٥٣٨٩٣

كلية التربية
المجلة العلمية

التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــداد

د٠ عماد أحمد حسن على
مدرس علم النفس التعليمى
كلية التربية- جامعة أسيوط

﴿ المجلد التاسع عشر – العدد الأول – إصدار يناير ٢٠٠٣م ﴾
﴿جزء ثانى ﴾

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التنبؤ بالأداء الأكاديمي فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ عماد أحمد حسن على
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة أسيوط

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد بلغت عينة هذه الدراسة ٢٦٠ طالباً (١٣٠ بنون، ١٣٠ بنات)، بالصف الأول والثانى الثانوى بمدينة أسيوط، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة التالية: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك تطبيق استمارة استطلاع رأى الطلاب نحو استخدام بعض هذه الاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً، وقد تم الحصول على مجموع درجات الطلاب التحصيلية فى نهاية العام الدراسى للدلالة على تحصيلهم الأكاديمى، وتمت معالجة النتائج باستخدام الحاسب الآلى، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط وقيمة "ت" والانحدار البسيط والانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة المستقلة (استراتيجية التقييم، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، استراتيجية التنظيم)، والمتغير التابع (الأداء الأكاديمى).

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متغيرات الدراسة الحالية، وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول، كما وجدت فروق دالة إحصائياً فى التحصيل الأكاديمى بين المرتفعين والمنخفضين فى متغيرات الدراسة لصالح المرتفعين، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثانى، كما وجدت فروض دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين البنين والبنات فى متوسطات الدرجة لبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث، كما أمكن التوصل إلى أكثر المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل الأكاديمى من خلال تحليل الانحدار المتعدد وهى استراتيجية التنظيم، وهذا ما هدف إليه الفرض الرابع، وبذلك تخلص هذه الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمى، كما أن استراتيجية التنظيم تعد أفضل هذه الاستراتيجيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة ومشكلة الدراسة :

يدل الأداء الأكاديمى للطلاب داخل الفصل الدراسى على العديد من العوامل أو المتغيرات التى يتعلق بعضها بالظروف البيئية التى تحيط بالمتعلم، ويتعلق بعضها الآخر بالمتعلم نفسه، بالدافعية والخصائص العقلية المعرفية، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل استراتيجيات التعلم وكفاءة المعلم، كما يعد تنظيم المعرفة والسلوك أحد المظاهر المهمة المسهمة فى تعلم الطالب وتحديد مستوى أدائه الأكاديمى.

وفى هذا الشأن يذكر **إمام مصطفى** (٢٠٠١، ٢٥٧ - ٢٥٨)* أن التحصيل الأكاديمى مازال وسيظل محور اهتمام العديد من التربويين عامة والمتخصصين فى علم النفس التربوى خاصة؛ لما له من أهمية كبرى فى حياة الطلاب وآبائهم ومعلميهم، فالتحصيل الأكاديمى يعد من أبرز نتائج العملية التربوية فهو معيار أساسى يمكن من خلاله الحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وكذلك تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية. ولذلك يسعى الباحثون جادين من أجل أن تسير بحوثهم فى الاتجاه الذى يحقق هدف تحسين التحصيل الأكاديمى وتنميته عن طريق البحث عن المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه والتى تتنبأ به.

كما يشير **Corno & Rohrkemper** (١٩٨٥، ٥٣) إلى أن البحوث التربوية منذ فترة طويلة قد أهتمت بدراسة الفروق الفردية لكى تصف وتوضح عمليات التعلم، وتتنبأ بتحصيل وإنجاز الطلاب. حيث قام الباحثون المهتمون بالتعلم المدرسى بدراسة الفروق الفردية فى العمليات التى يستخدمها الطلبة لتهيئة وتوجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة والتنظيم الذاتى. وقد ظهرت فى الآونة الأخيرة اهتمامات متعددة حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated learning strategies والتى ما زالت البيئة العربية فى حاجة للمزيد من الأبحاث فى هذا المجال.

وللتعلم المنظم ذاتياً تعريفات متعددة، وحينما ينظر إلى هذا المفهوم من خلال الأداء الأكاديمى داخل الفصل الدراسى يلاحظ أن هناك عدداً من

---

* الرقم الأول يشير للسنة، والرقم الثانى يشير للصفحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المكونات تبدو مهمة على وجه الخصوص للأداء الأكاديمى، ويشتمل **المكون الأول** على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، وهى الاستراتيجيات التى تأتى بعد الاستراتيجيات المعرفية البحتة وتمكن المتعلم من التحكم فى بنيته المعرفية، أى أنها تمكن المتعلم من تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف مثل التدريب والتخطيط والتقويم (Zimmerman & Martinez - Pons ، ١٩٨٦، ١٩٨٨). ويضيف **إمام مصطفى، صلاح الشريف** (٢٠٠٠، ٣١ - ٥٩) إلى أن زيادة وعى الطلاب بالأساليب والوسائل ذات العلاقة بما وراء المعرفة تمكنهم من اختيار استراتيجيات أكثر فعالية وأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، وأيضاً فإن مهارات ما وراء المعرفة تمكن الطلاب المتميزين من توظيف وعيهم بما يعرفون لأداء المهام المطلوبة منهم وفقاً للمعايير أو المحكات المستخدمة وبالمستوى الذى يكون محل رضاهم، والنتيجة تكون تماماً كما يخططون أو يتوقعون، أما **المكون الثانى** فيتعلق بتوجيه الطلاب والتحكم فى مجهودهم أثناء أداء المهام المدرسية داخل الفصل، والطلاب الذين يؤدون أداءً أفضل هم الذين يثابرون ويستمرون فى أداء المهام الصعبة ويتغلبون على الأشياء الخارجية التى تصرف الانتباه، ويحرصون على استمرار ارتباطهم بالعمل الذى يقومون بأدائه (Coron ، ١٩٨٦)، فى حين يتمثل **المكون الثالث** للتعلم المنظم ذاتياً فى الاستراتيجيات المعرفية الحقيقية التى يستخدمها الطلاب فى تعلم وفهم وتذكر المادة الدراسية.

كما تلعب استراتيجيات التنظيم دوراً فى تعزيز نشاط المعرفة العقلية كما تسهم فى تحقيق مستويات عالية من التحصيل الأكاديمى. (Weinstein & Mayer ، ١٩٩٦، ٣١٥ - ٣٢٧).

ويرجع الفضل الأول إلى Bandura (١٩٧٧، ١٩٨٦، ١٩٨٩) فى القيام بدراسات عن عمليات تنظيم الاستراتيجيات المختلفة فى اكتساب المعرفة حيث تضمنت دراسات عن تعزيز الذات، ودراسات عن تحديد الهدف، ومن هذه الدراسات دراسة كل من **Elliot & Dweek** (١٩٨٨)، **Bandura** (١٩٨٩)، **Schunk** (١٩٨٥، ١٩٩١) ودراسات عن إدراك فعالية الذات مثل دراسات كل من **Zimmerman** (١٩٨٩)، **Vrugt** (١٩٩٧)، **Pajares & Schunk** (٢٠٠١)، ودراسات عن التعلم الذاتى مثل دراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Schunk (١٩٩٠)، ودراسات عن تقييم الذات كدراسة Bandura (١٩٨٩)، Pajares (In Press). وقد حاول العديد من الباحثين دمج هذه المتغيرات السابقة فى نماذج عامة كتنظيم الذات أو التعلم المنظم ذاتياً مثل دراسات كل من Bandura (١٩٨٩)، Zimmerman (١٩٨٩، ١٩٩٢)، Zimmerman & Ringle (١٩٩٦).

ومن الدراسات التى تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى : دراسات كل من Pintrich & Degroot (١٩٩٠)، Zimmerman et al. (١٩٩٢)، Reinhard & Bruce (١٩٩٢)، Vrugt (١٩٩٧)، Thordardottir (٢٠٠٠) والتى أشارت إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يكون إنجازهم أفضل من الطلاب الذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات، كما وضحت أيضاً نتائج هذه الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يُعد مُنبئاً جيداً للتحصيل الأكاديمى، إلاّ أن بيئتنا العربية مازالت فى حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتى أكدت الكثير من الدراسات والبحوث الأجنبية سالفة الذكر على أنها تلعب دوراً مهماً فى التحصيل الأكاديمى والتنبؤ به، **وهذا ما دعا الباحث إلى دراسة بعض متغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للتعرف على أثره فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى، وكذلك أفضل هذه الاستراتيجيات كمنبئ جيد للتحصيل الأكاديمى فى الدراسة الحالية.**

ويذكر الباحث أن هناك بعض المتغيرات التى تلعب دوراً مهماً فى تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى علاقته بالتحصيل الأكاديمى، ومن هذه المتغيرات متغير الجنس والتى أشارت دراسات كل من: Thanh (١٩٨٨)، Zimmerman et al., (١٩٩٠)، Luzzo (١٩٩٥)، Busch (١٩٩٧)، Walters (١٩٩٩)، إلى أن الجنس ذو أثر فعال فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بعلاقته بالتحصيل الأكاديمى، وسوف يتناول الباحث هذا المتغير فى الدراسة الحالية ودوره فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى.

وهناك دراسات تناولت إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى فى ضوء متغيرات مختلفة مثل دراسة **على بدارى** (١٩٩٠)، **عز الدين جميل** (١٩٩٦)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التى تناولت الإعزاءات السببية للفشل أو النجاح فى المواقف الأكاديمية أو التنبؤ بالجهد فى المواقف التحصيلية، ودراسة **نجاة ذكى** (١٩٩٦) والتى توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى من خلال بعض المتغيرات المعرفية، الدافعية، الانفعالية، والاجتماعية، ودراسة **عبد الفتاح عيسى** (١٩٩٩) التى تناولت إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى بمعلومية حب الاستطلاع وتقدير الذات والدافعية، ودراسة **إمام مصطفى** (٢٠٠٠) والتى توصلت إلى أسلوب العزو، ما وراء الذاكرة، والدافعية الأكاديمية تعد منبئات جيدة للتحصيل الأكاديمى.

وفى ضوء هذه الدراسات لم تلقَ الدراسات العربية والأجنبية الاهتمام الكافى بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمنبئ جيد للتحصيل الأكاديمى. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة من اجل التعرف على استراتيجياته، كيفية قياسه ، ما هى الفروق الفردية فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين البنين والبنات، وكذلك الفروق بينهم فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل.

فى ضوء ما سبق عرضه نجد أن هناك نقصاً واضحاً فى الدراسات التى تناولت بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى مجتمعنا العربى بصفة عامة والمجتمع المصرى بصفة خاصة، وكذلك أكثر هذه الاستراتيجيات أهمية كمنبئ جيد للتحصيل الأكاديمى؛ وبذلك تحاول الدراسة الحالية الكشف والإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

١- هل هناك علاقة ارتباطية دالة بين بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، استراتيجية التنظيم) والتحصيل الأكاديمى؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات فى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مرتفعى التحصيل ومنخفضى التحصيل على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤- هل يمكن التنبؤ من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمى لدى عينة الدراسة؟

٥- ما أفضل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى؟

أهداف الدراسة :

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلى :

١- معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى لدى عينة الدراسة الحالية.

٢- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين الطلاب مرتفعى التحصيل ومنخفضى التحصيل فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكذلك التعرف على أفضل هذه الاستراتيجيات قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى.

٣- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل لدى عينة الدراسة الحالية بمعلومية متغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التى يتم تناولها بالدراسة، حيث إن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن أن تسهم فى تفريد التعلم، ونقل مسئولية التعلم إلى المتعلم نفسه، وبالتالى تخفيف العبء على المعلم بما يحقق أفضل استثمار ممكن للمعلم وكذلك المتعلم. كما تتضح أيضاً فى توفير مقاييس عربية لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك ندرة الدراسات العربية التى تناولت بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى. فهذه الدراسة قد تثير اهتمام الدارسين والباحثين لإجراء المزيد من الدراسات فى هذا المجال بالقدر الذى يؤدى إلى تحسين مستوى العملية التعليمية فى مدارسنا وجامعاتنا لرفع مستوى التحصيل أو الأداء الأكاديمى لطلابنا.

كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة فى توضيح أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمتغيرات مهمة بالنسبة للأداء الأكاديمى داخل الفصل المدرسى، فاندماج الطلاب فى التعلم المنظم ذاتياً يؤدى إلى اعتقادهم فى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قدرتهم على إنجاز مهام الفصل، وإلى اعتقادهم أن هذه المهام شيقة وذات قيمة تعلمية كبيرة. وهذه الاعتقادات الدافعة ليست كافية للأداء الأكاديمى؛ ولكنها لازمة ومهمة لرفع مستوى أداء الطلاب. كما أنهم يدركون أنفسهم على أنهم قادرون على تنظيم أنشطتهم استراتيجياً ويكونون أكثر ثقة حول فهم المواد الدراسية ويحصلون على إنجاز أكاديمى مرتفع.

مصطلحات الدراسة :

١- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

Self - Regulated Learning strategies

يعرف **Bandura** استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها عبارة عن الدرجة التى يكون عليها الطلاب أكثر معرفة ودافعية ويتصرفون بنظام نشط فى عملياتهم التعليمية الخاصة (Zimmerman ، ١٩٨٦، ٣٠٨)

كما يعرف **عبد الرحمن العبدان** (١٩٩٣، ١١٧) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأنها عبارة عن مجموعة من السلوكيات الشعورية أو الخطوات التى يستخدمها المتعلم لكى تساعده على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها.

وفي الدراسة الحالية يعرف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعريفاً إجرائياً بأنها "عبارة عن خطط منظمة يستخدمها المتعلمون لمساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التى تتضمنها مهام التعلم المعقدة ".

وتتحدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى الدراسة الحالية بما يلى :

استراتيجية تقييم الذات: وهى عبارة عن تقييم الطلاب لجودة عملهم.

استراتيجية تعزيز الذات: وهى عبارة عن المكافأة التى يحصل عليها الطلاب مقابل النجاح والتفوق.

الاستراتيجية المعرفية: وهى عبارة عن جهود الطلاب ليتذكروا المادة الدراسية بالممارسة (التمرين) الظاهرة أو المستترة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط: وهى عبارة عن تحديد الطلاب للأهداف التعليمية أو الفرعية والتخطيط لتتابع الأنشطة ذات العلاقة بهذه الأهداف.

استراتيجية التنظيم: وهى عبارة عن إعادة التعلم للترتيب الظاهر والمستتر للمواد الدراسية والتعلمية لتحسين التعلم.

٢- التحصيل الأكاديمى : Academic Achievement

من التعريفات التى تناولت التحصيل الأكاديمى تعريف **مرزوق عبد المجيد** (١٩٩٣، ٩٧) والذى يرى أن التحصيل الأكاديمى يقصد به "مجموع درجات الطالب فى ضوء نتائج الاختبارات التحصيلية التى يجريها المعلم، والمشاركة داخل الفصل، وأداء الواجبات المنزلية" ، كما يذكر **إمام مصطفى** (٢٠٠٠، ٢٦١) أن التحصيل الأكاديمى هو التحصيل الذى يمثل كم المعلومات والخبرات الدراسية التى اكتسبها الطلاب خلال العام الدراسى ويقدر بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى نهاية العام الدراسى.

ويعرف الباحث التحصيل الأكاديمى فى الدراسة الحالية بأنه " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات فى مادة دراسية أو أكثر"، ويتحدد مستوى التحصيل الأكاديمى للطالب فى الدراسة الحالية بالدرجة التى حصل عليها فى نهاية العام الدراسى فى جميع المواد التى درسها طول العام فى الفصلين الدراسيين الأول والثانى.

الإطار النظرى للدراسة :

يرى أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية أن التعلم المنظم ذاتياً لا يحدد بالعمليات الشخصية فقط وإنما يفترضون أن هذه العمليات تتأثر بالأحداث البيئية والسلوكية بصورة تبادلية. وطبقاً لهذه النظرية فإن الأداء الإنسانى يمكن أن ينظر إليه على أنه سلسلة من التفاعلات التبادلية بين السلوكيات والمتغيرات البيئية والمعارف، وكذلك العوامل الشخصية (Schunk ، ١٩٩١ ، ٨٦).

وقد حذر **Bandura** (١٩٧٧، ١٩٨٦، ١٩٨٩) من أن التبادلية لا تعنى التماثل والتناسق فى القوة للتأثير ثنائى التوجيه، حيث يمكن أن تكون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية فى نقاط معينة، فمثلاً يرى أن صيغاً كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً مثل تخطيط التعلم أو تعزيز الذات يمكن أن تخمد فى المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى النقيض فإنه فى المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هى المؤثرة على تنظيم العمل وعلى الأداء فى التحصيل الأكاديمى.

وهناك بعض مداخل التعلم الاجتماعى والتى تركز على القيمة المستخلصة من أداء المهمة نتيجة للإنجاز ؛ وذلك لأنها ترى أن المتعلمين تستثار لديهم دافعية العمل على مهمة ما لأنهم يتوقعون النجاح فى هذه المهمة، ويتحدد ذلك طبقاً لدرجة تقديرهم لقيمة الإنجاز على هذه المهمة، فإذا تواجد هذان الشيئان فإن المتعلمين قد يكونون إحساساً بفعالية الذات، والتى تعنى هنا إدراك المتعلم لقدرته على النجاح فى أداء مهمة ما، ولكى يشعر الفرد بفعالية الذات فعليه أن يشعر أنه يؤدى أداءً يحقق له تقدماً ملموساً ونجاحاً حقيقياً يسعى إليه من أجل هدف ذى قيمة، وليس فقط مجرد أداء جيد مثل الآخرين (Eggen & Kauchak ، ١٩٩٤، ٤٣٤).

وقد ظهرت العديد من المحاولات والجهود النظرية لتفسير ظاهرة تنظيم الطلاب للتعلم الأكاديمى، فبعض الدراسات تفسر تنظيم الطلاب للتعلم الأكاديمى على أساس استخدام الاستراتيجية، والبعض الآخر درسها على أنها دافع داخلى أو أنها نموذج للذات، أو أنها التفاعل فى الفصل الدراسى (Zimmerman ، ١٩٨٩، ٣٢٩ - ٣٣٩)، ويرى **Schunk** (١٩٨٩، ٢٥) أن هذه الجهود مثلها مثل وجهات النظر للنظرية الارتباطية التى تمثل مدى واسع من الافتراضات الأساسية حول أهمية عمليات التنظيم الذاتى المختلفة لدى الطلاب والتى تتضمن العمليات السلوكية والمعرفية والمنطقية، ويفترض **Pajares** (In Press) أن التعلم المنظم ذاتيا يؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على الأداء الأكاديمى، وتؤثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بصورة غير مباشرة على الأداءات عن طريق التأثير على معتقدات الذات التى تؤثر بصورة مباشرة على النواتج الأكاديمية، ومن بين المعتقدات الذاتية الهامة معتقدات فعالية الذات لدى الفرد وأحكامهم للقدرة على إنجاز مهمة ما أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النجاح فى نشاط ما، ويقوم الطلاب بتنمية المعتقدات المتعلقة بقدراتهم الأكاديمية كنتيجة لكيفية إدراكهم لمدى نجاح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لديهم، ومن النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة أن هناك علاقة بين معتقدات فعالية الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أشار **Bandura** (١٩٩٧) إلى أن هناك ثلاث طرق تعمل فيها فعالية الذات كمؤشرات مهمة فى نمو الكفايات المعرفية للتحكم فى التحصيل الأكاديمى وهى: اعتقاد الطلاب فى الفعالية الموجودة لديهم لاتقان المواد الدراسية المختلفة، واعتقادات المعلمين فى فعاليتهم الذاتية لحفز وزيادة التعلم لدى طلابهم، والإحساس التجميعى للفعالية بأن المدارس يمكن أن تحقق إنجازاً فى التقدم الأكاديمى، كما تسهم الكفاءة الذاتية المدركة فى الأداء المعرفى حيث يتميز الطلاب الذين يمتلكون كفاءة ذاتية عالية بأنهم أكثر سرعة فى حل المشكلات الصعبة، وإعادة تناول مشكلات إضافية أخفقوا فيها، وقد تنبأت معتقدات الفعالية بالاهتمام بالرياضيات والاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات. وبغض النظر عن القدرة المعرفية، فإن الأفراد الذين يتصفون بالكفاءة الذاتية العالية يقومون بحل المشكلات بصورة أكثر نجاحاً، كما يقومون بالتحكم فى الوقت بصورة أفضل، وكانوا أكثر مثابرة، وأقل احتمالية فى رفض الحلول الصحيحة بصورة غير ناضجة، وتتأثر الكفاءة الذاتية باكتساب المهارات المعرفية، ويختلف الطلاب الذين يتشابهون فى المستوى نفسه من النمو فى المهارة المعرفية فى أدائهم المعرفى معتمدين على قوة فعالية الذات المدركة لديهم وتلعب أيضاً دوراً وسيطياً مؤثراً فى التحصيل الأكاديمى من حيث مستوى القدرة المعرفية، والخبرة التربوية السابقة، والجنس، والاتجاهات نحو الأنشطة الأكاديمية، ويتطلب الأداء المعرفى الفعال مهارات ما وراء معرفية لكيفية تنظيم وضبط وتقويم عمليات التفكير الخاصة بهم، وهناك جزء من التدريس وهو تدريس الطلاب لكى يقوموا بتنظيم تعلمهم، ويحتاج الطلاب إلى إحساس من الفعالية لتطبيق ما يعرفونه.

ويعتمد إدراك الطالب لفعالية ذاته جزئياً على كل نمط من أنماط التأثير الشخصى وتتعلق بمعرفة الطالب لعمليات ما وراء المعرفة، الأهداف، الشعور . كما أن تنظيم الذات واستراتيجيات التعلم يفترض أن لها صفات إجرائية وشرطية، ومع ذلك فإنها تحامل نظرياً كمضمون فردى متكامل. فعلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سبيل المثال: إن استراتيجية تحديد الهدف مثل تقسيم مهام الرياضة المقررة للأسبوع إلى أجزاء فرعية أى تحليل المهمة إلى أهداف إجرائية، والأبعاد الشرطية هى الاستمرار فى استخدام هذه الاستراتيجية طالما أنها تيسر أكمال المهمة. فقد وجد أنه عندما يقدم المعلم الهدف للتلاميذ من العام إلى الخاص، فسوف يكون هناك تدعيم للكفاءة الذاتية بالنسبة لهذا النشاط، ومع قيام المتعلمين بالعمل نحو الهدف ومع تلقيهم لتغذية راجعة خلال تقدمهم فى المهمة، يتم إثبات صدق فعالية الذات واستراتيجيات التعليم لديهم، كما يتم تعزيزها لديهم، ومع ارتفاع مستوى فعالية الذات يزداد أيضاً الجهد المبذول وقدر المثابرة، ونمو المهارة، وهذا يؤكد على الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Schunk ، ١٩٩١)، ويؤكد **Zimmerman** (١٩٨٦) أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لا تعتمد فقط على معرفة الاستراتيجية، ولكن تعتمد أيضاً على عمليات ما وراء المعرفة لصنع القرار ونتائج الأداء، ومع المتعلمين المنظمين ذاتياً فإن التخطيط الاستراتيجى يوجه الجهود لضبط التعلم، ويتفاعل تبادلياً مع التغذية المرتدة من هذه الجهود، ويضيف **Adachi** (٢٠٠١) أن الكفاءة الذاتية للتقدير الذاتى للتعلم تؤثر على الدافعية نحو التعلم المنظم ذاتيا، كما تؤثر على اتخاذ القرارات المهنية، كما وجد أن فعالية الذات للتلاميذ فى تخطيط وضبط استخدامهم لاستراتيجيات شخصية وسلوكية وبيئية للتعلم يعد واحداً من أهم العلاقات الظاهرة لدرجتهم فى تنظيم الذات، وقد أوضح تحليل **Bandura** (١٩٩٠، ٢٨٧ - ٣١٠) للتوافق بين الكفاءة الذاتية أنها متنبئ دقيق للغاية بدرجة التأثير السلوكى وأنها- أى الكفاءة الذاتية - تؤثر على اختيار الطلاب للأنشطة، البيئات السلوكية، مقدار الجهد الذى يبذلونه، وطول فترة مثابرتهم في مواجهة العوائق والعقبات، وأنه كلما كانت الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً أكثر قوة كانت جهود المثابرة، والكفاح، والتعامل الناجح أكثر نشاطاً وفعالية، وكلما كان مصدر معلومات الكفاءة أكثر موثوقية، ويمكن الاعتماد عليه بدرجة أكبر، كانت التغيرات الحادثة فى الكفاءة الذاتية أكثر ، وهكذا فإن المعالجات المبنية على انجازات الأداء من خلال مساندة المشاركين تسفر عن توقعات للكفاءة الذاتية أعلى وأقوى، وأكثر تعمقاً من الخبرات المكتسبة، وأن التغيرات السلوكية تتوافق بشدة مع مستوى الكفاءة الذاتية، كما أن المواقف المثيرة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تسبب بصفة عامة استثارة انفعالية قد تكون ذات قيمة من حيث المعلومات المتعلقة بالمهارة أو المقدرة الاجتماعية، ومن ثم فإن الاستثارة الانفعالية مصدر مكون للمعلومات التى يمكن أن تؤثر على الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً فى التعامل مع المواقف.

اتضح من تحليل التعلم المنظم ذاتياً أن هناك ثلاث فئات من استجابة الطلبة وهى: الملاحظة الذاتية، الأحكام الذاتية، ورد فعل الذات، ورغم الافتراض بأن كل فئة من هذه الفئات للاستجابة تتأثر بعمليات شخصية مستترة ومتنوعة بالإضافة إلى تأثرها بالعمليات البيئية فإن كل فئة تطلق أعمالاً قابلة للملاحظة والتدريب والتفاعل، وأن هذه الفئات الثلاثة التى تمثل استجابة الطلاب ما هى إلا تأثيرات سلوكية للتعلم المنظم ذاتياً، حيث يشير **Schunk** (١٩٩٢، ٤٨٤) إلى أن التقييم الذاتى يعتمد على عمليات شخصية مثل: تحديد الهدف والمعرفة أو المستويات الإضافية إلى الاستجابات الملاحظة الذاتية، ومعرفة المستويات أو الأهداف يمكن أن نستخلصها من مجموعة متنوعة من المعايير تشمل المعايير الاجتماعية والمعايير المؤقتة مثل مستويات الأداء المبكر أو معايير مطلقة مثل اتقان الأهداف. وهناك طريقتان يقيم بها الطلاب أنفسهم سلوكياً هما: بحث الإجراءات مثل إعادة الطلاب فحص إجاباتهم على نموذج للإجابة للتأكد من صحتها، وتقدير الطلاب لإجاباتهم بالنسبة إلى إجابات شخص آخر أو ورقة إجابة أخرى.

وتعتبر ردود الأفعال الذاتية هى الفئة الثالثة من استجابات الطلاب وتتضمن رد فعل ذاتى لأداء الفرد وتشمل تحديد الهدف، وإدراك فعالية الذات، والتخطيط المعرفى، والنتائج السلوكية، وتشير ملاحظة الذات إلى استجابات الطلاب التى تتضمن توجيها لأدائهم، فهى توفر معلومات عن مدى كفاءة تقدم الفرد نحو أهدافه، وتتأثر ملاحظة الذات بعمليات شخصية مثل فعالية الذات، وتحديد الهدف، والتخطيط فيما وراء المعرفة وأيضاً بالتأثيرات السلوكية، كما أن التأثيرات الشخصية والتأثيرات السلوكية السابق وصفها تتفاعل تبادلياً مع التأثيرات البيئية، والمتعلمون الموجهون ذاتياً يفترض أنهم يفهمون تأثير البيئة عليهم أثناء اكتساب المعرفة ويعرفون كيف يحسنون تلك البيئة عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة (Zimmerman ، ١٩٨٦)، (Saks ، ١٩٩٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد قام Zimmerman & Martinez - pons (١٩٨٦) بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى التعلم المنظم ذاتياً، وذلك فى جو الفصل العادى وليس فى الظروف المعملية المضبوطة، وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع طلاب المدرسة الثانوية العامة حول هذه الاستراتيجيات التى يستخدمونها لتحسين إنجازهم الأكاديمى، وقد وجد استخدام الطلاب لأربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهى: تقييم الذات، التنظيم والتحويل، تحديد الهدف والتخطيط، طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات وتنظيم الذات، التركيب البيئى، مكافأة الذات، التسميع والاستظهار، طلب المساعدة من الزملاء، طلب المساعدة من المعلم، طلب المساعدة من الكبار، مراجعة السجلات، مراجعة الاختبارات، مراجعة الكتب المدرسية.

كما أظهرت بعض الدراسات التى أجريت حول مفهوم التعلم المنظم ذاتياً مدى ارتباط هذا المفهوم بالقدرة التحصيلية والجنس لدى التلاميذ، حيث إن الجنس ذو أثر فعال فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً نظراً لعلاقته بالتحصيل الأكاديمى، وسوف يوضح الباحث هذا المتغير أثناء عرضه للدراسات السابقة.

تعقيب على الإطار النظرى للدراسة :

خلص الباحث من خلال العرض السابق للإطار النظرى للدراسة إلى أن هناك ثلاثة محددات للتعلم المنظم ذاتياً وهى: المحددات الشخصية، المحددات البيئية، والمحددات السلوكية، وأن السلوك يكون ناتج تأثير مصادر خارجية ومصادر ذاتية، وأنها تحدد الإدراك الشخصى الذاتى للكفاءة، وأن فعالية أى استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يمكن أن تفسر على أساس هذه المحددات السابقة (الشخصية والبيئية والسلوكية) لاستراتيجيات تحسين تنظيم الطلاب الذاتى لتوظيفهم الشخصى وإنجازهم الأكاديمى السلوكى وبيئة تعلمهم، وقد حدد الباحث خمس استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً وهى استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية التنظيم، كنموذج تنبؤى لهذه الاستراتيجيات الخمسة معاً والتعرف على أثرها فى التحصيل الأكاديمى ودور الجنس فى هذه الاستراتيجيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات السابقة :

فى دراسة **Laurence** (١٩٨٦) التى بحثت استقراء استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية: المعرفة بالمهام، التعليمات، التدريب التى أجريت على مجموعة من الطلاب الجامعيين وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب (٥٤ ذوى استعداد عالى، و٤٦ طالب يتراوح إستعدادهم من متوسط إلى منخفض) وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات معالجة وأعطى لهم اختبار قبلى تعلموا خلاله واسترجعوا خريطة مدينة صغيرة فى خمس محاولات متعاقبة، وبعد ذلك بأسبوعين، أعطيت لكل مجموعة معالجة مختلفة بدرجة وضوح متباينة للاستقراء لاستخدام مجموعة استراتيجيات تعلم معرفى فعالة، وأكمل كل متعلم اختبارات تبين درجة إستخدامه لكل استراتيجية من ٢٠ استراتيجية تعلم معرفى، وأشارت النتائج إلى أن المتعلمين الذين استخدموا اسلوب المعالجة أوضحوا تعليماً أفضل فى استراتيجيات المعرفة البعدية الناجمة وكان أدائهم فى الأداء ضعف المجموعات الأخرى، حيث استخدموا هؤلاء الطلاب استراتيجيات التخطيط والملاحظة والتقويم، وارتبط استخدام هذه الإجراءات والطرق ارتباطاً عالياً بالتذكر والاسترجاع.

وفى دراسة **Teresa et al.,** (١٩٩١) التى هدفت إلى القيام بمحاولة لبناء نموذج تركيبى أو بنائى للعلاقات بين الدافعية الذاتية، وكفاءة الذات، والتعلم المنظم ذاتياً، على أن الدافعية الذاتية وكفاءة الذات يسبقان التعلم المنظم ذاتياً، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٦٧ طالب جامعى، وطبقت عليهم مقاييس معتقدات وإستراتيجيات الدافعية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الدافعية الذاتية وكفاءة الذات لها تأثيرات كبيرة فى التعلم المنظم ذاتياً.

كما أشار **Zimmerman & Martinez - Pons** (١٩٨٨) فى دراسته التى أجراها بهدف التحقق من مدى الصدق التركيبى لنموذج استراتيجية تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً، وذلك عن طريق استخدام مقابلات لعدد من طلاب المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٤٤ طالب، ٣٦ طالبة)، وتم سؤالهم أن يصفوا استخدامهم لعدد (١٤) استراتيجية للتعلم المنظم ذاتياً فى ٦ مجالات فى المدرسة والمنزل، كما تم استخدام تقديرات معلميهم لوصف مدى تنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً خلال الفصل الدراسى. وقد وضحت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين ملاحظات المعلمين لاستخدام طلابهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع نتائج اختبارات التحصيل المقننة فى الحساب واللغة، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الطلاب الذين تم تقديرهم من قبل معلميهم كانوا أكثر تنظيماً لاستراتيجيات التعلم.

وفى دراسة **Oscar** (١٩٩٢) بحثت هذه الدراسة تأثيرات أحد عشر متغير لاستراتيجيات التعلم، والقدرة ، والجنس فى درجات اختيار الاستعداد المدرسى اللفظى والرياضى، على عينة قوامها ٣٠٠ طالب بالفرق النهائية بالمدرسة العالية، وأدى الطلاب اختبار الاستعداد المدرسى أثناء خريف العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩، وكانت متغيرات استراتيجيات التعلم هى: التدريب الاستعدادى، التفصيل، التنظيم، التفكير الناقد، التخطيط، الملاحظة، التنظيم الذاتى، الوقت وبيئة الدراسة، الجهد، مساعدة الرفاق، وسلوك السعى إلى المساعدة، وأظهرت معادلات الإنحدار المتعدد أن متغير التنظيم الذاتى كانت له تأثيرات دالة موجبة فى درجات اختبار الاستعداد المدرسى اللفظى والرياضى، وكان لسلوك السعى إلى المساعدة تأثيرات موجبة دالة فى الدرجة اللفظية، فى حين كان للتفكير الناقد تأثير عكسى فى درجة الرياضيات وكانت للقدرة تأثيرات موجبة دالة فى كلتا الدرجتين، فى حين وجدت فروق دالة بين الجنسين لاستراتيجيات التنظيم الذاتى لصالح البنات، وإن النتائج دالة بالنظر إلى الجهود المبذولة لمساعدة الطلاب فى تحسين درجات الاختيار، كما توصلت دراسات كل من **Zimmerman, et al.,** (١٩٩٠)، و**Luzzo** (١٩٩٥)، و**Walters** (١٩٩٩) أن هناك تأثير رئيس للجنس فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث أظهرت البنات تفوقاً عن البنين فى كل من استرايتجية وضع الهدف، والتخطيط، والتنظيم، والتركيب البيئى، كما ركزت دراسة **Pajares** (**In Press**) بدور التعلم المنظم ذاتياً فى التنبؤ بالأداء الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

أما دراسة **Pintrich & Degroot** (١٩٩٠) التى بحثت العلاقة بين مكونات الدافعية ومكونات التعلم المنظم ذاتياً وتحصيل التلاميذ فى مهام الفصل الدراسى، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٣ طالب وطالبة من طلاب الصف السابع، وطبقت عليهم مقياس الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذاتياً، وتم الحصول على درجات التحصيل من درجات الطلاب المدرسية، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة مرتفعى التحصيل يقدرون أنفسهم على أنهم أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن الطلبة منخفضى التحصيل، وأن هناك ارتباط موجب دال احصائياً بين المستويات المرتفعة فى التحصيل والمستويات المرتفعة من التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهر تحليل الانحدار أن الإنجاز فى العمل المدرسى العادى ارتبط ارتباطاً موجباً مع تنظيم الذات.

كما توصلت دراسة Zimmerman, et al., (١٩٩٢)، و Vruat (١٩٩٧)، Thordardottir (٢٠٠٠) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يعد منبئاً جيداً للتحصيل الأكاديمى.

ويلاحظ الباحث من خلال هذا العرض أنه لا توجد دراسة تناولت مفهوم التعلم المنظم ذاتياً فى البيئة العربية - على حد علم الباحث - ودورة فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما لا توجد أية دراسات عربية توضح دور الجنس فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

فروض الدراسة :

من خلال استعراض الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة يمكن استخلاص الفروض التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب فى التحصيل الأكاديمى ودرجاتهم فى كل من: استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية التنظيم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح مرتفعى التحصيل.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- تفضل بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن البعض الآخر فى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة :

أولاً: عينة الدراسة

أ- العينة الإستطلاعية :

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٧٠) طالباً من طلاب الصف الأول والثانى الثانوى بمدينة أسيوط لتقنين أدوات الدراسة الحالية.

ب- العينة الأساسية :

اشتملت عينة الدراسة الحالية على ٢٦٠ طالب (١٣٠ بنون، ١٣٠ بنات) من طلاب الصف الأول والثانى الثانوى بمدينة أسيوط.

ثانياً: أدوات الدراسة(*) :

١- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

لبناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى الدراسة الحالية:

أ- قام الباحث بالاطلاع على بعض مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى المرحلة ما قبل الجامعية مثل مقياس **Zimmerman** (١٩٨٩) الصورة الأجنبية لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى مجالات تعلمية مختلفة، وكذلك بعض المقاييس التى تشير بطريقة غير مباشرة للتعلم المنظم ذاتياً مثل مقياس معتقدات الدافعية **Pintrich & De Groot** (١٩٩٠)، وكذلك دراسات كل من **Eccles** (١٩٨٣)، **Ron & Reinhard Bruch** (١٩٩٢)، **Oscar** (١٩٩٢)، **Deborah** (١٩٩٣)، **فاطمة حلمى** (١٩٩٥)، وكذلك الاطلاع على بعض الأطر النظرية التى تناولت تعريفات التعلم المنظم ذاتيا بصفة عامة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بصفة خاصة.

ب- كما تم تطبيق استمارة استطلاع رأى الطلاب نحو استخدام بعض هذه الاستراتيجيات، وسؤالهم عما يقوموا بعمله فى مواقف التعلم التى يمرون بها، وقد تم بناء هذه الأسئلة فى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة (Zimmerman & Martinez - Pons ، ١٩٩٠).

(*) انظر ملاحق الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جـ- تم إعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لطلاب الصف الأول والثانى الثانوى والذى يتكون فى صورته التمهيدية من ١٠٠ عبارة تتعلق بخمسة أبعاد هى: استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، استراتيجية التنظيم.

ولتحديد كفاءة المقياس تم إيجاد الصدق والثبات كما هو موضح كالتالى:

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

الصدق الظاهرى :

تم عرض المقياس على أساتذة التربية وعلم النفس بهدف تحديد مدى انتماء كل عبارة للبعد الذى صنفت من أجله، وكذلك وضوح الصياغة، وقد عدلت بعض العبارات وحذف بعضها حتى بلغ عدد العبارات فى ضوء آرائهم ٦٨ عبارة، وبعد تطبيقه على عينة من الطلاب حذفت أربع عبارات إلى أن بلغت عبارات المقياس فى صورتها النهائية ٦٤ عبارة، أعطيت كل فقرة خمسة رتب حسب مقياس "ليكرت" تراوحت هذه الرتب ما بين أوافق بشدة ولا أوافق بشدة، وموزعة على الأبعاد الخمس كما يوضحها الجدول رقم (١) التالى:

جدول رقم (١)

أرقام العبارات المتضمنة فى أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	أرقام العبارات
١- استراتيجية تقييم الذات.	١، ٦، ١١، ٢٠، ٢٥، ٢٦، ٣٠، ٣٧، ٣٨، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٨، ٦١، ٦٣، ٦٤، ٦٥
٢- استراتيجية تعزيز الذات.	٢، ٧، ١٢، ١٩، ٢٤
٣- الاستراتيجية المعرفية.	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٦، ٣٩، ٤٥، ٤٨، ٥٤
٤- استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط	٤، ٩، ١٤، ١٧، ٢٢، ٢٨، ٣٢، ٣٥، ٤٠، ٤٣، ٤٩، ٥٥، ٥٧، ٦٠، ٦٢
٥- استراتيجية التنظيم.	٥، ١٠، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٤١، ٤٢، ٥٠، ٥٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق الاتساق الداخلى :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت الارتباطات على التوالى ٠,٧٥، ٠,٧٠، ٠,٦٦، ٠,٦٣، ٠,٦٥ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ وتشير إلى صدق مقبول.

صدق التحليل العاملى :

لجأ الباحث إلى تأكيد صدق هذا المقياس بإيجاد صدق التحليل العاملى لأبعاده التى تتمثل فى: عامل تقييم الذات، عامل تعزيز الذات، عامل المعرفة، عامل تحديد الهدف والتخطيط، عامل التنظيم، وكانت قيمة الجذر الكامل لكل عامل على الترتيب وهى: (٩,٥٩)، (٣,٣٩)، (٦,١٦)، (٧,٤١)، (٥,٦٨). وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، والتدوير باستخدام أسلوب الفاريمكس للتدوير المتعامد، وقد حدد الباحث محك تقدير عدد العوامل التى يمكن استخلاصها من تباين المصفوفة فى تلك العوامل التى لها جذر كامن واحد صحيح أو أكثر، وقد استند الباحث إلى هذا نظراً لملاءمته لطريقة المكونات الأساسية، وقد تحددت درجة التشبع المقبولة كتشبع جوهرى فى تلك التى تصل إلى ٠,٣٠ Child (١٩٧٠، ٤٣)، ونتج عن هذا التحليل خمسة عوامل هى:

العامل الأول: عامل تقييم الذات، ويوضح جدول رقم (٢) أرقام فقرات الاختبار وتشبعاتها بالعامل الأول.

جدول رقم (٢)(*)

أرقام الفقرات فى المقياس وتشبعاتها بعامل تقييم الذات

رقم الفقرة فى المقياس	التشبع بالعامل
١	٠,٧٤
٦	٠,٥٥

(*) تم حساب معامل صدق التحليل العاملى لكل عامل عن طريق حساب متوسط تشبعات هذا العامل بالفقرات المتعلق بها، طبقاً للمحك الذى حدده Child للتشبع الجوهرى للفقرة، وجميع معاملات الصدق مرتفعة تدل على صدق المقياس (٠,٣٠)، (١٩٧٠، ٤٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع جدول رقم (٢)

أرقام الفقرات فى المقياس وتشبعاتها بعامل تقييم الذات

رقم الفقرة فى المقياس	التشبـــع بالعامـــل
١١	٠,٨٠
٢٠	٠,٦٠
٢٥	٠,٨١
٢٦	٠,٦١
٣٠	٠,٦٥
٣٧	٠,٦٤
٣٨	٠,٥٧
٤٦	٠,٨٥
٤٧	٠,٨١
٤٨	٠,٧٦
٥١	٠,٥٣
٥٢	٠,٥٤
٥٣	٠,٧٥
٥٨	٠,٨٤
٦١	٠,٨٢
٦٣	٠,٦٣
٦٤	٠,٦٢
٦٧	٠,٥٥

العامل الثانى: عامل تعزيز الذات وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات المقياس، وجدول رقم (٣) يوضح تشبعات العامل بفقرات المقياس.

جدول رقم (٣)

أرقام الفقرات فى المقياس وتشبعاتها بعامل تعزيز الذات

رقم الفقرة فى المقياس	التشبـــع بالعامـــل
٢	٠,٧٩
٧	٠,٨١
١٢	٠,٨٩
١٩	٠,٨٨
٢٤	٠,٧٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العامل الثالث: عامل المعرفة وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات المقياس، وجدول رقم (٤) يوضح تشبعات العامل بفقرات المقياس.

جدول رقم (٤)

أرقام الفقرات في المقياس وتشبعاتها بعامل المعرفة

رقم الفقرة فى المقياس	التشبـــع بالعامـــل
٣	٠,٧٨
٨	٠,٧٤
١٣	٠,٦٨
١٨	٠,٥٥
٢٣	٠,٨٠
٢٧	٠,٨٨
٣١	٠,٨٧
٣٦	٠,٦٤
٣٩	٠,٦٥
٤٥	٠,٤٧
٤٨	٠,٥٤
٥٤	٠,٨٥

العامل الرابع: عامل تحديد الهدف والتخطيط وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات المقياس، وجدول رقم (٥) يوضح تشبعات العامل بفقرات المقياس.

جدول رقم (٥)

أرقام الفقرات في المقياس وتشبعاتها بعامل تحديد الهدف والتخطيط

رقم الفقرة فى المقياس	التشبـــع بالعامـــل
٤	٠,٦٨
٩	٠,٧٢
١٤	٠,٧٣
١٧	٠,٨٠
٢٢	٠,٦٠
٢٨	٠,٥٥
٣٢	٠,٦٥
٣٥	٠,٧٣
٤٠	٠,٤٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تابع جدول رقم (٥)

أرقام الفقرات في المقياس وتشبعاتها بعامل تحديد الهدف والتخطيط

رقم الفقرة فى المقياس	التشبـــع بالعامـــل
٤٣	٠,٧٢
٤٩	٠,٦١
٥٥	٠,٨٨
٥٧	٠,٨٩
٦٠	٠,٦٥
٦٢	٠,٧٥

العامل الخامس: عامل التنظيم وتشبع هذا العامل بعدد من فقرات المقياس، وجدول رقم (٦) يوضح تشبعات العامل بفقرات المقياس.

جدول رقم (٦)

أرقام الفقرات فى المقياس وتشبعاتها بعامل التنظيم

رقم الفقرة فى المقياس	التشبـــع بالعامـــل
٥	٠,٥٠
١٠	٠,٨٩
١٥	٠,٦١
١٦	٠,٤٢
٢١	٠,٧٦
٢٩	٠,٥٦
٣٣	٠,٦٢
٣٤	٠,٨٤
٤١	٠,٧٦
٤٢	٠,٧٥
٥٠	٠,٧٠
٥٦	٠,٦٩

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية بعد أسبوعين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٨٧ وتدل هذه القيمة على درجة ثبات مقبولة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تم حساب ثبات الاختيار باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل الثبات أيضاً ٠,٨١ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.

ومن ثم يتضح صلاحية المقياس وكفاءته للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

تقدير درجات المقياس :

تعطى العبارات الإيجابية الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ للاستجابات أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة على الترتيب والعبارات السلبية تأخذ الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥.

تحديد الزمن المناسب لمقياس التعلم المنظم ذاتياً :

وقد تم الاعتماد فى تحديد الزمن المناسب لمقياس التعلم المنظم ذاتياً – على عينة التجربة الاستطلاعية – باستخدام الطريقة التى اقترحها **فؤاد البهى السيد** (١٩٧٩، ٦٥٤ – ٦٥٦)، وكان الزمن المناسب للمقياس ٣٠ دقيقة.

٢ – قياس التحصيل الأكاديمى :

تحدد درجة التحصيل الأكاديمى بالدرجة الكلية التى حصل عليها الطالب فى نهاية العام الدراسى فى جميع المواد التى درسها طول العام فى الفصلين الدراسيين الأول والثانى، وقد تم الحصول على درجات الطلاب فى التحصيل الدراسى من سجلات المدرسة الرسمية.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

والذى ينص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب فى التحصيل الأكاديمى ودرجاتهم فى كل من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية التنظيم".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة (استراتيجية تقييم الذات – استراتيجية تعزيز الذات – الاستراتيجية المعرفية – استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط – استراتيجية التنظيم) والمتغير التابع (التحصيل الأكاديمى) والجدول رقم (٧) يوضح مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة.

جدول رقم (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة (ن = ٢٦٠)

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- استراتيجية تقييم الذات.	-					
٢- استراتيجية تعزيز الذات.	٠,٧٤٤**	-				
٣- الاستراتيجية المعرفية.	٠,٤٧٤**	٠,٣٩٤**	-			
٤- استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط.	٠,٦٩٧**	٠,٥٨٩**	٠,٣٩٥**	-		
٥- استراتيجية التنظيم.	٠,٥١٤**	٠,٤٣١**	٠,٣٣٦**	٠,٤١٦**	-	
٦- التحصيل.	٠,٦٨٢**	٠,٧٧٦**	٠,٥٦٢**	٠,٦٤١**	٠,٤٢٨**	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى حيث بلغت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة: استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، استراتيجية المعرفة، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، استراتيجية التنظيم والتحصيل الأكاديمى على التوالى: ٠,٦٨٢، ٠,٧٧٦، ٠,٥٦٢، ٠,٦٤١، ٠,٤٢٨ وهذا يعنى أن هناك مؤشراً على اقتران التحصيل الأكاديمى بدرجات الطلاب فى الأبعاد الخمسة السابقة مما يعكس توجه الطلاب نحو استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يدل على وعى الطالب باستخدام هذه الاستراتيجيات ودافعيته فى عملية التعلم.

كما يتضح أيضاً من خلال مصفوفة معاملات الارتباط وجود ارتباطات موجبة بين أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجميعها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دال عند مستوى ٠,٠١ ويرى الباحث أن هذه النتيجة ترجع إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تكون موجهة نحو مجال أكاديمى خاص ومحدد يحدده الطالب بنفسه، حيث أن التنظيم والتخطيط للمذاكرة وطلب المساعدة من المعلمين أو الزملاء أو الوالدين والمعرفة والاستذكار وتقييم الذات وتعزيزها من أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ويتضح مما سبق أن هناك ارتباطاً موجباً بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى، وحيث أن هدف العمل المدرسى هو تشجيع وزيادة تحصيل التلاميذ إلى الوصول بهم إلى مستوى اتقان التعلم فإنه من المهم بالنسبة للعاملين فى المجال التربوى أن يشجعوا الطلاب على تنظيم عملهم المدرسى ليؤدى إلى الحصول على درجات مرتفعة فى المهام الأكاديمية، ويؤدى أيضاً إلى تفوق معرفى فى العمل المدرسى اليومى بصفة عامة، وتتميز الدراسة الحالية بأنها تتناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لاندماج الطلاب فى هذه الاستراتيجيات وتنظيم تعلمهم يؤدى إلى اعتقادهم فى قدرتهم على إنجاز مهام الفصل وأن هذه المهام ذات قيمة للتعلم، ومن هنا يتضح أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً ذات تأثير واضح ومباشر فى التحصيل الأكاديمى.

وبذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من **Zimerman & Martinez - Pons** (١٩٨٦)، **Zimerman, et al.,** (١٩٩٢)، و **Silver** (١٩٩٤)، **Bandura, et al.,** (١٩٩٦)، **Jones** (١٩٩٦)، **Melrose** (١٩٩٩)، **Pajares & Schunk** (٢٠٠١).

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

والذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى فى بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح مرتفعى التحصيل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض لدى كل من البنين والبنات، تم أخذ درجات التعلم المنظم ذاتياً، المقابلة لكل مجموعة بنسبة ٢٧٪ العليا (٧٠ طالباً وطالبةً) لدى مرتفعى التحصيل، ونسبة ٢٧٪ الدنيا (٧٠ طالباً وطالبةً) لدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منخفضى التحصيل، وبعد ذلك تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات كل استراتيجية على حدة كما يتضح من جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى فى بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

المجموعة / الاستراتيجيات	مرتفعو التحصيل		منخفضو التحصيل		قيمة "ت"
	م١	ع١	م٢	ع٢	
تقييم الذات	٢٠,٢٥	٢,٩٥	١٣,١٥	٣,٨٥	٩,٠٢**
تعزيز الذات	٨,٨٣	١,٢٢	٨,٤٧	١,٤٤	١,٥٧
المعرفة	١٦,٥٩	١,٨١	١١,٤٥	١,٩٤	١٦,٠٦**
تحديد الهدف والتخطيط	١٧,٦٥	١,٥٣	١٣,١٥	٢,٧٨	١١,٨٤**
التنظيم	٢١,٦٧	٣,١٥	١٤,٨٥	٤,١١	١١,٠٠**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى فى استراتيجية تقييم الذات، الاستراتيجية المعرفية، استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية التنظيم لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى.

ومن هذه النتائج يتضح تفوق مرتفعى التحصيل الأكاديمى عن أقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة وفى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. إلا أنهم لم تتضح هناك فروق ذات دلالة إحصائية فى استراتيجية تعزيز الذات . حيث إن هؤلاء الطلاب لديهم وعى وإدراك بكفائتهم الشخصية ومعتقداتهم المتعلقة بقدراتهم على التنظيم والتخطيط وتحديد الهدف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن الطلاب مرتفعى التحصيل يكونون أكثر التزاماً بأكمال المهام التى يكلفون بالقيام بها وأكثر استعداداً للعمل فى الفصل الدراسى، ويقوموا بتنظيم عملهم ويخططون لمذاكرتهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرتبوا مكان عملهم بعيداً عن المثيرات والعوامل البيئية التى تشتت انتباههم لأنهم يهدفون إلى إنجاز عملهم على خير وجه والحصول على أعلى الدرجات.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى فى تعزيز الذات يرجع إلى أن الشخصية الإنسانية بمستوياتها التحصيل فى حاجة إلى تعزيز الذات بصورة مستمرة وهذا ماأكدته دراسة (Zimmerman et al., ١٩٩٢).

وتتفق هذه النتائج مع معظم الدراسات التى تناولت العلاقة بين الطلاب لتعلمهم ذاتياً والتحصيل الأكاديمى لهم. حيث أجمعت الدراسات على وجود علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الأكاديمى (الأكاديمى) والتعلم المنظم ذاتياً مثل دراسات كل من **Zimmerman & Martinez - Pons** (١٩٨٨)، **Pintrich & Degroot** (١٩٩٠)، و**Zimmerman , et al.,** (١٩٩٢)، و**Vrugt** (١٩٩٧)، و**Thordatdttir** (٢٠٠٠).

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات فى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" بين متوسطى درجات البنين والبنات فى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩)

الفروق بين البنين والبنات فى الدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

الخواص الإحصائية / الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة
بنـــون	١٣٠	١٣٧,٦٤	١٥,٤	٣,٤٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
بنـــات	١٣٠	١٤٣,٥٤	١١,٩٥		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابى لنتائج درجات البنات على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أعلى من متوسط درجات البنين، ثم تم حساب قيم اختبار "ت" للتعرف على مدى الفروق ودلالتها بين البنين والبنات فى متوسطات الدرجة فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

الفروق بين البنين والبنات فى متوسطات الدرجة لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً

الجنس / الاستراتيجيات	بنون (١٣٠)		بنات (١٣٠)		قيمة "ت"
	م١	ع١	م٢	ع٢	
تقييم الذات	١٧,٨٦	١,١٦	١٧,٦٥	١,٤٥	١,٢٩
تعزيز الذات	٨,٨٠	١,٣٦	٨,٩٥	١,٤٠	٠,٨٧
المعرفة	١٨,٢٩	٢,٣٦	١٩,٩٥	١,٩٤	٦,١٥**
تحديد الهدف والتخطيط	١٨,٩٨	١,٣٧	١٩,١٠	١,١٩	٠,٧٥
التنظيم	٢٠,٦٨	٢,٧٥	٢١,٧٣	٢,٢٩	٣,٢٨**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين البنين والبنات فى استراتيجيتى التنظيم والمعرفة لصالح البنات، ويمكن تفسير ذلك بأن الجنس يلعب دوراً مهماً فى تنمية هذا المفهوم فالبنات يتميزن بقدرتهم على التنظيم والترتيب نتيجة لطبيعة الجنس والثقافة والتنشئة الاجتماعية، فالتنظيم والترتيب صفة تميز البنات عن البنين. كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات فى استراتيجيات: تقييم الذات، تعزيز الذات، وتحديد الهدف والتخطيط، وهذا يدل على أن الجنس ليس له دور فى ذلك، لأن كلاً من الجنسين يريد أن يقيم ذاته ويعززها فى تحديد الهدف والتخطيط له.

ومن هذه النتائج يتضح تفوق البنات على البنين فى عينة البحث الحالى فى الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة وفى استراتيجيتى التنظيم والمعرفة بصفة خاصة، فالظروف البيئية والاجتماعية والأسرية تشجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتطلب من البنت أن تكون منظمة، والباحث يرى أن هذا يحتاج لمزيد من الأبحاث وخاصة فى استراتيجية تنظيم الذات الأخرى.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من Thanh (١٩٨٨)، Zimmerman, et al., (١٩٩٠)، و Mc-Eluan (١٩٩١)، و Luzzo (١٩٩٥)، و Busch (١٩٩٧)، و Walters (١٩٩٩) حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية الجنس فى تنمية هذا المفهوم.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

والذى ينص على " تفضل بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن البعض الآخر فى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى ".

ولمعرفة أفضل أو أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد حيث تم حساب كل من: النسبة الفائية لتحديد الانحدار ، معامل الارتباط المتعدد لمعرفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة مجتمعة والمتغير التابع، معامل التحديد لمعرفة مقدار ما تسهم به المتغيرات المستقلة فى تباين المتغير التابع، معامل الانحدار الجزئى القياسى لتحديد الأهمية النسبية لكل متغير مستقل من حيث تأثيره فى المتغير التابع وجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) والمتغير التابع (التحصيل الأكاديمى)

الخواص الإحصائية / المتغيرات	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل الانحدار الجزئى والمقدار الثابت	معامل الانحدار الجزئى القياسى	قيمة "ف"
استراتيجية تقييم الذات	٠,٢٧	٠,١٦	٠,٢٨	٠,٢٨	
استراتيجية تعزيز الذات	٠,٤٦	٠,٢٢	٠,٢٧	٠,٢٩	
الاستراتيجية المعرفية	٠,٣٧	٠,٣٤	٠,٣٨	٠,٢٦	٥٠,٤٤**
تحديد الهدف والتخطيط	٠,٢٥	٣٢.	٠,٧٩	٠,٤٦	
استراتيجية التنظيم	٠,٤٨	٠,٥١	٠,٨٢	٠,٥٧	
الثابت			٣,٨٧		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من جدول رقم (١١) أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تسهم فى تفسير ٥٠,٤٤٪ من التباين فى التحصيل الأكاديمى للطلاب داخل الفصل الدراسى، وتؤثر متغيرات الدراسة المستقلة وهى: استراتيجية تقييم الذات، استراتيجية تعزيز الذات، الاستراتيجية المعرفية، تحديد الهدف والتخطيط، واستراتيجية التنظيم على التحصيل الأكاديمى داخل الفصل، وقد جاءت استراتيجية التنظيم فى المرتبة الأولى، واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط فى المرتبة الثانية، واستراتيجية تعزيز الذات فى المرتبة الثالثة، واستراتيجية تقييم الذات فى المرتبة الرابعة، والاستراتيجية المعرفية فى المرتبة الخامسة حيث كانت قيم معامل الانحدار الجزئى القياسى ٠,٥٧، ٠,٤٦، ٠,٢٩، ٠,٢٨، ٠,٢٦ على الترتيب، وبهذا تكون استراتيجية التنظيم هى أفضل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً للتنبؤ بالتحصيل الدراسى أو الأداء الأكاديمى داخل الفصل المدرسى، ومن خلال هذه النتائج فى جدول رقم (١١) يمكن صياغة العلاقة الانحدارية التى تربط بين المتغيرات المستقلة: استراتيجية تقييم الذات (س١)، استراتيجية تعزيز الذات (س٢)، الاستراتيجية المعرفية (س٣)، واستراتيجية تحديد الهدف والتخطيط (س٤)، استراتيجية التنظيم (س٥)، والمتغير التابع: التحصيل الأكاديمى داخل الفصل المدرسى (ص). فى الصيغة الآتية:

ص= ٠,٢٨س١ + ٠,٢٩س٢ + ٠,٢٦س٣ + ٠,٤٦س٤ + ٠,٥٧س٥ + ٣,٨٧

وهذا يمكن القول أنه يمكن استخدام المتغيرات المستقلة السابقة للتنبؤ بالتحصيل الدراسى داخل الفصل، وإن كان متغير استراتيجية التنظيم للتعلم المنظم ذاتياً أفضل فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى عن باقى متغيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وبهذا تكون استراتيجية التنظيم الذاتى هى أفضل عامل من عوامل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتى يمكن استخدامها فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى داخل الفصل الدراسى، ويفسر ذلك أن الطلاب الذين كانوا أكثر انشغالاً وتركيزاً فى عملية التعلم من خلال الفهم والتنظيم كانوا أفضل من حيث أدائهم عن الطلاب الذين لم يستخدموا استراتيجية التنظيم الذاتى فى عملية التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من Pintrich & DeGroot (١٩٩٠)، Corno & Mandinach (١٩٩٣)، و Weinstein & Mayer (١٩٩٦) حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمنبئات جيدة للتحصيل الأكاديمى.

أوجه الإفادة من الدراسة الحالية :

١- توضح الدراسة الحالية أهمية الدور الفعال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى التحصيل الأكاديمى داخل الفصل الدراسى فاندماج الطلاب فى التعلم المنظم ذاتياً يتوقف على استراتيجيات التنظيم والتخطيط وتحديد الهدف نحو العمل، وهذه الاستراتيجيات لازمة ومهمة لرفع مستوى أداء الطلاب المنخفضين فى التحصيل.

٢- يمكن توجيه نظر المعلمين إلى أهمية هذا المفهوم وتعريفهم باستراتيجياته ليتمكنوا من تشجيع طلابهم على تنظيم عملهم الدراسى، وتدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية وعيهم وإدراكهم للكفاءة الشخصية (الذاتية) واستخدامها فى المواقف التعلمية المختلفة.

٣- وتقترح الدراسة الحالية إنشاء مقاييس لتقدير استخدام الطلاب للتعلم المنظم ذاتياً، وإعداد برنامج لتدريب الطلاب على استخدام استراتيجياته.

((المراجـــــع))

أولاً: المراجع باللغة العربية :

إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية - مجلة كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة، العدد الثالث والثلاثون، الجزء الأول، يناير.

إمام مصطفى سيد، صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠). مدى فعالية برنامج تدريبى لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره فى التحصيل الأكاديمى واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد السادس عشر، العدد الأول، يناير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبد الرحمن العبدان (١٩٩٣). إستراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية لدى طلاب الجامعة، مجلة التربية المعاصرة، العدد السادس والعشرون، السنة العاشرة، مارس، ص ص ١٥٠ - ١٥٣.

عبد الفتاح عيسى إدريس (١٩٩٩). أثر تفاعل كل من حب الاستطلاع مع تقدير الذات على تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى العام، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٨٣، أغسطس.

عز الدين جميل عطيه (١٩٩٦). تطور مفهوم دافعية الإنجاز فى ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتى للقدرة والجهد وصعوبة العمل، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٣٨) السنة العاشرة.

على حسين بدارى (١٩٩٠). إسهام مفردات النجاح السابق، وتوقع النجاح، وتقدير الذات، والتنبؤ بالجهد فى الأداء التحصيلى اللاحق لدى طالبات كلية التربية بالمنيا، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد الرابع، المجلد الثالث، أبريل.

فؤاد البهى السيد (١٩٧٩). علم النفس الاحصائى، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣). مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتى التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمى للطالب داخل الفصل الدراسى، مجلة كلية التربية - جامعة الاسكندرية، المجلد السادس، العدد (١)، ٩٣ - ١٢٩.

نجاة ذكى موسى (١٩٩٦). التحصيل الدراسى كناتج لمتغيرات معرفية ودافعية وانفعالية واجتماعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المنيا، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، العدد الثالث، المجلد التاسع، ١٩٠ - ٢٣٠.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية:

Adachi, T. (2001). An examination of the relationships among career decision making self-efficacy, vocational motives and vocational indecision: A study of women's junior college students. *Japanese Journal of Psychology*, 72(1), 10-18.

Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura. A. (1986). Social foundations of thought and action. A social Cognitive theory. Englewood Cliffs, N J. Prentice - Hall.

Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, C.H. Bower, and N.D. Frijda (Eds.), Cognitive perspectives on emotion and motivation. 37-61. Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of human agency through collective efficacy, *Current-Direction-in-Psychological-Science*, 9(3), 75-78.

Bandura, A., Barbaranelli, C. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-22.

Busch, T. (1997). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computer. Educational Resources Information Center (ERIC). *Education Journal*, 503(531), 1-11.

Child, D. (1970). The essentials of factor analysis. New York: Rinehart and Winstor.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Corno, L. & Mandinach, E. (1993). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychology*, 18: 88-346.

Corno, L. & Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. In. C. Ames & R. Ames (Eds.) Research on motivation: 2(1). The classroom milieu (PP. 53-90). New York: Academic Press.

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemportary Educational Psychology*, 11, 333-346.

Dweck, C. & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. In E.M. Heatherington (Ed.), Handbook of child psychology: 4(1). Socialization, personality, and social development. (PP. 643-691). New York: Wiley.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives. (PP. 75-146). San Francisco: Freeman.

Eggen, P. & Kanchak, D. (1996). Educational psychology, classroom connections. New York: Maxwell Mac-millan International.

Elliot, E. & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Hargrove, R. (1991). An investigation of the relationship between control, self-efficacy, and attribution theory. Diss. Abst. Int. 5(8-A), 2682.

Jones, B. (1996). Self-efficacy and personal goals in classroom performance. The effect of task experience. Diss. Abst. Int. 57(5-A): 1961.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Laila, A.O. (1993). Effects of mastery learning strategies on community college mathematics student's achievement and success rate. *American Educational Research Association, Atlanta*, GA, 12-16.

Laurence, C.G. (1986). Inducement of metacognitive learning strategies: Task knowledge, instructions, and training. *American Educational Research. Association*, San Francisco, CA, 16-20.

Luzzo, D. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*, 36, 61-66.

M.C. Ewan, H. (1991). Age differences in the effect of socially modelled efficacy and attributions on self-efficacy and performance. Diss Abst. Int. 52(1-B), 595.

Melrose, R. (1999). Self-efficacy and goal choice among acting-out adolescents. Diss. Abst. Int. 60(60-A): 1922.

Oscar, L.P. (1992). The effects of learning strategies on a group of black secondary student's verbal and mathematics SAT scores. *Journal of Applied Communication Research*, 126(1), 374-389.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success, self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.), self-perception. London: Alex Publishing.

Pajares, F. (in press). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. Theory and practice.

Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1: 33-40.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Pintrich, P.R. (1988). A process-oriented view of student motivation and congnition. In J.S. Sarkal Mets (Eds.), Improving and learning through research, New directions for institutional research, 57, (PP. 55-70), San Francisco: Jossey-Bass.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement: 6, Motivation enhancing enveronments (PP. 117-160). Greenwich. CT: JAI Press.

Reinhard, W.L. & Bruce, H. (1992). Self-regulated learning and Academic achievement in college students. *American Educational Research Association Annual Meeting San Francisco*, CA.

Reinhard, W.L. & Bruce, H. (1992). The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.

Ron, J.N. & Deborah, J.S. (1993). Incorporating general strategic learning strategies into the classroom dialogue: Lessons from a first-grade classroom. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 169-177.

Saks, M. (1994). A self-efficacy theory of organizational socialization. Diss. Abst. Int. 52(11-A), 4107.

Schunk, D. (1985). Self-effiey and school learning. Psychology in the schools, 22, 208-223.

Schunk, D. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 6(1), 173-208.

Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 25(1): 71-86.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Schunk, D. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self regulation. In M. Maeher & P. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement. (85-113). Greenwich, CT: 7AI, Press.

Schunk, D. (1992). Self-efficacy perspective on achievement behavior: A paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (90th, Washington, DC., August 23-27).

Silver, W. (1994). Antecedents and consequences of self-efficacy. Diss. Abst. Int. 52(2-A), 607.

Stiggins, R. & Bridgeford, N. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurment*, 22, 271-286.

Teresa, G. & Paul, R. (1991). Student motivation and self-regulated learning: A LISREL model, Chicago, American Education, 25(5), 701-722.

Thanh, V.T. (1988). Sex differences in english language accumulation and learning strategies among vietnamese adults age 40 and over in the United States. *Journal of Research*, 19(11), 747-758.

Thordardottir, I. (2000). Student achievement and the national examinations in Vestfirdir, Iceland. Diss. Abst. Int. 61(4-B): 2186.

Vrugt, A. (1997). Academic self-efficacy and malle-ability of relevant capabilities as predictors of exam. per-formance. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 61-72.

Walters, A. (1999). Adaptation to college for ethnically diverse students: The role of personality, self-efficacy, and social support. Diss. Abst. Int. 60(5-A), 1453.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1997). The teaching of learning strategies. In M. Wittrok (Ed.), Handbook of research on teaching (PP. 315-327). New York: Macmillan.

Weinstein, C.E., Schulte, A. & Palmer, D.R. (1987). The learning and study stratigies Inventory. Clearwater, FL: H & H Publishing.

Zimmeman, B., Bandura' A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23: 614-628.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and srategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons. M. (1988). Construct Validation of Strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80: 284-290.

Zimmerman, B.J. & Ringle, J. (1996). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493.

Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

www.manaraa.com

Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice (PP. 1-25). New York: Springer.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com