استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الاعدادى

د. فاطمه حلمى حسن فرير
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة الزقازيق

مقدمه:

اهتمت البحوث التربوية من فترة طويلة بدراسة الفروق الفردية لكى تصف وتوضح عمليات التعلم ، ولكى تتنبأ بتحصيل وانجاز التلاميذ. حيث قام الباحثون المهتمون بالتعلم المدرسى بدراسة الفروق الفردية فى العمليات التى يستخدمها الطلبة لتهيئة وتوجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة (٧ . ٥٣)*

وعلى مدى العقدين السابقين اجرى الباحثون فى التعلم الاجتماعى دراسات عن عمليات تنظيم الذات لاكتساب المعرفة تضمنت دراسات عن تعزيز الذات (مثل دراسة : Bandura et al. 1967) ، ودراسات عن تحديد الهدف (مثل دراسة : Schunk 1985)، ودراسات عن ادراك فعالية الذات (مثل دراسة : Zimmerman & Ringle 1981)، ودراسات عن التعلم الذاتى (مثل دراسة : Schunk 1986)، ودراسات عن تقييم الذات (مثل دراسة : Bandura & Cervone 1986)، كما حاول عدد من الباحثين ان يدمجوا هذا البحث فى نماذج عامة لتنظيم الذات (مثل دراسات Bandura 1977,1986- Thoresen & Mahoney 1974- Zimmerman 1983) (فى المرجع رقم ١٤) .

ومن هذه الدراسات وغيرها نما فى السنوات الأخيرة موضوع جديد هام للبحث فى عمل الطالب الاكاديمى تم تسميته " التنظيم الذاتى للتعلم" Self-Regulated Learning (١٨)

ويعد التنظيم الذاتى للمعرفة والسلوك مظهراً هاماً لتعلم التلميذ وانجازه الاكاديمى فى سياق الفصل الدراسى، حيث أنه يعبر عن مدى مشاركة التلاميذ الفعلية فى عمليات التعلم وتوجيه عمليات تعلمهم ديناميكا (١٥)

ويُعبر التنظيم الذاتى للتعلم الأكاديمى عن الدرجة التى يكون عليها الطلاب أكثر معرفة ودافعية ويتصرفون بنظام نشط فى عملياتهم التعليمية الخاصة . (١٣)

وقد اختلفت التوجهات النظرية التى اهتمت بدراسة هذا الموضوع، الا أنها اتفقت على تصور عقلى عام يصف هذا المفهوم على أنه نشاط معرفى وانفعالى وسلوكى للطلاب يظهر ويشترك فى عمليات تعلمهم الخاصة (١٨)

---

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع فى قائمة المراجع ، الرقم الثانى إلى رقم الصفحة فى ذات المرجع .

فمن الناحية المعرفية نجد أن الطلاب المنظمين ذاتيا يخططون وينظمون ويعلمون انفسهم ولديهم تقديرات مرتفعة للذات فى مراحل الاكتساب المختلفة، أما من الناحية الانفعالية فإن الطلاب المنظمين ذاتياً يدركون أنفسهم على أنهم مؤثرين ذاتياً، مستقلين بذاتهم ، ومدفوعين داخلياً . وفيما يتعلق بالناحية السلوكية فإن الطلاب المنظمين ذاتياً يختارون التركيب البيئى، كما أنهم يخلقون بيئات اجتماعية وطبيعية تجعل اكتساب المعلومات أقرب إلى الكمال، وتبعاً لوجهة النظر هذه ، فإن الطلاب المنظمون ذاتياً يصبحون مدركين للعلاقات الوظيفية بين كل من أنماطهم فى التفكير، ونشاطهم (والذى يُعرف غالباً على أنه استراتيجية)، والنتائج البيئية الاجتماعية . (١٨)

فالمتعلمون ذوي التنظيم الذاتى لايتميزون بتنظيمهم الفعال والنشط والانجاز فقط ولكن يتميزون أيضاً بقدراتهم الدافعية الذاتية . (١٦)

وعليه يُعرف التنظيم الذاتى للتعلم بأنه تعلم الطلبة لاستخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الاكاديمية على أساس ادراك فعالية الذات . فالتعلم المنظم ذاتياً يحدث بالدرجة التى تمكن الطالب من أن يستخدم عمليات شخصية (أى ذاتية) لتنظيم السلوك استراتيجياً وأيضاً تنظيم بيئة التعلم المباشر.(١٤)

وبعكس نماذج التعلم الأخرى فإن نظريات التنظيم الذاتى للتعلم تبحث عن توضيح الفروق بين التلاميذ في الدافعية والتحصيل على أساس اتجاه عقلى عام من العمليات . فقد اقترح "زيمرمان" Zimmerman (١٩٨٩) صيغة لتوضيح تنظيم التعلم الاكاديمى ذاتياً على أساس نظرية " باندورا" Bandura (١٩٨٦) الثلاثية للمعرفة الاجتماعية . حيث تفترض هذه الصيغة أن مجهودت الطلاب لتنظيم تعلمهم تتضمن ثلاث أنواع من المُحددات : عملياتهم الشخصية ، وسلوكهم ، والبيئة . (١٤)

وتبعا لهذه الصيغة الثلاثية : فان تنظيم الطلاب ذاتياً لتعلمهم ليس حالة مُطلقه للقيام بالعمل، ولكن بالاضافة إلى ذلك فانه يختلف على أساس النطاق الاكاديمى، والمجهودات الشخصية للتنظيم الذاتى، ونتائج الانجاز السلوكى . (١٩)

وقد اجريت عدد من الدراسات السابقة فى محاولة للتعرف على هذا المفهوم وعلاقته بالتحصيل الدراسى وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ينجزون أفضل من الطلاب الذين لايستخدمون هذه الاستراتيجيات . كما أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن التنظيم الذاتى يُعد مُنبىء جيد للتحصيل الدراسى، حيث وجد أن معظم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مثل : استراتيجية تنظيم الاستيعاب، واستراتيجية تحديد الهدف ، تخطيط المهمة والمثابرة . تعد عناصر أساسية للانجاز الاكاديمى فى معظم مهام الفصل الدراسى . (١٠)

وقد اتضح من الدراسات السابقة أن الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى والطلاب المتفوقين والموهوبين يكونون أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مثل : استراتيجية التنظيم

والتحويل، واستراتيجية مكافأة الذات ، واستراتيجية مراجعة الملاحظات . (١٩)

ومن ثم يتضح أن هناك ارتباط موجب بين التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى، وحيث أن هدف العمل المدرسى هو تشجيع وزيادة تحصيل التلاميذ فإنه من المهم بالنسبة العاملين فى المجال التربوى أن يشجعوا الطلاب على تنظيم عملهم المدرسى ليس لأنه ضرورى ليؤدى إلى الحصول على درجات مرتفعة فى المهام الاكاديمية أو اختبارات التحصيل المقننة بصورة مباشرة فقط ، ولكن لأنه قد يؤدى إلى تفوق معرفى فى العمل المدرسى اليومى بصفة عامة . حيث أن اندماج الطلاب فى التعلم المنظم ذاتياً وتنظيم تعلمهم يؤدى إلى اعتقادهم فى قدرتهم على انجاز مهام الفصل واعتقادهم أن هذه المهام شيقة وذات قيمة للتعلم ، ومن هنا يتضح أن مكونات التنظيم الذاتى للتعلم ذات تأثير واضح ومباشر فى الانجاز .

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى اجراء هذا البحث فى محاولة لدراسة وسبرغور موضوع التنظيم الذاتى للتعلم ، والتعرف على استراتيجياته ، وكيف يمكن قياسه فى البيئة المصرية . وما هى الفروق الفردية فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم بين البنين والبنات نظراً لقلة الدراسات التى تناولت هذه الفروق. وكذلك الفروق بين الأفراد فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم نتيجة اختلافهم فى التحصيل ومستوى الذكاء .

الإطار النظرى للبحث :

ظهرت العديد من المحاولات والجهود النظرية لتفسير ظاهرة تنظيم الطلاب للتعلم الأكاديمى ، فمثلاً تم تفسيرها على أساس أنها استخدام الاستراتيجية (مثل دراسة : Weinstein & Underwood 1985) ، فى حين درسها آخرون على أنها دافع داخلى (مثل دراسة Rgan, Connell, & Deci 1984) ، كما تم تفسيرها على أنها نموذج للذت (مثل دراسة McCombs 1986)، وفى احيان اخرى تم دراستها على أنها التفاعل فى الفصل الدراسى (مثل دراسة Rohrkemper 1989) (فى دراسة رقم ١٤) .

وهذه الجهود مثلها مثل وجهات النظر النظرية الارتباطيه تمثل مدى واسع من الافتراضات الأساسية حول أهمية عمليات التنظيم الذاتى المختلفة لدى الطلاب والتى تتضمن العمليات السلوكية والمعرفية والمنطقية . (١٥)

إفتراضات التبادلية الثلاثية للنظرية المعرفية الأجتماعية :

يرى أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية أن التنظيم الذاتى للتعلم لايحدد بالعمليات الشخصية فقط وانما يفترضوا أن هذه العمليات تتأثر بالأحداث البيئية والسلوكية بصورة تبادلية .

وقد افترض "باندورا" (١٩٨٦) ثلاث مُحددات للتنظيم الذاتى للتعلم وهى : المحددات الشخصية، المحددات البيئية ، والمحددات السلوكية. حيث يرى أن السلوك يكون نتاج تأثير مصادر خارجية

ومصادر ذاتية، فعلى سبيل المثال : فان حل الطالب لمسألة الطرح التالية ٨-٤ = ؟ يُفترض أنها تحدد بالادراك الشخصي الذاتي للكفاءة، وكذا نتيجة مؤثرات بيئيه (مثل تشجيع المعلم)، وأيضاً بالمحددات والنتائج السلوكية (مثل الحصول على الاجابة الصحيحة المسألة السالفة الذكر) . (٥)

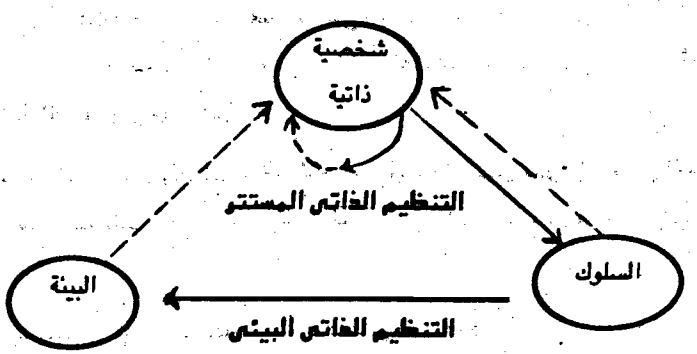
وقد حذر "باندورا" من أن التبادلية لاتعنى التماثل والتناسق فى القوة أو النمطية الزمنية للتأثير ثنائى التوجيه، حيث يمكن أن تكون التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية فى بعض السياقات أو فى نقاط معينة. فمثلاً يرى أن صيغ كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً مثل " تخطيط التعلم" ، او " مكافأة الذات" يمكن أن تُخمد وتختنق فى المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة، وعلى العكس، فإنه فى المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هى المؤثرة والمهيمنة على تنظيم العمل . (٥)

وقد ذكر "وريسن" وما هونى (١٩٧٤) Thoresen & Mahoney أن هناك ثلاث استراتيجيات عامة لزيادة التأثير المنظم للعمليات الشخصية (الذاتية) هذه الاستراتيجيات هى استراتيجية ضبط السلوك، استراتيجية ضبط البيئة، استراتيجية العمليات الضمنية المستترة. (١٢)

ويوضح الشكل رقم (١) التنظيم الذاتى السلوكى الذى يُمثل الصورة التبادلية للاستراتجيات السابقة .

شكل رقم (١)

يبين التحليل الثلاثى لعملية التنظيم الذاتى



———— استخدام الاستراتيجية

- - - - - - التغذيه الراجعة الفعالة

وبناء على هذا الوصف التبادلى السابق تُصبح السببية ذات مبادأة شخصية وتنجز من خلال استخدام الاستراتيجيات وتنظم بفعالية عن طريق ادراك الكفاءة . وهكذا تعمل الكفاءة الذاتية كمنظم الحرارة (الترموستات) الذى ينظم الجهود الاستراتيجية لاكتساب المعرفة والمهارة عن طريق دائرة التغذية المرتدة للمخ والجهاز العصبى. (٦)

ويتضح من الشكل رقم (١) أن استخدام الطالب الايجابى لاستراتيجية تقييم الذات (مثل مراجعة واجب الرياضة) يوفر المعلومات عن الدقة واذا ما كانت المراجعة لابد أن تستمر عن طريق التغذية المرتدة الفعالة . ويتضح كذلك أن التنظيم الذاتى البيئى (مثل : ترتيب منطقة هادئة لاكمال العمل المدرسى بالمنزل) سوف يتضمن تسلسل سلوكى متداخل لاستجابات تحويلية فى الحجرة مثل التخلص من الضوضاء وتهيئة الضوء الكافى واعداد مكان للكتابة والمذاكرة .

ورغم أن استراتيجيات التعلم يمكن أن تبدأ من البيئة (أى من خلال التعليم) حسب هذه الصفة، فإنها لن توصف بأنها منظمة ذاتياً الا إذا كانت تحت تأثير العمليات الشخصية (أى : تحديد الهدف وادراك الكفاءة الذاتية).

كما يتضح من الشكل رقم (١) أن العمليات المستترة الذاتية للشخص تؤثر أيضا على بعضها بصورة تبادلية، حيث يُفترض ان استخدام الاستراتيجيات المختلفة فى شكل (١) تنظم تبادلياً عن طريق دائرة تغذية مرتدة مستترة . (١٤)

وقد افترض باندورا (١٩٨٦) أن العمليات تتفاعل تبادلياً مع بعضها داخل مجال ثلاثى معين، وكذلك مع العمليات فى المجالات الأخرى . كما افترض أن القوة النسبية والتنميط الزمنى للعلاقة السببية المتبادلة بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن تحولها عن طريق :

أ- الجهود الشخصية للتنظيم الذاتى .

ب - نتائج الأداء السلوكى

جـ - التغيرات فى السياق البيئى . (٥)

محددات التنظيم الذاتى للتعلم :

على أساس أفتراضات ومضامين التعلم الاجتماعى التى افترضها باندورا وأصحاب نظرية التعلم الاجتماعى السابق عرضها، قدم "زمرمان" Zimmerman (١٩٨٩) نظرة أولية للتنظيم الذاتى للتعلم لدى الطالب . حيث اعتبر أن فعالية الذات مفتاح شخصى (ذاتى) مؤثر من بين الأنماط الثلاثة الكبرى للتأثير (وهى المؤثرات الشخصية، والسلوكية، والبيئية). كما أشار إلى أن ملاحظة الذات ، وحكم الذات، ورد فعل الذات توصف على أنها فئات اساسية للتأثير المرتبط بالأداء . (١٤)

ويفترض "زمرمان" (١٩٨٩) أن التنظيم الذاتى للتعلم ليس حالة مطلقة من التوظف ولكنه يتنوع

فى الدرجة حسب السياق الاجتماعى والمادى. ومن هذا المدخل يرى أن التعلم المنظم ذاتياً يعتمد أيضا على مجموعة متنوعة من التأثير الشخصى التى يمكن أن تثير مع التدريس أو التنمية مثل مستوى معرفة الشخص ومهارة الانتقال المعرفى. وقد وجد أن درجة الفرد فى تنظيم تعلمه ذاتياً تحدد موقفياً باستخدامه للاستراتيجيات التى تحسم تماماً التأثيرات الثلاثية فى الوصول إلى الأهداف الأكاديمية.(١٢)

ويرى "زمرمان" (١٩٨٩) أنه عندما يستطيع المتعلم أن يمارس ضبط استراتيجى على كل نمط من أنماط التأثير الثلاثية فيمكن وصفه بأنه منظم ذاتياً ، ولكن فى حالة غياب استخدام المتعلم للاستراتيجيات الفعالة لتنظيم الذات فاننا نفترض هيمنة التأثيرات الشخصية الأخرى أو البيئية أو السلوكية .

وفيما يلى تصور نظرى للتأثيرات الثلاثة التى افترضها "زمرمان" على أنها أساس التنظيم الذاتى للتعلم.

إولاً: التأثيرات الشخصية:

يعتمد ادراك الطالب لفعالية ذاته جزئيا على كل نمط من أنماط التأثير الشخصى الأربعة التالية . معرفة الطالب - عمليات ماوراء المعرفة Metacognitive- الأهداف - الشعور. ويرى زمرمان (١٩٨٩) أن تنظيم الذات المعرفى للطلبة (اى استراتيجيات التعلم) يُفترض أن لها صفات اجرائية وشرطية ، ومع ذلك فانها تعامل نظرياً كمضمون فردى متكامل. فعلى سبيل المثال: أن استراتيجية تحديد الهدف مثل تقسيم مهام الرياضة المقررة للأسبوع إلى أجزاء يومية لكى يحدث تكامل بين الأبعاد الاجرائية (أى تحليل المهمة إلى أهداف فرعية) والأبعاد الشرطية (أى الاستمرار فى استخدام هذه الاستراتيجية طالما أنها تيسر اكمال المهمة) .

وقد ميز "باريز" ، "بيرنس" Paris & Byrnes (١٩٨٩) بين المعرفة الاجرائية والمعرفة الشرطية حيث تشير المعرفة الاجرائية الى معرفة كيفية استخدام الإستراتيجيات. أما المعرفة الشرطية فتشير إلى معرفة متى ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة . (٩)

ويرى "اندرسون" Anderson (١٩٧٦) أن المعرفة الاجرائية ترتبط بالظروف والتصرفات حيث أنها حساسة جداً للسياق ونتائج المتغيرات المختلفة ذات العلاقة بالعمل مثل: الأهداف الحالية للشخص، ومستوى الدافع، ومحتوى الذاكرة قصيرة المدى، والاثارة من البيئة الخارجية . (٤)

إن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لاتعتمد فقط على معرفة الاستراتيجية ولكن تعتمد أيضا على عمليات ماوراء المعرفة لصنع القرار ونتائج الأداء . ومع المتعلمين المنظمين ذاتياً فإن التخطيط الاستراتيجى يوجه الجهود لضبط التعلم ويتفاعل تبادلياً مع التغذية المرتدة من هذه الجهود. (١٤)

كما وجد أن فعالية التلاميذ فى تخطيط وضبط استخدامهم لاستراتيجيات شخصية وسلوكية وبيئية للتعلم يُعد واحداً من أهم العلامات الظاهرة المرئية لدرجتهم فى تنظيم الذات . (١٧)

ثانيا: التأثيرات السلوكية

اتضح من تحليل التنظيم الذاتي للتعلم ان هناك ثلاثة فئات من استجابة الطلبة هى : ملاحظة الذاتية - الاحكام اذاتية - رد فعل الذات . وبرغم الافتراض بأن كل فئة من هذه الفئات للاستجابة تتأثر بعمليات شخصية مستترة متنوعة بالاضافة إلى تأثرها بالعمليات البيئية فان كل فئة تطلق اعمالاً قابلة للملاحظة والتدريب والتفاعل . ومن أجل هذه الأسباب اعتبر "زمرمان" أن هذه الفئات الثلاثة التى تمثل استجابة الطلبة ما هى الا تأثيرات سلوكية للتنظيم الذاتى للتعلم .

وتشير ملاحظة الذات إلى استجابات الطلبة التى تتضمن توجيها منتظماً لأدائهم، فهى توفر معلومات عن مدى كفاءة تقدم الفرد نحو اهدافه. وتتأثر ملاحظة الذات بعمليات شخصية مثل فعالية الذات ، وتحديد الهدف، والتخطيط فيما وراء المعرفة وأيضا بالتأثيرات السلوكية . وهناك طريقتان سلوكيتان شائعتان لملاحظة الذات وهما :

أ- التقرير اللفظى أو المكتوب من الشخص نفسه .

ب - أو التسجيل الكمى لاعمال الشخص وردود أفعاله

حيث تدل الدراسات على أن حث الطلبة للحفاظ على السجلات يؤثر على تعلمهم ودافعهم وكفاءتهم الذاتية . فقد أظهرت دراسة "شنك" Schunk (١٩٨٣) التى قام فيها بتدريب الأطفال على عدة طرق إجرائية لتسجيل المعلومات أن مجموعة التسجيل الذاتى وكذا مجموعة التسجيل الخارجى أظهروا مهارة ومثابرة على المهمة وكفاءة ذاتية أكبر من المجموعة الضابطة التى لم تحتفظ بأى سجلات ، كما اشارت الدراسة إلى أن الملاحظة المنتظمة لتقدم الفرد فى تعلمه يمكن أن تنتج تأثيرات رد فعل ذاتى موجب أثناء تعلم الطالب (فى المرجع رقم ١٤)

وتمثل الأحكام الذاتية الفئة الثانية من استجابة الطالب المنظم ذاتياً ، وتشير إلى استجابات الطلبة التى تتضمن المقارنة المنتظمة لادائهم بمعيار أو هدف . ويفترض هذا التعريف أن التقييم الذاتى يعتمد على عمليات شخصية مثل : تحديد الهدف والمعرفة أو المستويات بالاضافة إلى الاستجابات الملاحظة ذاتياً . ومعرفة المستويات أو الأهداف يمكن أن نستخلصها من مجموعة متنوعة من المصادر تشمل المعايير الاجتماعية والمعايير المؤقته مثل مستويات الأداء المبكر أو معايير مطلقة مثل اتقان الاختبارات أو الأهداف . (٥)

ويرى "زمرمان" أن هناك طريقتان شائعتان يقيم بها الطلبة انفسهم سلوكياً وهما :

- بحث الاجراءات . مثل اعادة الطلاب فحص اجاباتهم على نموذج للاجابة لتأكد من صحتها .

- تقدير الطالب لإجاباته بالنسبة إلى اجابات شخص أخر أو ورقة اجابة اخرى .

وتعتبر ردود الأفعال الذاتية الفئة الثالثة من استجابة الطلبة المنظمة ذاتياً وتتضمن رد فعل ذاتى لأداء الفرد، .كما كان الحال مع ملاحظة الذات وتقييم الذات تتضمن ردود أفعال الذات للمتعلمين عمليات شخصية مثل : تحديد الهدف، وادراك فعالية الذات ، التخطيط المعرفى، والنتائج السلوكية.

ويفترض "زمرمان" أن العلاقة بين هذه العمليات الثلاثة تبادلية أيضا، فعلى سبيل المثال : أن المستويات الأولى لفعالية الذات تؤثر على اختيار المتعلم للاستراتيجية، وأن التغذية المرتدة من الاستخدام الحقيقى سوف تُغير التقديرات التالية للكفاءة (١٤)

وليس من الضرورى أن كل اشكال ردود الفعل الذاتية تزيد التعلم المنظم ذاتياً، وانما قد يكون التقييم الذاتي غير المقبول لتقدم التعلم سبباً فى أن ينسحب الطالب أو سبباً فى عجز التعلم خاصة عندما لايهتم المتعلم ببذل المحاولة لأنه يتوقع أن استجاباته غير مجدية . (١١)

وقد ميز "زمرمان" فى نظريته للتنظيم الذاتى للتعلم هذه بين ثلاث فئات منظمة ذاتياً من استراتيجيات رد الفعل الذاتى طبقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية وهى :

أ- رد الفعل الذاتى السلوكى : وهو الذى يسعى فيه الطلبة إلى جعل استجابات تعلمهم أقرب ما تكون إلى الكمال.

ب - رد الفعل الذاتى الشخصى : وهو الذى يسعى فيه الطلبة إلى تقوية عملياتهم الشخصية اثناء التعلم .

جـ - رد الفعل الذاتى البيئى: وهو الذى يسعى فيه الطلبة إلى تحسين بيئة تعلمهم .

وتتفق هذه الصيغ الثلاثة من رد الفعل الذاتى مع الفئات الثلاث الكبرى لاستراتيجيات تنظيم الذات، كما أن ردود الفعل الذاتية الثلاثة هذه ذاتية المنشأ ويتم دعمها ومساندتها من خلال تقييم ايجابى للذات .

ثالثا : التأثيرات البيئية:

إفترض "باندورا" (١٩٨٦) أن التعلم من مشاهدة سلوك الشخص نفسه ومن نتائج النشاط هو أكثر الطرق تأثيراً لتغيير إدراك المتعلم عن الكفاءة وتحسين اكتساب المعرفة . وطبقاً لوجهة النظر هذه فقرار الطالب لاستخدام استراتيجية تعلم اكاديمى معينة مثل تخطيط الطالب لمذاكرته للاعداد لاختبار تعتمد فى النهاية على السؤال : هل هذه الاستراتيجية تصلح لى فى هذا الموضوع ؟ .

وتعد بنية سياق التعلم وخاصة المهمة الأكاديمية وبيئة التعلم عوامل أساسية فى التأثير البيئى على تنظيم الطالب ذاتيا لتعلمه . وطبقاً لنظرية المعرفة الاجتماعية يظل التعلم البشرى معتمداً بصورة

عالية على السياق البيئى الاجتماعى الذى نشأ فيه . ويمتد هذا الفرض الى التنظيم الذاتى للتعلم فى صياغة " زمرمان" فتحويل المهمة الاكاديمية لزيادة مستوى الصعوبة أو التغيير فى البيئة الاكاديمية من مكان ملىء بالضوضاء إلى مكان هادىء للدراسة من المتوقع أن يؤثر على التنظيم الذاتى للتعلم .

ويفترض أن هذه التأثيرات البيئية تتفاعل تبادلياً مع التأثيرات الشخصية ، والتأثيرات السلوكية السابق وصفها. وعندما يصبح المتعلمون موجهون ذاتياً فإن التأثيرات الشخصية تتحرك لتنظيم السلوك استراتيجياً وتنظم أيضاً بيئة التعلم المباشر .

والمتعلمون الموجهون ذاتياً يفُترض أنهم يفهموا تأثير البيئة عليهم اثناء اكتساب المعرفة ويعرفون كيف يحسنوا تلك البيئة عن طريق استخدام استراتيجيات متنوعة . (١٤)

وقد وجد زمرمان - ومارتن بونز فى دراساتهما (١٩٨٦، ١٩٨٨) أن المتعلمين الموجهون ذاتياً يستخدمون استراتيجيات البنية البيئية (مثل : خلق مجال الدراسة) ويبحثون عن المساعدة الأكاديمية من المعلمين (مثل : احترام الواجب المنزلى)، والبحث عن المعلومات أو استعراضها (مثل البحث عن المراجع والكتب الادبية).

وحيث أنه فى الصيغة الثلاثية المقترحة نجد أن التأثيرات البيئية والشخصية والسلوكية تؤثر على بعضها البعض ، فان الميكانزمات الخارجية لزيادة التنظيم الذاتى الشخصى لابد أن تكون ذات اهمية للمعلمين . ويمكن حث الطلبه وتعليمهم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

وقد عزا باندورا (١٩٨٦) أهمية كبيرة الى استخدام المتعلم لاستراتيجيات تنظيم الذات . وفى رأيه أن تطبيق الاستراتيجية يمد المتعلم بمعرفة ذاتية قيمة ، وهذه المعرفة بدورها يفترض أنها تحدد اختيارات وقوانين الاستراتيجية التالية لها .

وقد قام "زيمرمان" و"مارتن بونز" (١٩٨٦) بمحاولة التعرف على الاستراتيجيات التى يستخدمها الطلبة فى التنظيم الذاتى للتعلم وذلك فى جو الفصل العادى وليس فى الظروف المعملية المضبوطة. وقد تم ذلك عن طريق مقابلات مع طلبة المدرسة الثانوية العامة حول الاستراتيجيات التى يستخدمونها لتحسين انجازهم الاكاديمى فى مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع . وقد وجدا أدلة على استخدام الطلبة لأربعة عشر نوعاً من استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وقد كانت شديدة التماثل مع الاستراتيجيات التى تمت دراستها فى الأبحاث المعملية ، وهذه الاستراتيجيات هى :

١- تقييم الذات : self- evaluation

٢- التنظيم والتحويل : organizing and transforming

٣- تحديد الهدف والتخطيط : goal-setting and planning

٤- طلب المعلومات : seeking information

٥- الاحتفاظ بالسجلات وتنظيم الذات keeping records and self monitoring

٦- التركيب البيئي environmental structure

٧- مكافأة الذات self - consequences

٨- التسميع والاستظهار rehearsing and memorizing

٩- طلب المساعدة من الزملاء seeking peer assistance

١٠- طلب المساعدة من المعلم seeking teacher assistance

١١- طلب المساعدة من الكبار seeking adult assistance

١٢- مراجعة السجلات reviewing notes

١٣- مراجعة الاختبارات reviewing tests

١٤- مراجعة الكتب المدرسية reviewing textbooks

أن فعالية أى استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم السابق وصفها يمكن أن تفسر على أساس النموذج الثلاثى المقترح سابقاً ، حيث أن غرض كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات هو تحسين تنظيم الطلاب الذاتى لـ (أ) توظيفهم الشخصى (ب) انجازهم الاكاديمى السلوكى (جـ) وبيئة تعلمهم . فعلى سبيل المثال : نجد أن استراتيجيات التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار، وتحديد الهدف والتخطيط تركز على فعالية التنظيم الشخصى. أما استراتيجيات مكافأة الذات ، وتقييم الذت فقد صُممت لتشجيع الوظيفة السلوكية . أما استراتيجيات التركيب البيئى، وطلب المعلومات ، والمراجعة ، وطلب المساعدة الاجتماعية قد تم ادراجها تحت فعالية بيئة تعلم التلاميذ المباشرة .

الدراسات السابقة :

أظهرت الدراسات التى اجريت حول مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم مدى ارتباط هذا المفهوم بالقدرة التحصيلية لدى التلاميذ ففى دراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٨٦) والتى اجريت بهدف بناء اداة للتعرف على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم التى يستخدمها الطلاب بالمرحلة الثانوية فى الفصل الدراسى وخلال الحياة المدرسية العادية لتنظيم عمليات تعلمهم وذلك عن طريق مقابلة الطلاب وسؤالهم عن استراتيجيتهم فى تنظيم تعلمهم فى سياقات الفصل الدراسى والبيئة المنزلية ، وقد اتضح من الدراسة أن هناك ارتباط موجب مرتفع بين تقرير الطلاب عن استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وانجازهم فى اختبارات تحصيلية مقننة، حيث وجد ارتفاع لدى الطلاب المرتفعى التحصيل فى استخدام استراتيجيات مراجعة الكتب ، مراجعة الاختبارات ، ومراجعة الملخصات . (١٧)

وفى دراسة ثانية لزيمرمان ومارتن بونز (١٩٨٨) اجرياها بهدف التحقق من مدى الصدق

التركيبى لنموذج استراتيجية تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً وذلك عن طريق استخدام مقابلات لعدد من طلاب المرحلة الثانوية تكونت العينة من ٤٤ طالب ، ٣٦ طالبة ، وتم سؤالهم أن يصفوا استخدامهم لعدد (١٤) استراتيجية للتنظيم الذاتى للتعلم فى ٦ مجالات فى المدرسة والمنزل. كما تم استخدام تقديرات معلميهم لوصف مدى تنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً خلال الفصل الدراسى. وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين ملاحظات المعلمين لاستخدام طلابهم لاستراتيجيات تنظيم تعلمهم ذاتياً مع نتائج اختبارات التحصيل المقننة فى الحساب واللغة . كما اظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تم تقديرهم من قبل معلميهم على أنهم أكثر تنظيماً للتعلم اظهروا تفوقاً فى استراتيجية مراجعة الاختبارات، فى حين اظهروا نقصا فى استراتيجية مراجعة الملخصات والكتب . (١٨)

وفى دراسة بنتراش ، ودى جرووت (١٩٩٠) Pintrich & De Groot تم بحث العلاقات المتفاعلة بين مكونات الدافعية ومكونات التعلم المنظم ذاتياً ، كما تم بحث العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وتحصيل التلاميذ فى مهام الفصل الدراسى التعليمية . حيث كان من اسئلة البحث السؤال التالى : كيف ترتبط مكونات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً مع انجاز التلاميذ فى مهام الفصل التعليمية . وللاجابة على هذا التساؤل اجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف السابع تكونت العينة من (١٠٠ بنات - ٧٣بنين) وكان متوسط اعمارهم ١٢ سنة و ٦ شهور . وقد استجاب الطلاب لمقياس يقيس كل من الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، كما تم الحصول على درجات التحصيل من درجات الطلاب المدرسية .

وقد اظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة مرتفعى التحصيل يقدرون انفسهم على أنهم أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن الطلبة منخفضى التحصيل، وأن هناك ارتباط موجب دال بين المستويات المرتفعة من التحصيل والمستويات المرتفعة من التنظيم الذاتى . كما أظهر تحليل الانحدار أن الانجاز فى العمل المدرسى العادى ارتبط ارتباطا موجباً مع تنظيم الذات . (١٠)

كما أشارت دراسات سابقة إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات تنظيم التعلم (التسميع والتنظيم والتعديل) ينجزون أفضل من الطلاب الذين لايستخدمون هذه الاستراتيجيات مثل دراسة (Cormo & Mandinach 1983) ودراسة (Weinsten & Mayer 1986) (فى دراسة رقم ١٠)

اما دراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٩٠) فقد اهتمت بدراسة الفروق الفردية فى التعلم المنظم ذاتياً مرتبطة بالجنس ، والصف الدراسى، والموهبة وأثرها على الكفاءة الذتية واستخدام الاستراتيجية ، حيث اجريت الدراسة على أعداد متساوية من مدارس الموهوبين والمدارس العادية بحيث تكونت العينة من عدد (٣٠) طالب بالصف الخامس، (٣٠) طالب بالصف الثامن، و (٣٠) طالب بالصف الحادى عشر من الطلاب الموهوبين، وتفس الاعداد ونفس الصفوف الدراسية ولكن من طلاب المدارس العادية. ثم طبق على التلاميذ جدول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لقياس مدى تنظيم الطلاب لتعلمهم ، كما

استخدمت اختبارات كفاءة الطالب الاكاديمية فى مجالين (الرياضيات، واللغة) . وبعد رصد درجات الطلبة تم اجراء التحليل العاملى ذو التصميم ٣ × ٢ × ٢ ×٢ (الصف الدراسى) × ٢ (الجنس) × ٢ (الموهبة) وقد استخدمت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمقاييس تابعة .

واتضح من نتائج الدراسة أن هناك تأثير رئيسى للجنس فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث اظهرت البنات تفوقاً عن البنين فى كل من استراتيجية وضع الهدف والتخطيط وكذلك استراتيجية حفظ السجلات ، واستراتيجية التركيب البيىء .

كما اظهرت الدراسة أن الطلاب الموهوبين فى أى صف من الصفوف الثلاثة أظهروا تفوقاً دالاً فى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن الطلاب العاديين وبصفة خاصة استراتيجية التنظيم والتحويل ، واستراتيجية مكافأة الذات ، واستراتيجية البحث عن مساعدة الاصدقاء والراشدين ، كما تفوق الموهوبين على العاديين فى استراتيجية مراجعة الملاحظات .(١٩)

وقد ركزت دراسة زيمرمان وباندورا ومارتن بونز (١٩٩٢) على بحث العلاقة السببية بين كل من معتقدات الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتى، والأهداف الأكاديمية ، والدافع الذاتى للتحصيل الدراسى وذلك عن طريق استخدام اجراء تحليل المسار . وقد تم استخدام تحديد الهدف لدى التلاميذ ولدى آبائهم ، وقدرة التلاميذ على التنظيم الذاتى وذلك فى بداية نصف العام الدراسى الأول كمنبئات لتحصيل التلاميذ النهائى فى مقرر الدراسات الاجتماعية . وقد اظهرت الدراسة ان اعتقاد التلاميذ فى كفاءتهم لتنظيم تعلمهم ذاتياً قد أثر فى ادراكهم لكفاءتهم الذاتية على التحصيل الدراسى ، وبالتالى على الأهداف الأكاديمية التى وضعوها لأنفسهم ، كما أثرت فى التحصيل الاكاديمى النهائى .

وقد اتضح من نتائج البحث أن عوامل التنظيم الذاتى تسهم اسهاماً مستقلاً فى تحصيل التلاميذ الأكاديمى ، وان معتقدت الطـلاب فى كفاءة التنظيم الذاتى تلعـب دوراً هامـاً فى الدافع الذاتى الأكاديمى .

كما أظهـر تحليل المسـار علاقه سببيه دالة بين كفاءة التنظـيم الذاتى للتعـلم والانجـاز الأكاديمى .(١٦)

تعقيب على الدراسات السابقة :

من العرض السابق لجانب من الدراسات التى تناولت أثر تنظيم الطلاب الذاتى لتعلمهم على تحصيلهم وتفوقهم العقلى نستنتج بصفة عامة أن :

- مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم ذو أهمية فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى .
- هناك علاقة موجبة بين التنظيم الذاتى للتعلم وانجاز الطالب وتحصيله الدراسى.
- معظم الدراسات لم تهتم بموضوع الفروق بين الجنسين فى مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم.

- أن معظم الدراسات أجريت على طلاب بالمرحلة الثانوية العامة ، مما جعل معلوماتنا عن علاقة التنظيم الذاتى للتعلم بالتحصيل الدراسى والتفوق العقلى فى المرحلة الاعدادية ترنو إلى المزيد من البحث لكى تتضح هذه العلاقة .

- لم تتم دراسة مصطلح التنظيم الذاتى للتعلم فى المجتمع المصرى - فى حدود علم الباحثة مما يجعل معلوماتنا الراهنة قليلة وغير كافية ، ولاتزل الحاجة قائمة إلى اجراء المزيد من الدراسات حول هذا المصطلح لملء الفراغ فى هذا المجال .

مشكلة الدراسة :

فى ضوء الاطار النظرى وما اتضح من نتائج الدراسات السابقة نجد أن هناك نقصاً واضحاً فى الدراسات فى مجال التنظيم الذاتى للتعلم فى مجتمعنا ، ولهذا السبب فقد ظهرت مشكلة الدراسة فى محاولة الاجابة على الاسئلة التالية :

١- هل توجد علاقة ارتباطيه بين التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى ؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطيه بين التنظيم الذاتى للتعلم ومستوى الذكاء ؟

٣- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم باختلاف الجنس ؟

٤- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم باختلاف التحصيل الدراسى ؟

٥- هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم باختلاف مستوى الذكاء ؟

٦- هل للأثر المشترك بين الجنس (بنين / بنات) ومستوى الذكاء (مرتفع / منخفض) ومستوى التحصيل الدراسى (مرتفع / منخفض) من أثر فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ؟

فروض الدراسة :

١- توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ودرجاتهم فى التحصيل الدراسى .

٢- توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ودرجاتهم فى اختبار الذكاء .

٣- يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

٤- يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى

في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم .

٥- يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم .

٦- يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس استراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم يُعزى إلى الاثر المشترك بين الجنس والذكاء والتحصيل الدراسي .

أهداف الدراسة الحالية :

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال التنظيم الذاتي للتعلم فقد صُممت الدراسة الحالية بهدف :

١- بحث صدق وثبات أداة تقيس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة الاعدادية .

٢- الكشف عن طبيعة الفروق بين البنين والبنات من طلاب الصف الثاني الاعدادي في مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم.

٣- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي للتعلم وكل من التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي.

٤- الكشف عن طبيعة الفروق بين مجموعات الطلاب مرتفعي والطلاب منخفضي التحصيل، والطلاب مرتفعي والطلاب منخفضي الذكاء . وما هي استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي تميز كل مجموعة منها .

وذلك كله بهدف الاستفادة من النتائج في توجيه نظر المشرفين على العملية التعليمية لهذا المبحث الهام الذي شهد اهتماماً متزايداً في السنوات الاخيرة من قبل علماء النفس في ثقافات اجتبية لما لهذا المفهوم من دورا كبيراً في انجاز الطلاب وتحصيلهم الدراسي. ولتوجيه انظار العاملين في المجال التربوي على مختلف المستويات بقصد القيام ببحوث في هذا الجانب والاستفادة من الاتجاهات المعاصرة للنظريات التربوية .

الطريقة والإجراءات :

أولا : العينة :

اجريت الدراسة على عدد (٢٧٠) طالب (١٣٥ بنون ، ١٣٥ بنات) بالصف الثاني الأعدادي بمدارس مدينة الزقازيق تراوحت اعمارهم بين (١١) سنه و (٥) أشهر و (١٤) سنة بمتوسط عمري قدره (١٢) سنة و(٩) أشهر وانحراف معياري قدره (٨) أشهر .

ثانيا: الأدوات:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية :

١-مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم.

وهو من اعداد الباحثة ولبناء هذا المقياس تم اتباع الخطوات التالية :

أ- تم مراجعة الإطار النظرى الذى يصف التنظيم الذاتى للتعلم بصفة عامة واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم بصفة خاصة مثل دراسة زمرمان (١٩٨٩) .

ب - مراجعة بعض المقاييس التى تشير بطريقة غير مباشرة للتنظيم الذاتى للتعلم مثل مقياس معتقدات الدافعية motivational beliefs لبرنتش وآخرين (١٩٩٠) ومقياس استخدام استراتيجية التعلم فى دراسة بوكى وبلونفيلد (١٩٩٠) .

جـ - تم توجيه عدد (٨) أسئلة مفتوحة لعدد (١٠٠) من طلاب الصفين الثانى والثالث الاعدادى تسألهم كى يصفوا ما يقومون بعمله فى مواقف وسياقات التعلم التى يمرون بها ، وقد تم بناء هذه الأسئلة فى ضوء دراسة زمرمان ومارتن بونز (١٩٨٨) وتتضح هذه الاسئلة المفتوحة فى ملحق رقم (١) ثم اجرى تحليل لاجابات التلاميذ حيث تم صياغة مجموعة من الفقرات منها وبصفة خاصة من الاجابات التى حققت درجة اتفاق اكثر من ٥٠٪ .

د- بناء على ما تم فى الخطوات الثلاثة السابقة تم اعداد تجمع Poll للفقرات ، ثم تم اختيار عدد (٨٤) فقره من هذه الفقرات تتصل بالتعريف الاجرائى لكل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم والتى تم وصفها فى الاطار النظرى ، وقد صيغت هذه الفقرات فى صورة عبارات تقريرية تصحح جميعها فى الاتجاه الموجب وامام كل عبارة ثلاث استجابات هى :

لاتنطبق أبداً - تنطبق - تنطبق تماماً ، حيث يُطلب من المفحوص اختيار احدها فقط . وقد تم توزيع هذه الفقرات على ١٠ ابعاد تمثل استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم . وفيما يلى توضيح لهذه الأبعاد والتعريف الاجرائى لكل منها وعدد مفرداتها وارقامها :

البعد الأول: "استراتيجية تقييم الذات" وهى الفقرات التى تُشير الى تقييم الطلبة لجودة عملهم ، ويمثل هذا البعد عدد (١٢) مفردة هى أرقام ١، ٢ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠، ٦١، ٧٤، ٧٥، ٨٣ .

البعد الثانى: " استراتيجية التنظيم والتحويل" وهى الفقرات التى تُشير إلى اعادة الطلبة للترتيب الظاهر والمستتر للمواد التعليمية لتحسين التعلم ، ويمثل هذا البعد عدد (١٤) مفردة هى ارقام : ٣، ٤، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٧٦، ٨٤.

البعد الثالث: " استراتيجية تحديد الهدف والتخطيط " وهى الفقرات التى تشير الى تحديد الطلبة للأهداف التعليمية أو الأهداف الفرعية والتخطيط لتتابع الانشطة وتوقيتها واكمالها وهى الانشطة ذات العلاقة بهذه الاهداف ، ويمثل هذا البعد عدد (١٢) مفردة هى أرقام ٥ ، ٦، ٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٦٦، ٦٧، ٧٧ .

البعد الرابع" استراتيجية طلب المعلومات " وهى الفقرات التى تشير إلى الجهد الذى يقوم به الطالب لضمان المزيد من معلومات المهمة من مصادر غير اجتماعية عند القيام بأداء المهام المطلوبة منه، ويمثل هذا البُعد عدد (١٢) مفردة هى أرقام : ٨، ٩، ١٠، ١١، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٦٨، ٦٩، ٧٨، ٧٩ .

البعد الخامس" استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والارشادات " وهى عبارة عن الفقرات التى تشير إلى جهد الطالب لتسجيل الأحداث أو النتائج ، ويمثل هذا البعد عدد (٦) مفردات هى أرقام ١٢، ١٣، ١٤، ٤٩، ٥٠، ٧٠ .

البعد السادس " استراتيجية التركيب البيئى" وهى الفقرات التى تشير إلى جهود الطالب لاختيار او ترتيب الوضع الطبيعى (الخارجى) لجعل التعلم أسهل . ويمثل هذا البعد عدد (٦) مفردات هى أرقام : ١٥، ١٦، ٥١، ٥٢، ٧١، ٨٠ .

البعد السابع" استراتيجية مكافأة الذات " وهى الفقرات التى تدل على ترتيب الطالب أو تخيله للمكافآت مقابل النجاح ، ويمثل هذا البعد عدد (٤) مفردات هى ارقام : ١٧، ١٨، ٥٣، ٨١ .

البعد الثامن" استراتيجية التسميع والاستظهار " وهى الفقرات التى تشير إلى جهود الطالب ليتذكر المادة بالممارسة (التمرين) الظاهرة او المضمرة . ويمثل هذا البعد عدد (٧) مفردات هى أرقام : ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٥٤، ٥٥، ٧٢ .

البعد التاسع" استراتيجية طلب المساعدة من الآخرين " وهى الفقرات التى تشير الى جهود الطالب فى أن يتلمس المساعدة من الأقران والمعلمين والوالدين والكبار . ويُمثل هذا البعد عدد (٦) مفردات هى ارقام : ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٥٦، ٧٣، ٨٢ .

البعد العاشر " استراتيجية مراجعة السجلات " وهى تعنى الفقرات التى تدل على جهود الطالب لإعادة قراءة الملاحظات أو الاختبارات أو الكتب المقررة للاعداد لاختبار فصل أو اختبار اضافى ، ويُمثل هذا البعد عدد (٥) مفردات هى أرقام : ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٥٧..

وتتضح صورة الاختبار فى حالته المبدئية هذه فى الملحق رقم (٢) .

هـ - تم تطبيق المقياس فى صورته المبدئية السابقة على عدد (١٠٠) طالب من الجنسين بالصف الثانى الاعدادى بمدينة الزقازيق ، ثم تم تصحيح المقياس فى الاتجاه الايجابى بحيث اعطيت الاستجابات لاتنطبق ابداً ، تنطبق ، تنطبق تماما الدرجات ١، ٢، ٣، على الترتيب . ثم رُصدت الدرجات

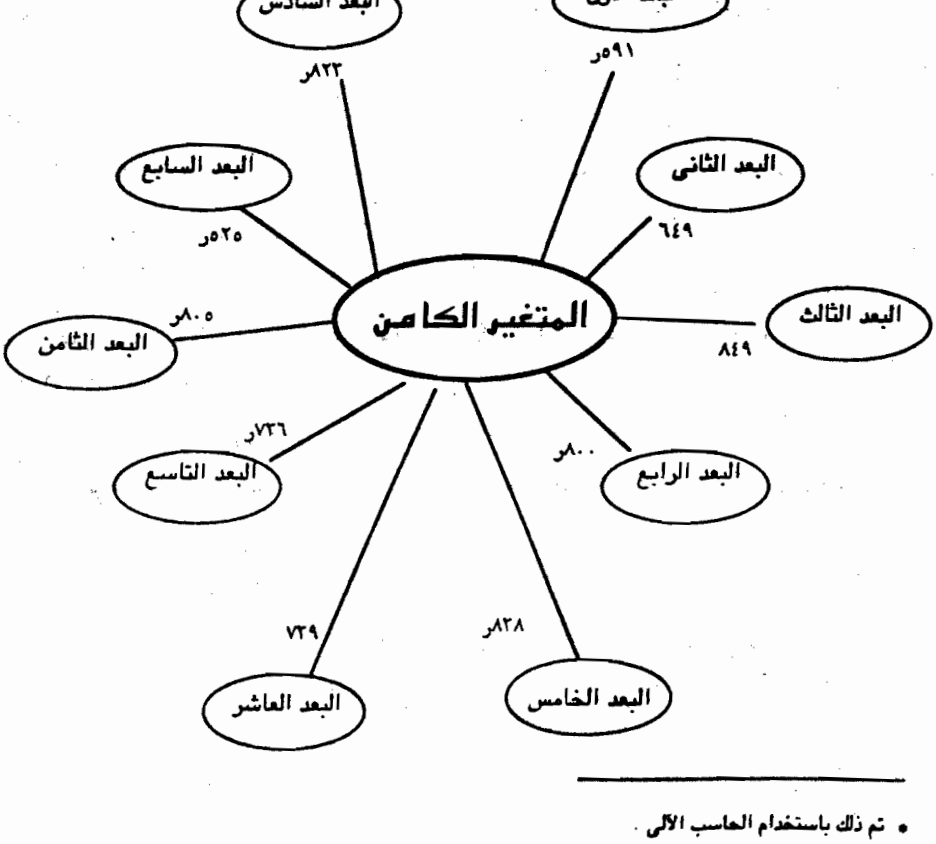
واستخدمت الاساليب الاحصائية التالية لحساب ثبات وصدق المقياس كما هو موضح فيما يلى :

أولا- الصدق :

تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق العاملى التوكيدى من خلال برنامج LISREL7 * (٨)، حيث تم اختبار الأبعاد العشرة التى بُنى على أساسها الاختبار مع متغير كامن واحد وتم الحصول على مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد العشرة من درجات طلاب العينة الاستطلاعية وخضعت للتحليل العاملى التوكيدى (ملحق رقم ٣) وقد اسفرت نتيجة التحليل عن وجود معاملات المسار بين الأبعاد العشرة إلى المتغير الكامن كما هو موضح على الشكل رقم (٢) التالى :

شكل (٢)

يوضح التحليل العاملى التوكيدى لأبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم



* تم ذلك باستخدام الحاسب الآلى .

وكانت قيم "ت" لمعاملات المسار هي على الترتيب : ٤٣ر٤، ٩٨ر٤، ٢٨ر٧، ٦٥ر٦، ١٣ر٧، ٩٣ر٦، ٨٤ر٣، ٧٠ر٦، ٨٩ر٥، ٩٣ر٥ وهي دالة لأنها تقع في الفترة (٩٦ر١، - ٩٦ر١). (٨، ١٢٤-١٢٧).

وقد حقق هذا النموذج شروط حسن المطابقة وهي :

١- قيمة كا٢ داله وهي تساوي ٤٩ر٤٩ عند درجة حرية ٠٥ر

٢- دليل حسن المطابقة يقترب من الواحد الصحيح وهو يساوي ٨٥٩ر

٣- دليل حسن المطابقة المصحح يقترب من الواحد الصحيح وهو يساوي ٧٧٨ر

٤- جذر متوسط مربع البواقي يقترب من الصفر وهو يساوي ٠٥٦ر

مما سبق يتضح أن المقياس صادق من الناحية الإحصائية من حيث تكونه من عشرة أبعاد ترتبط مع متغير كامن واحد.

وبالنسبة لصدق المفردات فقد تم حساب الـ "كا^{2}" لكل مفردة ، وتم استبعاد العبارات غير الدالة حيث اظهر حساب الـ كا^{2} عدم دلالة البنود ارقام ١٦، ٤٠، ٤٥، ٥٣ في حين كانت باقي قيم "كا^{2}" دالة .

ثانيا : الثبات:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا (في حالة عدد المفردات =٨٤) حيث بلغ ٩٣٥ر كما تم حساب ثبات كل مفردة بحساب معامل الثبات في حالة حذف المفردة * .

وتتضح معاملات الارتباطات بين درجات الفقرة والدرجة الكلية للمقياس في ملحق رقم (٤). وقد تم حذف المفردات التي اظهرت عدم ثبات وهي المفردات ارقام ٣، ٦، ١٠، ١٥، ٢٠، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٧، ٥٤، ٥٨، ٦١، ٦٤، ٧٤، ٧٧، ٨٤ .

كما تم حساب ثبات الإختبار في حالة عدد الأبعاد = ١٠ أبعاد ويلغ ٩٢ر ، وتم حساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب ثبات الاختبار في حالة حذف البعد وتتضح معاملات الثبات للأبعاد العشرة في الملحق رقم (٥) .

ومن ثم يتضح صلاحية المقياس للتطبيق على العينة المصرية وأنه يتمتع بدرجة ثبات وصدق مرتفعة ويوضح الملحق رقم (٦) المقياس في صورته النهائية بعد حذف الفقرات التي اظهرت عدم ثبات او صدق وأصبح عدد مفرداته (٦٥) مفرده موزعه على ١٠ أبعاد، حيث يتكون البُعد الأول من (٨) مفردات ، والثاني من (٩) مفردات، والثالث من (٧) مفردات ، والرابع (٨) مفردات، والخامس (٦) مفردات، والسادس(٥) مفردات، والسابع (٤) مفردات والثامن (٦) مفردات ، والتاسع (٦) مفردات ،

---

* تم حساب الثبات باستخدام الحاسب الآلي .

والبعد العاشر (٥) مفردات.

٢-اختبار القدرة العقلية مستوى ١٢-١٤ للتعرف على مستوى الذكاء وهو أحد اختبارات بطارية اختبارات القدرة العقلية التي يطلق عليها The Henmon Nelson tests of Mental Alility

والتى قام بتصميمها Jam A. Lamake & M. J. Nelson .

وقام فاروق عبد الفتاح بتعريبها ونشرها باللغة العربية . ويتكون الاختبار من ٩٠ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد تقيس القدرات اللغوية والعددية والاستدلال العام وادراك العلاقات . ويصلح هذا الاختبار للتطبيق على المفحوصين ابتداء من عمر (١٢) الى (١٤) سنة . وقد تم حساب صدق وثبات الاختبار بعدة طرق ، حيث تشير كراسة تعليمات البطارية إلى أن معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بلغ ٦٣ر ، كما بلغ صدقه ٨٨ر عن طريق ارتباطه باختبار القدرات العقلية الأولية لأحمد زكى صالح ، وتتضح معاملات صدق وثباته ومفتاح تصحيحه فى كراسة التعليمات. (١)

٣-قياس التحصيل الدراسى:

يُعرف التحصيل الدراسى عموما بأنه الانجاز فى مادة أو مجموعة مواد دراسية مقدراً بالدرجات طبقاً لنتائج الاختبارات وهو يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات فى مادة دراسية أو أكثر . ويتحدد مستوى التحصيل الدراسى للطالب فى الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التى حصل عليها 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 .

ثالثا : الاجراءات:

- تم تطبيق مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى صورته النهائية بصورة جماعية على عينة من طلاب الصف الثانى الاعدادى. وقد اتيح الزمن حتى أجاب جميع الطلاب على المقياس وقد وُجد أن متوسط زمن أداء المقياس (٤٠) دقيقة .
- ثم تم تطبيق اختبار القدرة العقلية مستوى ١٢-١٤ سنة للحصول على مستوى الذكاء .
- تم الحصول على درجات التحصيل الدراسى للطلاب وهى عبارة عن الدرجة الكلية للطالب فى نهاية العام الدراسى .
- تم رصد البيانات تمهيداً لاجراء الأساليب الاحصائية المناسبة للاجابة على اسئلة البحث واختبار صحة الفروض .

النتائج وتفسيرها :

من واقع النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية ، وعلى ضوء المشكلة التى تتناولها والفروض التى تحاول اختبارها ، وما كشفت عنه الدراسات السابقة التى اشير اليها فى الدراسة

الحالية . تناقش النتائج على النحو التالى :

أولا : ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ودرجاتهم فى التحصيل الدراسى" .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم والدرجة الكلية للتحصيل الدراسى للعينة الكلية (٢٧٠) طالب وطالبة . وقد وجد ارتباط موجب قيمته (٤٤ر) وبالكشف فى الجداول الاحصائية لبيان حدود الدلالة الاحصائية لمعاملات الارتباط لدرجات حرية (٢٦٨) * وجد أن معامل الارتباط ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠١ر) (٢ ، ٦٥) .

ويتضح من هذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول حيث وجد ارتباط موجب ذا دلالة احصائية بين التحصيل الدراسى وتنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً . وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التى تناولت استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى مثل دراسات زيمرمان ومارتين بونز (١٩٨٦) ، (١٩٨٨) ، (١٩٩٠) . وكذلك دراسة بنتراش ودى جرووت (١٩٩٠) . ودراسة زيمرمان وآخرين (١٩٩٢) والتى اظهرت علاقة بين كفاءة التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى.

وهى نتيجة منطقية حيث أن التنظيم والتخطيط وترتيب المكان للمذاكرة وطلب مساعدة الآخرين سواء المعلمين او الزملاء او الوالدين والتسميع والاستذكار ومراجعة السجلات والملاحظات والتى تعد أهم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم تعتبر عناصر أساسية لكى يستطيع الفرد أن ينجز ويحصل على أعلى الدرجات ويؤكد ذلك أنه عند سؤال الطلاب اوائل الشهادات العامة عن سبب حصولهم على أعلى الدرجات يذكرون أن تنظيم عملهم ومذاكرتهم اهم سبب لارتفاع درجاتهم فى التحصيل الدراسى فالطلاب الذين ينظمون انشطتهم استراتيجياً يكونون أكثر ثقة فى قدرتهم على فهم المواد الدراسية من ثم الحصول على درجات مرتفعة فى الاختبارات التحصيلية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء الاطار النظرى وتعريف التنظيم الذاتى للتعلم على أنه يتكون من ثلاث مكونات رئيسية تبدو مهمة بصفة خاصة للانجاز فى الفصل الدراسى وهذه المكونات هى :

١- أن التنظيم الذاتى للتعلم يتضمن استراتيجيات التخطيط ، والتحكم والضبط ، وتغيير وتعديل معرفتهم .

٢- أما المكون الثانى فهو تنظيم الطلاب لمجهودهم والتحكم فيه خاصة فى مهام الفصل التعليمية مثال : أن الطلاب الكفء الذين يثابرون فى المهام الصعبة ويتغلبون على المعوقات (مثل ضوضاء زملاء الفصل) ويحافظون على عملهم المعرفى فى المهمة يمكنهم ان ينجزوا

---

* حدود دلالة معامل الارتباط لدرجات حرية (٢٦٨) ١٣٨ر عند مستوى (٠٥ر) ، ١٨١ر وعند مستوى (٠١ر)

أفضل .

٣- الاستراتيجيات المعرفية الحقيقية التى يستخدمها الطلاب لكى يتعلموا ، يتذكروا ، ويفهموا المواد التى يدرسونها. ومن هذه الاستراتيجيات المعرفية التى تزيد العمل المعرفى النشط فى التعلم وتنتج مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسى : استراتيجية التسميع ، والتعديل، والتنظيم .

ثانيا : ينص الفرض الثانى على أنه " توجد علاقة موجبة ذت دلالة احصائية بين درجات الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم ودرجاتهم فى اختبار الذكاء" ولاختبار صحته هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية فى مقياس التنظيم الذاتى للتعلم ودرجة اختبار الذكاء للعينة الكلية (٢٧٠ طالب وطالبة). وقد وجد ارتباط موجب قيمته (٣٩ر) ، وبالكشف عن دلالة هذه القيمة فى الجداول الاحصائية وجد أن معامل الارتباط ذا دلالة احصائية عند مستوى (١٠ر).

ويتضح من هذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثانى حيث وجد ارتباط موجب ذا دلالة احصائية بين مستوى ذكاء الطلاب وتنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً . وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٩٠) التى اظهرت تفوق الموهوبين عن العاديين فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

وتعد نتيجة الدراسة الحالية نتيجة منطقية حيث أن هناك حقيقة مؤكدة مؤداها أن مستوى الذكاء يرتبط ارتباطا موجباً ومرتفعاً مع التحصيل الدراسى، ومن ثم فإن تنظيم الطلاب ذاتياً لتعلمهم يزيد من تحصيلهم الدراسى ويكون لمستوى ذكاء الطلاب دوراً كبيراً فى قدرتهم على التنظيم والتخطيط بكفاءة ومن ثم ارتفاع تحصيلهم وانجازهم .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ان الطلاب مرتفعى الذكاء لديهم الكفاءة الذاتية لضبط وتنظيم عملياتهم الشخصية واحداث بيئتهم وأن لديهم امكانات شخصية تمكنهم من استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم بطريقة أفضل من الطلاب العاديين .

ثالثا : ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى لتعلم " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات البنين والبنات فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وكانت النتائج كما يلى :

جدول (١) دلالة الفروق بين البنين والبنات فى متوسطات

الدرجة الكلية فى مقياس التنظيم الذاتى للتعلم

البيانات / الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة
بنون	١٣٥	١٤٨ر٧٥	١٦	٣ر٤٢	٠١ر
بنات	١٣٥	١٥٤ر٤٣	١٢ر٤٧		

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابى لنتائج درجات البنات على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم أعلى من متوسط درجات البنين . ولمعرفة ما اذا كان هذا الفرق بين المتوسطين حقيقياً أو يعود لمعامل المصادفة ، ثم الكشف عن قيمة (ت) عند درجات حرية (٢٦٨) وجد أنها ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر٠ (٣ ، ٤٦٦) . ثم تم حساب قيم اختبار (ت) للتعرف على مدى الفروق ودلالتها ويتضح ذلك من الجدول رقم (٢) التالى :

جدول (٢) يبين دلالة الفروق بين البنين والبنات فى متوسطات

الدرجة فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم

الاستراتيجيات	بنون ن = ١٣٥		بنات ن = ١٣٥		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقييم الذات	١٨ر٩٧	٢ر١٧	١٨ر٧٦	٢ر٥٦	٧٠ر	-
التنظيم والتحويل	١٩ر٧٨	٢ر٧٢	٢٠ر٦٢	٢ر٣٧	٢ر٧١	٠١ر
تحديد الهدف والتخطيط	١٧ر٩٩	٢ر٣٩	١٨ر٤٩	٢ر٠١	١ر٨٥	-
طلب المعلومات	١٨ر٦٤	٢ر٨٢	١٩ر٣٠	٢ر٥٧	٢ر٠٠	٠٥ر
الاحتفاظ بالسجلات	١٣ر٥٣	٢ر١١	١٣ر٩٩	١ر٨٧	١ر٩٢	-
التركيب البينى	١٢ر٠٤	٢ر٢١	١٢ر٥٣	١ر٦٥	٢ر٠٤	٠٥ر
مكافأة الذات	٩ر٩١	١ر٤٧	٩ر٦٢	١ر٥	١ر٦٠	-
التسميع والاستظهار	١٤ر١٦	٢ر١٥	١٤ر٩٧	١ر٩	٣ر٢٤	٠١ر
طلب المساعدة من الآخرين	١٢ر٧٧	٢ر٥٢	١٣ر٥٩	٢ر٠٠	٢ر٩٣	٠١ر
مراجعة السجلات	١١ر٨٤	٢ر٠٧	١٢ر٣٤	١ر٨٨	٢ر٠٨	٠٥ر

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابى لدرجات البنات فى معظم استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات البنين ، ولمعرفة ما اذا كان الفرق بين المتوسطات حقيقياً أو يعود لعامل المصادفة تم الكشف عن قيمة (ت) عند درجات حرية (٢٦٨) فوجد ان الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم التالية : طلب المعلومات ، التركيب البيئى ، مراجعة السجلات فى حين أن الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى الاستراتيجيات التالية : التنظيم والتحويل ، التسميع والاستظهار ، طلب المساعدة من الآخرين . وكل هذه الفروق لصالح البنات ، ولم يتفوق البنين فى أى استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

ومن هذه النتائج يتضح تفوق البنات على أقرانهن من البنين فى عينة البحث الحالى فى الدرجة الكلية للتنظيم الذاتى للتعلم بصفة عامة وفى استراتيجيات : التنظيم والتحويل، طلب المعلومات ، التركيب البيئى ، التسميع والاستظهار ، طلب المساعدة من الآخرين، مراجعة السجلات بصفة خاصة . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٩٠) والتى وجدت تفوق للبنات على البنين فى الدرجة الكلية للتنظيم الذاتى للتعلم ، وان كانت اختلفت معها فى نوع الاستراتيجيات التى تفوقت فيهن البنات حيث تفوقت البنات فى دراسة زمرمان ومارتن بونز فى استراتيجيات : حفظ السجلات ، التنظيم والتحويل، تحديد الهدف والتخطيط ، التركيب البيئى .

ومن ثم يتضح تحقق صحة الفرض الثالث وتعتبر نتيجة هذا الفرض منطقية ويمكن تفسيرها بأن الجنس يلعب دوراً هاماً فى تنمية هذا المفهوم فالبنات يتميزن بقدرتهن على التنظيم والترتيب نتيجة طبيعة الجنس والثقافة والتنشئة الاجتماعية ، فالتنظيم والترتيب صفة تميز البنات ، بل أنه سلوك يجب أن يتصفن به ويتم تدريبهن عليه من بداية حياتهن ، فالظروف البيئية والاجتماعية والاسرية تشجع وتطلب من البنت أن تكون منظمه فيتم تعليم البنت وتدريبها على أن تساعد الام فى ترتيب المنزل وتنظيمه وترتيب حاجاتها الخاصة وتهتم بأناقتها بل يتم تربيتها على أن ترتب وتنظم الأشياء الخاصة باخواتها البنين ، فى حين لايطلب من الولد ذلك بل أنه فى بعض الأحيان يُعتبر اشتراك الولد فى ترتيب المنزل او حتى اشياءه الخاصة " عيب" ويُنقص من خصائصه الجنسية .

ورغم أن هذه النتيجة منطقية الا انه حتى نستطيع تعميمها يجب أن يتم اجراء عدد من الدراسات تتناول عينات مختلفة فى العدد والمرحلة العمرية وبخاصة نتيجة قلة الدراسات التى تناولت الفروق بين الجنسين فى مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم بصفة عامة .

رابعاً : ينص الفرض الرابع على أنه " يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم" .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب وسيط الدرجة الكلية للتحصيل لدى كل من البنين والبنات، ثم تم أخذ درجات التنظيم الذاتى للتعلم لنسبة الـ ٢٧٪ العليا (٣٦ بنين ، ٣٦ بنات) لتعبر عن مرتفعى التحصيل، ونسبة الـ ٢٧٪ الدنيا (٣٦ بنين ، ٣٦ بنات) لتعبر عن منخفضى التحصيل . ثم تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى مرتفعى ومنخفضي التحصيل فى مقياس استراتيجيات

التنظيم الذاتى للتعلم وكانت النتائج كما يلى :

جدول (٣) يبين دلالة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى

فى متوسطات درجات استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم

البيانات / التحصيل الدراسى	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة
مرتفع	٧٢	١٥٤ر١٧	١٨ر٣٧	٧ر٨٧	٠١ر
منخفض	٧٢	١٢٧ر٢٤	٢٢ر١٥		

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابى لدرجات مرتفعى التحصيل على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم اعلى من متوسط درجات منخفضى التحصيل. وللتعرف على الاستراتيجيات التى يتفوق فيها مرتفعى التحصيل تم حساب قيم اختبار (ت) للتعرف على مدى الفروق ودلالتها ، ويتضح ذلك بالجدول (٤) التالى .

جدول (٤) يبين دلالة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى

فى متوسطات الدرجة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم

الاستراتيجيات	مرتفعى التحصيل ن = ٧٢		منخفضى التحصيل ن = ٧٢		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقييم الذات	١٩ر٥١	١ر٩٥	١٤ر٠٣	٣ر٦٣	١١ر١٨	٠١ر
التنظيم والتحويل	٢٠ر٥٧	٢ر٤٠	١٥ر٠٧	٣ر٧٨	١٠ر٣٨	٠١ر
تحديد الهدف والتخطيط	١٨ر٧٥	١ر٩٣	١٤ر٠٤	٢ر٨٨	١٠ر٦٣	٠١ر
طلب المعلومات	١٩ر٤٢	٢ر٦٩	١٤ر٣٩	٣ر٢٩	١٠ر٠٦	٠١ر
الاحتفاظ بالسجلات	١٣ر٩٩	١ر٧٥	١٢ر٨٨	١ر٨٨	٣ر٧٠	٠١ر
التركيب البيئى	١٢ر٤٦	١ر٥٧	١١ر٦٠	١ر٨٤	٢ر٩٧	٠١ر
مكافأة الذات	٩ر٩٤	١ر٣٣	٩ر٥٨	١ر٥٥	١ر٥٠	-
التسميع والاستظهار	١٤ر٥٨	١ر٩٢	١٢ر٥٠	١ر٩٢	٦ر٥٠	٠١ر
طلب المساعدة من الآخرين	١٢ر٦٤	٢ر١١	١٢ر٨٩	١ر٧٦	٠ر٧٨	-
مراجعة السجلات	١٢ر٣١	١ر٧٩	١١ر٢٦	١ر٨٠	٣ر٥٠	٠١ر

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابى لدرجات مرتفعى التحصيل أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات منخفضى التحصيل فى كل استراتيجيات التنظيم الذاتى ماعدا استراتيجية " طلب المساعدة من الآخرين" . ولمعرفة ما اذا كان هذا الفرق بين المتوسطات حقيقياً أو يعود لعامل المصادفة تم الكشف عن قيمة (ت) عند درجات حرية (١٤٢) فوجد أن الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠١ ٠ر فى كل الاستراتيجيات ماعدا استراتيجية " مكافأة الذات" ، و"طلب المساعدة من الاخرين" لم يكن الفرق فيها ذا دلالة احصائية .

ومن هذه النتائج يتضح تفوق مرتفعى التحصيل الدراسى عن اقرانهم منخفضى التحصيل الدراسى فى الدرجة الكلية للتنظيم الذاتى للتعلم بصفة عامة وفى ثمانى استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتى العشرة .

وتتفق هذه النتائج مع معظم الدراسات التى تناولت العلاقة بين تنظيم الطلاب لتعلمهم ذاتياً والتحصيل الدراسى لهم . حيث اجمعت الدراسات على وجود علاقة موجبه مرتفعة بين التحصيل الدراسى والتنظيم الذاتى للتعلم مثل دراسات زيمرمان ومارتن بونز ١٩٨٦، ١٩٨٨، ١٩٩٠ . كما تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية كما يتضح فى نتائج الفرض الأول .

واتفقت نتيجة الدراسة ايضا مع الدراسات التى اظهرت تفوق مرتفعى التحصيل فى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مثل دراسة (Corno & Mandinach 1983) ودراسة (Weinsten & Mayer, 1986) ودراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٩٠) ، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٨٦) التى وجدت أن الطلاب مرتفعى التحصيل يتفوقون فى استخدام استراتيجية مراجعة الاختبارات والكتب والملخصات .

ويمكن توضيح هذه النتيجة فى ضوء أن الطلاب مرتفعى التحصيل يكونون أكثر التزاماً بأكمال المهام التى يكلفون بالقيام بها وأكثر استعداداً للعمل فى الفصل الدراسى وهم فى سبيل ذلك يقومون بتنظيم عملهم ويخططون لمذاكراتهم ويرتبون مكان عملهم بعيداً عن المثيرات والعوامل البيئية التى تشتت انتباههم لأنهم يهدفون إلى انجاز عملهم على خير وجه والحصول على أعلى الدرجات .

خامسا : " ينص الفرض الخامس على أنه " يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى الذكاء فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم" .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب وسيط الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الذى طبق على عينة الدراسة، ثم تم الحصول على درجات الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لنسبة الـ ٢٧٪ العليا (٣٦ بنين ، ٣٦ بنات) لتعبر عن مرتفعى الذكاء ، ونسبة الـ ٢٧٪ الدنيا (٣٦ بنين ، ٣٦ بنات) لتعبر عن منخفضي الذكاء ، ثم تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى مرتفعى ومنخفضي الذكاء فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وكانت النتائج كما يلى :

جدول (٥) يبين دلالة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى الذكاء

فى متوسطات درجات استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم

البيانات / مستوى الذكاء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	الدلالة
مرتفع	٧٢	١٥٢ر٥٨	١٩ر٠٩	٧ر٩٤	٠ر٠١
منخفض	٧٢	١٢٢ر١٨	٢٥ر٦٣		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابى لدرجات مرتفعى الذكاء على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم أعلى من متوسط درجات منخفضى الذكاء . وللتعرف على استراتيجيات التنظيم الذاتى التى يتفوق فيها مرتفعى الذكاء تم حساب قيم اختبار (ت) للتعرف على مدى الفروق ودلالتها ، ويتضح ذلك فى الجدول رقم (٦) التالى :

جدول (٦) يبين دلالة الفروق بين مرتفعى ومنخفضى الذكاء

فى متوسطات الدرجة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم

الاستراتيجيات	مرتفعى الذكاء ن = ٧٢		منخفضى الذكاء ن = ٧٢		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
تقييم الذات	١٩ر٦٠	٢ر١١	١٨ر٩٠	٣ر٥٧	١ر٤٣	-
التنظيم والتحويل	٢٠ر٦٤	٢ر١٦	١٤ر٣٥	٤ر٣٣	١١ر٢٣	٠ر٠١
تحديد الهدف والتخطيط	١٨ر٦١	١ر٩٨	١٣ر٧١	٣ر٠٢	١١ر٤٠	٠ر٠١
طلب المعلومات	١٩ر١٤	٢ر٦١	١٢ر٦٤	٣ر١٨	١١ر٢٢	٠ر٠١
الاحتفاظ بالسجلات	١٤ر١٥	١ر٧٩	١٢ر٤٥	٢ر٠٥	٢ر١٩	٠ر٠٥
التركيب البينى	١٢ر٤١	١ر٥٨	١١ر٧٥	١ر٨٦	٢ر٢٨	٠ر٠٥
مكافأة الذات	١٠ر٧٨	١ر٤٧	٩ر٤٦	١ر٥٢	٥ر٢٨	٠ر٠١
التسميع والاستظهار	١٢ر٥٦	١ر٧٨	١٢ر٣١	١ر٩٧	٨١ر	-
طلب المساعدة من الآخرين	١٢ر٨٧	٢ر١٨	١١ر٦٧	٢ر٠٨	٣ر٣٣	٠ر٠١
مراجعة السجلات	١١ر٩٢	١ر٩٣	١٠ر٨٥	٢ر١٥	٣ر١٥	٠ر٠١

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابى لدرجات مرتفعى الذكاء أعلى من المتوسط الحسابى لدرجات منخفضي الذكاء فى كل استراتيجيات التنظيم الذاتى. ولمعرفة ما اذا كان هذا الفرق بين المتوسطات حقيقياً أو يعود لعامل المصادفة تم الكشف عن قيمة (ت) عند درجات حرية (١٤٢) فوجد أن الفرق لم يكن ذا دلالة احصائية فى كل من : " استراتيجية تقييم الذات" و " استراتيجية التسميع والاستظهار" فى حين وجد فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى كل من : "استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات " و " استراتيجية التركيب البينى" ، وأن الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى باقى الاستراتيجيات .

ومن هذه النتائج يتضح تفوق مرتفعى الذكاء عن أقرانهم منخفضى الذكاء فى الدرجة الكلية للتنظيم الذاتى للتعلم بصفة عامة وفى ثمانى استراتيجيات من استراتيجيات التنظيم الذاتى العشرة، ومن ثم يتضح تحقق صحة الفرض الخامس .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الفرض الثانى فى هذه الدراسة والذى وجد فيه ارتباط موجب مرتفع بين درجة الطلاب فى اختبار الذكاء ودرجاتهم فى مقياس إستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم . كما تتفق مع نتيجة دراسة زيمرمان ومارتن بونز (١٩٩٠) والتى وجد فيها أن الطلاب الموهوبين يتفوقون على اقرانهم من الطلاب العاديين فى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى بصفة عامة واستراتيجية التنظيم والتحويل، واستراتيجية مكافأة الذات ، واستراتيجيات بحث مساعدة الصديق والكبار ، واستراتيجيات مراجعة الملاحظات بصفة خاصة .

ومن المنطقى ان نجد تفوق الطلاب مرتفعى الذكاء فى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لأن ارتفاع مستوى ذكائهم يجعلهم أكثر قدرة على اتباع أفضل الطرق لتنظيم عملياتهم الشخصية وسلوكياتهم واحداث بيئتهم للحصول على أعلى انجاز للمهام التى يؤدونها بصفة عامة ، وانجاز المهام المدرسية بصفة خاصة . وهذا الانجاز المرتفع للطلاب فى المهام المدرسية يُشير إلى أن النموذج الثلاثى للتنظيم الذاتى للتعلم يُعد شيء أساسى ومهم ويمكن تدريب الطلاب عليه حتى يصبحوا متعلمين اكثر كفاءة وفاعلية ، حيث تشير الاستراتيجيات التى يتفوق فيها الطلاب مرتفعى الذكاء إلى الطيف الثلاثى للتنظيم الذاتى للتعلم فمثلا التنظيم الشخصى يتمثل فى استراتيجية التنظيم والتحويل واستراتيجية تحديد الهدف، وتتمثل العمليات السلوكية فى استراتيجية مكافأة الذات ، ويتضح التحكم فى الظروف البيئية للشخص باستخدامه لاستراتيجيات التركيب البينى ، ومراجعة السجلات .

سادسا : ينص الفرض السادس على أنه " يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم يُعزى إلى الأثر المشترك بين الجنس والذكاء والتحصيل الدراسى " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اسلوب تحليل التباين ذى التصميم العاملى ٢(الجنس) ×

٢(الذكاء) × ٢ (التحصيل الدراسى) ، ومن ثم تم الحصول على درجة الطلاب الكلية فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم تبعاً لمتغيرات (الجنس ، الذكاء ، التحصيل الدراسى) . والجدول رقم (٧) يبين متوسطات الدرجات وانحرافاتها المعيارية التى حصل عليها الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

جدول (٧) متوسط الدرجات وانحرافاتها المعيارية فى درجة التنظيم الذاتى للتعلم

تبعاً لمتغيرات الدراسة : الجنس ، الذكاء ، التحصيل الدراسى

الجنس / الذكاء / التحصيل	بنـــون		بنـــات	
	مرتفع	منخفض	مرتفع	مرتفع
مرتفـــع	(١) ن = ٣٦ م = ١٦٣ ع = ١٣ر٥	(٢) ن = ٣٦ م = ١٢١ر٧ ع = ١١ر٣	(٣) ن = ٣٦ م = ١٧٥ر٥ ع = ٩ر٩	(٤) ن = ٣٦ م = ١٣١ر٢ ع = ١٤ر٣
منخفض	(٥) ن = ٣٦ م = ١٤١ر٦ ع = ١٤ر٧	(٦) ن = ٣٦ م = ١١٥ر٤ ع = ٩ر٤	(٧) ن = ٣٦ م = ١٣٥ر٤ ع = ٩ر٧	(٨) ن = ٣٦ م = ١٢٩ر٨ ع = ١٧ر١

ثم تم اجراء تحليل التباين (٢ × ٢ × ٢) والجدول رقم (٨) يبين خلاصة نتائج تحليل التباين لدرجات الطلاب فى مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

جدول (٨) يبين نتائج تحليل التباين ذى التصميم العاملى (٢ × ٢ × ٢)

لمتوسطات الدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم تبعاً لمتغيرات

البحث : الذكاء ، الجنس ، التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
مستوى الذكاء (أ)	١٢٨٧ر٠٢	١	١٢٨٧ر٠٢	٧ر٨٩	٠١ر
الجنس (ب)	١٤٠٤ر٥٠	١	١٤٠٤ر٥٠	٨ر٦١	٠١ر
التحصيل الدراسى (جـ)	٦٢٠٦٩ر٣٩	١	٦٢٠٦٩ر٣٩	٣٨٠ر٥١	٠١ر
تفاعل (أ) × (ب)	٥٠ر٠٠	١	٥٠ر٠٠	٣١ر	-
تفاعل (أ) × (جـ)	١٩٣ر٣٩	١	١٩٣ر٣٩	١ر١٩	-
تفاعل (ب) × (جـ)	٤١٢٥ر٣٥	١	٤١٢٥ر٣٥	٢٥ر٢٩	٠١ر
(أ) × (ب) × (جـ)	١٨٣ر٦٨	١	١٨٣ر٦٨	١ر١٢	-
الخطـــــأ	٤٥٧٣ر٥٦	٢٨٠	١٦٣ر١٢		

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠١ر) فى كل من مستوى الذكاء ، الجنس ، والتحصيل الدراسى وهذه النتائج تدعم نتائج الفروض السابقة فى هذه الدراسة .

ويتضح من الجدول رقم (٨) أيضاً وجود تأثير ذا دلالة احصائية للتفاعل المشترك بين التحصيل الدراسى والجنس ، وللتعرف على اتجاه الفروق فى التفاعل المشترك تم استخدام طريقة " شفيه" لحساب الفروق بين المتوسطات ، وتتضح النتائج فى الجدول رقم (٩) التالى :

جدول (٩) يبين الفرق بين المتوسطات فى التنظيم الذاتى للتعلم

باستخدام طريقة " شفيه "

مجموعات المقارنة	ف	الدلالة*	اتجاه الفروق
تفاعلات الجنس × مستوى التحصيل			
- بنون مرتفعى التحصيل وبنون منخفضى التحصيل	٤ر٦٠	٠١ر	لصالح البنون مرتفعى التحصيل
- بنون مرتفعى التحصيل وبنات مرتفعات التحصيل	٣ر٦٥	٠٥ر	لصالح البنات مرتفعات التحصيل
- بنون مرتفعى التحصيل وبنات منخفضات التحصيل	٣ر٢٤	٠٥ر	لصالح البنون مرتفعى التحصيل
- بنون منخفضى التحصيل وبنات مرتفعات التحصيل	٨ر٢٦	٠١ر	لصالح البنات مرتفعات التحصيل
- بنون منخفضى التحصيل وبنات منخفضات التحصيل	١ر٣٦	-	غير دالة
- بنات مرتفعات التحصيل وبنات منخفضات التحصيل	٦ر٨٩	٠١ر	لصالح البنات المرتفعات التحصيل

* حدود دلالة (ف) عند درجات حرية ١ ، ٢٨٠ باستخدام طريقة " شفيه " هى ٢ر٥١ عند مستوى ٠٥ر ، ٣ر٦٦ عند مستوى ٠١ر

ومن نتائج التحليل العاملى (٢ × ٢ × ٢) ، ونتائج معادلة " شفيه " للتعرف على دلالة الفروق يتضح أنه وجد تفاعل ذا دلالة بين متغيرى الجنس والتحصيل فقط فى حين لم توجد تفاعلات ثنائية بين الجنس والذكاء ، أو التحصيل والذكاء . كما لم يظهر تأثير ثلاثى للمتغيرات الثلاثة معاً ، ومن هذه النتائج نرى تحقق صحة الفرض السادس جزئياً .

ويشير جدول (٩) الذى يوضح دلالة الفروق تفوق البنات ، ومرتفعى التحصيل على البنين ومنخفضى التحصيل وهذه النتائج تدعم نتائج الفرض الثالث والرابع ، وتتمشى مع نتائج الدراسات السابقة، ويلاحظ من الجدول رقم (٩) أن الطلاب مرتفعى التحصيل سواء من البنين او البنات تفوقوا تفوق ذا دلالة عند مستوى (٠١ر) على الطلاب من الجنسين فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرض فى ضوء أن الدراسات السابقة اظهرت ان هناك ارتباط كبير بين التحصيل الدراسى وقدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وهى نتيجة منطقية لأن التحصيل الدراسى يعتمد اساساً على تنظيم الخبرات التى تعلمها الطالب وتوفير المثيرات

البيئية المناسبة والتدريب على العمل وهى عناصر استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

الخلاصة :

وبناء على ما سبق وفى ضوء نتائج هذا البحث ، يمكن ابداء الملاحظات والتوصيات التربوية العلمية التالية :

- نظراً لأن الدراسة الحالية دراسة استكشافية للتعرف على طبيعة وماهية مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم واستراتيجياته فى البيئة المصرية، لذا من المفضل قبل ان نستطيع القطع بصحة أو عدم صحة هذه النتائج أن نقوم بتكرار مثل هذه الدراسة على عينات اخرى من المفحوصين وباستخدام اعداد أكبر ومراحل عمرية مختلفة ، وعينات من بيئات ثقافية متباينة، ودراسة دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية على تنمية هذا المفهوم .

- اتضح من النتائج أن مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم سلوك جيد ويلعب دوراً هاماً واساسياً فى حياة الطلاب لأنه يؤدى إلى ارتفاع انجاز الفرد فى كل المهام التى يقوم بها بصفة عامة والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، ومن ثم يمكن توجيه نظر المعلمين إلى اهمية هذا المفهوم وتعريفهم باستراتيجياته ليتمكنوا من تشجيع طلابهم على تنظيم عملهم الدراسى، وتدريب الطلاب على استراتيجيات التنظيم الذاتى ليكتسبوا هذا السلوك . فاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مثل : تنظيم الاستيعاب ، وتحديد الهدف، وتخطيط العمل تُعد عناصر اساسية للانجاز الاكاديمى فى انماط مختلفة من العمل المدرسى والحصول على درجات مرتفعة فى المهام الاكاديمية والاختبارات التحصيلية المقننة والعمل المدرسى اليومى. ولكن ترى الباحثة أنه يجب أن يبدأ الاهتمام بتنمية مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم من الأسرة فى بداية حياة الطفل ، حيث يلعب الوالدين دوراً هاماً فى تنشئة ابنائهم وتثبيت العادات والسلوكيات المختلفة لدى الطفل من بداية عمره فقد يُعود الوالدان طفلهما على التنظيم الذاتى فى كل شئون حياته عامة ، ومن ثم يكتسب القدرة فيما بعد على تنظيم تعلمه عندما يدخل المدرسة .

- أن اندماج الطلاب فى التنظيم الذاتى للتعلم (تنظيم العمل) يؤدى إلى اعتقادهم فى قدرتهم على انجاز مهام الفصل، والى اعتقادهم أن هذه المهام شيقة وذات قيمة للتعلم ، كما أنهم يدركون أنفسهم على أنهم قادرين على تنظيم انشطتهم استراتيجياً ويكونون اكثر ثقة حول فهم المواد الاكاديمية ويحصلون على انجاز اكاديمى مرتفع ومن ثم يجب الاهتمام بدراسة دور الدافعية فى التنظيم الذاتى للتعلم .

- نظراً لأن هناك تأثيرات متبادلة بين عناصر الصيغة الثلاثية لمفهوم التنظيم الذاتى للتعلم وهى عنصر البيئة والسلوك والعنصر الشخصى، فإن الميكانزمات الخارجية لزيادة التنظيم الذاتى الشخصى لابد ان تكون ذات اهمية للمعلمين ويمكن حث الطلبة وتعليمهم أن يصبحوا متعلمين منظمين ذاتياً أكثر وذلك عن طريق اكتساب الاستراتيجيات الفعالة وتقوية ادراك فعالية الذات . وان استخدام

الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم يمكنهم من زيادة الضبط الشخصى لسلوكهم وبيئتهم المباشرة .

- تقترح الدراسة الحالية انشاء مقاييس اخرى لتقدير استخدام الطلاب للتنظيم الذاتى للتعلم وذلك عن طريق ملاحظة الطلاب مباشرة اثناء العمل المدرسى وتقدير ذلك قد يكون عن طريق المعلم ، الأقران، الآباء . فقد تزودنا هذه المقاييس بصورة أكثر اكتمالا للدور النسبى لعوامل التنظيم الذاتى فى التحصيل الدراسى .

- نظراً لأن الدراسة اظهرت وجود ارتباط مرتفع موجب بين استراتيجيات التنظيم الذاتى والتحصيل الدراسى ، واظهرت نتائج الدراسات السابقة أن التنظيم الذاتى للتعلم يعد منبىء جيد للتحصيل الدراسى ، تقترح الدراسة الحالية اعداد برامج لتدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

المراجع

١- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٤) : كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية ، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

٢- فؤاد البهى السيد (١٩٥٨) : الجداول الاحصائية لعلم النفس والعلوم الانسانية الأخرى، دار الفكر العربى : القاهرة .

٣- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربى : القاهرة .

4- Anderson, J.R. (1976). Language, memory and thought. Hillsdale, N J: Erlbaum.

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

6- Carver, C.S., & Scheier, M.F.(1981). Attention and Self -regylation: A contral-theory approach to human behovior. New York: Springer- Verlaj.

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

8-Joereskog, K. G & Soerbom, D. (1986). LISREL 7 User's guide. Mooresville: Scientific Soft-Ware, Inc. 112,134-137.

9- Paris. S. G. & Byrnes, J.P.(1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B.J. Zimmerman & P.H. Schumk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (PP. 169-200) New York: Springer.

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

11- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman.

12- Thoresen, C.E. & Mahoney, M.J.(1974). Behavioral self-Control. New York: Holt, Rinehart & Winston.

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

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

15- 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.

16- Zimmerman, 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.

17- 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.

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

19- 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.