ٨، ٥، ٣) وماوراء المعرفي (الأسئلة ١٤، ١١، ٧، ٦، ٤، ٢، ١).

تم ضبط العبارات في مقياس ليكرت على ٥ درجات من موافق تماما (٥)، موافق، ليس لي رأي، غير موافق، غير موافق تماما (١). تسجيل درجات العبارات ٥ – ١٣ – ١٤ تكون بشكل معكوس (١ إلى ٥). تتراوح درجة كل شخص بين ١٤ إلى ٦٠ وتشير الدرجة الأعلى في كل مؤشر إلى اتجاه الفرد لاستخدام ذلك المؤشر. الثبات الإجمالي لهذا الاستبيان على أساس معامل ألفا كرونباخ هو ٧٦/ ٠ (طالب زاده والزملاء، ١٣٩١) كان صدق بناء هذا الاستبيان عبر استخدام معامل الارتباط وتحليل عوامل معامل الارتباط بين أسئلة الاستبيان في مستوى مناسب وكانت معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي هو ٠.٨/ ٠ (كديور، ١٣٨٠) بحيث يمكن القول أن هذا الاستبيان قادر على التنبؤ بالدرجات الحقيقية للاختبارات (راه پیما والزملاء، ١٣٩٩). الثبات النهائي لاستبيان الدراسة الحالية هو ٧٥/ ٠.

مقياس المشاركة الأكاديمية

يتكون مقياس المشاركة الأكاديمية (ريو وتسنگ، ٢٠١١) من ٢٢ أسئلة بما في ذلك ٥ أسئلة لمشاركة الوكالة (١، ٢، ٣، ٤ ، ٥)، ٥ أسئلة للمشاركة السلوكية (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، ٤ أسئلة للمشاركة العاطفية (١١، ١٢، ١٣، ١٤)، و٨ أسئلة للمشاركة المعرفية (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢). يتم تصنيف الإجابات على مقياس ليكرت من ٥ درجات من موافق تماما (٥) إلى غير موافق تماما (١). تم الإبلاغ عن ثبات ألفا كرونباخ للمشاركة العاطفية ٧٨/ ٠، المشاركة السلوكية ٩٤/ ٠، مشاركة الوكالة ٨٢/ ٠ والمشاركة المعرفية ٨٨/ ٠. عند فحص صدق أبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية أشارت مؤشرات جودة الملائمة في التحليل العامل التوكيدي إلى جودة الملائمة المناسبة للنموذج (ريو وتسنگ، ٢٠١١)، في دراسة هاشمي (١٣٩٣) تم الإبلاغ عن ثبات ألفا كرونباخ للمشاركة العاطفية ٧٣/ ٠ ، المشاركة السلوكية ٨٠/ .، مشاركة الوكالة ٧٤/ والمشاركة المعرفية ٧٦/ ٠ . تم تحديد مقادير صدق بناء المشاركة الأكاديمية في هذه الدراسة عبر منهج التحليل العاملي التوكيدي في بعد الوكالة ٥٢/ ٠، المشاركة السلوكية ٤٣/ ، المشاركة العاطفية ٢٥ / ٠ والمشاركة المعرفية ٤١ / ٠ من التباين . في هذه الدراسة تم الإبلاغ عن ثبات كل المقياس ٩٢/ ٠ .

عرض النتائج

في هذا القسم، تم تقديم نتائج اختبار فرضيات البحث والتعبير عن نتائج البحث المتعلق بكل فرضية:

الفرضية ١

توجد هناك علاقة مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت.

جدول رقم ١ _ العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت.

جدول١: العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية	
	المشاركة الأكاديمية
مهارات التنظيم الذاتي	R: 0/71, Sig: 0/000

أظهـرت نتائـج اختبـار الارتبـاط الـذي يـدرس دور مهـارات التنظيـم الـذاتي والمشـاركة الأكاديميـة لتلاميـذ مرحلـة الثانويـة في تدريـس اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت (الجـدول ١) أن هنـاك فـروق إيجابيـة ذات دلالـة إحصائيـة بـين مهـارات التنظيـم الـذاتي والمشـاركة الأكاديميـة.

الفرضية ٢

توجـد هنـاك فـروق بـين مهـارات التنظيـم الـذاتي لتلاميـذ مرحلـة الثانويـة في تدريـس اللغـة العربيـة عـبر الإنترنـت حسـب الجنس.

جدول رقم ٢ _ مقارنة المشاركة الأكاديمية لطلبة الإناث والذكور مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت

جدول٢: مقارنة المشاركة الأكاديمية لطلبة الإناث والذكور							
المتغير	الجنس	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	مقدار t	درجة الحرية	فروق ذات دلالة إحصائية
المشاركة السلوكية	الذكر	٢٨٦	١٧,٣١	٢,٦	٢,٥٧	٥٣١	٠,٠١
	الأنثى	٢٤٦	١٦,٧٤	٢,٦			
مشاركة الوكالة	الذكر	٢٨٦	١٧,٨٣	٤,٧	٠,٤	٥٣١	٠,٦
	الأنثى	٢٤٦	١٧,٦٧	٤,١			
المشاركة المعرفية	الذكر	٢٨٦	١٦,٠٦	٢,٩٦	١,٠٧	٥٣١	٠,٢
	الأنثى	٢٤٦	١٥,٧٨	٣,٠٤			
المشاركة العاطفية	الذكر	٢٨٦	١٦,٤٦	٣,٠٦	٢,٣٢	٥٣١	٠,٠٢
	الأنثى	٢٤٦	١٥,٨١	٣,٤			
المشاركة الأكاديمية (بشكل كلي)	الذكر	٢٨٦	٦٧,٦٦	١١,٢	١,٧	٥٣١	٠,٠٨
	الأنثى	٢٤٦	٦٦,٠٢	١٠,٩			

أظهـرت نتائـج اختبـار t المسـتقل في دراسـة فـروق المشـاركة الأكاديميـة للطلبـة (جـدول ٢) بـأن لا توجـد هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين تلاميـذ الإنـاث والذكـور مـن حيـث

المشاركة الأكاديمية ولكن لوحظ في أبعاد المشاركة العاطفية والسلوكية هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

فرضية ٣

توجد هناك فروق بين المشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت حسب الجنس.

جدول رقم ٣ _ مقارنة مهارات التنظيم الذاتي لطلبة الإناث والذكور مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت

جدول٣: مقارنة مهارات التنظيم الذاتي لطلبة الإناث والذكور							
المتغير	الجنس	العدد	المعدل	الانحراف المعياري	tمقدار	درجة الحرية	
مهارات التنظيم الذاتي (المعرفية)	الذكر	٢٨٦	٢٥,٢٧	٣,٨٧	٠,٥١	٥٣١	٠,٦
	الأنثى	٢٤٦	٢٥,٤٤	٣,٧٤			
مهارات التنظيم الذاتي (ماوراء المعرفي)	الذكر	٢٨٦	٢٦,٤٦	٤,٢٦	١,٢	٥٣١	٠,٢
	الأنثى	٢٤٦	٢٦,٠٤	٤,٠٤			
مهارات التنظيم الذاتي (بشكل كلي)	الذكر	٢٨٦	٥١,٧٧	٧,٢٥	٠,٤٧	٥٣١	٠,٦
	الأنثى	٢٤٦	٥١,٤٨	٧,٠٥			

أظهرت نتائج اختبار t المستقل في دراسة فروق مهارات التنظيم الذاتي الأكاديمي (جدول ٣) بأن لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الإناث والذكور من حيث مهارات التنظيم الذاتي الأكاديمي (المعرفية، ماوراء المعرفية والكلية).

الاستنتاج والمناقشة

في هذه الدراسة، تم دراسة دور مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الثانوية في تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت. وأظهرت النتائج:

توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية. بعبارة أخرى مهارات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية لها دور في

تعليم اللغة العربية عبر الإنترنت لتلاميذ مرحلة الثانوية. تتفق هذه النتيجة مع نتائج أبحاث مثل تيان والزملاء (٢٠١٥)، يو والزملاء (٢٠١٦) وآزادي ده بيدي وفولادچنگ (١٣٩٨) التي تشير إلى أنه بإمكان التنظيم الذاتي كعملية فعالة أن يزيد من المشاركة الأكاديمية لدى التلاميذ. لشرح هذه النتيجة يمكننا أن نوافق على اعتقاد أصحاب الرأي المؤسس على أن التنظيم الذاتي عملية فعالة ومنظمة والتي من خلالها يختار المتعلمون أهدافا للتعلم ويحاولون أن يقوموا بالتنظيم والتحكم في المعرفة والدافعية والسلوك (كل والزملاء، ٢٠١١) وبالتالي نؤكد على تأثير ودور مهارات التنظيم الذاتي في الشغف والمشاركة الأكاديمية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الإناث والذكور من حيث المشاركة الأكاديمية العامة لكن أصبحت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركة الأكاديمية في الأبعاد العاطفية والسلوكية. بالنسبة لهذه النتيجة نظرا إلى أن الدراسات التي أجريت في مجال المشاركة الأكاديمية تركز أكثر على البيئة والعوامل الخارجية مثل نوعية العلاقة مع الوالدين (تشن، ٢٠٠٨)، التواصل مع الأقران (أولماننا والزملاء، ٢٠١٤)، كيفية التفاعل الصفي مع المعلم والطالب (ريم كافمن، بارودي، لارسن وكوربي،٢٠١٥)، الدعم الاجتماعي المُدرك (وانج وإكلس، ٢٠١٢) والعوامل الداخلية والخصائص الشخصية للتلاميذ، مثل النجاعة الذاتية الأكاديمية، الوعي العاطفي ومعتقدات الذكاء، تقدير الذات وأنماط الهوية الأكاديمية (ريو وتسنگ، ٢٠١١) لم نحصل على نتائج مماثلة ومتفق عليها، على الرغم من ذلك في شرح نتيجة هذا البحث يمكننا القول أنه تم التعبير عن المشاركة الأكاديمية كمبدأ أساسي في التطور الأكاديمي ومعدل وسرعة إنهاء الدراسة وسلوكيات بمعامل أقل مجازفة.

يرتبط هذا المصطلح في المدرسة بالمشاركة في البيئة الأكاديمية والأنشطة المرتبطة بشؤون النشاطات اللامنهجية مثل الرياضة، الموسيقى والأمور المتعلقة بانضباط التلاميذ. ويشمل أيضًا على جوانب من البرنامج الدراسي وعلاقات التلاميذ مع المعلم وسائر زملاء الصف. في النهاية المشاركة الأكاديمية في أنشطة التعليم ترتبط بجوانب خاصة من الفعالية أو بنائه (فردريكس، ٢٠١٥). المشاركة الأكاديمية بناء تم استخدامه أول مرة لفشل الأكاديمي وطرح كأساس لإجراءات الإصلاح في مجال التعليم والتربية (فردريكس، بلومنفيلد وباريس، ٢٠٠٤) لذلك من الممكن أن يختلف مستوى الشغف والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ المتأثرين من العوامل الداخلية والخارجية. لا توجد هناك

فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الإناث والذكور من حيث مهارات التنظيم الذاتي الأكاديمي. تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الأبحاث (مثل آندرمن ويانج، ١٩٩٤، صمدي، ١٣٨٣) التي تفيد بعدم وجود فرق بين الإناث والذكور من حيث نسبة استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. من ناحية أخرى لا تتفق مع نتائج الأبحاث المبنية على اختلافات الفردية والجماعية في استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل بحث زيمرمن وبونز (١٩٩٠) الذي يشير إلى أن تهتم الإناث بفروق ذات إحصائية بالمقارنة مع الذكور بكتابة الملاحظات، الرقابة الذاتية، وتنظيم البيئة وبصورة عامة أبلغن عن استخدام المزيد من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن يوجد اختلاف بين الإناث والذكور حول إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (ميرزائيان والزملاء، ١٣٩١). في شرح هذه النتائج يمكننا القول أن نظرا إلى أهمية متغير الشغف والمشاركة الأكاديمية ودورها في مستوى التعليم والتطور الأكاديمي للمتعلمين، بإمكان دراسة المتغيرات الفعالة أن تساعد على التخطيط وإتخاذ التدابير التعليمية المناسبة. من ناحية أخرى تعريف وتطوير نماذج جديدة في مجال المشاركة الأكاديمية يؤدي إلى تطوير حدود المعرفة في هذا المجال بالإضافة إلى تطبيقه عمليا في رفع مستوى تعلم التلاميذ.

في الشرح العام لنتائج الدراسة الحالية، يمكن الاعتراف بأن نمو وتطور أي مجتمع رهينة النظام التعليمي لذلك المجتمع، ويمكن للنظام التعليمي أن يكون فعالاً وناجحًا عندما يهتم بالأداء الأكاديمي للتلاميذ في دورات مختلفة. من بين هذه العوامل يعد الاهتمام بإستراتيجيات التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية من ضمن المؤشرات الفعالة والمهمة في مجال التنبؤ بأداء والنجاح الأكاديمي للتلاميذ الذي تمّ التطرق إليه في هذا البحث.

من ناحية أخرى نظرا إلى أن دافعية التقدم والأداء الأكاديمي من ضمن المتغيرات المرتبطة بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يُهتم بموضوع كيف يقوم الطلبة نفسهم بتنظيم عملية التعلم عبر التحكم بها، يقترح تعليم مهارات التنظيم الذاتي الأكاديمي إلى التلاميذ. لذلك نظرا لمعتقد آكسان (٢٠٠٩) الذي يشير إلى أن تداخلات التنظيم المنظم الذاتي عبر التحكم بالظروف تقلل من مستوى التعلم لدى الفئة المنزوية والمنعزلة من الطلبة وبالتالي تورطهم مع الواجبات، يمكننا التنبؤ أن تحسين مهارات التنظيم الذاتي تؤدي إلى الدافعية لمشاركة التلاميذ.

تساعد هذه المهارات المتعلمين على اتخاذ الخيار الأفضل وتحمل نسبة أقل من التوتر، إذن يحتاج المتعلمون إلى معرفة كيفية التعلم وكيف يتحقق التعلم.

من ناحية أخرى يمكننا القول أنه عندما يتمتع التلاميذ بمهارات التنظيم الذاتي، سيشعرون بالكفاءة والجدارة، ويواصلون أنشطتهم الأكاديمية بدافع باطني ويحصلون على أداء أكاديمي أفضل (مروسانوا، فومينا، كوواس وبوجدانووا، ٢٠١٦، بلاسيمن، دانلوسكي وراسون، ٢٠١٧ ومك كيبي، ٢٠١٨) وإستراتيجيات التنظيم الذاتي تزيد من مستوى جهد والمشاركة التلاميذ المعرفية. (بينتريج، ٢٠٠٠، آزويدو، ٢٠٠٩، غلامعلي لواساني، إجه اي وداوودي، ١٣٩٢).

نظرا إلى أن تعليم إستراتيجيات التعلم الذاتي له تأثير إيجابي على زيادة مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ. أيضا الوعي والاطلاع بهذه الإستراتيجيات تؤدي إلى زيادة الجهد والمشاركة الأكاديمية وخفض قلق اختبار التلاميذ (غلامعلي لواساني، اجه اي وداوودي، ١٣٩٢). من الممكن أن تؤدي زيادة استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي إلى زيادة المشاركة المعرفية والدافعية وحل المشاكل ويمكن أن يؤدي إلى النجاح والتقدم في أهداف التعلم. (آزيديو، ٢٠٠٩) لهذا السبب يعتبر تعليم إستراتيجيات التنظيم الذاتي، أحد أهم اقتراحات هذه الدراسة. أخيرا، عبر الحصول على معلومات كافية في مجال التنظيم الذاتي والمشاركة الأكاديمية يمكن تصميم البرامج التعليمية المناسبة للتلاميذ وتوفير الأرضية لرفع مستوى الأداء الأكاديمي لمجموعة مختلفة من الطلبة وكما أن من خلال استخدام نتائج هذه الدراسة من الممكن التخطيط وإبداء الرأي حول النجاح في مادة اللغة العربية.

المصادر والمراجع

اختری، طاهره (١٣٨٥). «بررسی نگرش دانش آموزان دبیرستان های شهر تهران به درس عربی و عوامل مرتبط به آن». **دوماهنامه علمی – پژوهشی دانشگاه شاهد**. شماره١٨. ص ٥٦-٤٥.

استادزاده، زیبا و حسین داوودی و اعظم زارع (١٣٩٥). «بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی استان قم». **پیشرفت های نوین در علوم رفتاری**. شماره ١ (٢). ص ٦١-٥٧ .

افشاری، محسن و میثم شیرزادیفرد و رضا قربانی جهرمی (١٣٩٦). «چشم انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه ای خودنظم جویی بلند مدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی». **روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی**. شماره ٤ (٥٤)، ص ١٣٤-١٢١.

امیری، لیلا وحسین ابراهیمی مقدم و نرگس باباخانی (١٣٩٨). «الگوی ساختاری پیش بینی درگیری تحصیلی براساس توانایی شناختی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با میانجی گری اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان». **علوم روانشناختی**. شماره ١٨ (٧٤). ص ٢٢٢-٢١٥.

آزادی ده بیدی، فاطمه و محبوبه فولادچنگ، (١٣٩٨). «مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی». **آموزش و ارزشیابی**. شماره ١٢ (٤٧). ص ١٨٣-١٥٩.

پورمحمد،ژیلا؛ اسماعیل پور، خلیل (١٣٩٤). «اثربخشی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر هنرستانی تبریز». **آموزش و ارزشیابی**. شماره ٨ (٣١). ص ١٠٢- ٩٣ .

حاج شمسایی، مهدی و حسین کارشکی و سیدامیر امین یزدی، (١٣٩٣). «آزمون مدل نقش میانجی گرانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش آموزن دوره راهنمایی». **روانشناسی مدرسه**. شماره٣ (٣). ص ٣٧-٢١.

راه پیما، سمیرا و حمید بارانی و فرهاد خرمائی (١٣٩٩). «رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه ای خودتنظیمی تحصیلی». **مجله روانشناسی**. شماره ٩٣، ٢٤ (١). ص ١٢٢- ١٠٦.

رضایی، اکبر و جعفر بهادری خسروشاهی (١٣٩٨). «نقش ارزیابی های شناختی و باورهای معرفت شناختی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان». **روانشناسی و روان پزشکی شناخت**. شماره ٦ (٣). ص ٨٠- ٥٩ .

سیف، دیبا (١٣٩٠). «تهیه و اعتباریابی مقیاس راهبردهای خودتنظیمی ریاضی و رابطه مولفه های آن با هوش، هدف گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی». **مجله روانشناسی**. شماره ١٥ (٢). ص ١٩٨-٢١٧.

سیف، علی اکبر (١٣٨٩). **روش های یادگیری و مطالعه**. تهران: دوران

علیپور کتیگری، شیوا و حسین حیدری و محمد نریمانی و حسین داوودی (١٣٩٩). «مقایسه

اثربخشی روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در دانش آموزان». **پژوهش در نظام های آموزش**. شماره ١٤ (٤٨). ص ٢٣-٣٩.

علی نژاد، مهرانگیز و نسیم سعید (١٣٩٤). «رابطه تعامل، یادگیری خودتنظیمی با رضایت مندی از تحصیل در مدارس هوشمند». **فناوری آموزش(فناوری و آموزش)،٩ (٤)، ٣٢٠-٣١١**.

غلامعلی لواسانی، مسعود و جواد اژه ای و مریم داوودی (١٣٩٢). «تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان». **مجله روانشناسی**. شماره ٦٦، ١٧ (٢). ص ١٨١-١٦٩.

کارشکی، حسین و نیکچهره محسنی (١٣٩١). **انگیزش در یادگیری و آموزش(نظریه ها و کاربردها)**. تهران: آوای نور.

کاوسیان، جواد و پروین کدیور و ولی الله فرزاد (١٣٩١). «رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان های تحصیلی». **پژوهش در سلامت روانشناختی**. شماره ٦ (١). ص ٢٥-١٠.

کدیور، پروین (١٣٩٧). **روانشناسی یادگیری**. تهران: سمت

مهرابی زاده هنرمند، مهناز و عاطفه علامه و منیژه شهنی ییلاق (١٣٨٦). «رابطه حرمت خود، اضطراب اجتماعی، کمال گرایی و تعلل با عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان». **مجله روانشناسی**. شماره١١ (٣). ص ٢٤٢-٢٥٥.

مهقانی جمال الدین، سعید و حسین جناآبادی (١٣٩٨). «اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری». **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**. شماره ٧ (١٢). ص ١٥-١ .

میرزائیان، بهرام و رمضان حسن زاده و خیرالنسا شیردل، (١٣٩١). «رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری». **فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی**. سال٧. شماره٤ (مسلسل ٢٨). ص ٧٧- ٨٨ .

نریمانی، محمد و زرار محمدامینی و عادل زاهد و عباس ابوالقاسمی، (١٣٩٤). «مقایسه

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مساله بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اهمالکار». **روانشناسی مدرسه**. شماره ۱ (٤). ص ۱۵۵ - ۱۳۹.

هاشمی، ملیحه (۱۳۹۳). رابطه سبک های فرزندپروری و درگیری دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی: نقش واسطه گری نیازهای روانشناختی، **پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز**

یوسف وند، مهدی و عزت اله قدم پور و مسعود صادقی و سیمین غلامرضایی (۱۳۹۸). «ارائه مدل علی تاب آوری تحصیلی براساس منبع کنترل (با واسطه گری درگیری تحصیلی): کاربرد تحلیل مسیر». **آموزش و ارزشیابی**. شماره ۱۲ (٤۷). ص ۳۷-۱۳.

Aksan, N. (2009). A descriptive study Epistemological beliefs and self-regulated learning. Procedia- Social and behavioral Sciences, 1. 896-901.

Azevedo, R (2009). Theoretical conceptual, methodological, and instructional issues in research on mea cognition and self-regulated learning. A discussion Meta Cognition Learning. 4.85-95.

Berger, J. & Karabenick, S. (2010). Motivation and student's use of learning strategies. Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. Learning and Instruction, 41(5), 1-13.

Blasiman, R. N., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2017). The whar, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behavior Memory, 25, 784-792

Chen, J. J. L. (2008). Grade-level differences: Relations of parents, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. School Psychology International, 29, 183-198. DOI: 10.1080/0305764X. 2014.921281

Chen. C. S.(2002). Self-regulated learning strategies und achievement in an introduction information systems course, information technology learning and performance Journal. 20(1).pp11-24.

Corno, L. (1994). The best - laid plans modern conception of volition and educational research educational research 22, 14-22.

Fredricks, S. A., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

Hoej, H., Tartre, G., & Volfolk, H. (2013). The interactive effect of optimism with goal orientation on attention bias. Contemporary Psychology, 7(2): 41-50

Matuga, M. J. (2009). Self-regulation goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. Educational Technology & Society, (12)3, 4-11.

MacCabe, J. (2018). What learning strategies do academic support centers recommend to undergraduates? Journal of Applied Research in Memory an Cognition, 2, 143-153.

Morosanova, V. I., Fomina, T. G., Kovas, Y., & Bogdanova, O. Y. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. Personality and individual Differences, 90, 177-186.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18:315-341.

Pintrich, P., R & De Groot, E.V. (2010). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology: 82(1), 33-40.

Reeve, J. (2013). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (421-439). New York: Springer.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement daring activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 257-267.

Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A, E., Larsen, R. A. A., & Curby, T.

W. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders engagement in mathematics learning? Journal of Educational Psychology, 107(1), 170-185. DOI: 10.1037/a0037252

Shunk D. H. (2002). Learning theories. Englewood clifs, Newjersy Maemillian.

Zimmerman, B., & Martinez –Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Journal of Educational Psychology. 82. 51-59

Skinner, E. A., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), International handbook of emotions in education (331-347). New York: Routledge.

Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. Journal of Adolescence. 45. 138-148.

Ulmanena, S., Soinia, T., Pyhältob, K., & Pietarinenc, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. Cambridge Journal of Education, 44(3), 425-443. DOI: 10.1080/0305764X. 2014.921281

Wang, M. T., & Eccles, J. S., (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. Child Development, 83(3), 877-895. DOI: 10.1111/j.14678624. 2012.01745.x.

Yu,C., Li, X., Wang, ., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. Journal of Adolescence, 49, 115-123

Van Uden JM, Ritzen H & Pieters J.M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education Teaching and Teacher Education; 37, 21-32

نقش مهارت‌های خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی در آموزش برخط درس زبان عربی به دانش آموزان دورهٔ متوسطه

فاروق نعمتی[۱]، فریدون رمضانی[۲]، مهدی داوری دولت‌آبادی*[۳]، جواد کارخانه[۴]

۱ – دانشیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه پیام نور.ایران.

۲ – مربی گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور.ایران.

۳ – استادیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم. ایران.

۴ – استادیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم.ایران.

چکیده

خودتنظیمی به اشتیاق یا درگیری تحصیلی منجر می‌شود که نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش و مهارت‌های موردنیاز است و نهایتاً، بهبود عملکرد تحصیلی را به دنبال دارد. درس عربی در نظام آموزشی کشور الزامی است؛ باوجوداین، بسیاری از دانش‌آموزان به علل مختلف در این درس مشکلاتی دارند و پیشرفت و موفقیت لازم را ندارند. در پژوهش حاضر مهارت‌های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ متوسطه در آموزش برخط درس زبان عربی بررسی می‌شود. روش پژوهش حاضر توصیفی (همبستگی) است. جامعهٔ آماری پژوهش، دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ شهر گرگان در سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ است. از بین ۵۶۰ پاسخ‌نامهٔ کامل شده، پرسش‌نامهٔ ۵۳۶ دانش‌آموز، که به‌صورت برخط و دقیق تکمیل شده بود، به‌عنوان نمونهٔ پژوهش بررسی شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و مقیاس درگیری تحصیلی ریو است. پرسش‌نامه‌ها به نرم‌افزار spss وارد و با روش‌های آماری تحلیل شد. نتایج نشان می‌دهد بین مهارت‌های خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در آموزش برخط زبان عربی رابطه معنادار وجود دارد. بین اشتیاق تحصیلی کلی دانش‌آموزان دختر و پسر در آموزش برخط درس عربی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما در خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان پسر اشتیاق رفتاری و عاطفی بیشتری به آموزش درس عربی دارند. بین دانش‌آموزان دختر و پسر ازنظر خودتنظیمی در آموزش برخط درس عربی تفاوت معناداری مشاهده نشد. با توجه به نقش مهارت‌های خودتنظیمی یادگیری و اشتیاق تحصیلی در آموزش برخط درس زبان عربی، با کسب اطلاعات کافی در این زمینه و طراحی و تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی مناسب، می‌توان به تقویت وضعیت و عملکرد تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان و موفقیت آن‌ها در دروس زبان خارجی، ازجمله زبان عربی، کمک کرد.

واژگان کلیدی: فرهنگ لغت مصور، واژگان مشترک، فارسی‌زبانان، بررسی مقابله‌ای، نیازسنجی.

* نویسنده مسوول: m.davari@quran.ac.ir

The role of self-regulation skills and educational engagement in online teaching of Arabic language courses for high school students

Farooq Nemati[1], Fereydoun Ramezani[2], Mehdi Davari Dolatabadi[*3], Javad Karkhaneh[4]

1. Instructor of Psychology Department, Payame Noor University, Iran .
2. Associate Professor of Arabic Language and Literature, Payame Noor University, Iran .
3. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, University of Holy Quran Sciences and Education, Iran . (Responsible author)
4. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, University of Holy Quran Sciences and Education, Iran .

Abstract

Self-regulation will result in educational enthusiasm or engagement which is known as a psychological investment and a direct attempt for learning, understanding, and mastering the required knowledge and skills and finally, results in an improvement in educational performance. Arabic language is a mandatory course in the educational system in our country. In the meantime, many students face problems and are not successful in learning Arabic for various reasons. In this study, we investigated the self-regulatory skills and educational engagement of high school students in online Arabic language courses. This study was performed using a descriptive (correlation) method. The statistical population consisted of high school students in the city of Gorgan in the academic year 2020-2021. From among 560 completed questionnaires, 536 accurately completed ones were examined as the study sample. Data collection instruments included Bouffard educational Self-Regulation Questionnaire (SRQ) and Reeve Academic Engagement Scale. Questionnaires were analyzed by statistical methods in the SPSS software. The results indicated that, due to a significant relationship, the effects of self-regulatory skills and academic enthusiasm of students in online Arabic language courses could be confirmed. There is no significant difference between male and female students in terms of the general educational engagement in online teaching of Arabic language courses. However, more behavioral and emotional tendency to learn Arabic lessons was observed in the male students in the subscales of educational engagement. In terms of self-regulation, there was no significant difference between male and female students in online teaching of Arabic language courses. Taking into account the effects of self-regulatory learning skills and educational engagement in online teaching of Arabic language courses, it would be possible to enhance the students' academic performance and their success in foreign language courses, especially Arabic, through using appropriate and adequate data in this field and designing, procurement and implementation of appropriate educational programs.

Keywords: Self-regulation, academic enthusiasm, educational engagement, students, high school, Arabic language course

---

* Corresponding author: m.davari@quran.ac.ir