

المؤتمر الدولي السادس
للمركز العربي للتعليم والتنمية

التعليم والبحث العلمى
فى مشروء النهضة العربية
"آفاق نحو مجتمع المعرفة"

٥-٧ يوليو ٢٠١١

تحرير

أ.د. ضياء الدين زاهر

٢٠١١

الجزء الثانى

المؤتمر الدولي السادس

لمركز العربي للتعليم والتنمية

التعليم والبحث العلمي
في مشروع النهضة العربية
"أفاق نحو مجتمع المعرفة"

رئيس المؤتمر

أ.و. ضياء الدين زاهر

رئيس المركز العربي للتعليم والتنمية

أستاذ الدراسات المستقبلية والإستراتيجية - جامعة عين شمس

أمين عام المؤتمر

أ.و. محمد سعيد عمران

أمين عام الشبكة العربية للتعليم عن بعد

عمان - الأردن

نائب رئيس المؤتمر

أ.و. محمد إبراهيم منصور

مدير مركز الدراسات المستقبلية

بمجلس الوزراء المصري

القاهرة ٢٠١١

رقم الإيداع: / ٢٠١

للمراسلة

الأستاذ الدكتور/ محمد ضياء الدين زاهر

المركز العربي للتعليم والتنمية

شارع أحمد لطفى السيد - مساكن أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس

خلف مستشفى الدمرداش عمارة الصفا رقم (١)

تليفاكس، ٢٤٨٥٢٦٥٤ (٠٢٠٢) محمول، ٠١٢٢٢١١٥٢٦

الموقع الإلكتروني، www.e-aced.com

البريد الإلكتروني،

acedia@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

تحت رعاية

معالي

السيد الأستاذ / عمرو موسى

الأمين العام لجامعة الدول العربية

معالي

الأستاذ الدكتور / عمرو عزت سلامة

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

معالي

الأستاذ الدكتور / صالح هاشم

الأمين العام لاتحاد الجامعات العربية

المحور السابع

واقع وإستراتيجية البحث العلمى فى الوطن العربى

د . مبارك محمد على مجذوب

التعليم فى عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، آفاق
مستقبلية

د . رافت رضوان

القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام فى بعض الجامعات
السعودية، دراسة ميدانية

د . صلاح عبد الله محمد حسن

د . عبد الحكيم رضوان سعيد

التوجه الإستراتيجى لتطوير التعليم الجامعى فى مجتمع
المعرفة " طموحات ورؤى مستقبلية "

د . رضا إبراهيم المليجى

التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصیل الدراسى
من إستراتيجيات تنظيم الدافعية

د . وليد شوقى شفيق

الجامعة العصرية ، رؤية مستقبلية

د . محمد حسن رسيما

اقتصاد المعرفة كمدخل لتحقيق التفوق الإستراتيجى
للجامعات المصرية فى إدارة رأس المال الفكرى باستخدام
نموذج الاتجاهات الثلاثة Three – Way IC " رؤية
استشرافية "

د . احمد محمد محمد عبد العزيز

توجهات
إستراتيجية
فى التعليم
والبحث العلمى



التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم الدافعية

د. وليد شوقي شفيق *

مقدمة:

إن الطلاب - حتى المتميزين - يجدون صعوبة في بداية العمل المدرسي، أو في المحافظة على التركيز، أو في إدارة وقتهم بشكل جيد، كما أنهم يواجهون العديد من التحديات والمعوقات أثناء الدراسة وعند أداء الواجبات المنزلية، ويدركون الأنشطة داخل حجرة الدراسة على أنها مملة، وغير مهمة بالنسبة لهم. وبالرغم من ذلك فهم مضطرون لأداء أعمالهم المدرسية في ظل مواجهة هذه المشتتات والأهداف التنافسية.

فعملية التعلم تتطلب جهداً، والمهام الأكاديمية مليئة بالمعوقات التي قد تتداخل مع احتفاظ الطلاب بمستوى تكيفي من دافعية الإنجاز. فعلى سبيل المثال تتميز حجرة الدراسة بمهام متعددة تحدث في وقت واحد كمستوى عالٍ من الضوضاء، والمشتتات، وفرص كثيرة للتوقف عن أداء المهمة. وداخل هذا السياق يُتوقع من الطالب أن يركز على مهام ومواد تُعتبر بالنسبة لكثيرين مملة، ومكررة، وصعبة، وغير مهمة، كما أن التحدي لإتمام المهام الأكاديمية خارج الفصل قد يكون أكثر صعوبة. وعلى ضوء هذه المعوقات، فإن قدرة الطلاب على التأثير بفعالية في دافعتهم تعتبر مظهرًا مهمًا لعملية التعلم المنظم ذاتيًا (Wolters et al., 2003: 15).

* - دكتور الفلسفة في التربية "علم نفس تربوي" كلية التربية - جامعة الزقازيق.

- معلم أول (أ) علوم بمدرسة اللغات التجريبية بنات بالزقازيق.

وغالبًا ما تنحصر جهود الطلاب لتنظيم تعلمهم في نطاق ضيق على أنها مراقبة وضبط الإستراتيجيات المعرفية، وبالرغم من أهمية هذه الإستراتيجيات كمكون مهم في التعلم داخل حجرة الدراسة، إلا أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا ينظمون بفعالية مظاهر مهمة أخرى للتعلم الأكاديمي. وتعتبر الدافعية سالتى تمثل إرادة أو رغبة الطلاب فى الاندماج فى المهمة وبذل الجهد لإكمال المهمة - مكونًا مهمًا للتعلم داخل حجرة الدراسة والتى يقوم الطلاب بتنظيمه ذاتيًا (Wolters, 1998: 224).

وتذكر جارسيا وبنترتش (Garcia & Pintrich, 1994: 127) أنه من المهم أن نفحص تداخل الدافعية والمعرفة فى سياق حجرة الدراسة، حيث إن العوامل الدافعية، والمعرفية تعملان معًا بشكل متزامن. ولا يستطيع أى منهما مستقلًا أن يصف المظاهر المتعددة لتعلم الطالب الأكاديمي.

كما يذكر بنترتش (Pintrich, 2000: 461) أن الطلاب يستطيعون تنظيم دافعتهم بنفس الطريقة التى ينظمون بها معرفتهم، ومع ذلك لا توجد الكثير من الأبحاث حول كيفية تنظيم الطلاب لدافعتهم، وعلى كل حال فقد بدأ الباحثون فى مجال التعلم والتنظيم الذاتى يدركون أهمية الدافعية بصفة عامة، وأهمية تنظيم الدافعية داخل حجرة الدراسة.

وتؤيد شونجر وآخرون (Schwinger et al., 2009: 621) ذلك بقولهم: أنه بالرغم من أن النماذج النظرية للتعلم المنظم ذاتيًا تدمج التنظيم الدافعى كمكون مهم فى عملية التعلم، إلا أن الدراسات التى اهتمت بفعالية تنظيم الدافعية بشكل إمبريقي تعتبر قليلة جدًا.

وتنظيم الدافعية يمثل الأنشطة التى من خلالها يعمل الطلاب عن قصد ليستهلوا، ويحافظوا على أو يزدوا من إرادتهم لبدأوا، ويبدلوا الجهد نحو إكمال نشاط معين، أو هدف محدد (Wolters et al., 2003: 15).

والتنظيم الذاتى للدافعية يُعرف بأنه الضبط الواعى من قبل الفرد لدافعيته مما يؤدي إلى زيادة الجهد والمثابرة (Schwinger et al., 2009: 621).

وهذا النوع من الضبط الإرادى self-control قد تم التأكيد عليه فى نظريات الإرادة theories of volition على أنه قدرة الفرد على التأكيد على إتمام الأهداف الموضوعية مسبقًا فى ظل وجود المتطلبات التنافسية أو المشتتات (Wolters, 1999b: 282).

وتعتبر الإرادة من أهم مكونات التعلم المنظم ذاتيًا والتى تشير إلى الميل للمحافظة على التركيز، والجهد نحو تحقيق الهدف رغم وجود المشتتات (Alderman, 2004: 143).

وتتميز الإرادة عن الدافعية؛ حيث إن الأفراد المدفوعين قد ينشغل بهم بأفكار واهتمامات غير مرتبطة بالمهمة، ولكن العمليات الإرادية من المفترض أن توجه السلوك فى ظل ظروف الأداء المطلوبة، كما أنها تلعب دورًا أساسيًا فى ربط التفكير بالحدث (السلوك) (Zimmerman, 1989: 14).

وتفترض كورنو (Corno, 2001: 194) أن العمليات الدافعية تقوى النية للتعلم، أو إنجاز المهمة، وهى تتوسط اتخاذ القرار حول الأداء، بينما تحمى العمليات الإرادية النية للتعلم من الأحداث المنافسة والمشتتات المحتملة، كما تتوسط تنفيذ القرارات نحو العمل.

والإستراتيجيات الإرادية هى الإستراتيجيات التى تمارس ضبطًا صريحًا overt، أو مستترًا covert على أفعالنا وأفكارنا؛ والضبط المستتر للإستراتيجيات ما وراء المعرفية، والانفعالية، والدافعية يستخدم لضبط الأفكار المحبطة للذات self-defeating thoughts، ولتنبيه الفرد كي يركز على الهدف أو المهمة، وتضبط الإستراتيجيات الصريحة الذات بضبط البيئة مشتملة الأفراد داخل هذه البيئة (Alderman, 2004: 145).

وتختلف الدافعية مفاهيميًا عن تنظيم الدافعية؛ فالدافعية تؤكد على الضبط الذاتي subjective-control للمعتقدات والاتجاهات المتعددة على اختيار الطالب وجهده ومثابرته، بينما يتعلق تنظيم الدافعية بضبط الطالب الفعال active-control للعمليات التي تؤثر على هذه المخرجات (Wolters, 2003: 191).

ويمكن التمييز بينهما في ضوء وعي الطالب بأفكارهم، وأفعالهم، وكذلك في ضوء الغرض من هذه الأفكار والأفعال؛ فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستخدمون بوعي وعن قصد إستراتيجيات تنظيم متعددة لإتمام أهداف تعلم محددة وخاصة في المراحل الأولى لاستخدام الإستراتيجية، ومن ثم فتتظلم الدافعية يتعلق فقط بالأفكار والأفعال التي يحاول الطلاب من خلالها أن يؤثرُوا على دافعتهم بوعي نحو نشاط معين. وفي المقابل فإن النماذج المعرفية للدافعية لا تفترض أن يكون الطلاب بالضرورة واعين بالعمليات الضمنية التي تحدد دافعتهم، أو أنهم يتدخلون عن قصد في هذه العمليات (Wolters, 2003: 191).

وبالرغم من التمييز النظري بين الدافعية وتنظيم الدافعية، فمن المحتمل أن تكون بينهما علاقة معقدة، وتبادلية؛ فالحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية تظهر فقط عندما يواجه الطالب مشكلات خاصة بمستوى دافعيته، وتعلمه، وأدائه؛ فعندما يعمل الطالب في مهمة بمستوى عالٍ من الدافعية، وأثناء ذلك لا تواجهه معوقات تعوق تقدمه، واندماجه، ومثابرته في المهمة، فإنه لن يستخدم إستراتيجيات تنظيم الدافعية. وكذلك فإن وجود بعض الجهد ومن ثم مستوى أولى للدافعية يُعتبر ضروريًا للاندماج في أي إستراتيجية لتنظيم الدافعية. وبالرغم من أن تنظيم الدافعية يؤدي في النهاية إلى زيادة مستوى الدافعية، فإنها أيضًا تُعتبر عملية تتطلب جهدًا؛ حيث إنها يجب أن تُسهل بحدٍ بسيط من الإرادة لإكمال المهمة (Wolters, 2003: 191-192).

وعموماً فالعلاقة بين الدافعية وتنظيم الدافعية تعتبر علاقة تبادلية reciprocal، وخطية منحنية curvilinear؛ وهي علاقة تبادلية من حيث إن دافعية الطلاب تؤثر على استخدامهم لإستراتيجيات تنظيم الدافعية، وفي نفس الوقت فإن استخدام الطلاب لإستراتيجيات تنظيم الدافعية يؤثر على دافعتهم النامية المتطورة ongoing motivation. وهي علاقة خطية منحنية لأنه من المحتمل أن تكون علاقة قوية لدى الطلاب ذوي المستوى المتوسط من الدافعية، بينما تكون أضعف لدى الطلاب ذوي المستويات المرتفعة جدًا والمنخفضة جدًا من الدافعية الأولية initial motivation (Wolters, 2003: 192).

وتعمل هذه الإستراتيجيات بتزامن مع المعتقدات الدافعية ومنظومة الذات لتؤثر في السلوك المحفز مثل الاختيار والجهد والمثابرة، كما تؤثر بالإضافة إلى ذلك في تنشيط واستخدام إستراتيجيات متعددة للتعلم المنظم ذاتيًا (Garcia & Pintrich, 1994: 149).

فلم يعد الأسلوب التقليدي للتربية -والذي يكون فيه الطالب سلبياً حيث يتلقى ويحفظ المعلومات فقط حتى وقت الامتحان- يناسب عصر تفجر المعرفة الذي نعيشه الآن والذي يفرض علينا أسلوباً جديداً يقوم على مساعدة الطالب على أن يكون مستقلاً ويعلم نفسه بنفسه.

ويُعرف بنترش (Pintrich, 1999: 459) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه العملية التي يستخدم فيها الطلاب الإستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية لينظموا معرفتهم، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات إدارة الموارد والتي يستخدمها الطلاب ليضبطوا عملية تعلمهم.

والصفة المميزة للتعلم المنظم ذاتيًا هي اندماج الطلاب وتبنيهم لأهداف ذاتية، وهذا يتضمن قدرتهم على تحديد الأنشطة المتطورة، والناجحة في ضوء أمنيائهم وحاجاتهم وتوقعاتهم الخاصة (Boekaerts, 1999: 451).

ومن ثم فمن الممكن أن نحسن مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب من خلال سياق التعليم، وأن نسمح لهم بأن يضعوا الأهداف ويتخذوا بعض القرارات في تعلمهم.

ولقد أصبح واضحًا أن من أهم القضايا المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا هو قدرة الطلاب على الاختيار والربط والتنسيق بين الإستراتيجيات بطرق فعالة (Boekaerts, 1999: 447).

والمتعلمون المنظمون ذاتيًا يعرفون عددًا كبيرًا من إستراتيجيات التعلم، وأيضًا يفهمون كيف تعمل هذه الإستراتيجيات، ومتى يستخدمونها، وكيف يُقَيَّمون فعاليتها (Alderman, 2004: 148).

وتشير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إلى الأفعال الموجهة نحو اكتساب المعلومات والمهارات والتي تتضمن القوة والغرض وإدراكات الذات الوسيطة (النفعية) بالنسبة للتعلم (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 615).

وقد ظهرت عدة تصنيفات لإستراتيجيات التعلم، ومن أكثر التصنيفات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأوسعها انتشارًا هو تصنيف Pintrich et al. والذي يتضمن إستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، وإستراتيجيات إدارة الموارد.

وتُعتبر الإستراتيجيات المعرفية من الإستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة، ويمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات، والكلمات، والقوائم)، أو المهام الأكثر تعقيدًا والتي تتطلب فهم المعلومات (مثل فهم جزء من النص أو المحاضرة) (Pintrich, 1999: 460).

وتُمثل الإستراتيجيات ما وراء المعرفية (القدرة على التفكير في تفكير الفرد الخاص، والقدرة على أن تختار بفعالية الإستراتيجيات المناسبة لمواقف التعلم المختلفة) مظهرًا أساسيًا لعملية التعلم، فمعرفة الفرد بإستراتيجيات التعلم الفعالة تتضمن معرفة أي

من الإستراتيجيات تكون أكثر فعالية بشكلٍ شخصي، ومع أي مادة تعليمية تكون فعالة ولأي أهداف يمكن أن تستخدم هذه الإستراتيجيات (Zimmerman & Risemberg, 1994: 243).

وتشمل الإستراتيجيات ما وراء المعرفية (أو الإستراتيجيات المنظمة ذاتيًا) ثلاثة أنواع عامة من الإستراتيجيات وهي: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم (Pintrich, 1999: 461).

وتُشير إستراتيجيات إدارة الموارد إلى الأنشطة التي تُدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تُعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه (Boekaerts, 1999: 454). وتُمثل هذه الإستراتيجيات في إدارة وقت وبيئة التعلم، وتنظيم الجهد وطلب المساعدة (Wolters et al., 2003: 25-26).

وترتبط إستراتيجيات تنظيم الدافعية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي؛ حيث وجد ولترز (Wolters, 1999b: 295) علاقة بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى الطلاب وميلهم للمثابرة لفترة أطول، ولبذل مزيد من الجهد في المهام الأكاديمية أكثر من الطلاب الذين لا ينظمون دافعيتهم، كما أن الطلاب الذين يستخدمون إستراتيجيات تنظيم الدافعية يستخدمون إستراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفية، ويكون تحصيلهم الدراسي أعلى من الطلاب الذين يفشلون في تنظيم دافعيتهم.

ويرى ولترز (Wolters, 1999b: 282) أن الطلاب الذين ينظمون دافعيتهم ذاتيًا يحافظون على الاندماج في المهمة، ويكملون مهامهم الأكاديمية بنجاح بدرجة أكبر من الطلاب الذين لا ينظمون مستوى دافعيتهم للإنجاز.

وتفترض معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيًا أن الطلاب يستطيعون إدارة جوانب متعددة من عملية التعلم بجانب معالجتهم المعرفية، وأن قدرتهم على ضبط جوانب دافعيتهم تؤثر على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي. وهناك اتفاق عام في الأدب

السيكولوجي أن الطلاب يميلون إلى مراقبة وتنظيم دافيتهم، أو العمليات المسؤولة عن دافيتهم، ولذلك فإن هذا الشكل من التنظيم الذاتي يؤثر بشكل كبير على تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي (Wolters, 2003: 190).

كما تذكر جونزالز وآخرون (Gonzalez et al., 2008: 1) أن قدرة الطلاب على ضبط مظاهر دافيتهم خلال استخدام إستراتيجيات متعددة تؤثر على إرادتهم في الاندماج والمثابرة على التعلم الأكاديمي، وكذلك على تحصيلهم الدراسي.

ونظرًا لأهمية التعلم المنظم ذاتيًا فقد تم بحث العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي ووجد كل من Zimmerman & Martínez-Pons, 1986/1990; Pintrich & DeGroot, 1990; & Linder & Haris, 1993 وفاطمة حلمي (١٩٩٥)، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) ارتباطاً بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، في حين لم يجد كل من لطفي عبد الباسط (١٩٩٦)، وكمال عطية (٢٠٠٠)، وأحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥) علاقة بينهما، ووجد زين ردادى (٢٠٠٢) تأثيراً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لدى البنين فقط. وهكذا تناقضت نتائج البحوث الخاصة بالعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. وهذا مبرر لبحث تلك العلاقة في البحث الحالي.

وقد جذب هذا المتغير الجديد -إستراتيجيات تنظيم الدافعية- انتباه الباحث الحالي باعتباره مجالاً خصباً، وحديثاً في ميدان علم النفس التربوي. وهذا ما تؤكدُه جونزالز وآخرون (Gonzalez et al., 2008: 1) بقولهم أن قدرة الطلاب على تنظيم دافيتهم لم تلقِ القدر الكافي من الاهتمام، وما زال هناك الكثير من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابة، وما زالت هناك قضايا في حاجة للبحث تتعلق بالتنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية.

ومن هنا يتضح للباحث وجود رابطة نظرية تُمنطق تجميع المتغيرات الثلاثة في بحث واحد. كما يتضح قلة البحوث العربية في حدود علم الباحث - التي تناولت بعض متغيرات البحث، وتناقض نتائج البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وعدم وجود دراسة عربية تناولت متغيرات البحث مجتمعة، وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذا البحث ليكون بداية لسلسلة من البحوث في هذا المجال الذي يعد من أهم المجالات المرتبطة بأداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

مشكلة البحث:

يُمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

- ١- هل توجد فروق بين البنين والبنات من طلاب الصف الأول الثانوى العام في استخدام كل من إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؟
- ٢- ما إستراتيجيات تنظيم الدافعية الأكثر والأقل استخداماً لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام؟
- ٣- هل يمكن التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام؟
- ٤- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام؟
- ٥- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- دراسة الفروق بين البنين والبنات في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام.

٢- دراسة الفروق في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وتحديد الإستراتيجيات الأكثر والأقل استخداماً لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

٣- معرفة إلى أي مدى يعتمد التحصيل الدراسي داخل الفصل المدرسي على قدرة الطلاب على تنظيم دافعيتهم، واستخدامهم لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١- توفير المعلومات والبيانات عن إستراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً قد يساعد الباحثين في هذا المجال فيما بعد.

٢- زيادة وعي الباحثين بموضوع تنظيم الدافعية كمجال جديد وخصب للبحث.

٣- إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية في مدارسنا.

٤- تقديم التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي للقائمين على العملية التعليمية والتربوية في التعليم ما قبل الجامعي.

٥- التأكيد على أهمية دور إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم، وبالتالي تشجيع الطلاب على تنظيم دافعيتهم وتعلمهم مما يحقق أفضل مستوى من التحصيل.

مصطلحات البحث:

• إستراتيجيات تنظيم الدافعية: Motivational regulation strategies

الأفعال والوسائل المتنوعة التي يستخدمها الطلاب للمحافظة على، أو زيادة جهودهم ومثابرتهم على المهام الأكاديمية (Wolters., 1999b: 282).

التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي...

و. وليد شوقي شفيق

وتقاس بمجموع استجابات الطلاب على استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية لـ Schwinger et al. (2007) الذي يشتمل على ثمانى إستراتيجيات كما يلي:

١- إستراتيجية تحسين الاهتمام الموقفى: Enhancement of situational interest.

وتشير إلى التحويل التخيلي للنشاط الممل لجعله أكثر إثارة.

٢- إستراتيجية تحسين الأهمية الشخصية: Enhancement of personal significance.

وتعكس إيجاد علاقة بين المهمة واهتمامات الفرد الشخصية.

٣- إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان: Mastery self-talk.

٤- إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء: Performance self-talk.

٥- إستراتيجية حديث الذات الموجه لتجنب الأداء: Performance-avoidance self-talk.

وهذه الإستراتيجيات الثلاثة تركز على الأهداف؛ فالطلاب ينظمون دافعيتهم بحديث ذات موجه نحو الهدف goal-oriented self-talk .

٦- إستراتيجية الضبط البيئي: Environmental control.

وتشير إلى الترتيبات المفيدة لبيئة العمل.

٧- إستراتيجية المتابعة الذاتية: Self-consequating.

وتعتمد على التعزيز السلوكي؛ فالفرد يكافئ نفسه ذاتياً عند تحقيقه هدف معين.

٨- إستراتيجية وضع هدف أقرب: Proximal goal setting.

وتعنى تقسيم الهدف المعقد طويل الأجل إلى أهداف أبسط يمكن تحقيقها بسهولة.

• استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: Self-regulated learning strategies

السلوكيات الواعية أو الإجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه والتي يُخطط لها ذاتيًا وتتمثل في:

أولاً- الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية:

Cognitive & metacognitive strategies

(أ) إستراتيجية التكرار: Rehearsal strategy

وتتضمن تسميع وسرد المفردات من القائمة لتعلمها.

(ب) إستراتيجية الإتقان: Elaboration strategy

وتساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، وإعادة الصياغة والتلخيص وابتكار التشابه والمقارنة وأخذ الملاحظات المُبتكرة.

(ج) إستراتيجية التنظيم: Organization strategy

وتساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة.

(د) إستراتيجية التفكير الناقد: Critical thinking strategy

ويُشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يُقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.

(هـ) إستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية:

Metacognitive self-regulated learning

ما وراء المعرفة يُشير إلى وعي ومعرفة وضبط الإدراك، وتوجد ثلاث عمليات عامة تتكون منها أنشطة التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية هي: التخطيط planning، والمراقبة monitoring، والتنظيم regulating، وتتضمن أنشطة

التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتمصيل الدراسي...

و. وليرشوتي شفيق

التخطيط وضع الهدف وتحليل المهمة وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة، أما أنشطة المراقبة فتتضمن تقفّي أثر وتعقب انتباه الفرد كأحد الدارسين واختبار الذات والاستفهام، ويساعد ذلك على فهم المادة الدراسية وتكاملها مع المعرفة السابقة. في حين تُشير أنشطة التنظيم إلى التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية، ويفترض أن أنشطة التنظيم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.

ثانيًا- إستراتيجيات إدارة الموارد: Resource management strategies

(أ) إستراتيجيات إدارة بيئة وقت الدراسة:

Time & study environment management strategies

وتتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال والتخطيط، وإدارة وقت الدراسة.

(ب) إستراتيجية تنظيم الجهد: Effort regulation strategy

وتتعلق بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة.

(ج) إستراتيجية تعلم الرفاق: Peer learning strategy

وتتعلق بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده.

(د) إستراتيجية طلب المساعدة: Help seeking strategy

وتتضمن البحث عن المساعدة والمساندة من الآخرين (عزت عيد الحميد، ١٩٩٩: ١٠٨-١١٠).

• التحصيل الدراسي:

الإنجاز الذي حققه الطلاب في المواد الدراسية مقدراً بالدرجة الكلية.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي:

أولاً: البحوث التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية وإستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي:

هدف ولترز (Wolters, 1998) إلى فحص العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية وتوجهات الهدف، واستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية، والتحصيل الدراسي لدى (١١٥) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (Pintrich et al. 1993)، واستبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية من إعداده، وباستخدام تحليل الانحدار، وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة توصل البحث إلى وجود تأثير إيجابي لإستراتيجيات تنظيم الدافعية المرتبطة بالأشكال الخارجية للدافعية على التحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم الدافعية (المتابعة الذاتية، وحديث الذات الموجه للأداء، والضبط البيئي).

وفحص ولترز (Wolters, 1999a) العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية وتوجهات الهدف، واستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية لدى (٤٨) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية، والجهد من إعداده، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (Pintrich et al. 1993)، وقد أشارت نتائج تحليل التباين والانحدار إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية وكل من توجه الهدف، واستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية (الإتقان)، وإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.

كما بحث ولترز (Wolters, 1999b) العلاقة بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، والجهد، والتحصيل الدراسي

التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي...

و. وليد شوقي شفيق

لدى (٨٨) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية، والجهد من إعداده، استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (1993) Pintrich et al.، وقد أشارت نتائج تحليل التباين والانحدار إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرار استخدام الطلاب لإستراتيجيات تنظيم الدافعية الخمس؛ حيث وجد أن الطلاب أكثر استخداماً لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأربعة الأخرى، وأنهم أكثر استخداماً لإستراتيجيتي الضبط البيئي والمتابعة الذاتية عن إستراتيجيتي حديث الذات الموجه للإتقان، وتحسين الاهتمام. كما وجد تأثيراً موجباً دالاً إحصائياً لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، ومقدار الجهد المبذول. كما وجدت علاقة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية (إستراتيجية التكرار، وإستراتيجية التنظيم)، والإستراتيجيات ما وراء المعرفية الثلاثة.

وهدفت ونج (Wong, 2004) إلى فحص الدور الذي يلعبه مزاج الطالب في تنظيم الدافعية، والتحصيل الدراسي لدى (٦٣٩) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبقت عليهم استبيان أسلوب الطالب لـ (Oakland et al. 1996)، واستبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية لـ (Wolters 1999)، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار ونموذج المعادلة البنائية إلى عدم وجود تأثير قوى لمزاج الطالب على التحصيل الدراسي، ووجود علاقة موجبة بين مزاج الطالب وإستراتيجيات تنظيم الدافعية، كما وجدت تأثيراً مباشراً قوياً لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

وهدف بحث توماس وجادبويس (Thomas & Gadbois, 2007) إلى فحص العلاقة بين الإعاقة الذاتية -أحد إستراتيجيات تنظيم الدافعية- ومفهوم الذات، وتقدير الذات، وأساليب التعلم، والتعلم المنظم ذاتياً لدى (١٦١) من طلبة الجامعة، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار، ومعاملات الارتباط إلى وجود علاقة سالبة بين

إستراتيجية الإعاقة الذاتية ومفهوم الذات، وأسلوب التعلم العميق، والتعلم المنظم ذاتيًا، والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة موجبة بين إستراتيجية الإعاقة الذاتية وأسلوب التعلم السطحي، وقلق الاختبار. كما وجد أن فعالية الذات، والتعلم المنظم ذاتيًا يعتبران منبئان للتحصيل الدراسي.

كما هدف بحث عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) إلى فحص النموذج البنائي لإستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى (٣٥٢) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية لـ Wolters (1999)، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ Pintrich et al. (1991)، وقد أشارت نتائج اختبار "ت"، وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة، وتحليل المسار إلى عدم اختلاف بنية واستخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية باختلاف كل من النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي. وأن الطلاب أكثر استخدامًا لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء وأقل استخدامًا لإستراتيجية تحسين الاهتمام. كما وجد تأثير موجب دال إحصائي لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

وقحص هونج وبنج (Hong & Peng, 2008) تأثير قيمة الاختبار المدركة، وإستراتيجيات تنظيم الدافعية والإستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي لدى (٧١٧) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم استبيان التقييم الذاتي: الاختبارات وإعداد الاختبارات SAQ: TAT لـ Hong (2005) لقياس القيمة المدركة للاختبار، وإستراتيجيات تنظيم الدافعية والإستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما تم الحصول على درجات الطلاب في اختبار الرياضيات واللغة الصينية، وباستخدام أسلوب النماذج البنائية تم التوصل إلى وجود تأثير لقيمة الاختبار المدركة على إستراتيجيات تنظيم الدافعية والإستراتيجيات ما وراء المعرفة، ووجود تأثير لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، ولم يوجد تأثير للإستراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسي "الأداء في الاختبار".

كما هدف بحث جونزالز وآخرين (Gonzalez et al., 2008) إلى دراسة بنية إستراتيجيات تنظيم الدافعية، ومعرفة أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ومعرفة الفروق بين البنين والبنات في استخدام هذه الإستراتيجيات لدى (٣٨٣) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية من إعدادهم، وبالتحليل العاملي التوكيدي، ونموذج المعادلة البنائية توصل البحث إلى وجود تأثير لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، وكانت إستراتيجية حديث الذات الموجه نحو الأداء أقوى الإستراتيجيات تأثيرًا على التحصيل الدراسي، ولم توجد فروق حسب النوع في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية.

وهدفت شونجر وآخرون (Schwinger et al., 2009) إلى التعرف على تأثير إستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، وكيف تتوسط إدارة الجهد والذكاء هذا التأثير لدى (٢٣١) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبقت عليهم استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية لـ Schwinger et al., (2007)، ومقياس الذكاء CFT 3 لـ Weiß (1971)، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ Pintrich et al. (1993)، وقد أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير غير مباشر لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي؛ حيث تتوسط إدارة الجهد هذا التأثير.

ثانيًا: البحوث التي تناولت العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي:

هدف زممرمان ومارتينز بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) إلى تقييم استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مواقف داخل الفصل الدراسي وخارجه لدى (٨٠) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم جدول المقابلة الخاص بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (١٤ إستراتيجية من إعدادهما)، وبعمل تحليل عاملي تمييزي، واستخدام اختبار "ت" تبين وجود اختلافات دالة بين

الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى؛ حيث أظهرت مجموعة التحصيل المرتفع استخداماً أكبر بطريقة دالة لجميع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ماعدا إستراتيجية التقييم الذاتى.

وبحث بنترتش وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) العلاقة بين التوجه الدافعى والتعلم المنظم ذاتياً والأداء الأكاديمى داخل حجرة الدراسة لدى (١٧٣) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وطبق عليهم استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعدادهما، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل الانحدار وتحليل التباين وجد أن التنظيم الذاتى يتنبأ بالأداء الأكاديمى. وأن القيمة الداخلية ليس لها تأثير مباشر على الأداء، ولكنها ترتبط بقوة مع التنظيم الذاتى واستخدام الإستراتيجية المعرفية بصرف النظر عن مستوى التحصيل السابق.

وفحص زممرمان ومارتينز بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) الفروق الفردية فى التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للنوع والصف الدراسى والمهوية وأثرها على فعالية الذات واستخدام الإستراتيجية، لدى (١٨٠) من طلبة الإعدادية والثانوية من مدارس الموهوبين والمدارس العادية، وطبق عليهم جدول المقابلة الخاص بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لـ (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وجد أن الطلاب الموهوبين أظهروا تفوقاً دالاً فى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عن الطلاب العاديين. كما وجد أن الطالبات يستخدمن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أكثر من الطلاب بالرغم من أنهن أقل منهم فى فعالية الذات.

بينما هدف ليندر وهاريس (Linder & Harris, 1993) إلى بحث أثر التعلم المنظم ذاتياً فى الأداء الأكاديمى لطلبة الجامعة، لدى (١٦٠) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان التعلم المنظم ذاتياً من إعدادهما، وبالتحليل العنقلى ومعاملات

الارتباط وجد أن التعلم المنظم ذاتياً يعتبر مكوناً مهماً فى النجاح الأكاديمى، ويوجد ارتباط ذو دلالة بين التعلم المنظم ذاتياً والمعدل التراكمى للدرجات.

وهدفت فاطمة حلمى (١٩٩٥) إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسى والذكاء لدى (٢٧٠) من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وطبقت عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعدادها، وبحساب معاملات الارتباط، واختبار "ت"، وتحليل التباين وجسدت ارتباطاً موجباً دالاً بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسى، ووجدت فروقاً حسب النوع فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التلميذات.

وسعى لطفى عبد الباسط (١٩٩٦) إلى تحديد مكونات التعلم المنظم ذاتياً، ودراسة علاقتها بأبعاد تحمل الفشل الأكاديمى، وتقدير الذات، والتحصيل الدراسى، والقدرة العقلية، والنوع لدى (١٢٠) من طلبة الصف الأول الثانوى، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس تحمل الفشل الأكاديمى من إعدادها، وأسفرت نتائج تحليل التباين، واختبار "ت"، ومعاملات الارتباط عن عدم وجود علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسى، وكانت الطالبات أكثر استخداماً للإستراتيجيات الفاعلة مقارنة بالطلاب.

كما هدف عزت عبد الحميد (١٩٩٩) إلى التعرف على تأثير مكونات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل، لدى (٤٣٥) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (Pintrich et al. 1991)، وباستخدام تحليل التباين المتعدد، وتحليل المسار، وأسلوب البناءات العاملية المتساوية وجد فروقاً دالة إحصائية حسب النوع فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح البنين، كما وجد تأثيراً دالاً إحصائياً لكل من الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسى.

بينما هدف كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠) إلى الكشف عن علاقة دافعية التعلم بأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا، كما هدف إلى الكشف عن علاقة كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية التعلم بالتحصيل الدراسي لدى (١٢٢) من طالبات الجامعة بسلطنة عمان، وطبق عليهن استبيان إستراتيجيات التعلم لـ (Warr & Allen, 1998)، ومقياس دافعية التعلم من إعداده، وباستخدام معاملات الارتباط، وتحليل الانحدار توصل إلى عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل في التقويم التربوي فيما عدا بعد التطبيق العملي، وأيضاً توصل إلى عدم دلالة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والمعدلات التراكمية.

وبحث زين ردادى (٢٠٠٢) العلاقة بين المعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى (٢٣٩) من طلاب الصفين الثالث المتوسط، والصف الثالث الثانوى بالسعودية، وطبق عليهم استبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (Pintrich & DeGroot, 1990)، وباستخدام تحليل التباين، وتحليل الانحدار، لم توجد فروق حسب النوع فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ووجد تأثيراً دالاً إحصائياً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لدى البنين فقط.

وهدف بحث أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥) إلى التعرف على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وبعض المتغيرات المرتبطة بها لدى (٢٤١) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس تحقيق الذات، ومقياس إدراك الطلاب لبيئة تعلمهم من إعداده، ومقياس توجه الهدف من إعداد السيد سكران (١٩٩٥)، وباستخدام تحليل المسار، وتحليل التباين توصل إلى عدم وجود تأثير لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي، ووجد فروقاً فى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح البنات.

وهدف عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) إلى الكشف عن مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، واختلافها حسب النوع والمستوى الدراسي، وكذلك التعرف على القدرة التنبؤية لهذه المكونات بالتحصيل الأكاديمي لدى (٣٣١) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لـ Purdie، وقد أشارت نتائج اختبار "ت"، وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل التباين إلى وجود تأثير لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي، ووجدت فروقاً حسب النوع فى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح البنين.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

يتضح من البحوث السابقة مايلي:

(١) إن البحوث التى تناولت -إستراتيجيات تنظيم الدافعية- جميعها أجنبية باستثناء بحث عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) فى البيئة العربية فى حدود علم الباحث-، وهذا يؤكد على أهمية هذا المتغير، ومن ثم فالبيئة العربية فى حاجة إلى العديد من البحوث لتحديد قابلية تعميم الإطار النظرى للتعلم المتطور؛ حيث إن معرفتنا ما زالت محدودة عن كيفية ارتباط إستراتيجيات تنظيم الدافعية بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتحصيل الدراسي.

(٢) تنوعت أهداف البحوث السابقة وتمثلت فى الكشف عن بنية إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وعلاقتها بالمعتقدات الدافعية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتحصيل الدراسي، وكذلك اختلافها من حيث (النوع، والمستوى الدراسي).

(٣) غالبية البحوث السابقة ركزت على عينات من طلبة الجامعة، والمرحلة الثانوية، وبعضها استخدم عينات فى المرحلة الإعدادية، وتراوح حجم العينات من ٤٨ - ٧١٧ طالبًا وطالبة، وسوف يختار الباحث الحالى عينة بحثه من المرحلة الثانوية لأن المراهقين قادرين على أن يراقبوا أداءهم، وأن يحددوا احتياجاتهم فى المواقف الدراسية.

٤) معظم البحوث استخدمت استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية لـ Wolters (1999)، واستبيان الإستراتيجيات المحفزة للتعلم لـ (Pintrich et al., 1991)، وبعضها أعد استبيانات أخرى، وسوف يقوم الباحث بترجمة استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية لـ (Schwinger et al., 2007) وتقنيته في البيئة العربية، واستخدام استبيان (Pintrich et al., 1991) الذي قننه على طلاب الصف الأول الثانوي عام (٢٠٠٩).

٥) استخدمت معظم البحوث السابقة أساليب إحصائية متقدمة مثل المعادلات البنائية، وتحليل التباين، والانحدار المتعدد، وسوف يستخدم الباحث الحالي الأساليب المتقدمة التي تناسب موضوع البحث وفروعه.

٦) بالنسبة لنتائج البحوث السابقة فكانت كما يلي:

- اتفقت نتائج بحث كل من: (عزت عبد الحميد ٢٠٠٧; Wolters, 1999b) في أن الطلاب أكثر استخداماً لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء عن الإستراتيجيات الأخرى، ولكنها اختلفت في تكرار باقي الإستراتيجيات؛ حيث وجد Wolters, 1999b أن الطلاب أكثر استخداماً لإستراتيجيتي الضبط البيئي، والمتابعة الذاتية عن إستراتيجيتي حديث الذات الموجه للإتقان، وتحسين الاهتمام، في حين وجد عزت عبد الحميد (٢٠٠٧) أنهم أكثر استخداماً لإستراتيجية الضبط البيئي عن استخدامهم لإستراتيجيتي المتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام.

- أظهرت نتائج بحث كل من: (Wolters, 1999a/1999b) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام الإستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، في حين وجد (Thomas & Gadbois, 2007) علاقة سالبة بين إستراتيجية الإعاقة الذاتية -أحد إستراتيجيات تنظيم الدافعية- وأسلوب التعلم العميق، والتعلم المنظم ذاتياً.

- أظهرت نتائج معظم بحوث المحور الأول وجود تأثير إيجابي لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي، في حين وجد (Thomas & Gadbois, 2007) علاقة سالبة بين إستراتيجية الإعاقة الذاتية والتحصيل الدراسي، ووجدت (Schwinger et al., 2009) تأثيراً غير مباشر لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

- وجدت معظم بحوث المحور الثاني تأثيراً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي، ولكن لم يجد كل من: لطفي عبد الباسط (١٩٩٦)، كمال عطية (٢٠٠٠)، أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥) علاقة بينهما، في حين وجد زين ردادى (٢٠٠٢) تأثيراً لدى البنين فقط.

- لم يجد كل من: (عزت عبد الحميد ٢٠٠٧; Gonzalez et al., 2008) فروقاً حسب النوع في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية، ووجدت معظم بحوث المحور الثاني فروقاً حسب النوع في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح البنات، في حين وجد عزت عبد الحميد (١٩٩٩)، عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) فروقاً دالة إحصائياً حسب النوع لصالح البنين، ولم يجد زين ردادى (٢٠٠٢) فروقاً حسب النوع.

- ونظراً لتناقض نتائج البحوث السابقة فسوف يدرس الباحث الحالي هذه المتغيرات في البيئة العربية للتأكد من هذه النتائج لتنمية الأطر النظرية لهذه المتغيرات.

فروض البحث:

في ضوء نتائج البحوث السابقة يُمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو

التالى:

١- توجد فروق بين البنين والبنات من طلاب الصف الأول الثانوى العام فى استخدام كل من إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- ٢- توجد إستراتيجيات لتنظيم الدافعية أكثر استخدامًا وأخرى أقل استخدامًا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- ٣- يمكن التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- ٤- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- ٥- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

الطريقة والأدوات:

عينة البحث:

تكونت عينة تقنين أدوات البحث -الخاصة بحساب الثبات والصدق- من ٢٣٠ طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام بإدارة شرق الزقازيق التعليمية (٩٩ طالبًا بنسبة ٤٣ ٪، ١٣١ طالبة بنسبة ٥٧ ٪)، وبلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة ١٥ سنة و ٥ أشهر بانحراف معياري قدره (٤) أشهر.

بينما تكونت عينة البحث الأساسية (عينة اختبار صحة الفروض) من ٢٩٥ طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام بإدارة غرب الزقازيق التعليمية (١٢٠ طالبًا بنسبة ٤٠,٧ ٪، ١٧٥ طالبة بنسبة ٥٩,٣ ٪)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة ١٥ سنة و ٨ أشهر بانحراف معياري قدره (٥,٧) أشهر.

أدوات البحث:

١- استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية:

أعدته شونجر وآخرون (Schwinger et al., 2007)، ويتكون من (٣٠) عبارة تقىس (٨) إستراتيجيات لتنظيم الدافعية وهى إستراتيجيات (تحسين الاهتمام

الموفقى، تحسين الأهمية الشخصية، حديث الذات الموجه للإتقان، حديث الذات الموجه للأداء، حديث الذات الموجه لتجنب الأداء، الضبط البيئي، المتابعة الذاتية، وضع هدف أقرب). يُجاب عنها باستجابات خمس: من ١ (نادرًا) إلى ٥ (كثيرًا جدًا).

وقام الباحث الحالي بترجمة الاستبيان، وتطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التأكد من ثباته وصدق، وذلك كما يلي:

أولاً: الثبات:

قام الباحث بحساب الثبات بمعامل α "ألفا كرونباخ" (في حالة عدد المفردات ٣٠ مفردة) حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان ٠,٨٢، وذلك بعد حذف ثلاث مفردات، واستقرت الصورة النهائية على ٢٧ مفردة، كما تم حساب الثبات للأبعاد بمعامل α "ألفا كرونباخ"، ويتضح من جدول (١) التالى أن معاملات ألفا لكل مفردة أقل من معامل ألفا الكلى للإستراتيجية الفرعية التى تنتمى إليها، أى أن جميع المفردات ثابتة.

جدول (١) معاملات ثبات مفردات استبيان "استراتيجية تنظيم الدافعية"

استراتيجية وضع هدف أقرب	استراتيجية حديث الذات الموجه لتجنب الأداء		استراتيجية حديث الذات الموجه للإعجاب		استراتيجية المتابعة الذاتية		استراتيجية الضبط البيئي		استراتيجية حديث الذات الموجه للأداء		استراتيجية تحسين الأهمية الشخصية		استراتيجية تحسين الالتهام الموطني	
	α	م	α	م	α	م	α	م	α	م	α	م	α	م
٠,٣١	٧	٠,٣٨	٦	٠,٤٨	٥	٠,٥٣	٤	٠,٥٥	٣	٠,٦٤	٢	٠,٣٠	٨	٠,٤٢
٠,٤١	١٤	٠,٣٥	١٣	٠,٤٩	١٢	٠,٤٠	١١	٠,٦٠	١٠	٠,٦٥	٩	٠,٣٤	١٥	٠,٤٣
٠,٢٧	٢٤	٠,٤٨	٢٣	٠,٤٨	١٧	٠,٥٠	٢١	٠,٤٦	٢٠	٠,٧٠	١٦	٠,٤٤	٢٥	٠,٣٥
				٠,٤٨	٢٢				٠,٦٤	١٩				٢٧
									٠,٧٠	٢٦				
معامل ألفا للإستراتيجية الفرعية بدون حذف أي مفردة														
٠,٤٣	٠,٥١		٠,٥٥		٠,٥٨		٠,٦٤		٠,٧٢		٠,٤٦		٠,٥٠	

المركز العربي للتعليم والتنمية

١٣٠٠

ثانياً: الصدق:

١- التحليل العاملي الاستكشافي:

قام الباحث بحساب صدق الاستبيان عن طريق حساب صدق التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير "فارماكس" Varimax بمحك "كايزر" Kaiser فتم استخراج سبعة عوامل^{*} بجذور كامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة ٥٢,٣٢ % من التباين الكلي بين مفردات الاستبيان. ويوضح جدول (٢) التالي المفردات التي تشبعت بالعوامل (الإستراتيجيات السبع).

* تشبعت مفردات إستراتيجية تحسين الانتماء الموقفي، وإستراتيجية تحسين الأهمية الشخصية على عامل واحد تحسين الانتماء.

جدول (٢) المفردات التي تشبعت بالمواد (استراتيجيات تنظيم الدافعية) السبعة

رقم المفردة	التنبيه						المفردات	رقم المفردة
	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل		
١٥	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أجعل عملية التعلم أكثر متعة عندما أنظمها في شكل لعبة.	١٥
٨	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أحاول ابتكار طريقة مريحة تساعدني في التعلم أو في أداء مهام معينة.	٨
٢٧	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أفكر في الطرق التي تجعل أداء المهمة ممتعاً.	٢٧
١	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أبجز أعمالي المدرسية وأنا أركز على الأشياء الشيقة فيها.	١
١٨	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أحاول إيجاد الارتباط بين ما أتعلمه وبين حياتي الشخصية.	١٨
٢٥	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أحاول إيجاد علاقة بين العمل المدرسي وبين اهتماماتي الشخصية.	٢٥
٢	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أضع في ذهني دائماً كم هو مهم أن أحصل على درجات مرتفعة.	٢
١٩	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أحدث نفسي على العمل بجد للحصول على درجات مرتفعة.	١٩

ألا تركز (المسعى للتعليم والتربية)

و. وليد شوقي شفيق

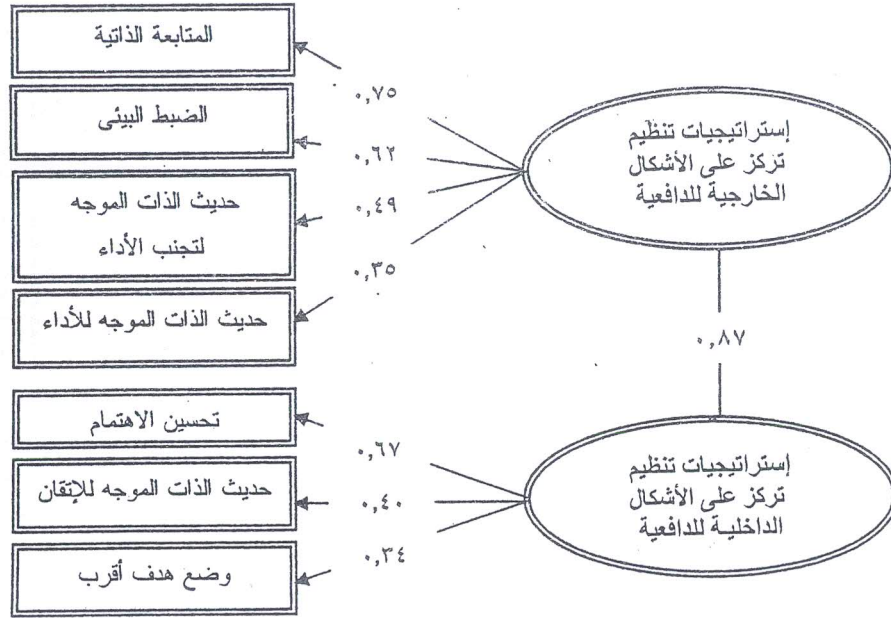
نشر بإستراتيجية التعليم والنظم وإلزام والتفصيل الدراسي...

رقم المفردة	التنبيه						المفردات	رقم المفردة
	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل		
١٦	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أركز على أهمية الأداء الجيد في الواجبات والامتحانات المدرسية.	١٦
٩	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أخبر نفسي بأنه يجب أن أوظف على المذاكرة للحصول على درجات مرتفعة في الامتحان.	٩
٢٦	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أفكر في كيف أن درجاتي ستخف إذا توقفت عن المذاكرة.	٢٦
٢٠	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أستطيع تحديد أوقات المذاكرة التي يمكن أن أركز فيها بدرجة عالية.	٢٠
٣	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أحاول التخلص من كل المشتتات المحتملة قبل البدء في المذاكرة.	٣
١٠	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أتأكد من أن المشتتات ستكون نادرة الحدوث.	١٠
١١	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	العامل	أخبر نفسي بأنني أستطيع عمل شيء ممتع إذا ركزت في مذكراتي الآن.	١١

ويتضح من الجدول السابق أن العامل الأول (تحسين الاهتمام) جذره الكامن ٢,٦٧ وقد فسر ٩,٨٧٪ من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت به ٦ مفردات، والعامل الثاني (حديث الذات الموجه للأداء) جذره الكامن ٢,٣٥ وقد فسر ٨,٦٩٪ من التباين، وتشبعت به ٥ مفردات، والعامل الثالث (الضبط البيئي) جذره الكامن ٢,١٦ وقد فسر ٨,٠١٪ من التباين، وتشبعت به ٣ مفردات، والعامل الرابع (المتابعة الذاتية) جذره الكامن ١,٨٤ وقد فسر ٦,٨٣٪ من التباين، وتشبعت به ٣ مفردات، والعامل الخامس (حديث الذات الموجه للإتقان) جذره الكامن ١,٧٧ وقد فسر ٦,٥٥٪ من التباين، وتشبعت به ٤ مفردات، والعامل السادس (حديث الذات الموجه لتجنب الأداء) جذره الكامن ١,٧١ وقد فسر ٦,٣٣٪ من التباين، وتشبعت به ٣ مفردات، والعامل السابع (وضع هدف أقرب) جذره الكامن ١,٦٣ وقد فسر ٦,٠٥٪ من التباين، وتشبعت به ٣ مفردات.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء الكامن للاستبيان عن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين لدى العينة الاستطلاعية، وفي نموذج العاملين الكامنين تم افتراض أن العوامل (الإستراتيجيات) المشاهدة لتنظيم الدافعية تنتظم حول عاملين كامنين، ويتكون العامل الأول من الإستراتيجيات التي تركز على الأشكال الخارجية للدافعية، ويتشعب به أربع إستراتيجيات (المتابعة الذاتية، الضبط البيئي، حديث الذات الموجه لتجنب الأداء، حديث الذات الموجه للأداء)، ويتكون العامل الثاني من الإستراتيجيات التي تركز على الأشكال الداخلية للدافعية، ويتشعب به ثلاث إستراتيجيات (تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للإتقان، وضع هدف أقرب)، ويتضح ذلك في الشكل* (١) التالي:



شكل (١) نموذج العاملين الكامنين لاستبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية

وقد حاز نموذج العاملين الكامنين على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة كما يتضح في جدول (٣) التالي؛ حيث كانت قيمة كاي^٢ غير دالة، وقيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل منها، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد، ٢٠٠٨: ٣٧٠).

* القيم الموجودة أعلى الأسهم في الشكل (١) تمثل التشعبات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج باستخدام برنامج 8.8.lisrel.

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لاستبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية

م	المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
١	كا ^٢ X ^٢ درجات الحرية df مستوى دلالة كا ^٢	١٦,٨٥ ١٣ ٠,٢١	أن تكون كا ^٢ غير دالة	
٢	نسبة كا ^٢ / df	١,٣	٥ - ١	صفر - ١
٣	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤	صفر - ٠,١	صفر
٤	جذر متوسط مربعات التباين RMSR	٠,٠٤	صفر - ٠,١	صفر
٥	الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٢٠ ٠,٢٤	أن تكون قيمة ECVI للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشيع	
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨	صفر - ١	١
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٦	صفر - ١	١
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٣	صفر - ١	١
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨	صفر - ١	١
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٩	صفر - ١	١

ويوضح جدول (٤) التالي تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعاملين

الكامنين.

جدول (٤) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعاملين الكامنين

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع	خ	ت
إستراتيجيات تنظيم تركز على الأشكال الخارجية للدافعية	المتابعة الذاتية	٠,٧٥	٠,٤٤	٠٠١٠,٧٥
	الضبط البيئي	٠,٦٢	٠,٦١	٠٠٨,٩٢
	حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	٠,٤٩	٠,٧٦	٠٠٦,٧٤
	حديث الذات الموجه للأداء	٠,٣٥	٠,٨٨	٠٠٤,٦٩
إستراتيجيات تنظيم تركز على الأشكال الداخلية للدافعية	إستراتيجية تحسين الاهتمام	٠,٦٧	٠,٥٥	٠٠٨,٠٤
	حديث الذات الموجه للإقناع	٠,٤٠	٠,٨٤	٠٠٥,٢٥
	وضع هدف أقرب	٠,٣٤	٠,٨٨	٠٠٤,٤٤

خ: الخطأ المعياري لتقدير التشبع

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على صدق جميع العوامل الفرعية لاستبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وبهذا فإن إستراتيجيات تنظيم الدافعية عبارة عن عاملين كامنين ينتظم حولهما الإستراتيجيات الفرعية السبعة لتنظيم الدافعية.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات، وصدق استبيان إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وصلاحيته لقياس إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. والاستبيان في صورته النهائية يتكون من ٢٧ عبارة موزعة على سبع إستراتيجيات فرعية. ويتم الاستجابة على جميع عبارات الاستبيان على استبيان متدرج من خمس نقاط من (٥ أوافق بشدة) إلى (١ أرفض بشدة)، وجميع العبارات موجبة الاتجاه، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع العبارات هي ١٣٥، بينما أقل درجة هي ٢٧، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى استخدام فعال لإستراتيجيات تنظيم الدافعية وتنوعها، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عدم الاستخدام الأمثل لهذه الإستراتيجيات.

٢- استبيان إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

وهو مقياس فرعى من استبيان الإستراتيجيات المُحفزة للتعلم (MSLQ) لـ Pintrich et al. (1991)، وتعريب عزت عبد الحميد (١٩٩٩)، ويتكون في صورته الأجنبية من ٤٩ عبارة تقيس إستراتيجيات التعلم المعرفية، وما وراء المعرفية، وإستراتيجيات إدارة الموارد، ويتم الاستجابة على جميع عبارات الاستبيان على استبيان متدرج من سبع نقاط من (١) إلى (٧)؛ حيث يشير الرقم (١) إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد المستجيب، بينما يشير الرقم (٧) إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تمامًا على ذلك الفرد في حالة العبارة الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩: ١١٩).

وقد قام الباحث الحالي عام (٢٠٠٩) بتقنين القسم الخاص بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على (٢٣٠) من طلبة الصف الأول الثانوى العام، وقام بحساب الثبات بمعامل α "ألفا كرونباخ" (في حالة عدد المفردات ٤٩ مفردة) حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان ٠,٨٩، وذلك بعد حذف ثلاث مفردات، واستقرت الصورة النهائية على ٤٦ مفردة، كما تم حساب الثبات للأبعاد بمعامل α "ألفا كرونباخ"، وكان معامل الثبات للبعد الأول (الإستراتيجيات المعرفية) ٠,٧٣، ومعامل الثبات للبعد الثانى (الإستراتيجيات ما وراء المعرفية) = ٠,٦٠، ومعامل الثبات للبعد الثالث (إستراتيجيات إدارة الموارد) = ٠,٧٦.

كما استخدم أسلوب التحليل العاظمى الاستكشافى للتحقق من صدقه؛ حيث تشبعت العوامل (الإستراتيجيات) الثلاثة (المعرفية، وما وراء المعرفية، وإدارة الموارد) بعامل واحد جذره الكامن ٢,٥، وفسر ٨٢,٦٨٪ من التباين الكلى لدرجات الاستبيان، مما يدل على صدق استبيان إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. ومن هنا يتكون الاستبيان من ٤٦ عبارة موزعة على ثلاثة إستراتيجيات، ويتم الاستجابة على جميع عبارات

التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسى...

و. وليرشوتى شقيق

الاستبيان على استبيان متدرج من خمس نقاط من (١ أرفض بشدة) إلى (٥ أوافق بشدة) في حالة العبارة الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة فتعكس هذه الدرجات.

٣- كشف درجات التحصيل الدراسى:

تم الحصول على المجموع الكلى لدرجات التحصيل الدراسى فى نهاية العام الدراسى ٢٠١٠/٢٠١١م، وكان متوسط التحصيل الدراسى للعينة (٢٣٩,٦٦).

نتائج البحث:

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الأول ونصه: (توجد فروق بين البنين والبنات من طلاب الصف الأول الثانوى العام فى استخدام كل من إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا)، استخدم الباحث اختبار "ت" t-test لدى عيّنتين مستقلتين، فجاءت النتائج كما بجدول (٥) التالى:

جدول (٥) الفروق بين البنين / البنات في متغيرات البحث

المتغير	البنون (ن = ١٢٠)		البنات (ن = ١٧٥)		قيمة ت	درجات الحرية	دلالة ت
	م	ع	م	ع			
تحسين الاهتمام	١٤,٤٥	٢,٠٩	١٤,٠٧	٢,٥٥	١,٣٥	٢٩٣	غير دالة
حديث الذات الموجه للأداء	٥,٣٧	٢,٠٥	٦,٢٠	٢,٤٢	٣,٠٩	٢٩٣	٠,٠٠١
الضبط البيئي	٨,٠٦	١,٨٢	٨,٩٣	٢,١٠	٣,٧٠	٢٩٣	٠,٠٠١
المتابعة الذاتية	١٦,٢٠	٢,٦٤	١٧,٣٨	٣,٠٧	٣,٤٢	٢٩٣	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للإتقان	١٣,٦٩	٢,٦٥	١٢,٢١	٣,٦٥	٣,٨٢	٢٩٣	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	٧,١٥	٢,١٣	٧,٧٧	٢,٢٠	٢,٤٢	٢٩٣	٠,٠٠١
وضع هدف أقرب	٨,٩٨	١,٩٦	٧,٧٤	٢,٥٤	٤,٥٣	٢٩٣	٠,٠٠١
الإستراتيجيات المعرفية	٤٦,٩٦	٤,٧٩	٤٨,٨٨	٥,١٢	٣,٢٥	٢٩٣	٠,٠٠١
الإستراتيجيات ما وراء المعرفة	٢٥,٢٨	٣,٩٤	٢٦,٩٤	٤,١٣	٣,٤٦	٢٩٣	٠,٠٠١
إستراتيجيات إدارة الموارد	٤٧,٠٢	٥,١١	٤٦,٦٧	٥,٣٩	١٦,٠٤	٢٩٣	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات لصالح البنات في إستراتيجيات تنظيم الدافعية (حديث الذات الموجه للأداء، الضبط البيئي، المتابعة الذاتية، حديث الذات الموجه لتجنب الأداء)، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (المعرفية، ما وراء المعرفة).

- وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات لصالح البنين في إستراتيجيات تنظيم الدافعية (حديث الذات الموجه للإتقان، وضع هدف أقرب).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في إستراتيجية تنظيم الدافعية (تحسين الاهتمام)، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إدارة الموارد).

مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

يتضح من جدول (٥) أن الفرض الأول قد تحقق في معظم جوانبه؛ حيث وجدت:

- فروق بين البنين والبنات لصالح البنات في استخدام معظم إستراتيجيات تنظيم الدافعية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كل من: (عزت عبد الحميد ٢٠٠٧؛ Gonzalez et al., 2008) حيث لم يجدا فروقًا حسب النوع في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية.

ويمكن للباحث أن يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف عينة البحث؛ حيث يختلف طلبة الصف الأول الثانوي العام -عينة البحث الحالي- عن طلبة الجامعة من حيث العمر، والمستوى العقلي، والمناخ الدراسي؛ فدوافعهم وميولهم مختلفة؛ حيث أن لكل منهم هدف محدد وميل خاص للدراسة العلمية أو الأدبية، ورغبة مستقبلية للالتحاق بكلية معينة، ومن ثم يختلفون في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية تلائم دوافعهم. وذلك على عكس طلاب الجامعة؛ فقد عرف كل منهم مصيره العلمي، وحدد تخصصه،

وبالتالي تقاربت أهدافهم ومن ثم تشابهت إستراتيجيات تنظيم الدافعية التي يستخدمونها. ويفسر الباحث تميز البنات في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية برغبتهم في إثبات الذات، والتميز والتفوق الدراسي عن الذكور، وهذا واضح من استخدامهن أيضا للإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والتي ترتبط بالأداء الأكاديمي الجيد.

- كما وجدت فروق لصالح البنات في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث كل من: Zimmerman & Martinez-Pons, 1990، فاطمة حلمي (١٩٩٥)، لطفى عبد الباسط (١٩٩٦)، أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥)، وليد شوقي (٢٠٠٩). وتختلف مع ما توصل إليه كل من: عزت عبد الحميد (١٩٩٩)، عبد الناصر الجراح (٢٠١٠)؛ حيث وجدا فروقا لصالح البنين، وزين ردادى (٢٠٠٢) من حيث عدم وجود فروق حسب النوع في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، وتتفق مع واقع التعليم في مصر الآن، ويتضح ذلك من نتائج البنات الأعلى من نتائج البنين في معظم المراحل التعليمية، سواء في سنوات النقل أو الشهادات العامة؛ فالبنات يرغبن في التفوق ومن ثم يبذلن جهدا أكبر من البنين في الدراسة، ويستخدمن إستراتيجيات تعلم متنوعة، وينظمن بيئة تعلمهن ووقتتهن.

ثانيا: نتائج اختبار صحة الفرض الثانى ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثانى ونصه: (توجد إستراتيجيات لتنظيم الدافعية أكثر استخداما وأخرى أقل استخداما لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام)*، استخدم الباحث تحليل التباين ذى القياسات المتكررة repeated measures ANOVA

* تم قسمة الدرجة الكلية لكل إستراتيجية على عدد عباراتها لتوحيد الحد الأعلى لدرجة الإستراتيجيات (٥) درجات لتصبح المقارنة بين الإستراتيجيات السبع منطقية.

متبوعا باختبار (Bonferroni) للمقارنات المتعددة، فجاءت النتائج كما بجدول (٦) التالى:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين ذى القياسات المتكررة عند دراسة الفروق فى استخدام

إستراتيجيات تنظيم الدافعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين الإستراتيجيات	٢٢٠٨٣,٢٤	١	٢٢٠٨٣,٢٤	١٢٨٩٤,٤٧	٠,٠٠١
داخل الإستراتيجيات (الخطأ)	٥٠٣,٥١	٢٩٤	١,٧١		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ فى استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام. ويوضح جدول (٧) التالى نتائج اختبار Bonferroni للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيا.

جدول (٧) نتائج اختبار (Bonferroni) للمقارنات المتعددة لتحديد

اتجاه الفروق الدالة إحصائيا فى استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية

الإستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
المتابعة الذاتية	٥,٩١	١,٠٩	-						
الضبط البيئى	٤,٢٠	٢,٧٩	١,٧٢*	-					
حديث الذات الموجه للإتقان	٣,٢٠	٠,٨٤	٢,٧١*	٠,٩٩*	-				
وضع هدف أقرب	٢,٩٢	٠,٧٢	٣,٠٠*	١,٢٨*	٠,٢٩*	-			

الإستراتيجية	المتوسط	الانحراف المعياري	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
حديث الذات الموجه لتجنب الأداء	٢,٧٩	٠,٦١	٣,١٣	١,٤١	٠,٤٢	٠,١٣	-		
تحسين الاهتمام	٢,٤٠	٠,٤٠	٣,٥٤	١,٨٣	٠,٨٣	٠,٥٤	٠,٤٢	-	
حديث الذات الموجه للأداء	١,٥١	١,١٥	٤,٤١	٢,٧٠	١,٧٠	١,٤١	١,٢٨	٠,٨٧	-

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق أن طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي العام:

- أكثر استخدامًا لإستراتيجية المتابعة الذاتية في تنظيم دافعيتهم عن استخدامهم لإستراتيجيات تنظيم الدافعية الست الأخرى.
- أكثر استخدامًا لإستراتيجية الضبط البيئي عن استخدامهم لإستراتيجيات (حديث الذات الموجه للإلتقان، وضع هدف أقرب، حديث الذات الموجه لتجنب الأداء، تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للأداء).
- أكثر استخدامًا لإستراتيجية حديث الذات الموجه للإلتقان عن إستراتيجيات (وضع هدف أقرب، حديث الذات الموجه لتجنب الأداء، تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للأداء).
- أكثر استخدامًا لإستراتيجيتي (وضع هدف أقرب، حديث الذات الموجه لتجنب الأداء) عن استخدامهم لإستراتيجيتي (تحسين الاهتمام، حديث الذات الموجه للأداء).
- أكثر استخدامًا لإستراتيجية تحسين الاهتمام عن إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء.

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

يتضح من الجدولين (٦)، (٧) أن الفرض الثاني قد تحقق؛ حيث وجدت فروقًا دالة إحصائية في تكرار استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة بحث كل من: (عزت عبد الحميد ٢٠٠٧؛ Wolters, 1999b) في وجود الفروق الدالة في تكرار استخدام الإستراتيجيات، ولكنها تختلف عنها في الإستراتيجيات الأكثر استخدامًا والإستراتيجيات الأقل استخدامًا؛ فقد وجد كلاهما أن طلاب الجامعة أكثر استخدامًا لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، وأقل استخدامًا لإستراتيجية تحسين الاهتمام، في حين وجد الباحث أن طلاب الصف الأول الثانوي العام أكثر استخدامًا لإستراتيجية المتابعة الذاتية عليها إستراتيجية تحسين الاهتمام، وكانت إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء أقل الإستراتيجيات استخدامًا.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بالنسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وذلك من واقع خبرته كمعلم، واحتكاكه بهم عن قرب؛ فهؤلاء الطلاب لا يركزون بشكل كبير على الأداء الجيد والحصول على درجات مرتفعة في هذه المرحلة الدراسية، ولكنهم يعتبرونها مرحلة فاصلة بين مرحلتين شاقتين وهما الشهادة الإعدادية والثانوية العامة، ومن ثم فهم يحاولون في هذه السنة الحصول على قدر من الراحة، والاستمتاع بالدراسة دون بذل المزيد من الجهد ولذلك يُكثر من استخدام إستراتيجية المتابعة الذاتية، فليس هدفهم الحصول على درجات مرتفعة، ولكن الاستعداد لمرحلة الثانوية العامة، وبالتالي يستخدمون إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء بشكل أقل من طلاب الجامعة الذين يبذلون المزيد من الجهد، ويتنافسون للحصول على أعلى الدرجات بهدف الحصول على مراكز متقدمة لضمان التعيين في الجامعة أو الحصول على وظيفة في غيرها من الشركات والمؤسسات والتي دائمًا تشترط التقدير المرتفع في الشهادة الجامعية.

وبصفة عامة فهذه النتيجة توضح أن طلاب الصف الأول الثانوى العام يدركون أهمية تنظيم الدافعية بدليل استخدامهم لإستراتيجيات تنظيم الدافعية، إلا أنهم لا يستخدمونها بشكل متساو تبعاً لأهدافهم، وهذا يعضد أساس اختيارهم كعينة للبحث من حيث أنهم قادرون على أن يراقبوا أداءهم، وأن يحددوا احتياجاتهم فى المواقف الدراسية.

ثالثاً: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الثالث ونصه: (يمكن التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام)، استخدم الباحث أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالإستراتيجيات المعرفية من إستراتيجيات

تنظيم الدافعية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٤٦,٠٦	٢,٤٠		١٩,٢٣	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للأداء	٠,٢٩	٠,٠٩	٠,١٧	٣,٠١	٠,٠٠١
المتابعة الذاتية	٠,٢٦	٠,٠٩	٠,١٦	٢,٨٨	٠,٠٠١
تحسين الاهتمام	٠,٣٣ -	٠,١٢	٠,١٥ -	٢,٦٩ -	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً لكل من إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، والمتابعة الذاتية، وتحسين الاهتمام على الإستراتيجيات المعرفية، وقد فسرت هذه الإستراتيجيات مجتمعة ٦,٦ ٪ من التباين فى درجات

الإستراتيجيات المعرفية؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٦٦، ومعادلة التنبؤ^٥ هي:

الإستراتيجيات المعرفية = ٤٦,٠٦ + ٠,٢٩ (حديث الذات الموجه للأداء) + ٠,٢٦ (المتابعة الذاتية) - ٠,٣٣ (تحسين الاهتمام).

جدول (٩) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالإستراتيجيات ما وراء المعرفية من

إستراتيجيات تنظيم الدافعية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢٤,٦٧	٠,٦٣		٣٨,٨١	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للأداء	٠,٢٣	٠,٠٨	٠,١٧	٢,٩٠	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً لإستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء على الإستراتيجيات ما وراء المعرفية، وقد فسرت ٢,٨ ٪ من التباين فى درجات الإستراتيجيات ما وراء المعرفية؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٢٨، ومعادلة التنبؤ^٥ هي:

الإستراتيجيات ما وراء المعرفية = ٢٤,٦٧ + ٠,٢٣ (حديث الذات الموجه للأداء).

^٥ ترتيب المتغيرات المستقلة فى معادلات التنبؤ (معادلات الانحدار المتعدد) بصفة عامة يعكس الأهمية النسبية وقوة تأثير كل منهم على المتغير التابع، ولا يتم إدراج متغير مستقل ما فى معادلة الانحدار نظراً لتأثيره الضعيف غير الدال إحصائياً على المتغير التابع (عزت عبد الحميد، ٢٠١١: ٣٩).

جدول (١٠) نتائج الاحدار المتعدد للتنبؤ بإستراتيجيات إدارة الموارد من

إستراتيجيات تنظيم الدافعية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٤,٩٠	١,٤٥		٢٨,١٢	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للأداء	٠,٤١	٠,١٠	٠,٢٤	٤,٢١	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للإتقان	٠,٢٧	٠,٠٩	٠,١٧	٢,٩٨	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً لكل من إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، وحديث الذات الموجه للإتقان على إستراتيجيات إدارة الموارد، وقد فسرنا معاً ٧,٦ ٪ من التباين في درجات إستراتيجيات إدارة الموارد؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٧٦، ومعادلة التنبؤ هي: إستراتيجيات إدارة الموارد = ٤,٩٠ + ٠,٤١ (حديث الذات الموجه للأداء) + ٠,٢٧ (حديث الذات الموجه للإتقان).

مناقشة نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

يتضح من جدول (٨) إلى جدول (١٠) أن الفرض الثالث قد تحقق في معظم جوانبه؛ حيث أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المعرفية وما وراء المعرفة، وإستراتيجيات إدارة الموارد من بعض إستراتيجيات تنظيم الدافعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من: (Wolters, 1999a/1999b) من وجود علاقة دالة إحصائياً بين إستراتيجيات تنظيم الدافعية واستخدام الإستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة.

ويمكن للباحث تفسير التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المعرفية من إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء، وإستراتيجية المتابعة الذاتية من منطلق أن استخدام الطلاب

لهذه الإستراتيجيات لزيادة مثابرتهم في أداء المهام الأكاديمية سواء بهدف الحصول على درجات مرتفعة، أو المكافأة الذاتية بعمل شيء ممتع ومحبيب لأنفسهم يجعلهم يواظبون على المذاكرة ويركزون في الدراسة، ومن ثم تزداد قدرتهم على التذكر والتسميع، وكذلك تتاح لهم الفرصة في تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة، وحل المشكلات وكلها إستراتيجيات معرفية.

والارتباط السالب للإستراتيجيات المعرفية بإستراتيجية تحسين الاهتمام فيرجعه الباحث إلى انشغال الطلاب بالتفكير في خلق جو من المرح والمتعة أثناء المذاكرة لزيادة اهتمامهم بالمادة المتعلمة، وتركيزهم الشديد في محاولة تحويل التعلم إلى مبنارة تعليمية قد يأتي بنتيجة عكسية؛ حيث يقل تركيزهم في المادة التعليمية نفسها، وبالتالي تنخفض قدرتهم على تذكرها، وربطها بمعرفتهم السابقة، ويقل استخدامهم للإستراتيجيات المعرفية الأخرى.

ويرى الباحث أن التنبؤ بإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة من إستراتيجية حديث الذات الموجه للأداء قد يرجع إلى أن الطلاب وهم يحاولون التركيز على الطرق التي تمكنهم من الحصول على أعلى الدرجات، فإنهم يحاولون معرفة الإستراتيجيات الفعالة والمناسبة لكل مادة دراسية، ومعرفة كيفية التخطيط لاستخدام الإستراتيجيات الأخرى، وكيف ينظمون المادة بشكل سهل وجيد، وهي تمثل الإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويعتبر الباحث التنبؤ بإستراتيجيات إدارة الموارد من إستراتيجيات حديث الذات الموجه للأداء، وحديث الذات الموجه للإتقان أمر منطقي؛ لأن المواظبة على المذاكرة سواء للحصول على أعلى الدرجات كهدف دافعي خارجي، أو لتعلم وفهم وإتقان المادة المتعلمة كهدف دافعي داخلي يتطلب وجود بيئة تعلم جيدة، ومنظمة، وتستلزم قدرة الطلاب على تنظيم وقت الدراسة، وقدرتهم على تحديد الكوادر البشرية المحيطة بهم في بيئة التعلم التي يمكنهم الاستفادة منهم في عملية التعلم سواء الأقران أم

المعلمين أم الآباء، وكذلك يكون لديهم القدرة على طلب المساعدة عند الحاجة، وكلها إستراتيجيات تعلم منظم ذاتيًا خاصة بإدارة الموارد.

رابعًا: نتائج اختبار صحة الفرضين الرابع والخامس ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرضين الرابع والخامس ونصهما: (يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم الدافعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام)، و (يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول الثانوى العام)، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات تنظيم

الدافعية

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢٥٤,٦٠	٩,٥٧		٢٦,٦٠	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للإتقان	١,١٧	٠,٣٧	٠,١٨	٣,١٤	٠,٠٠١
حديث الذات الموجه للأداء	١,٢٢ -	٠,٤١	٠,١٧ -	٢,٩٩ -	٠,٠٠١
المتابعة الذاتية	١,٠٩ -	٠,٣٨	٠,١٦ -	٢,٨٧ -	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان، وحديث الذات الموجه للأداء، والمتابعة الذاتية على التحصيل الدراسي، وقد فسرت مجتمعة ٩ % من التباين في درجات التحصيل الدراسي؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٩٠، ومعادلة التنبؤ هي:

التحصيل الدراسي = ٢٥٤,٦٠ + ١,١٧ (حديث الذات الموجه للإتقان) - ١,٢٢ (حديث الذات الموجه للأداء) - ١,٠٩ (المتابعة الذاتية).

جدول (١٢) نتائج الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

المتغيرات المستقلة	المعامل البائى B	الخطأ المعياري للمعامل البائى	بيتا β	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢٧١,٧٧	١٢,٢٢		٢٢,٢٣	٠,٠٠١
الإستراتيجيات المعرفية	٠,٦٧ -	٠,٢٥	٠,١٥ -	٢,٦٤ -	٠,٠٠٢

ويتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًا للإستراتيجيات المعرفية على التحصيل الدراسي، وقد فسرت ٢,٣ % من التباين في درجات التحصيل الدراسي؛ حيث إن مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 (معامل التحديد) = ٠,٠٢٣، ومعادلة التنبؤ هي:

التحصيل الدراسي = ٢٧١,٧٧ - ٠,٦٧ (الإستراتيجيات المعرفية).

مناقشة نتائج الفرضين الرابع والخامس وتفسيرها:

يتضح من جدول (١١) أن الفرض الرابع قد تحقق في بعض جوانبه؛ حيث أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض إستراتيجيات تنظيم الدافعية، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصل إليه كل من: (Schwinger et al., 2009; Gonzalez et al., 2008; Hong & Peng, 2008; & Wolters, 1998/1999b; ٢٠٠٧) من وجود تأثير دال إحصائيًا لاستخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية على التحصيل الدراسي.

ويمكن للباحث تفسير التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجية حديث الذات الموجه للإتقان من حيث أن هذه الإستراتيجية هي إحدى إستراتيجيات تنظيم الدافعية

التي تركز على الأشكال الداخلية للدافعية؛ ومن ثم يركز أصحاب هذا التوجه على تعلم ما يحتاجون معرفته لإتمام المهمة بنجاح لأنهم يجدون فيها متعة داخلية أو أن لديهم قيم مرتبطة بها، أو لأنهم يرغبون في تنمية كفاياتهم على المهمة، وزيادة فهمهم للموضوع، وبالتالي فهم يكونون على استعداد للعمل الجاد، وزيادة الوقت للتعلم والمثابرة في مواجهة المشكلات. وكل هذا يؤدي في النهاية إلى ارتفاع تحصيلهم الدراسي.

ويفسر الباحث العلاقة السالبة بين التحصيل الدراسي وإستراتيجيات حديث الذات الموجه للأداء، والمتابعة الذاتية من منطلق أن اهتمام الطلاب الزائد بالأداء لمجرد الأداء، والمكافآت الذاتية، والحصول على درجات مرتفعة فقط كمظهر خارجي للدافعية دون الاهتمام بالجانب الداخلي للدافعية، والتعلم من أجل التعلم قد يكون له تأثير سلبي على تحصيل الطلاب -فما نحصل عليه بسهولة نفقده بسهولة- فمحاولة الحفاظ الأصم دون الاهتمام بالفهم وتنظيم المعرفة قد يؤدي إلى أداء منخفض في الامتحان بمعنى تحصيل دراسي أقل؛ لأن الطلاب لن يستطيعوا الإجابة على الأسئلة غير المباشرة، والأسئلة التي تتطلب مهارات الفهم والتحليل والتطبيق وكذلك مهارات الرسوم البيانية. وبالتالي فالإفراط في استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية التي تركز على الأشكال الخارجية للدافعية تؤدي إلى نتيجة سلبية، فالإفراط في الدافعية يعتبر مشكلة مثل انخفاض الدافعية.

كما يتضح من جدول (١٢) أن الفرض الخامس قد تحقق في بعض جوانبه؛ حيث أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المعرفية (الفرض الخامس). وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة بحث كل من: Zimmerman & Martinez-Pons, 1986/1990; Pintrich & DeGroot, 1990، فاطمة حلمي (١٩٩٥)، عزت عبد الحميد (١٩٩٩)، عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) من حيث وجود تأثير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل

الدراسي، وتختلف مع ما توصل إليه كل من: لطفي عبد الباسط (١٩٩٦)، كمال إسماعيل (٢٠٠٠)، أحمد عبد الرحمن (٢٠٠٥) من حيث عدم وجود هذا التأثير، ووجد زين ردادى (٢٠٠٢) التأثير لدى البنين فقط.

وإن كانت علاقة الانحدار السالبة بين التحصيل الدراسي والإستراتيجيات المعرفية غير متوقعة إلا أنه يمكن تفسيرها بما استخدمه الباحث في تفسير الفرض الثاني من انخفاض مستوى دافعية طلاب الصف الأول الثانوى؛ فكثيرًا ما يسمع منهم بحكم خبرته كمعلم عبارة "مش فارقة السنة دي، المهم الثانوية العامة"، وهى ظاهرة ملحوظة فى مدارسنا؛ فهم غير مهتمين بالتحصيل المرتفع فى هذه المرحلة، ويحاولون فقط التركيز وبذل المزيد من الجهد، واستخدام الإستراتيجيات المعرفية السطحية للحفاظ والاسترجاع السريع، وذلك فى الأيام القليلة قبل بداية الامتحانات وأثناءها لمجرد اجتياز الامتحان، وعدم الرسوب، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أن هناك للأسف بعض الطلاب الذين يتفنونون فى الغش فى الامتحانات، ومن ثم لا يعيرون اهتمامًا لإستراتيجيات التعلم المعرفية، ويركزون فقط على إعداد ملخصات سريعة فى قصاصات من الورق للغش -البراشيم-، ومن الطبيعى أن هؤلاء الطلاب لا يهدفون إلى إحراز مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي، بل مجرد تجنب الرسوب.

المقترحات والتوصيات التربوية:

يقترح الباحث فى ضوء نتائج هذا البحث بعض المقترحات والتوصيات التربوية التالية:

- ١) نظرًا لأن نتائج البحث الحالية أظهرت وجود فروق حسب النوع فى معظم إستراتيجيات تنظيم الدافعية، والتعلم المنظم ذاتيًا لصالح البنات، لذا يجب على الآباء والمعلمين تشجيع الطالبة على الاهتمام باستخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية المختلفة، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للاندماج الأمثل فى المهام الأكاديمية، وكذلكحث الطالبات على الاستمرار فى استخدام هذه الإستراتيجيات لتنظيم دافعيتهن، وزيادة تحصيلهن الدراسي.

(٢) نظراً لأن نتائج البحث الحالي أظهرت وجود تأثير لإستراتيجيات تنظيم الدافعية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي، لذا يجب على المعلمين أن يساعدوا الطلاب على تنمية واستخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية، حيث إنها ترتبط بالتعلم الأكاديمي، وأن يُشجعوا الطلاب على أن يُشكلوا إستراتيجيات التعلم، والدافعية حيث إن ذلك سوف يؤدي إلى النجاح الأكاديمي.

(٣) نظراً لأن نتائج البحث الحالي أظهرت وجود تأثير لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي، لذا يجب على الآباء، والمعلمين أن يوضحوا للطلاب أهمية التعلم المستمر، ويوفروا الجو النفسي الملائم لتحسين عادات الاستذكار، وتهيئة مناخ تعليمي يُشجع الطلاب على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لزيادة تحصيلهم.

(٤) الاهتمام بالمناهج في المرحلة الثانوية، وإعادة هيكلتها، وتنظيمها؛ بحيث لا تعتمد على الحفظ فقط، ولكن تُساعد الطلاب على أن يكونوا قادرين على اكتساب المعرفة بطريقة منظمة، كما يكون لديهم القدرة على تطوير المعرفة وتحسينها.

(٥) يجب تضمين برامج إعداد المعلم استخدام إستراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً حتى يسهل على المعلم استخدامها في العملية التعليمية، ومن ثم يُصبح قادراً على تفعيل المواقف التعليمية بما يُحقق جودة عالية في مخرجات عمليات التعليم- التعلم، وذلك انطلاقاً من مُسلمة أن فاقد الشيء لا يُعطيه.

(٦) وأخيراً ونظراً لعدم توافر بحوث كثيرة في البيئة العربية في حدود علم الباحث- تناولت إستراتيجيات تنظيم الدافعية، ونظراً لاختلاف نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض البحوث السابقة، يُوصى الباحث بتكرار مثل هذا البحث على عينات أخرى من المفحوصين، وباستخدام أعداد أكبر، ومراحل عمرية مختلفة، وعينات من بيئات ثقافية متباينة.

المراجع:

- أحمد عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٥). النموذج البنائي لبعض المتغيرات المرتبطة بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٥١)، ٧٣-١٣٠.
- زين بن حسن ردادى (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٤١)، ١٧١-٢٣٤.
- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- عزت عبد الحميد محمد (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣)، ١٠١-١٥٢.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٧). النموذج البنائي لإستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٥٧)، ٢٩٥-٣٤٦.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية "تطبيقات باستخدام برنامج Lisrel 8.8"، بنها، دار المصطفى للطباعة والترجمة.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي "تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18"، القاهرة، دار الفكر العربي.

- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gonzalez, S., Dowson, M., Brickman, S., & McInerney, D. (2008). Self-regulation of academic motivation: Advances in structure and measurement. Self Research Centre, University of Western Sydney, Australia. (<http://www.aare.edu.au/05pap/gon05371>).
- Hong, E., & Peng, Y. (2008). Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. *Learning and Instruction*, 18, 499-512.
- Linder, R. & Harris, B, R. (1993). Teaching self regulated learning strategies. *Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, (pp. 1-15), New Orleans, Louisiana.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

- فاطمة حلمي فريز (١٩٩٥). إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٢)، ١٥٩-١٩١.
- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا، ودافعية التعلم، والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٢)، ٢٥١-٢٨١.
- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتيًا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (١٠)، ١٩٩-٢٣٨.
- وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today?. *International Journal of Educational Research*, 31, 6, 445-457.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 191-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Wolters, C. A. (1999b). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 3, 281-299.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 4, 189-205.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. National Institutes of Health.
- Wong, C. (2004). Temperament style, motivational regulation, and achievement among Chinese students. Master's Thesis, University of Hong Kong.
- 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-Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 4, 621-627.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1, 101-119.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 2, 224-235.
- Wolters, C. A. (1999a). College students' motivational regulation during a brief study period. *Journal of Staff, Program, and Organization Development*, 16, 2, 103-111.

learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 4, 614-628.

- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1994). Investigating self-regulatory processes and perceptions of self-efficacy in writing by college students. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.