المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى علاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة

الدكتور / زين بن حسن ردادى

كلية التربية – فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة

يعتبر **التحصيل الدراسي** كدالة للأداء الأكاديمي **هدفا** ، يسعى إليه طلاب العلم في جميع المراحل التعليمية ، لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية الإنسانية وتطورها أو تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية أو تأكيد الذات والثقة بالنفس أو الإحساس بالسيطرة أو إشباع الحاجة للاستكشاف. ويترتب عليه أيضا الحصول على الشهادات أو الجوائز وتقدير الآخرين من الأقران أو الأباء أو المقربين أو المساعدة في الحصول على وظيفة ما تحقق للفرد نوع من الاستقرار في الحياة. فالدرجة التحصيلية كما يظهر لنا ليست درجة صماء كما يبدو للبعض ولكنها تعكس وتنطق بأمور حيوية كثيرة وهامة بالنسبة للمتعلم.

ومن هنا كانت " **الدرجة التحصيلية**" بمثابة" **الحقل التجريبي**" للباحثين في مجال علم النفس التربوي. وقد أجريت دراسات وبحوث لا حصر لها ولا زالت تجري لاكتشاف العوامل الميسرة للحصول على درجات تحصيلية مرتفعة ، والتعرف على العوامل المعوقة لذلك بغرض تلاشيها فيما بعد ، وكان نتيجة لذلك ظهور مجموعتين من العوامل أحدهما تشتمل على المتغيرات البيئية والأخرى تشتمل على المتغيرات المرتبطة بشخصية المتعلم.

وبالنسبة للبحوث التي حاولت الكشف عن المتغيرات الشخصية والمؤثرة في زيادة المستوى التحصيلى للتلاميذ بدأت اهتمامها بدراسة عوامل شخصية منفصلة عن بعضها مثل : الذكاء والقدرات العقلية الأولية والتفكير والتذكر والميول والاتجاهات والتوافق الشخصي والاجتماعي ..... وهكذا.

أما في آخر عشرين عاما من القرن العشرين اتجهت البحوث للكشف عما يسمى (**ما وراء....**) ما وراء المعرفة وما وراء الفهم وما وراء التذكر وما يسمى أيضا بأساليب التعلم واستراتيجيات التعلم ومهارات الحكمة الاختباريه.... وكما هو واضح فهذه كلها أمور (تختلف عن المعرفة ذاتها) لكنها ترتبط بمهارات المتعلم وقدرته على ضبط ذاته وتحديد أهدافه ووضع خطط أو تدابير خاصة به لتحقيق تلك الأهداف.

ومغزى ذلك أن البحوث في الماضي مالت إلى التركيز على دراسة استعداد واحد أو مجموعة من الاستعدادات. بينما البحث اليوم يدعم الفكرة القائلة بأن الاستعدادات المركبة يجب أن تطرح للدراسة في التعلم ؛ فالاستعداد يجب أن يُدرس بشموله على متغيرات دافعية مختلفة ومهارات ما وراء معرفية . وكان نتيجة لذلك ظهور تركيبة متعددة سميت التنظيم الذاتي للتعلم self Regulated Learning . وتبين نظريا أن المشاركة النشطة للتلاميذ والتوجه المباشر نحو الهدف من عمليات التعلم وفي حركة تستكشف أوضاع العملية التعليمية (٢٧ : ٥٩١) ويعتبر كورنو وماندیناش (١٩٨٣) Corno & mandinach أول من وصف كيف يبرز التنظيم الذاتي للتعلم ؟ وكيف يبقى؟ وكيف يقدم إنجازات طوال فترة الدراسة من الخبرات التعليمية؟ وقد ميزا مستويين لـ (SRL) هما :

أ – المكونات المعرفية صغيرة الحجم من الاكتساب ، وتسمى : " بالمواظبة والتكرار والمراقبة والتخطيط الإستراتيجي". ب- المكونات المعرفية صغيرة الحجم من التحويل ، وتسمى : " الاختيار والربط (الاتصال) والتخطيط التكتيكي" (٢٧ : ٥٩١).

وقد ظهرت إستراتيجيات التعلم في حقل التعليم نتيجة للاهتمام بالتعرف على صفات المتعلم الجيد ، ودلت نتائج هذه الدراسات على أن المتعلم يستعمل

فعلا* استراتيجيات التعلم وأن هذه الاستراتيجيات يمكن وصفها وتصنيفها وتحديدها ويمكن أيضاً تنميتها " أو التدريب عليها (٤ :١٣٤) ، وبينت نتائج بحوث أخرى أن التنظيم الذاتي للتعلم (SRL) يمكن أن ييسر التحصيل فطبقا لباريس ونيومان (١٩٩٠) Paris & Newman فالتنظيم الذاتي بمثابة " **قوة الحصان أو قوة السولار للانطلاق في الأماكن الجديدة.** " (١٣: ٩٤).

وتوصل لابلارد وليبشولتز (١٩٩٨) Ablard,K & Lipschultz,R. إلى أن التلاميذ الذين سجلوا ١% على اختبارات التحصيل الدراسي أكثر تكرارا واستخداما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (SRL) وهذا يشير إلى أن لديهم القدرة على التنظيم الشخصي وتوظيف السلوك والاستفادة المباشرة من البيئة (١٣ : ٩٤) .

ووجد لتراويك (١٩٨٨) Trawick,L أن هناك ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكل من الأداء الأكاديمي ونماذج العزو (٢٨) لدى طلاب الجامعة. كما بين ليندنروهاريس (١٩٩٢). Lindner, R.& Harris, B أن التنظيم الذاتي للتعلم مكون هام للنجاح الأكاديمي ، ويمكن قياسه عن طريق أدوات التقرير الذاتي (٢٠).

وأوضح باترسون كرايج (١٩٩٦) paterson craig-C في بحث على طلاب تخصص بيولوجي (ن = ٤٨) أن تنظيم الذات ارتبط جوهريا بدرجات الأداء الأكاديمي المرتفع (٢٣ : ٤٨).

وهكذا لاحظ الباحثون أن استخدام استراتيجيات التعلم هي أحد العوامل الهامة التي تؤثر في سرعة ونجاح المتعلم وقدرته على التوافق الدراسي والإنجاز فيه

---

* على الرغم من أن معظم المتعلمين فى جميع المستويات ليس لديهم إحساس كامل بالاستراتيجيات أو إحساس بالاستراتيجيات المفيدة لهم (١٤١:٤).

(٤ : ١٣٠) ؛ لذلك سعوا إلى التعرف على هذه الإستراتيجيات وتحديدها ومعرفة العوامل التي تؤثر في مدى استخدامها . كما لوحظ أن أكثر المتغيرات التي تم ربطها بإستراتيجيات التنظيم الذاتى هو متغير الدافعية . وذلك من منطلق أن الدافعية وحدها ليست كافية لإيجاد التعلم (١٠: ٥٧) كما أن المعرفة العقلية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة لا تكون كافية دائما لرفع مستوى التحصيل (١٢: ٤٩) ومن أمثلة تلك الدراسات التي حاولت الربط بين المكونات الدافعيه واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم و التحصيل نجد : مرزوق عبد المجيد(١٩٩٣) ؛ وليم جانيس وهليمان شن (١٩٩٨) Williams, Janice; Hellman؛ ولترز كريستوفر(١٩٩٨) Wolters-Christopher ؛ وعزت عبد المجيد (١٩٩٩) ؛ أوم وينـــج (١٩٩٩) Eom, wooyong أوم وينـج وريـزر (٢٠٠٠) Eom, Wooyong, Reiser.

وفي إطار هذا الاتجاه سوف يحاول البحث الحالي التعرف على طبيعة العلاقة بين المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتفاعل بينها على التحصيل الدراسي لتلاميذ وتلميذات الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي بالمدينة المنورة وكذلك التعرف على أثر اختلاف الجنس ومستوى الصف الدراسي على هذين المتغيرين.

مشكلة البحث:

أمكن تحديد مشكلة البحث في مجموعة التساؤلات الآتية :

س١: هل يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (تلاميذ / تلميذات) ومستوى الصف الدراسي(الثالث متوسط الثالث ثانوي) والتفاعل بينهما على مكونات المعتقدات الدافعية لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة؟

س٢ هل يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (تلاميذ / تلميذات) ومستوى الصف الدراسي (الثالث متوسط / الثالث ثانوي) والتفاعل بينهما على

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة ؟

س٣: هل يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة؟

س٤: هل يوجد تأثير دال إحصائيا للمعتقدات الدافعية على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة؟

أهداف البحث :

يسعى البحث الحالي لتحقيق الآتي:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من النوع ،ومستوى الصف الدراسي بالمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وذلك عن طريق الكشف عن الفروق بين تلاميذ وتلميذات الصف الثالث متوسط والصف الثالث الثانوي بمدارس منارات المدينة المنورة.

٢- الكشف عما إذا كان هناك تأثير لاختلاف النوع واختلاف مستوى الصف الدراسي على المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٣- الكشف على طبيعة العلاقة بين المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي والتفاعل بينهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات الصفين الثالث (المتوسط والثانوى) بمدارس منارات المدينة المنورة .

٤- التعرف على مدى تأثير المعتقدات الدافعية على استراتيجيات التعلم لدى أفراد العينة المذكورة .

أهمية البحث :-

١- تعريب وتقنيين أداة لقياس المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى على البيئة السعودية لكى تستخدم فيما بعد فى تشخيص الحالات .

٢- التعرف على المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى يفيد كثيرا فى الوقوف على طبيعة أهم متغيرين ثبت علميا أن لهما تأثيرا كبيرا وفعالا فى الأداء الأكاديمي مما يتيح لنا ولخبراء المناهج الفرصة لإعداد مناهج ووسائل تعليمية تعمل على تحفيز الدافعية من ناحية وتصميم برامج لتنمية استراتيجيات التعلم من ناحية أخرى .

٣- مما يزيد من أهمية البحث أن يتناول عينتين تمثلان أهم مرحلة من المراحل النمائية وهى مرحلة المراهقة والتى غالبا ما تبدأ فيها تشكيل العمليات الذاتية العقلية والانفعالية والاجتماعية . وعلاوة على ذلك فإن اشتقاق العينتين من صفوف السنوات النهائية بالمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية يعد أمرا هاما بالنسبة للطالب وأسرته مما يتيح فرصة أكبر لمعرفة مدى وجود الدافعية ومدى استخدام استراتيجيات تعلم فعالة .

مصطلحات البحث :

أولا : المعتقدات الدافعية Motivational Beliefs : فى ضوء نموذج (القيمة – التوقع) للدافعية الذى أقره كثير من الباحثين فى مجال الدافعية حدد بنتريش وديجروت (١٩٩٠) Pintrich, P. Degroot, E. ثلاثة مكونات لمعتقدات الدافعية هى :

أ – **فاعلية الذات Self-Efficacy** : وتشير إلى مجموعة المفاهيم أو المعتقدات التى يشعر بها التلميذ نحو مقدرته أو استطاعته لأداء المهام أو الأعمال المدرسية وتنعكس هذه الفاعلية فى إجابة التلميذ عن أسئلة مثل : هل أستطيع القيام بأداء هذا العمل المدرسى ؟ **"Can I do This Task"** فهى تبين بذلك توقع التلميذ لأداء الأعمال المدرسية مثل المناقشات والواجبات والامتحانات وغيرها أداء جيدا . وتبين كذلك مدى ثقته فى قدرته على فهم المقررات الدراسية وتعلمها بكفاءة . وقد عبر عن هذا المكون فى التراث السيكولوجى للدافعية بتعبيرات مختلفة مثل التوقع Expectancy ، الكفاءة المدركة Competence Perceived ، ونمط العزو Atlribution Style ، ومعتقدات الضبط Contralbeliefs .

ب – **القيمة الداخلية Intrinsic Value** : وتشير إلى مجموعة المعتقدات التى يعيها ويدركها التلميذ نحو حبه لما يتعلمه وتمتعه به ومدى احتياجه لما يدرسه من مقررات ، وتشمل أيضا على معتقدات التلميذ حول أهمية المهمة أو العمل المدرسى ومنفعته وتنعكس هذه فى إجابة التلميذ عن أسئلة مثل : لماذا أقوم بهذا العمل ؟ **" Why am I doing this Task "** فهى تبين أسباب أداء التلميذ للمهمة المدرسية من حل تمارين ومناقشات وملخصات وغيرها داخل حجرة الدراسة . وقد عبر عن هذا المكون فى التراث السيكولوجى للدافعية بتعبيرات مختلفة مثل : التعلم مقابل الأداء **Learning Vs-Performances** . القيمة الداخلية مقابل القيمة الخارجية **Intrinsic Vs-Extrinsic Value**

ج- **قلق الاختبار Test Anxiety** : ويشير إلى مجموعة المعتقدات التى يدركها الطالب ويشعر بها حول انفعالاته كرد فعل عند التعامل مع الأعمال المدرسية عامة ومواجهة المواقف الاختبارية خاصة مثل : الشعور بالتوتر والإحساس بالعصبية الشديدة التى تجعله ينسى ما تعلمه ، والتفكير فيما يترتب عن فشله فى الامتحانات ... ويهتم هذا المكون بإجابة التلميذ على أسئلة مثل : كيف يكون شعورى تجاه هذه المهمة ؟ How do I Feel about This Task? . (٢٤ : ٣٣)

ثانيا : استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم :
Self-Regulated Learning Strategies: (SRL)

وتشتمل هذه الإستراتيجيات فى البحث على مكونين :

أ – **استخدام الاستراتيجية المعرفية Cognitive Strategy Use** :

وتتمثل فى مجموعة الأساليب والطرق التى يستخدمها المتعلمون فى اكتساب وفهم وتذكر المقررات الدراسية مثل : تكرار قول شئ أو فعله مرات عديدة (التسميع والتكرار) . تدوين الملاحظات والأفكار العامة (أخذ مذكرات) . التعبير عن الأفكار بكلمات خاصة (إعادة الصياغة) عمل ملخص أو نبذه عن موضوع الدرس (التلخيص) .استخدام ما تم تعلمه فى مواقف جديدة (الربط) . التحليل وعقد المقارنات .

ب- **التنظيم الذاتى Self-Regulation** : ويتمثل فى مجموعة العمليات التى يستخدمها المتعلمون وتمكنهم من التحكم فى بنيتهم المعرفية وتنظيم جهودهم أثناء أدائهم للمهام الدراسية . فتنظيم الذات استراتيجية ما وراء معرفية تساعد على تنسيق عملية التعلم من خلال ثلاث عمليات عامة هى :

التخطيط والمراقبة والتقويم ؛ مثل : المثابرة والاستمرار فى أداء الأعمال المدرسية حتى لو لم يحبها ، المراجعة ، السعى للتعرف على الأخطاء للاستفادة منها مستقبلا . ويفترض أن أنشطة التنظيم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذى يسلكونه فى المهمة . (٦ : ١٠٩)

الإطار النظرى للبحث :

فى هذا الإطار سوف يتم عرض مجموعة قراءات عن الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى ثم مجموعة من البحوث المرتبطة بهما بشي من التفصيل :

أولا : الدافعية : يشير مصطلح الدوافع **Motivations** إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التى تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذى اختل ، فهى التى تنشط السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف (١١ : ١٤٠) . فالدافعية ارتبطت بمعنى القوى المحركة والموجهة للسلوك عموما (٥٣ : ١٠) . وقد عرفها اتكنسون **Atkinson** (١٩٦٥) بأنها استعداد نسبى فى الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرته فى سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك فى المواقف التى تتضمن تقويم الأداء فى مستوى محدد للامتياز (٥ : ٦٦) . فالدافعية بمعناها العام كما يقول " هل " تعنى السعى نحو الهدف **Striving for goals**(١٠ : ٥٤) أما **الدافعية للتعلم** فتشير إلى حالة أو طاقة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمى و الإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فى هذا النشاط حتى

يتحقق التعلم (١١٠ : ١٤٨) . فالدافعية للتعلم بهذا المعنى تعتبر حالة متميزة من الدافعية العامة للسلوك الإنسانى .

وقد اهتمت البحوث الحديثة بتحديد الأنماط المختلفة لدافعية التلاميذ داخل حجرات الدراسة . وقد بينت نتائج تلك الدراسات والبحوث نمط التوجه (الداخلى / الخارجى) للدوافع . وفيما يلى عرض توضيحى لهذا النمط :

أ- **الوجهة الداخلية للدافع :** وفيها يتحرك المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل "الثواب الذاتى" المتمثل فى الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على بلوغ الغاية أو الهدف . واحترام الذات الناتج عن تأكيدها والإحساس بالثقة بالنفس الناتجة عن السيطرة والتحكم فى المهام التعليمية.

والمتعلم الذى يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحو التعلم لذاته ، ولفهم ما هو غامض والتمكن من الموضوعات الجديدة ، وتطوير مهارات شخصية ، وتحسين مستوى الكفاءة أو إنجاز معنى التفوق على أساس معايير مرجعية الذات . والأكثر من ذلك التركيز على الجانب الكيفى فى التعلم ، لأنه يجد فيه المتعة . (٣ : ٢١٢)

إن استشارة الفضول والاكتشاف وحب الاستطلاع هى أفضل طريقة لتشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة والاستقصاء بدل الإجابة على أسئلة يطرحها غيرهم. وفى ذلك يشير عالم النفس الأمريكي بيرلاين (١٩٦٠) **Berlyne** " أن توجيه الأسئلة إلى الطلاب عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وأهم من ذلك أنه يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية ويسهم فى تعلم المزيد حول الموضوع" . (١١ : ١٥١)

ومن الأساليب التى يمكن استخدامها لإثارة هذا النوع من الدوافع استثارة الشك والحيرة حول ما يعتبر مسلما به أو حول ما هو مألوف ، والإشارة إلى التناقض بين الجديد وما هو موجود وتقديم مواقف غامضة للمتعلم .

فالدافعية ذات الوجهة الداخلية يستشعر فيها المتعلم القيمة الداخلية **Intrinsic Value** للتعلم ، ويمكن التعبير عنها بمصطلح الدافعية الأكاديمية الذاتية ليعبر عن الدافعية التى لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية . حيث كان وايت White أول من أقترح دافعية "كفء" أو "فعال" اعتمادا على الحاجة الذاتية للتعامل الناجح مع البيئة . (١ : ١٤٢) .

ب- الوجهة الخارجية للدافع : وفيها يتحرك المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل الحصول على "**الثواب الخارجى**" المتمثل فى الحصول على درجة مرتفعة ،أو العمل أفضل من الآخرين ، أو عبارات المدح والتقدير ، أو الشهادات والجوائز المادية ،أو نيل قبول الوالدين ، و رضا واحترام الآخرين

والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحو التعلم وهو متبنى هدف الدرجة أو لتجنب الأحكام السالبة للكفاءة الشخصية . ويكون أساس هدف الدرجة التركيز على قدرات الذات وفهم قيمتها ، وأن القدرة تظهر عن طريق الأداء أفضل من الآخرين ، وعن طريق اجتياز اختبارات ذات أساس معيارى مرتفع أو تحقيق النجاح مع أقل مجهود . (٣ : ٢١٢)

ومن أجل تحريك اهتمام المتعلمين اعتمادا على الدافع الخارجى يمكن أن يلجأ المعلم إلى توضيح أهمية الأهداف التعليمية عن طريق عرض النتائج المباشرة والبعيدة المترتبة على تحقيق تلك الأهداف (١١ : ١٥٦) كما يمكنه بث روح التنافس ، والتنوع فى المعززات المادية والمعنوية .

وهكذا يتصف المتعلمون المندفعون خارجيا بأنهم يهتمون بالحصول على الدرجات المرتفعة في المقررات الدراسية ، ويعتبرون ذلك سببا لأدائهم داخل الفصل ، ومن خصائصهم أيضا أنه ليس لديهم أساليب تميزهم في التعلم ، ولا يبحثون عن المعلومات الجديدة ويميلون دائما إلى إظهار قدرات مرتفعة أمام الآخرين .Roedel (٢٦ : ١٠١٥)

وقد أوضح نيوبي (١٩٩١) **Newby** أن الطلاب الذين يتميزون بتوجه داخلي يشتركون في أداء المهمة ليس كوسيلة للحصول على شيء ما ولكن لإكمال المهمة كهدف نهائي مرغوب فيه لذاته إذا يوظف الفرد مجهوده بسبب التحدي – الرغبة في التفوق – أما الذين يتميزون بتوجه خارجي فإنهم يزيدون من الدافعية والمجهود للحصول على شيء مرغوب فيه ، ويميلون إلى المهام التي تظهر قدراتهم وكفاءاتهم بالمقارنة بالآخرين. (٢٣:١٩٥) .

كما دلت البحوث التي أجريت على استراتيجيات التعلم في مجال التعليم على أن المتعلم الناجح يستخدم الاستراتيجيات التي تتناسب مع المادة العلمية التي يتعلمها والمهام التعليمية التي ينفذها ، والأهداف التي يعمل على تحقيقها ، والحاجات التي يود تلبيتها في التعلم (٤:١٤٤١) ومغزي ذلك أن الدوافع تحدد الاستراتيجيات.

وقد صاغ بيجز (١٩٨٧) **Biggs** نظرية عن مداخل (مذاهب) الطلبة للتعلم تقول أن هناك ثلاثة مداخل أساسية للتعلم هي : المدخل السطحي والمدخل العميق والمدخل التحصيلي وعادة ما يميل هؤلاء الطلبة إلى استخدامها في تنظيم تعلمهم ، وقد اقترح بيجز أن هذه المداخل هي خليط بين الدوافع والاستراتيجيات ، ويرى أنه رغم أن الطلبة يخلطون بين الدوافع والاستراتيجيات إلا أنهم يكونون

مدفوعين بطريقة خاصة ويستخدمون استراتيجيات التعلم التي تتطابق مع دوافعهم. (١:٩)

وقد رأي أمس وأرشر (١٩٨٨) Ams & Archer (١٤ : ٢٦٦) أن إدراك التلاميذ للتوجه الداخلي للهدف يختلف عن التوجه الخارجي للهدف في عدة أمور يوضحها الجدول الآتي:

وجه المقارنة	التوجه	
	الداخلى للهدف	الخارجى للهدف
١- يعرف النجاح كـ ...	تحسن ، تقدم	درجات مرتفعة / أداء مرتفع نسبيا
٢- تتركز القيمة فى ...	المجهود ، التعلم	القدرة المرتفعة المعيارية
٣- أسباب الرضا	العمل الجاد ، التحدى	العمل أحسن من الآخرين
٤- يتجه المعلم نحو ...	كيف يتعلم التلاميذ	كيف يؤدى التلاميذ
٥- ينظر للأخطاء على أنها ...	جزء من عملية التعلم	مصدر وانبعاث للقلق
٦- يركز الانتباه على ...	عمليات التعلم	امتلاك القدرة على الأداء مقارنة بالآخرين
٧- أسباب المجهود	تعلم أشياء جديدة	درجة مرتفعة / أفضل من الآخرين
٨- محك التقويم	مطلق ، التقدم	معيارية بمعنى المقارنة بالآخرين

ثانيا : استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم :

تعرف **الاستراتيجية** بمعناها العام على أنها "طرق معينة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة ما ،أو هى أساليب عملية لتحقيق هدف معين ، أو تدابير مرسومة للتحكم في معلومات معينة والتعرف عليها". (٤:١٢٢)

ويعرف اكسفورد (١٩٩٠) Oxfored **استراتيجيات التعلم** بأنها "خطوات " أو مجموعة سلوكيات شعورية (واعية) يستخدمها في الغالب المتعلم لكي تعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها". (١٣٤:٤)

وفي ضوء هذه المفاهيم العامة يعرف زيمرمان (١٩٨٩) Zimmerman **التنظيم الذاتي للتعلم** Self- Regulated Learning بقوله " أنه يمكن وصف التلاميذ على أنهم ذوي تنظيم ذاتي للتعلم عندما يكونون ما وراء معرفيين* ، ومدفوعين بفاعلية ومشاركين سلوكيا في عملية تعلمهم" (٣٢٩:٣٢) كما يعرفه جارسيا وبينتريش (١٩٩١) Garcia, T. Pintrich, P. & . بأنه "كوكبة أو مجموعة سلوكية من المراقبة الذاتية والإتقان واستراتيجيات إدارة المجهود".(١٨)

كما عرفه ليندنر وهاريس (١٩٩٢م) Lindner, R. & Harris, B. بأنه " تكامل واستفادة من المعرفة وما وراء المعرفة ، والإدراك لمكونات البيئة في النجاح ، والتصميم على مواصلة دراسية المهام".(٢١)

فينظر عادة للتنظيم الذاتي للتعلم (SRL) كرغبة واندماج في المهارة ، ويشير إلى نمو الاستراتيجيات المختلفة للتعلم واستخدامها لتحقيق الأهداف الأكاديمية (١٩) ، والمتعلمون ذو التنظيم الذاتي كما يقول زيمرمان ينهمكون في

---

* ما وراء المعرفة: مصطلح يشير إلى عمليات اتخاذ القرار لضبط اختيار واستخدام الأشكال المختلفة للمعرفة.

المهام الأكاديمية برضا واهتمام شخصي ويستخدمون مهارات ما وراء المعرفة ويشاركون سلوكيا بنشاط في تعلمهم (٩٤:١٣)

ومثل هؤلاء المتعلمون على أنفسهم وجهوهم مباشرة لاكتساب المعرفة والمهارى ، وليس بالاعتماد على المعلمين أو أولياء الأمور أو أي وسطاء آخرين في التعلم . ويستلزم هذا النوع من التعلم استخدام استراتيجيات محددة لتحصيل الأهداف الدراسية استنادا لفاعليتهم الذاتية. (٣٢٩:٣٢)

ويرى جراهام وهاريس (١٩٩٤) Graham & Harris ان التلاميذ يمكنهم تعلم أشكال وصيغ جديدة من استراتيجيات التنظيم الذاتي (SRL) عن طريق توجيههم فيها . ويقررا بأن التلاميذ في جميع الأعمال يمكنهم اكتساب واستخدام الأدوات لتعلم التكتيكات (الفنيات) المعرفية واستراتيجيات التعلم. (٣٩٧:٣٩)

فالتنظيم الذاتي للتعلم (SRL) موجود ضمنيا Impticil في كثير من الموضوعات المعاصرة لعلم النفس التربوي. فهو متضمن في الاستراتيجيات المعرفية ، والتعليم من أجل التعلم ، والتعليم مدى الحياة. (٣٩٧:٣٩)

ويرى زمرمان أن كل ردود الأفعال الاستراتيجية تبدأ ذاتيا (تأثير شخصي) ويحصل عليها خلال تقدير ذاتي موجب تأثير الاستجابة) (٣٣٠:٣٢)

ويؤكد ذلك ما تمدنا به الأبحاث التجريبية من نتائج تفيد بإمكانية تعليم التلاميذ (من الحضانة إلى الجامعة) المهارات الأساسية للتجريب مثل ضبط المتغيرات ، شريطة مشاركتهم بانهماك وعشق في أنشطة تعليمية مناسبة وبناءة تتصف بتعليم واضح "كيف تفعل ذلك" ، وتغذيه راجعة نوعية. (٣٩٨:٣٩).

هذا ؛ وقد قدم باندورا (١٩٧٧، ١٩٨٦) Bandura النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع من خلالها أساسا نظريا لنموذج "التنظيم الذاتي للتعلم

الأكاديمي". ويرى فيه باندورا أن تفاعل العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية ؛ يتيح الفرصة للتلاميذ بالتدريب على ضبط تعلمهم ، ولكنها في نفس الوقت تضع حدودا لتوجه الذات ، وهذه النظرة برؤيتها تلك تخالف البحوث التي حاولت أن تركز على القدرة وحدها كعامل أساسي للتعلم والتحصيل الدراسي. (٢٥:٨٧)

وفي ضوء هذا المفهوم نرى أن تعريفات التنظيم الذاتي للتعلم تتضمن أو تفترض أهمية ثلاثة عناصر: استراتيجيات التلميذ للتنظيم الذاتي للتعلم ومدركات فاعلية الذات لأداء المهارة ، ثم اعتماد أو تبني أهداف دراسية. (٣٢: ٣٢٩)

ويذكر واين (١٩٩٥) Winne إنه راجع بحثا حديثا يلقى الضوء على خاصتين مهملتين في التنظيم الذاتي للتعلم هما :

أ - أن استراتيجيات الـ (SRL) غير مدروسة دائما كمركب معقد وما وراء المعرفة، فهي مثل المهارات الأخرى يمكن أن يصل فيها الفرد إلى مستوى الخبير بحيث يؤديها بطريقة آلية ومبسطة (أي يمكن تعلمها وتعليمها).

ب – أن استراتيجيات الـ(SRL) قائمة على أساس المعرفة والمهارات والمعتقدات المتكاملة التي لها طابع شخصي خاص ناتج عن خبرات متعلمة. (٣٩ : ٣٩٧)

وهكذا ؛ يتضح مما سبق أن نظرية التنظيم الذاتي للتعلم توجه الانتباه وتركزه على أداتي الاستفهام "لماذا ، وكيف" يهتم التلاميذ بضبط تعلمهم ؟ هذا من ناحية ، كما تؤكد على أن استخدام استراتيجيات نوعية يمكن التلاميذ من الانهماك والانشغال في مهام التعلم من ناحية أخرى . وترى نظرية التنظيم الذاتي للتعلم أن تقديم نشاطات تعليمية بشكل متدرج ومناسب للتلاميذ ، وتعليمهم كيفية عم لذلك ، يساعدهم على استنباط واكتشاف نماذج أفضل لإستراتيجيات التنظيم الذاتي

(SRL) خاصة إذا اقترن كل هذا بالتخطيط التجريبي والتغذية الراجعة. (٣٩ : ٣٩٨)

هذا ؛ وفي حقيقة الأمر فإن هناك الكثير من المحاولات العلمية الهادفة والتي تسعة جاهدة لقياس وتصنيف استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعليم.

البحوث السابقة:

في بحث لأمس وأرشر (١٩٨٨) Ames , C. & Archer, J. :

حاولا الإجابة عن التساؤل التالي : كيف ترتبط عمليات دافعية محددة بالتوجه نحو التمكن أو الإجادة في التعلم أو التوجه نحو أهداف الأداء (الدرجة) في المواقف الفعلية بحجرة الدراسة ؟ وتكونت العينة من ٩١ تلميذا و ٨٥ تلميذة من تلاميذ الصف الثامن إلى الحادي عشر بالمرحلة الثانوية ، والتلاميذ المشاركون متفوقون أكاديميا ونسبة تحصيلهم ٨٠% او أكثر وفقا لاختبارات القبول التي تطبقها هذه المدرسة (Secondary Admission Test) واستخدمت أدوات كثيرة لقياس المتغيرات : توجه الهدف (تمكن / أداء) واستراتيجيات التعلم (عمليات معرفية ، التخطيط الذاتي ، مراقبة الذات)، القدرة المدركة تقدير المهام (سهلة / صعبة) والاتجاه نحو الدراسة ، ثم أخيرا سبب عزو النجاح والفشل (القدرة والمجهود ، والاستراتيجية ، والمهمة ، والحظ) وبينت النتائج أن مدركات التلاميذ لمناخ الفصل ارتبطت بمتغيرات الدافعية وهذا له دلالة تطبيقية لنمو **"التنظيم الذاتي للتعلم"** فعندما يدرك التلاميذ أن فصولهم تؤكد على أداء التمكن (الإجادة) فأنهم يكونون أكثر حبا ويستخدمون في تقاريرهم استراتيجيات التعلم ويفضلون المهام التي تتحدى قدراتهم ويعتقدون أن مجهودهم هو سبب النجاح ، كما أن التوجه نحو

التمكن (التعلم) يرتبط مع ميل التلاميذ بالإشادة بالمعلم عند تحقيق النجاح وعدم لومه عند الفشل .

بحث لينتريش وديجروت (١٩٩٠). **Pintrich, P. & Degroot, E.** : استهدف الكشف عن المكونات الدافعية والتنظيم الذاتي للتعلم المرتبطة بالأداء الأكاديمي في حجرة الدراسة. واستخدمت فيه عينه من طلاب الصف السابع بولاية ميشجان قوامها ١٠٠ تلميذة و ٧٣ تلميذا متوسط أعمارهم ١٢ سنة و ٦ شهور ، طبق عليها استبانة **The Motivated Strategies for Learning** لقياس مكونات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وقد جمعت بيانات الأداء الأكاديمي من خلال الواجبات المنزلية والدرجة النهائية في اختبارات فصليين دراسيين، وبتحليل البيانات اتضح أن (أ) فعالية الذات والقيمة الداخلية لمهمة ارتبطتا ارتباطاً قويا باستخدام استراتيجية المعرفة وتنظيم الذات ، لكن قلق الاختبارات لم ترتبط بهما. (ب) مكونات الدافعية (فعالية الذات والقيمة الداخلية) ومكونات التنظيم الذاتي للتعلم ارتبطتا ارتباطا موجبا وذا دلالة إحصائية بالأداء الأكاديمي ، بينما ارتبط قلق الاختبار سلبا بالأداء الأكاديمي.

وفي محاولة لجرسيا وبنتريش (١٩٩١) **Garcia, T. & Pintrch, p.** لعمل نموذج بنائى من العلاقات بين الدافعية الداخلية وفعالية الذات والتنظيم الذاتي للتعلم ، استخدمت عينه مكونة من ٣٦٧ طلبا جامعيا طبق عليهم مقياس **(MSLQ)** تبين أن الدافعية الداخلية وفعالية الذات كانت تأثيراتها أساسية على التنظيم الذاتي . كما أن الدافعية الداخلية لها تأثير قوي على فعالية الذات.

وفي بحث لليندنر وهارس (١٩٩٣) **:Lindner , P.& Harris, B.** حاولا فيه عمل نموذج للتنظيم الذاتي للتعلم تأسيسا على التراث السيكولوجي الذي تطور مع تصميم مقياس مكون من ٧١ بندا لقياس خمسة أبعاد للنموذج هي : ما

وراء المعرفة – استراتيجيات التعلم – الدافعية – الحاسية –الكلامية – الاستفادة من البيئة وضبطها . وشملت العينة ٢١ طالبا و ٨٣ طالبة في إحدى كليات التربية بالجامعات متوسطه الحجم ، كما استخدمت الدرجات التحصيلية لهؤلاء المشاركين . وأكدت النتائج على وجود ارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات المقاسة والدرجات التحصيلية. كما تبين أن الإناث حصلن على درجات اعلى من الذكور في الدرجة الكلية والدرجة الفرعية في كل المقاييس عدا استراتيجية ما وراء المعرفة.(٣٠)

وفي **بحث آخر لليندنروهارس (١٩٩٣) Lindner, p. & Harris, B.**: أجرى بهدف الكشف عن الدور الذي تلعبه استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في النجاح الأكاديمي لطلاب الجامعة ، تكونت العينة من ١٢١ طالبة و ٣٩ طالبا من طلاب كلية التربية بإحدى الجامعات متوسطة الحجم ، وتم استخدام نفس الأداة المستخدمة في الدراسة السابقة . بينت النتائج وجود علاقة جوهرية بين جميع الاستراتيجيات المذكورة والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة . كما اتضح أن القدرة على تنظيم الذات لعمليات التعليم تزداد مع زيادة العمر والخبرة الدراسية.

وأجرى **مرزوق عبد المجيد عام (١٩٩٣) بحثا** استهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي وكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، لدى عينة قوامها ١٨٠ طالبا من طلاب إحدى المدارس الثانوية للبنين بمحافظة الإسكندرية ، وجمعت البيانات باستخدام مقياسين أحدهما لقياس مكونات الدافعية والآخر لقياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، أما الأداء الأكاديمي فتم قياسه عن طريق ثلاثة مؤشرات هي : نتائج اختبارات تحصيلية يجريها المدرس والمشاركة داخل الفصلة ، وأداء الواجبات المنزلية ، وتم تقدير المؤشرين الأخرين عن طريق المدرس أيضا ، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل التباين بينت النتائج الآتي: (أ) توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من فاعلية الذات

والقيمة الجوهرية والمؤشرات الثلاثة للأداء الأكاديمي ، بينما ارتبط القلق بعلاقة سالبة ودالة مر نتائج الاختبارات التحصيلية ولم يرتبط بالمشاركة وأداء الواجبات المنزلية. (ب) توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجية المعرفة والتنظيم الذاتي بالمؤشرات الثلاثة للأداء الأكاديمي. (ج) وجود أثر لتفاعل مكونات الدافعية مع استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على الأداء الأكاديمي.

بحث أحمد شبيب (١٩٩٤) للتعرف على الاتجاه النمائي للدافعية الأكاديمية الذاتيه في مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين وتكونت العينة من ٧١٤ تلميذا وتلميذه موزعة بمعدل ٢٣٨ تلميذا وتلميذه علي الصفوف الدراسية : الرابع الابتدائي والثاني الاعدادي والثاني الثانوي ، ومثل كل صف ١١٩ تلميذا و ١١٩ تلميذه ، واستخدم مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وهو مقياس معرب من قبل الباحث ، وباستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين أوضحت النتائج ما يلي:

أ . لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتلاميذ الصف الثاني الاعدادي في الدافعية الأكاديمية الذاتية ، بينما كان هناك فرق دال إحصائيا بين تلاميذ الصف الثاني الثانوي وتلاميذ كل من الصف الثاني الإعدادي والرابع الابتدائي لصالح تلاميذ الصف الثاني الثانوي.

ب. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلميذات الصف الثاني الثانوي وتلميذات الصف الثاني الإعدادي في الدافعية الأكاديمية الذاتية ، بينما كان هناك فرق دال إحصائيا بين تلميذات الصف الرابع الابتدائي وكل من تلميذات الصف الرابع الابتدائي. أي أن الدافعيه الأكاديمية الذاتية تنقص كلما ازداد العمر الزمني بالنسبة للتلميذات.

بحث السيد عبد الدايم (١٩٩٥) للتعرف على التوجه الدافعي الداخلي في مقابل التوجه الدافعي الخارجي لدى تلاميذ التعليم العام والأزهري وكان حجم

العينية ٣٤٧ تلميذة بالصفوف الدراسية من الرابع الابتدائي وحتى الثاني الإعدادي.

وباستخدام حزمة البرنامج الإحصائي SPPS اشارت النتائج إلى : (أ) وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ و التلميذات في التوجه الدافعي الداخلي لصالح الإناث. (ب) ووجد أن هناك تأثير سلبي للمستوى الدراسي على التوجه الدافعي الداخلي بمعنى أن الدافعية الداخلية تقل كلما ازداد العمر الزمني للتلاميذ والتلميذات على سواء.

بحث فاطمة حلمي (١٩٩٥) للتعرف على طبيعة الفروق بين التلاميذ والتلميذات في الدافعية الداخلية للدراسة والتعرف على مدى القيمة التنبؤية بالتحصيل الدراسي من الدافعية الداخلية للدراسة: وتكونت العينة من ٢٤٤ تلميذا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمدرسة السادات الإعدادية للبنين ومدرسة أم الأبطال الإعدادية للبنات بمدينة الزقازيق وقد استخدمت الباحثة عدة أدوات من بينها استبيان لقياس الدافعية الداخلية للدراسة من إعدادها كما استخدمت المجموع الكلي للدرجات التحصيلية للتلاميذ وباستخدام اختبار "ت" ومعامل الارتباط بينت النتائج الآتي : (أ) وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات في الدافعية الداخلية وفي جميع المواد الدراسية وهذه الفروق لصالح التلميذات. (ب) أنه يمكن التنبؤ بدرجات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة من الدافعية الداخلية للدراسة.

وفي بحث آخر لفاطمة حلمي (١٩٩٥) أجري بغرض التعرف على ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي أم لا؟ وهل تختلف استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف الجنس (ذكر/أنثى)؟ وقد تكونت العينية من ١٣٥ تلميذا و ١٣٥ تلميذه بالصف الثاني الإعدادي بمدارس مدينة الزقازيق.

واستخدمت الباحثة مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من إعدادها ، كما استخدمت المجموع الكلي للدرجات التحصيلية في فصلين دراسيين ، وباستخدام اختبار (ت) ومعامل الارتباط بينت النتائج:(أ) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي. (ب) أن التلميذات تفوقن على التلاميذ في استخدامهن لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وخاصة : التنظيم والتحويل - التسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين ، وفي الدرجة الكلية أيضا.

بحث ابلارد وليبشولتز (١٩٩٨)Ablard, K. & lipschultz, R. الذي أجرى بغرض فحص العلاقة بين الاستدلال العقلي وأهداف التحصيل والنوع (ذكر /أنثى) واستراتيجيات التنظيم الذاتي (SRL): وقد اشترك في هذا البحث ١١٧ تلميذا و ١٠٥ تلميذة من الصف السابع بإحدى المدارس العامة في شمال شرق الولايات المتحدة ، من التفوقين تحصيليا ، والذين يقعون ضمن أعلى ٣% في اختبار تحصيلي معياري ، وقد تام قياس استراتيجيات التنظيم الذاتي بإستبانة (ورقة وقلم) وتطلب (SRL) أن يوصف التلاميذ طرقهم لا ستخدام ٨ سياقات : تذكر المعلومات من مناقشة الفصل ، إتمام ورقة عمل ، إتمام واجب منزلى فى الرياضيات يحتوى على مسألة غير مفهومة ، مراجعة الواجبات المنزلية تتضمن تمارين في اللغة الإنجليزية والعلوم ، الإعداد لاختبار في القراءة أ و الكتابة ، تناول الاختبار ، إتمام الواجب المنزلي في مواجهة الصعوبات ، والمذاكرة في المنزل. كما تم استخدام مقاييس توجه المهمة وتوجه القدرة ثم تعديلة لقياس توجهات هدف الأداء والتمكن (الإجادة) وقد بينت النتائج : (أ) أن العلاقة بين التحصيل والتنظيم الذاتي للتعلم (SRL) أكثر تعقيدا عما هو معتقد به أصلا حيث أن التلاميذ المتفوقين تباينوا تباينا شديدا في استخدامهم لا ستراتيجيات التعلم للدرجة التي اقترح فيها الباحثان أن الاستراتيجيات ليست ضرورة للتحصيل

المرتفع. (ب) أن هناك علاقة ارتباطية(ر =٣٦، ٠ ، ن =٢٠٦) بين التوجه للتمكن (أو الإجادة) واستراتيجيات التنظيم الذاتي. (ج) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة (ر = ٢٧، ٠ ، ن =٢٠٦) بين الجنس واستراتيجيات التنظيم الذاتي ، وتوضح هذه العلاقة بأن التلميذات كن أكثر استخداما للاستراتجيات من التلاميذ.

وأجرى **عزت عبد الحميد (١٩٩٩)** بحثا استهدف الكشف عن مدى تأثير مكونات الدافعية واستراتجيات التعلم على التحصيل ، والتعرف على مدى تأثيرهما بكل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والتفاعلات بينها ، واشتق لذلك عينه قوامها ٤٣٥ طلبا وطالبة من طلبة الأقسام العلمية الأدبية بالفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق واستخدام الباحث استبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعليم (MSLQ) تأليف **pintrich, P.R. et al** وذلك بعد إعادة تقنينها على البيئة المصرية وعن طريق أسلوب تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة ذو التصميم (٢x٢ x٢x٢) **AcovA**. وأسلوب تحليل المسار Path Analysis . كان من بين النتائج: (أ) دافعية التعلم (توجه الهدف وقلق الاختيار) لدى الإناث أعلى من نظيرتها عند الذكور ولم يختلف الذكور عن الإناث في فعالية الذات في التعلم والأداء. (ب) استراتيجية التعلم ذاتي التنظيم لدى الذكور أعلى من نظيرتها لدى الإناث بينما لم يختلف الذكور عن الإناث في استراتيجيات التعلم (التكرار والإتقان والتنظيم والبحث عن المساعدة). (ج) مكونات الدافعية واستراتجيات التعلم لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة أعلى من نظيرتها لدى طلاب الفرقة الأولى ، لكن لم يظهر اختلاف بينهما في قلق الاختبار. (د) يود تأثير إيجابي دال إحصائيا لمكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي.

وفي **بحث لأوم وينج (١٩٩٩) Eom, Wooyong** : حاول فيه تحد الكيفية التي ترتبط بها استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بكفاءة التعلم من خلال

شبكة الحساب الآلي كوسط تعليمي . وتكونت العينية من ٩٩ تلميذا من تلاميذ الصف السابع بولاية فلوريدا. واستخدم الباحث استبانة لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (SRLSMQ). واستبانة لقياس استراتيجية الدافعية (MSMQ) واختبار ورقة وقلم لقياس التحصيل الدراسي يطبق بعد خروج المفحوص من الامتحان مباشرة . وبتحليل النتائج وجد أن استراتيجية ما وراء المعرفة والمعرفية وإدارة الذات ارتبطت ارتباطا قويا بالتحصيل الدراسي وهي على الترتيب ٠,٦٦ ، ٠,٥٥ ، ٠,٣٨ ، وكان ارتباط الاستراتيجية الدافعية بالتحصيل الدراسي مساويا ٠,٥٢ وبهذا تعد استراتيجية ما وراء المعرفة أفضل المنبئات بالتحصيل الدراسي.

تعقيب على البحوث السابقة :

في ضوء ما سبق عرضه يمكن أن نخلص إلى النتائج العامة الآتية:

١- أن المعتقدات الدافعية لدى التلميذات أعلى من نظيرتها لدى التلاميذ : السيد عبدالدايم (١٩٩٥) وفاطمة حلمي (١٩٩٥) وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) ، كما أن التلميذات حصلن على درجات أعلى من التلاميذ في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقاييس استراتيجيات التعلم مثل : ليندنر وهاريس (١٩٩٢) وفاطمة حلمي (١٩٩٥) وابلارد وليبشولتز (١٩٩٨) ، في حين أشارت نتائج بحث عزت عبد الحميد (١٩٩٩) إلى أن التلاميذ تفوقوا على التلميذات في استراتيجيات (التفكير الذاتي ، والتنظيم الذاتي ما وراء المعرف ، وإدارة الوقت والجهد).

٢- اتفقت نتائج البحوث على أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تزداد مع زيادة العمر والخبرة الدراسية مثل : ليندنر وهاريس (١٩٩٢) وعزت عبدالحميد (١٩٩٩) ، بينما اخلفت نتائج البحوث حول تاثير العمر على

مكونات الدافعية ففي الوقت الذي اتفقت فيه دراسة أحمد شبيب (١٩٩٤) والسيد عبدالدايم (١٩٩٥) على أن الدافعية الداخلية تنقص بزيادة العمر الزمني في حال التلميذات اختلفتا في حالة التلاميذ فبحث أحمد شبيب بين أن الدافعية تزداد بزيادة العمر والسيد عبد الدايم بين أن الدافعية تنقص بزيادة العمر.

٣- أشارت نتائج كثير من البحوث إلى أن المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ارتبطت ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا بالأداء الأكاديمي للتلاميذ والتلميذات مثل : بنتريش وديجروت (١٩٩٠) ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) ولينذر وهاريس (١٩٩٢) وفاطمة حلمي (١٩٩٥) ، كما ثبت أن هناك تأثير لتفاعل مكونات المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي لتعلم على الأداء الأكاديمي مثل : بينتريش وديجروت (١٩٩٠) ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) وأوم وينج (١٩٩٩).

٤- أن المعتقدات الدافعية وخاصة (فعالية الذات والدافعية الداخلية) ارتبطتا ارتباطا قويا وموجبا مع الاستراتيجية المعرفية وتنظيم الذات مثل : أمس وأرشر (١٩٨٨) وبنتريش وديجروت (١٩٩٠) ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) وجرسيا وينتريش(١٩٩١) وابلارد وليبشولتز(١٩٩٨) وعزت عبد الحميد(١٩٩٩).

٥- اختارت معظم البحوث التي أجريت لدراسة المتغيرين عيناتها من تلاميذ وتلميذات المراحل قبل الجامعية ويعد هذا الاختيار منطقيا لأن التعرف على المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم الشائعة في مرحلة مبكرة ييسر كيفية التعامل معها سواء بتجميعها أو بتعديليها أو تغييرها مما يتيح الفرصة لتحصيل الاستفادة المرجوة منها.

٦- أن البحوث التي أجريت في البيئة العربية لدراسة متغيري المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الداتي للتعلم تعتبر محدودة ولا تكفي لاستخلاص نتائج ثابتة ومحددة ولذا كان هذا البحث محاولة لدراسة هذين المتغيرين في الثقافة السعودية.

فروض البحث:

في ضوء ما تم رصده من قراءات الإطار النظري ونتائج البحوث الامبريقية التي أجريت في نطاق متغيرات البحث الحالي يمكن صياغة الفروض الآتية:

١- يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (تلميذ / تلميذه) ومستوى الصف الدراسي (الثالث متوسط / الثالث ثانوي) والتفاعل بينهما على مكونات المعتقدات الدافعية لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة.

٢- يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (تلميذا / تلميذه) ومستوى الصف الدراسي (الثالث متوسط / الثالث ثانوي) والتفاعل بينهما على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة.

٣- توجد تأثير إيجابي ذا دلالة إحصائية لكل من المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة.

٤- يوجد تأثير إيجابي ذا دلالة إحصائية للمعتقدات الدافعية على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى تلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة.

منهجية البحث :

وتشتمل على وصف للمجتمع الأصلي والعينة والمشتقة منه ووصف للأدوات المستخدمة . ثم عرض للإجراءات والأساليب الإحصائية . وفيما يلي توضيح لذلك:

أولا : وصف المجتمع الأصلي والعينة المشتقة منه:

١ – **المجتمع الأصلي** : ويتمثل في جميع تلاميذ وتلميذات الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي بمدارس منارات المدينة المنورة . وقوامه (٢٩٣) تلميذا وتلميذه . منهم (٨٠) تلميذا و (٣٨) تلميذه . بالصف الثالث المتوسط و(١٠١) تلميذا و (٨٤) تلميذه بالصف الثالث الثانوي.

ب – **عينة البحث** : تم اشتقاق عينه البحث من مجتمعها الأصلي بطريقة عرضية وبلغ عددها (٢٣٩) تلميذا وتلميذه بنسبة ٨١,٦% من المجتمع الأصلي منهم . (٧٠) تلميذا و (٣٤) تلميذة من الصف الثالث المتوسط و(٧١) تلميذا و (٦٤) تلميذة من الصف الثالث الثانوي.

ثانيا : الأدوات المستخدمة :

١ – استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم:

The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

وهي من تأليف بنتريش وديجروت (١٩٩٠). Pintrich , p. & Degroot, E. وتقنين الباحث على البيئة السعودية . ويذكر المؤلفان أن بنود تلك الاستبانة مشتقة من عدة أدوات مختلفة لقياس الدافعية واستخدام الإستراتيجية

المعرفية وتنظيم الذات مثل : إيكولز (١٩٨٣) Eccles ؛ وهارتر (١٩٨١) Harter ؛ وويتسوتون سكولت وبالمر (١٩٨٧) Weinstein, Schulte, & palmer ؛ وليبرت وموريس (١٩٦٧) Liebert & Morris ؛ وزيمرمان وبونز (١٩٨٦) Zimmerman & Pons ؛ وسكناك (١٩٨١) Schunk . (٢,٤ : ٣٤) .

وتتكون الاستبانة في الأصل من (٥٦ بندا) ؛ وبعد إجراء التحليل العاملي أصبحت الصورة النهائية مكونة من (٤٤ بندا) فقط . منها (٢٢) بند لقياس المعتقدات الدافعية التي تتكون بدورها من ثلاث عوامل هي : فاعلية الذات (٩ بنود) والدافعية الداخلية (٩ بنود) وقلق الاختبار (٤ بنود) ومنها (٢٢) بندا آخر لقياس استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم والتي تتكون بدورها من عاملين هما: استخدام الاستراتيجية المعرفية (١٣ بندا) وتنظيم الذات (٩ بنود). ويذكر المؤلفان أن معامل ألفا كروبناخ لتلك المقاييس هي : فاعلية الذات (٠,٨٩) والدافعية الداخلية (٠,٨٧) وقلق الاختبار (٠,٧٥) والاستراتيجية المعرفية (٠,٨٣) وتنظيم الذات (٠,٧٤).

ويتضح مما سبق أن الاستبانة في صورتها الأجنبية تتمتع بثبات وصدق مرتفعين . وفيما يلي عرض مختصر للخطوات التي اتبعها الباحث لتقنين الاستبانة على البيئة السعودية.

أ- قام الباحث بترجمة الاستبانة وفي الوقت نفسه عرضها على أحد أعضاء هيئة التدريس* بقسم اللغات الأجنبية بكلية التربية بالمدينة المنورة . ثم عرض الترجمتين معا على أستاذ** متخصص في علم النفس والقياس النفسي

لمراجعة الصياغة المناسب للعبارات بحيث تحمل نفس الفكرة أو المعنى المراد في الأصل الأجنبي.

ب- تم اختيار (٥) تلاميذ و(٥) تلميذات من مدارس منارات المدينة المنورة وبطريقة فردية أتاح الفرصة لكل تلميذ وتلميذة لقراءة العبارات فوجد أن العبارات سهلة الفهم واتضح عدم وجود اختلاف فى فهم التلاميذ والتلميذات لها .

ج- تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٥٦) تلميذ وتلميذة (١٤) تليمذا من الصف الثالث المتوسط ومثلهم من الصف الثالث الثانوى ، و(١٤) تلميذة من الصف الثالث المتوسط ومثلهن من الصف الثالث الثانوى .

وباستخدام طريقة التجزئة النصفية لنتائج تطبيق الاستبانة كانت معاملات الثبات كالآتى :

لمكون المعتقدات الدافعية (٠,٩١) ولعواملها فاعلية الذات (٠,٩٢) والدافعية الداخلية (٠,٨٨) وقلق الاختبار (٠,٨٣) . بينما لمكون استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم (الدرجة الكلية) (٠,٨٦) ولاستخدام الاستراتيجية المعرفية (٠,٨٧) وتنظيم الذات (٠,٨٤) . وجميعها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

د. نظرا لعدم وجود محك خارجى يمكن الاستناد إليه فى الحكم على صدق الأداة . فقد اكتفى الباحث بالمؤشرين التاليين فى الحكم على صدق الإستبانة :

١- مؤشر صدق الاستبانة فى بيئتها الأجنبية والناتج من طريقة الحصول على البنود ومن التحليل العاملى التوكيدى لها . وثبات صدقها .

٢- مؤشر صدق المحكمين حيث تم تقديم تعريف لأبعاد الاستبانة ورصد بنود كل بعد أسفل منه وطلب من (٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس التربوى والمناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية بكلية التربية

بالمدينة المنورة تحديد ما إذا كان البند ينتمى لبعده أم لا . وقد جاءت النتائج مؤكدة على أن كل البنود تنتمى إلى أبعدها بنسبة لم تقل عن ٩٠%

وفيما يلى توصيف للإستبانة وطريقة تصحيحها :

الاستبانة تعطى (٧) درجات كالآتى :

١- درجة كلية تمثل المعتقدات الدافعية وهى عبارة عن حاصل جمع درجات ثلاثة عوامل هى :

أ- **درجة الفاعلية الذات وتنتج من العبارات :** ١-٣-٧-٩-١١-١٣-١٧-١٩-٢١ .

ب-**درجة الدافعية الداخلية وتنتج من العبارات :** ٢-٤-٦-٨-١٢-١٤-١٦-١٨-٢٢ .

ج- **درجة القلق الاختبار تنتج من العبارات :** ٥-١٠-١٥-٢٠ .

٢- درجة كلية تمثل استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم وهى عبارة عن حاصل جمع درجات عاملين هما : **(أ) درجة استخدام الاستراتيجية المعرفية وتنتج من العبارات :** ٢٣-٢٤-٢٧-٢٨-٢٩-٣٢-٣٣-٣٤-٣٧-٣٨-٣٩-٤٢-٤٣ . **(ب) درجة التنظيم الذاتى وتنتج من العبارات:** ٢٥-٢٦-٣٠-٣١-٣٥-٣٦-٤٠-٤١-٤٤ .

ويلاحظ أن جميع العبارات تصحح فى ضوء : تنطبق بدرجة كبيرة جدا تعطى (٥) بدرجة كبيرة (٤) ، ومتوسطة (٣) ، قليلة (٢) ، قليلة جدا (١) ، ولا

تنطبق (صفر) . عدا العبارات : ٢٦-٢٧-٢٦-٤٤ فهى عبارات سالبة وتصحح عكس التقدير السابق .

٣- **قوائم درجات التحصيل الدراسى :** تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسى الكلى الخاصة بنتائج الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ١٤٢٢هـ /١٤٢٣هـ . ونظراً لاختلاف المجموع الكلى لدرجات التلاميذ والتلميذات فى الصف الثالث المتوسط عن الصف الثالث الثانوى ؛ فقد تم تحويل الدرجات إلى نسبة مئوية وتم الاعتماد عليها كدرجة خام فى التحليل الاحصائى .

ثالثا : الإجراءات والأساليب الإحصائية : بعد الاطمئنان لثبات وصدق استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم . وبعد اتخاذ مجموعة من الإجراءات النظامية بخصوص موافقة الجهة التى سيقوم الباحث بتطبيق الاستبانة فيها . قام الباحث بالآتى : ١- تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الموصوفة سابقا . ثم تصحيحها . ٢- الحصول على قوائم بأسماء التلاميذ والتلميذات ودرجاتهم التحصيلية فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ١٤٢٢هـ /١٤٢٣هـ . ٣- أصبح لكل تلميذ أو تلميذة ٨ درجات مختلفة تمثل : التحصيل الدراسى ومكوناته المعتقدات الدافعية (٣مكونات + درجة كلية) واستراتيجتى التنظيم الذاتى للتعلم (٢+درجة كلية) . ٤- تم استخدام تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة (**MANCOVA**) . وتحليل الانحدار Regression Analysis لدراسة التأثيرات المتبادلة بين الدافعية والاستراتيجيات والتحصيل الدراسى باستخدام البرنامج الإحصائي ليزرل Lisrel 8

النتائج :

تم عرض نتائج البحث فى مجموعتين وفقا للأسلوب الإحصائى المناسب لاختبار مدى صحة الفروض و هى كما يلى :

أولا : الاختبار مدى صحة الفرضين الأول والثانى : تم استخدام أسلوب تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA)* Multivariate Analysis of Variance ذى التصميم العاملى (٢X٢) النوع (تلميذ / تلميذة) ومستوى الصف الدراسى (الثالث متوسط / الثالث ثانوى) وذلك لدراسة تأثير كل من النوع ومستوى الصف الدراسى والتفاعل بينهما على المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم عند عزل أثر التحصيل الدراسى باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS8.0

وتبين الجداول (١، ٢،٣، ٤) النتائج الخاصة بذلك .

---

* يتقدم الباحث بجزيل الشكر لسعادة الدكتور السيد عبد الدايم سكران أستاذ علم النفس المشارك بكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها لتحليله بيانات البحث.

جدول (١) نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير النوع ومستوى الصف والتفاعل بينهما على المعتقدات الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم عند عزل أثر التحصيل الدراسى . (ن = ٢٣٩)

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	"ف" F.	د.م	خطأ درجات الحرية	الدلالة
النوع	بيلاى Pillai	٠,١٠٦	٥,٤٨	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
	ويلكس Wilks	٠,٨٩٤	٥,٤٨	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
	هوتلنج Hotelling	٠,١١٩	٥,٤٨	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
	روى Roy	٠,١١٩	٥,٤٨	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
مستوى الصف الدراسى	بيلاى Pillai	٠,١٠٣	٥,٢٩٤	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
	ويلكس Wilks	٠,٨٦٧	٥,٢٩٤	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
	هوتنج Hotelling	٠,١١٥	٥,٢٩٤	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
	روى Roy	٠,١١٥	٥,٢٩٤	٥	٢٣٠	٠,٠٠١
النوع x مستوى الصف الدراسى	بيلاى Pillai	٠,٠٢٣	١,١٠٠	٥	٢٣٠	غير دالة
	ويلكس Wilks	٠,٩٧٧	١,١٠٠	٥	٢٣٠	غير دالة
	هوتلنج Hotelling	٠,٠٢٤	١,١٠٠	٥	٢٣٠	غير دالة
	روى Roy	٠,٠٢٤	١,١٠٠	٥	٢٣٠	غير دالة

من الجدول السابق يتضح أن الاختبارات الأربعة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ فى حالة النوع (تلميذ / تلميذة) وحالة مستوى الصف الدراسى (الثالث متوسط / الثالث ثانوى) وغير دالة فى حالة التفاعل بينهما . ولمعرفة مصدر الفروق أجريت اختبارات التأثيرات بين المجموعات ويوضح ذلك جدول (٢) التالى :

جدول (٢) نتائج مدى تأثير النوع ومستوى الصف الدراسى على مكونات لمعتقدات الدافعية واستراتيجى التنظيم الذاتى للتعلم عند عزل أثر التحصيل الدراسى (ن = ٢٣٩)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
النوع	فاعلية الذات	٣٥٣,٠٧٤	١	٣٥٣,٠٧٤	١٢,٤٧٣	٠,٠٠١
	الدافعية الداخلية	٣٠٨,٧٦٥	١	٣٠٨,٧٦٥	٥,٦٩٠	٠,٠٥
	قلق الاختبار	١٣٦,٥٢١	١	١٣٦,٥٢١	٦,٤٢٣	٠,٠٥
	الاستراتيجية المعرفية	٨٠,٨٠٩	١	٨٠,٨٠٩	١,١٩٢	غير دالة
	استراتيجية تنظيم الذات	٠,١١٣	١	٠,١١٣	٠,٠٠٢	غير دالة
مستوى الصف	فاعلية الذات	١٧٤,٨٨٥	١	١٤٧,٨٨٥	٦,١٧٨	٠,٠٥
	الدافعية الداخلية	٩٥٧,٢٦٧	١	٩٥٧,٢٦٧	١٧,٦٤٠	٠,٠٠١
	قلق الاختبار	٦٣,٤٥٤	١	٦٣,٤٥٤	٢,٩٨٦	غير دالة
	الاستراتيجية المعرفية	٢-١٠x١,٢٥٨	١	٢-١٠x١,٢٥٨	صفر	غير دالة
	استراتيجية تنظيم الذات	٢,٤٠١	١	٢,٤٠١	٠,٠٥١	غير دالة
النوع x مستوى الصف الدراسي	فاعلية الذات	١٣,٢١١	١	١٣,٢١١	٠,٤٦٧	غير دالة
	الدافعية الداخلية	٢٠,٧١٠	١	٢٠,٧١٠	٠,٣٨٢	غير دالة
	قلق الاختبار	٢-١٠x٤,٢٥١	١	٢-١٠x٤,٢٥١	صفر	غير دالة
	الاستراتيجية المعرفية	٢١٦,٦٨٨	١	٢١٦,٦٨٨	٣,١٩٥	غير دالة
	استراتيجية تنظيم الذات	٥,٨٠٢	١	٥,٨٠٢	٠,١٢٤	غير دالة
الخطأ	فاعلية الذات	٦٦٢٣,٦٤٠	٢٣٤	٢٨,٣٠٦		
	الدافعية الداخلية	١٢٦٩٨,٥١٤	٢٣٤	٥٤,٢٦٧		
	قلق الاختبار	٤٩٧٣,٣٠٥	٢٣٤	٢١,٢٥٣		
	الاستراتيجية المعرفية	١٥٨٦٩,٨٦٥	٢٣٤	٦٧,٨٢٠		
	استراتيجية تنظيم الذات	١٠٩٤٠,٨٩٦	٢٣٤	٤٦,٧٥٦		

من الجدول السابق يتضح الآتى :

١- **وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ والتلميذات فى كل من :**

فاعلية الذات والدافعية الذاتية وقلق الاختبار **بينما لم** توجد فروق بينهما فى كل من الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية تنظيم الذات وذلك عند تثبيت أثر التحصيل الدراسى .

ولمعرفة اتجاه الفروق تم حساب المتوسطات المعدلة لدرجات التلاميذ والتلميذات فى متغيرات المعتقدات الدافعية وكانت على النحو الموضح بجدول (٣)

جدول (٣) المتوسطات المعدلة للمتغيرات: فاعلية الذات والدافعية الداخلية وقلق الاختبار

المتغير	متوسط التلاميذ	متوسط التلميذات	اتجاه الفروق
فاعلية الذات	٣٢,٧٠٥	٣٠,١٠٥	لصالح التلاميذ
الدافعية الداخلية	٢٩,١٥٣	٢٦,٧٢٢	لصالح التلاميذ
قلق الاختبار	١٢,٥٨٠	١٤,٢٠٥	لصالح التلميذات

٢- وجود فروق إحصائية بين الصفوف الدراسية فى كل من : قلق الاختبار والاستراتيجية المعرفية واستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم وذلك عند تثبيت أثر التحصيل الدراسى . ولمعرفة اتجاه الفروق تم حساب المتوسطات المعدلة لتلاميذ وتلميذات الصف الثالث المتوسط و الثالث الثانوى فى المتغيرات التابعة وكانت على النحو الموضح بجدول (٤) .

جدول (٤) المتوسطات المعدلة للمتغيرين فاعلية الذات والدافعية الداخلية

المتغير	متوسط الصف الثالث المتوسط	متوسط الصف الثالث ثانوى	اتجاه الفروق
فاعلية الذات	٣٢,٣١٨	٣٠,٤٩٢	لصالح الصف الثالث المتوسط
الدافعية الداخلية	٣٠,٠٧٤	٢٥,٨٠٢	لصالح الصف الثالث المتوسط

٣- عدم وجود تفاعل بين النوع (تلميذ / تلميذه) والصف (الثالث متوسط / الثالث ثانوى) على متغيرات البحث فى حال تثبيت أثر التحصيل .

مناقشة نتائج الفرض الأول :

والذى ينص على " يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (تلميذ/تلميذة) ومستوى الصف الدراسى (الثالث متوسط / الثالث ثانوى) والتفاعل بينهما على مكونات المعتقدات الدافعية لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة " .

وبالرجوع للنتائج المستخلصة من الجدول (١، ٢، ٣، ٤) نجد : أن هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات فى مكونات المعتقدات الدافعية . وأن هذه الفروق لصالح التلاميذ فى فاعلية الذات والدافعية الداخلية ؛ ولصالح التلاميذ فى فاعلية الذات والدافعية الداخلية ؛ ولصالح التلاميذ فى قلق الاختبار . كما أن هناك فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات الصفين (الثالث المتوسط / الثالث الثانوى) لصالح الصف الثالث المتوسط فى فاعلية الذات والدافعية الداخلية . بينما لا يوجد تفاعل بين النوع ومستوى الصف على مكونات المعتقدات الدافعية . وبتلك النتائج تتحقق صحة الفرض الأول بمعنى أن هناك تأثير لكل من النوع ومستوى الصف الدراسى على المعتقدات الدافعية . وتتفق نتيجة الفرض الأول مع نتيجة بحث عزت عبد الحميد (١٩٩٩) فى أن التلميذات أكثر قلقا فى الموقف الاختبارى من التلاميذ . بينما تختلف مع نتائج بحث كل من السيد عبد الدايم (١٩٩٥) وفاطمة حلمى (١٩٩٥) وعزة عبد الحميد (١٩٩٩) والتى بينت أن الفروق كانت لصالح التلميذات فى حين ان البحث الحالى أظهر الفروق لصالح التلاميذ فى الدافعية الداخلية .

كما اختلفت أيضا مع نتيجة بحث عزت عبد الحميد (١٩٩٩) التى بينت عدم وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات فى فاعلية والذات . وتتفق نتائج الفرض الأول للبحث الحالى مع نتائج بحث كل من أحمد شبيب (١٩٩٤) والسيد عبد الدايم (١٩٩٥) والتى بينت أن الدافعية الداخلية تنقص بزيادة العمر الزمنى فى حالة التلميذات . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ اكثر فاعلية للذات وذوى دافعية داخلية أعلى من التلميذات فى ضوء عملية التنميط الجنسي أثناء التنشئة الأسرية التى يقوم بها الأباء فى ثقافة مجتمع العينة . حيث يقصد بالتنميط الجنسى اصطناع المعتقدات والاتجاهات والقيم وأوجه النشاط التى تحكم الثقافة التى ينشأ فيها الطفل بأنها مناسبة لدوره الجنسى فغالبا ما تكلف البنت بالأعمال التى تقوم بها

الأم فى المنزل ، ويكلف الأبن بالأعمال التى يقوم بها الأب ، هذا من ناحية ؛ ومن ناحية أخرى فعادة ما يسمح للذكر فى عينة البحث بالخروج من المنزل والعودة إليه بحرية كاملة وفى أى وقت يشاء ويسمح له بالالتقاء بالأصدقاء فى المنتزهات والمناسبات ويشجع على التفاعل الاجتماعى مع الآخرين مما يزد لديه خاصية الاعتماد على النفس فتنمو لديه الدافعية الداخلية ويزداد لديه الإحساس بفاعلية الذات . أما تفسير أن الدافعية الداخلية وفاعلية الذات تنقص بزيادة العمر الزمنى فربما يرجع ذلك إلى تصميم المناهج التعليمية وما تحتويه من موضوعات ربما لا تشبع الحاجات النفسية والمعرفية الحقيقية سواء بالنسبة للتلاميذ أو التلميذات ، فهذه المناهج ليس بها متعة ذاتية مما يؤدى إلى نقص الدافعية الداخلية للتعلم وتتحول إلى دافعية خارجية يسعى من خلالها التلميذ للحصول على مجرد درجة مرتفعة وليستمر النجاح لمجرد النجاح الذى يحاول أن يرضى به الأهل والمعارف

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

والذى ينص على أنه " يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من النوع (تلميذ / تلميذة) ومستوى الصف الدراسى (الثالث متوسط / الثالث ثانوى) والتفاعل بينهما على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لتلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة " .

وبالرجوع للنتائج المستخلصة من الجدول : (١) ، (٢) ، (٣) نجد : عدم وجود فروق حقيقية بين التلاميذ والتلميذات فى الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية تنظيم الذات . وعدم وجود فروق حقيقية بين تلاميذ وتلميذات الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوى فى الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية تنظيم الذات . وعدم وجود تفاعل بين النوع ومستوى الصف على استراتيجتي التنظيم الذاتى لتعلم .

وبتلك النتيجة تتحقق صحة الفرض الثانى ؛ بمعنى أنه لا يوجد تأثير لكل من النوع ومستوى الصف الدراسى على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحوث كل من : ليندر وهاريس (١٩٩٢) ، وفاطمة حلمى (١٩٩٥) ، وبلارد وليبشولتز (١٩٩٨) والتى بينت أن التلميذات حصلن على درجات أعلى من التلاميذ فى استراتيجيات التعلم . كما اختلفت مع ما توصل إليه بحث عزت عبد الحميد (١٩٩٩) والتى بينت أن التلاميذ تفوقوا على التلميذات فى استراتيجيات التنظيم الذاتى لما وراء المعرفة . وواختلفت أيضا مع نتائج بحث ليندنر وهاريس (١٩٩٢) ، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) التى بينتا أن استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم تزداد بزيادة العمر الزمى ويمكن تفسير تلك النتيجة على ضوء أمرين : أولهما أن أساليب تقييم التلاميذ والتلميذات تتطلب منهم استراتيجية التنظيم والحفظ والتذكر فقط . ولم تتعدى ذلك ، وفى الحقيقة فإن هذه النقطة تتمشى مع صحة نتيجةة الفرض الأول الذى أسفرعن أن الدافعية الداخلية تتناقص مع زيادة العمر الزمنى ؛ بمعنى ان التلميذ لم يجد فى المقررات الدراسية ما يتحدى قدراته ويشبع حاجاته النفسية . أما الأمر الآخر فهو عينة البحث اشتقت من مدارس منارات المدينة المنورة وهى مدارس خاصة وجميع التلاميذ والتلميذات من ذوى التحصيل الدراسى المرتفع ولذا لم تظهر فروق بينها فى استخدام استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم .

وعلى كل فهذه النتيجة تتطلب إجراء بحوث أخرى على عينات أخرى مثل تلاميذ وتلميذات المدارس الحكومية . وإضافة استراتيجيات أخرى مثل إدارة الوقت والجهد . كما يجب أن تصمم أدوات أكثر تخصصا لقياس استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم مرتبطة بمقررات دراسية محددة مثل الرياضيات ، اللغات ، العلوم ، المواد الاجتماعية وهكذا .

ثانيا : لاختبار مدى صحة الفرضين الثالث والرابع : تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار ، وذلك لدراسة مدى تأثير المعتقدات الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم لدى تلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة .

وتبين الجداول من (٥) إلى (١٢) النتائج الخاصة بذلك .

جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار لدراسة أثر المعتقدات الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم على التحصيل الدراسى لدى التلاميذ

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة "ف"	الدلالة
الانحدار (التأثير)	١٥٣٥,٧٥٤	٢	٧٦٧,٨٨	٨,٩١	دالة عند ٠,٠١
الخطأ	١٢٩٤٥,٢	١٣٨	٩٣,٨١		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ للمتغيرات المستقلة (الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتى والمقدار الثابت) على التحصيل الدراسى لدى التلاميذ .

كما أن معامل التحديد (R^2) قد بلغ ٠,١١ أى أنه يمكن تفسير ١١% فى التباين من التحصيل الدراسى **بمعرفة** المعتقدات الدافعية والاستراتيجيات . إلا أنه من خلال جدول انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة فقد اتضح أن درجة المعتقدات الدافعية ليس لها تأثير إيجابى على المتغير التابع وجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦) نتائج انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	بيتا Beta	المعامل البائو B	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
الثابت	٦٥,١٠	٥,٨٣	---	١١,١٧	دالة عند ٠,٠١
المعتقدات الدافعية	٠,٠٠٤	٠,٠٨	٠,٠٠٤	٠,٠٥	غير دالة
الاستراتيجيات	٠,٢٤	٠,٠٧	٠,٣٢٤	٣,٤٣	دالة عند ٠,٠١

ومن بيانات الجدول السابق يمكن صياغة المعادلة الآتية :

التحصيل الدراسى = ٠,٢٤ استراتيجية التنظيم الذاتى + ٦٥,١٠

جدول (٧) نتائج التحليل الانحدار لدراسة أثر المعتقدات الدافعية واستراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم على التحصيل الدراسى لدى التلميذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار (التأثير)	١٧٢٠,٧١	٢	٨٦٠,٣٦	٧,٥	دالة عند ٠,٠١
الخطأ	١٠٨٩٣,١٨	٩٥	١١,٦٧		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ للمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى والمقدار الثابت على التحصيل الدراسى لدى التلميذات .

كما أن معامل التحديد (R^2) بلغ ٠,١٤ أى أنه يمكن تفسير ١٤% من درجة التحصيل بمعرفة درجة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى .

وبدراسة جدول انحدار التحصيل الدراسى على المتغيرات المستقلة اتضح أن سبب وجود التأثير فى الجدول السابق هو المقدار الثابت فقط أى أن المعتقدات والدافعية والإستراتيجية ليس لها تأثير على التحصيل الدراسى للتلميذات . والنتائج موضحة بجدول (٨) .

جدول (٨) انحدار المتغير التابع على المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة	بيتا Beta	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
الثابت	٦١,٥٥	٧,٠٢	---	٨,٧٧	دالة عند ٠,٠١
المعتقدات الدافعية	٠,٢٠	٠,١١	٠,٢١	١,٨٢	غير دالة
الاستراتيجيات	٠,١٧	٠,١٠	٠,١٠	١,٧	غير دالة

وواضح من بيانات الجدول السابق أننا لا نستطيع صياغة معادلة تربط التحصيل الدراسى بالدافعية والاستراتيجيات بالنسبة للتلميذات .

جدول (٩) نتائج الانحدار لدراسة أثر المعتقدات الدافعية على استراتيجيات التنظيم للتعلم لدى التلاميذ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار (التأثير)	٥٢٠,٢٨	١	٥٢٠٩,٢٨	٣٣,٤٩	دالة عند ٠,٠١
الخطأ	٢١٦٢٣,٢٩	١٣٩	١٥٥,٥٦٣		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ للمعتقدات الدافعية والمقدار الثابت على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم . وبلغ مجمل التحديد (R^2) ٠,٢٣ أى أنه يمكن تفسير ٢٣% من التباين فى استراتيجيات بمعرفة المعتقدات الدافعية .

جدول (١٠) نتائج انحدار الاستراتيجيات على المعتقدات الدافعية

المتغيرات المستقلة	بيتا Beta	المعامل البائى B	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
الثابت	٣١,٧٣	٧,٠١	---	٤,٥٣	دالة عند ٠,٠١
المعتقدات الدافعية	٠,٥٤	٠,٠٩	٠,٤٤	٥,٧٩	دالة عند ٠,٠١

ومن بيانات الجدول السابق يمكن صياغة المعادلة الآتية فى حالة التلاميذ :

استراتيجيات التنظيم الذاتى = ٠,٥٤ المعتقدات الدافعية + ٣١,٧٣ .

جدول (١١) نتائج الانحدار لدراسة أثر المعتقدات الدافعية على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى التلميذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار (التأثير)	٦٨٣٨,١٢	١	٦٣٨٣,١٢	٤٩,٠٤	دالة عند ٠,٠١
الخطأ	١٢٤٩٥,٢٨	٩٦	١٣٠,١٦		

يتضح من الجدول السابق وجود تأثيرات دال للمعتقدات الدافعية على الاستراتيجيات لدى التلميذات .

وقد بلغ معامل التحديد (R^2) ٠,٣٤ أى أنه يمكن تفسير ٣٤% من التباين فى الاستراتيجيات بمعرفة درجة المعتقدات الدافعية .

جدول (١٣) نتائج انحدار الاستراتيجيات على المعتقدات الدافعية

المتغيرات المستقلة	بيتا Beta	المعامل الثابت B	الخطأ المعيارى	ت	الدلالة
الثابت	٢٧,٦٥	٦,٩٣	---	٣,٩٩	دالة عند ٠,٠١
المعتقدات الدافعية	٠,٦٧	٠,٠٩٦	٠,٥٨	٧,٠٠	دالة عند ٠,٠١

ومن بيانات الجدول السابق يمكن صياغة المعادلة الآتية فى حالة التلميذات:

استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم = ٠,٦٧ المعتقدات الدافعية + ٢٧,٦٥

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

والذى ينص على أنه " يوجد تأثير إيجابى ذا دلالة إحصائية لكل من المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة " .

وبالرجوع للنتائج المستخلصة من الجداول (٥، ٦، ٧، ٨) نجد أن : أنه بالنسبة للتلاميذ يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من درجات استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فقط لأن المعتقدات الدافعية لم يكن لها تأثير على التحصيل الدراسى . أما بالنسبة للتلميذات فلم يظهر هناك أى تأثير لكل من المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم .

والحقيقة أن هذه النتيجة غير متوقعة وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثالث على وجه العموم حيث لم يرتبط بالتحصيل الدراسى إلا استراتيجيات التنظيم الذاتى وفى حالة التلاميذ فقط .

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج بحوث كل من : بنتريش وديجروت (١٩٩٠) ، ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) ، وليندنر وهاريس (١٩٩٢) ، وفاطمة حلمى (١٩٩٥) ، وأوم وينج (١٩٩٩) ، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩) .

وقبل أن **نقدم تفسير لتلك** النتيجة نقترح ضرورة إجراء بحوث على نفس المتغيرات وعلى مستويات تعليمية مختلفة وبيئات ثقافية مختلفة وبإعداد أدوات قياس أكثر تخصصا لما تقيسه وأكثر ارتباطا بمقررات دراسية معينة . وربما جاءت تلك النتيجة بهذا الشكل لأن المناهج الدراسية بأهدافها ومحتواها لم تمس رغبات التلاميذ والتلميذات مما يؤدى إلى عدم الاندماج فى المهام التعليمية من مناقشات داخل الفصول وحل الواجبات والاستمتاع بها وعدم الرهبة من الامتحانات . ويؤدى بهم أيضا إلى عدم إدراك أهمية العمل المدرسى ومنفعته . كما أن أساليب التقييم الحالية تساعد التلخيص والحفظ والتذكر فقط ، حتى أن مهمة التلخيص قد يقوم بها المتعلم وليس الطلبة ، وما على المتعلم إلا الحفظ وربما الحفظ الآنى وليس القائم على الفهم وإدراك المعنى . أما الاستراتيجيات الأخرى مثل كتابة المذكرات وإعادة الصياغة والرابط والتحليل وعقد المقارنات فربما نظم التعليم الحالية لم تشجع على استخدامها حتى الآن . ومن ناحية أخرى وكما يقول بير لاين " أن توجيه الأسئلة إلى الطلاب عوض عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وأهم من ذلك أنه يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية ويسهم فى تعلم المزيد حول الموضوع " (١١ : ١٥١) .

وكما هو واضح من تلك العبارة أن نظمنا التعليمية تهتم بالحقائق بالدرجة الأولى ولم تسعى إلى تحريك دافعية التلاميذ والتلميذات .

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

والذى ينص على أنه " يوجد تأثير ايجابى ذا دلالة إحصائية للمعتقدات الدافعية على استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم لدى تلاميذ وتلميذات مدارس منارات المدينة المنورة ".

وبالرجوع للنتائج المستخلصة من الجداول (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) نجد : أنه بالنسبة للتلاميذ يمكن التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من درجات المعتقدات الدافعية وذلك من خلال العلاقة : الإستراتيجيات = ٠,٥٤ المعتقدات الدافعية + ٣١,٧٣ . وأيضا بالنسبة للتلميذات يمكن التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم من درجات المعتقدات الدافعية وذلك من خلال العلاقة : الإستراتيجيات = ٠,٦٧ المعتقدات الدافعية + ٢٧,٦٥ .

وهذا يدل بطبيعة الحال على تحقيق **صحة الفرض الرابع** بمعنى ان المعتقدات الدافعية للتلاميذ والتلميذات تؤثر فى استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعليم لديهم . **وتتفق** هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من : آمس وأرشر (١٩٨٨) ، وبنتريش وديجروت (١٩٩٠) ، ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) ، وجرسيا وبنتريش (١٩٩١) ، وابلارد ولييبشولتز (١٩٩٨) ، وعزت عبد الحميد (١٩٩٩)

ويمكن تفسير تلك النتيجة فى ضوء ما بينته البحوث التى أجريت على استراتيجيات التعلم حيث أوضحت أن المتعلم الناجح يستخدم الاستراتيجيات التى تتناسب مع المادة العلمية التى يتعلمها والمهام التعليمية التى ينفذها والأهداف التى يعمل على تحقيقها والحاجات التى يود أن يحققها (٤ : ١٤١) **ومغزى ذلك أن الدوافع تحدد الاستراتيجيات** .

وما يساعد على فهم تلك النتيجة أيضا ما اقترحه بيجز من أن هناك ثلاثة مداخل أساسية للتعلم يميل التلاميذ والتلميذات إلى استخدامها فى تنظيم تعلمهم . وأن هذه المداخل هى خليط بين الدوافع والاستراتيجيات ويرى بيجز أيضا أنه رغم أن المتعلمين يخلطون الدوافع والاستراتيجيات ويرى بيجز أيضا أنه رغم أن المتعلمين يخلطون الدوافع والاستراتيجيات إلا أنهم يكونون مدفوعين بطريقة خاصة ويستخدمون استراتيجيات التعلم التى **تتطابق** مع دوافعهم (٩ : ١) .

كما يرى زيمرمان أن كل ردود الأفعال الاستراتيجية تبدأ ذاتيا (تأثير شخصى) ويحصل عليها خلال تقدير ذاتى موجب (تأثير الإستجابة) (٣٢: ٣٣٠).

كذلك يرى الباحث أن هذه النتيجة **تتفق مع** النظرية المعرفية الاجتماعية التي قدمها باندورا ووضع من خلالها أساسا نظريا لنموذج التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي ويرى فيها أن تفاعل العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية يتيح الفرصة لمتعلمين بالتدريب على ضبط تعلمهم ، ولكنها في نفس الوقت تضع حدودا لتوجه الذات ، ودعى باندورا بذلك إلى عدم التركيز على القدرة وحدها كعامل أساسي للتعلم والتحصيل الدراسي (٢٥ : ٨٧) .

المراجـــع :

١- أحمـــد شـــبيب (١٩٩٤) : **الاتجاه الإنمائى للدافعية الأكاديمية الذاتية فى مراحل عمرية مختلفة لدى الجنسين** . المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى ، المجلة المصرية للتقويم التربوى ، المجلد الثانى ، العدد الأول ، ص ص : ١٤ : ٢٠١ .

٢- السيد عبد الدايم (١٩٩٥) : **التوجه الدافعى الداخلى فى مقابل التوجه الدافعى الخارجى لدى تلاميذ التعليم العام والأزهرى** . دراسات تربوية ، المجلد (١٠) الجزء (٧٥) ، ص ص : ١٤٩ – ٢٠٦ .

٣- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩) : **ما ووراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الـ ـدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة** . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٣٣ ، ص ص : ١٩٧ – ٢٣٦ .

٤- عبد الرحمن العيدان (١٩٩٣) : **تأثير الأسلوب المعرفى المستقل المعتمد فى استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية** . رسالة الخليج العربى ، العدد ٤٨ للسنة ١٤ ، ص ص ١٢٩ – ١٦٦ .

٥- عبد الله طه الصافى : (٢٠٠١) : **المناخ المدرسى وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بمدينة أبها** . رسالة الخليج العربى ، العدد ٧٩ لسنة ٢٢ ، ص ص : ٦١ – ٩٠ .

٦- عزت عبد الحميد (١٩٩٩) : **دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثارهما على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية**

جامعة الزقازيق . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٣٣ ، ص ص ١٠١ ـ ١٥٢ .

٧- فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) : **استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسى ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى** . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٢٢، ص ص : ١٥٩ ـ ١٩١ .

٨- فاطمة حلمى حسن (١٩٩٥) : **الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى** . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٢٤ ، ص ص ١١٥ ـ ١٣٧ .

٩- فاطمة حلمى حسن (١٩٩٦) : **مداخل التعلم فى ضوء نظرية "بيجز" وأساليب الكتابة المميزة لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة** . مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد (٢٧) الجزء الثانى ، ص ص ١٩٩ ـ ٢٤٠ .

١٠- كمال دسوقى (١٩٧٦) : **التعليم والتعلم** . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١١- محى الدين توق وعبد الرحمن عدس (١٩٨٤) **أساسيات علم النفس التربوى** . دار جون وايلى وأولاده ، نيويورك .

١٢- مرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) : **مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي** . مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية ، المجلد السادس ، العدد الأول ، ص ص ٩٣ – ١٣٠ .

13. **Ablard, K.; Lipschultz, (1998):** Self-Regulated learning in high-Achieving Students: relations to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. J. of Educ. Psych., V. 90, N. 1, P 94-101.

14. **Ames, C.; Archer, J. (1988):** Achievement Golas in The Classroom: Student's Learning Strategies and motivation Processess. Journal of Educational Psychology, V. 80, N. 3, P260-267.

15. **Duff, A (1997):** A note on the Reliability and Validity of a 30 item version of Entwistle Psychology, 67, P527-539.

16. **Eom, Wooyong (1999):** The effects of Self-Regulated Learning Strategy on academic Achievement in a computer-Networked Hypermedia Learning Environment. International-Journal of educational-technology, V.1, N. 1, P263-85.

17- **Eom, Woyyong; Reiser, R. (2000):** The Effects of Self-Regulation and Instructional Controller Performance and motivation in Computer-based instruction.

International-Journal of Instructional-Media. V. 27, N. 3, P247-60.

18. **Garcia, T.; Pintrich, P (1991)** Student motivation and Self-Regulated Learning ALISREL Model. In the (ERIC) Database ED 333006.

19. **Garcia, T.; Pintrich, Pintrich, P. (1993):** Self-Schemes, motivational Strategies and Self-Regulated Leaving. In the (ERIC) Database ED 359234.

20. **Lindner, R.; Harris, b. (1992):**The development and Evaluation of a self-Regulated Learning Inventory and it's implications for instructor-independent Instruction. In the (ERIC) Database, ED 348010.

21. **Lindner, R.; Harris, b. (1992):** Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students. In Educational Research international Center (ERIC), ED 345626.

22. **Lindner, R.; Harris, B. (1992):** Self-Regulated Learning and Academic Achievement in College Students. In Educational Research international Center (ERIC), ED 345626.

22. **Newby, T. (1991)** Classroom motivation Strategies of first year Teacher. Jornal of Educational Psychology, V. 83, N. 2, P195-200.

23. **Paterson, Craig-C. (1996)** Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Senior Biology Students. Australian-Science Teachers- Journal, V. 42, N. 2, P48-52.

24. **Pintrich, P.; De Groot, E. (1990):** Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Enductional Psychology, V. 82, N. 1, P33-40.

25. **Puride, N,; Hatlie, J. (1998):** Student Conceptions of Learning and Their use of Self-Regulated Learning Strategies Across-Cultural Comparison, J. of Educ. Psych. V. Student Conceptions of Learning and Their use of Self-Regulated Learning Strategies Across-Cultural Comparison, J. of Educ. Psych. V.

26- **Roedel T. schraw, G.; plake, B. (1994) :** Validation of A measure of learning and performance Goal Orientations. Journal of Educational psychology measurement, V. 45, N. 4, p 1013 – 1021.

27- **Rose, D.; Winne, P. (1993):** Measuring component and stes of Gjognitve processe in self Regulated Learning. J. of Edue. Psych. V. 82 , N. 4, P 491 – 604.

28 **Trawick L. (1998) :** Relationships Among cognitive Motivational processes and Academic performance in

community college students with a shitory of Academic failure. In The (ERIC) Database, ED 300723.

29 **Williams, J.; Hellman (1998) :** Investigating self Regulated Learning Among First kGeneration Community college students. Journal of Applied Research in the community college, V. 5, N. 2, P83 – 87.

30. **Winne, P. (1997) :** kExperimenting to Bootstrap self Regulated Learning journal of Educationbal psychology, V. 89, N.3, P 397 – 410.

31- **Wolters christopher (1998) :** self Regulated Learning and college students, Regulation of motivation. Journal of Educational psychology kV. 90, N. 2, P224 – 35.

32- **zimmerman, B. (1989):** Asocial cognitive View of self Regulated Academic learning. Journal of educational psychology V. 81 , N. 81, N. 3 , p 329 – 339.

الملاحق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية	Kingdom of saudi Arabia
وزارة التعليم العالي	Ministry of Higher Education
فرع جامعة الملك عبد العزيز	King abdulaziz universtiy branch
كليـــــة التربيـــة	Faculty of Education
بالمدينة المنورة	Madinah-Alumnawarah

سعادة المشرف العام على مدارس المنارات بالمدينة المنورة حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني أن أحيط سعادتكم علما بأن الدكتور / زين بن حسن ردادي رئيس قسم علم النفس التربوي بالكلية يقوم حاليا بإجراء دراسة عن موضوع الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة ... ويرغب في تطبيق استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم (مرفق نسختين بنين/ نبات) على طلاب وطالبات الصفين الثالث متوسط والثالث ثانوي.

ونظرا لتطبيق مدارس المنارات جملة من الأساليب من الوسائل التربوية الحديثة التي تعزز الدافعية وتنمي استراتيجيات التعلم لدى طلابها وطالباتها فقد تم اختيارهم ليكونوا ممثلين لعينه الدراسية بالمدينة المنورة.

فأمل التفضل بالموافقة على تطبيق الاستبانة على العينة المختارة والتكرم بتسهيل ذلك.

وتفضلوا بقبول خالص تحياتي .....

عميد كلية التربية بالمدينة المنورة

أ. د / علي بن حمزة أبو غرارة

ملحق رقم (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
فرع جامعة الملك عبد العزيز
كليـــــة التربيـــة
بالمدينة المنورة

استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم

تعريب الدكتور زين حسن ردادي

أولا : البيانات

الاسم :

المدرسة:

الصف والفصل :

مجموع درجاتك في جميع المواد في الفصل الدراسي الأول ١٤٢٢ / ١٤٢٣ هـ

= (.....) درجة

ثانيا : التعليمات :

ستجد فيما يلي مجموعة من العبارات التي تبين بعض المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم التي قد تكون لها علاقة بتحصيلك الدراسي.

والمطلوب منك :

١- أن تقرأ كل عبارة قراءة جيدة ، لكي تفهم مضمون الفكرة التي تحملها العبارة.

٢- أن تقدر مدى انطباق الفكرة عليك كما يلي:

أ - إذا رأيت أنها لا تنطبق عليك أبدا فضع العلامة (√) أمام العبارة في العمود السادس المعنون بـ (**لا ينطبق**).

ب- أما إذا رأيت أنها تنطبق عليك فبين بأي درجة يكون هذا الانطباق كالآتي :

- إذا كانت **تنطبق** عليك فبين بأي درجة "كبيرة جدا" فضع العلامة (√) أمام العبارة في العمود الأول المعنوي بـ (**كبيرة جداً**)
- أما إذا كانت تنطبق عليك بدرجة "قليلة جدا" فضع العلامة أمام العبارة في العمود الرابع المعنون بـ(**قليلة**).
- وهكذا.....

ملحوظة :

١- إن البيانات والمعلومات التي ستكتبها ستعامل بسرية تامة ولن يطلع عليها أي شخص آخر غير الباحث.

٢- كلما تحريت الدقة والصدق في إبداء رأيك كلما انعكس ذلك على تطوير العملية التعليمية والتربوية.

٣- إذا واجهتك كلمة لا تعرف معناها فلا تتردد فى سؤال الباحث القائم بتطبيق الاستبانة عنها .

ولكم جزيل الشكر .....

الباحث

استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم

تعريب الدكتور زين حسن ردادى

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
١	اعرف بأننى استطيع التمكن من تعليم المقررات الدراسية فى هذا الفصل						
٢	أفضل المواد الدراسية التى تتحدى قدراتى ، لكى أتعليم منها أشياء						
٣	أثق فى مقدرتى على استيعاب الأفكار التى تدرس المقررات الدراسية						
٤	من الأهمية بالنسبة لى أن أتعلم ما يمكن تعلمه فى هذا الفصل الدراسى						
٥	أكون عصبيا (متوتر) فى الامتحان لدرجة أننى أنسى المعلومات التى تعلمتها						
٦	أحب ما أتعلمه من مقررات فى هذا الفصل الدراسى						
٧	أعتقد بأننى طالب جيد ، مقارنة بالطلاب الآخرين فى هذا الفصل						
٨	أعتقد بأننى قادر على الاستفادة مما أتعلمه الآن فى دراسة مواد أخرى						
٩	أنا متأكد من أن أدائى فى الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التى أكون التى أدرسها سيكون ممتازا						
١٠	أشعر بالفزع والاضطراب عند استلامى لورقة الامتحان						
١١	اعتقد أن مهارتى الدراسية متميزة إذا ما قورنت بمهارات زملائى فى الفصل						
١٢	اختار مقالات بحثية لكى أتعلم منها بعض الشيئ حتى ولو تطلب منى ذلك جهدا أكبر						

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
١٣	اعتقد بأننى أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين فى هذا الفصل						
١٤	حتى عندما يكون أدائى ضعيفا فى الاختبارات ، فإننى أحاول أن أتعلم من أخطائى التى أقع فيها						
١٥	أفكر كثيرا عند استلامى لورقة الامتحان فيما يترتب على ضعف إجابتى						
١٦	اعتقد بأن المقررات الدراسية التى أتعلمها الآن ، ستكون نافعة ومفيدة لى فى حياتى						
١٧	أتوقع أن يكون أدائى أفضل من أداء زملائى فى هذا الفصل						
١٨	اعتقد أن ما اتعلمه فى هذا الفصل ممتعا وشيقا جدا لى						
١٩	أتوقع أن يكون أدائى حسنا جدا فى هذا الفصل						
٢٠	أشعر بالقلق الشديد عند اقتراب موعد الامتحانات						
٢١	اعتقد بأننى سأحصل على درجة ممتازة فى هذا افصل الدراسى						
٢٢	فهم المقررات الدراسية الأكثر أهمية بالنسبة لى من الحصول على درجة مرتفعة فيها						
٢٣	حينما أستعد لأداء امتحان فإننى استحضر وأربط المعلومات التى تعلمتها فى الفصل والمعلومات الموجودة فى الكتاب						
٢٤	حينما أحل الواجب المنزلى فإننى أتذكر ما قاله المعلم فى الفصل لكى أستطيع الإجابة بطريقة صحيحة						
٢٥	أثناء المذاكرة كثيرا ما أسأل نفسى أسئلة لأتأكد من مدى فهمى لما درسته						
٢٦	عندما يكون موضوع الدرس صعبا فإنى إما أن أتركه تماما أو أدرس الأجزاء السهلة منه فقط						

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
٢٧	يصعب على غالبا تحديد الأفكار الرئيسية فيما أقرأه						
٢٨	عندما أستذكر دروسى أصيغ الأفكار الهامة بأسلوبى الخاص (أى بكلمات من عندى)						
٢٩	أحاول دائما فهم ما يقوله المعلم حتى لو لم يكن له معنى						
٣٠	غالبا ما أقوم بحل الأسئلة والتمارين التى توجد فى نهاية كل درس ؛ حتى لو لم يكن ذلك مطلوبا منى						
٣١	استمر فى دراسة موضوع الدرس حتى أنتهى منه ، ولو كان مملا						
٣٢	حينما أستعد لأداء امتحان ما فإنى أحاول تذكر أكبر عدد من الحقائق والمعلومات بقدر ما أستطيع						
٣٣	أكتب ملاحظاتى أثناء المذاكرة مرة ثانية لكى أستذكر المعلومات						
٣٤	حينما أستعد لأداء امتحان ما ، فإننى أسمع لنفسى النقاط الهامة						
٣٥	أفكر فى الأشياء التى أحتاجها قبل أن أبدا المذاكرة لكى أتعلم جيدا						
٣٦	كثيرا ما أجد نفسى أقرأ بعض الموضوعات لكنى لا أفهم منها شيئا						
٣٧	كثيرا ما أستفيد مما تعلمته من الكتب الدراسية ومن الواجبات المنزلية فى حل الواجبات الجديدة						
٣٨	أثناء مذاكرتى لموضوع ما فإنى أحاول ربط المعلومات بعضها ببعض						
٣٩	عند قرائتى للمقررات الدراسية فى هذا الفصل ، فإنى أكرر الكلمات لنفسى عدة مرات لكى أتذكرها						

م	العبـــــارة	بدرجة على تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
٤٠	عندما أقرأ درسا ما فإننى أتوقف بين فترة وأخرى لمراجعة ما قرأته						
٤١	أعمل دائما بجد لأحصل على مرتبة (أو درجة) جيدة حتى عندما لا أحب المادة الدراسية						
٤٢	أقوم بعمل مخطط لفصول الكتب الدراسية كى يساعدنى ذلك فى عملية المذاكرة						
٤٣	عندما أقرأ فإننى أحاول الربط بين الموضوعات التى أقرأ عنها (أو حولها) وبين الموضوعات التى عرفتها سابقا						
٤٤	كثيرا ما أفكر فى أشياء أخرى أثناء شرح المعلم ولا أنتبه حقيقة لما يقوله						

ف	د	ق	م	تـ
( )	( )	( )	( )	( )

ملحق رقم (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
فرع جامعة الملك عبد العزيز
كليـــــة التربيـــة
بالمدينة المنورة
قسم علم النفس التربوى

استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم

تعريب الدكتور زين حسن دارى

أولا : البيانات

الاسم :

المدرسة :

الصف والفصل :

مجموع درجاتك فى جميع المواد فى الفصل الدراسى الأول ١٤٢٢/١٤٢٣هـ

= ( ) درجة

ثانيا : التعليمات

ستجدين فيما يلي مجموعة من العبارات التي تبين بعض المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم التي قد تكون لها علاقة بتحصيلك الدراسي.

والمطلوب منك:

١- أن تقرأي كل عبارة قراءة جيدة ، لكي تفهمي مضمون الفكرة التي تحملها العبارة.

٢- أن تقدري مدى **انطباق** الفكرة عليك كما يلي:

أ – إذا رأيت أنها لا تنطبق عليك أبدا فضعي العلامة (√) أمام العبارة في العمود المعنون بـ (**لا ينطبق**).

ب – أما إذا رأيت أنها تنطبق عليك فبيني بأي درجة يكون هذا الانطباق كالآتي:

- إذا كانت تنطبق عليك بدرجة " كبيرة جداً" فعضي العلامة (√) أمام العمود المعنون بـ (**كبيرة جداً**).
- أما إذا كانت تنطبق عليك بدرجة " قليلة جداً " فضعي العلامة أمام العبارة في العمود الرابع المعنون بـ (**قليلة**).
- وهكذا .....

ملحوظة :

١- إن البيانات والمعلومات التي ستكتبينها ستعامل بسرية تامة ولن يطلع عليها أي شخص آخر غير الباحث.

٢- كلما تحريتي الدقة والصدق في إبداء رأيك كلما انعكس ذلك على تطوير العملية التعليمية والتربوية.

٣- إذا واجهتك كلمة لا تعرفين معناها فلا تترددي في سؤال القائمة بتطبيق الاستبانة عنها.

ولك جزيل الشكر

الباحث

استبانة المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم

تعريب الدكتور زين حسن ردادي

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
١	أعـرف بأني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل						
٢	أفضل المواد الدراسية التي تتحدى قدراتي ، لكي أتعلم منها أشياء جديدة.						
٣	أثـق فـي مقدرتـي علـى استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية						
٤	مـن الأهمـية بالنسـبة لي أن أتعلم ما يمكن تعلمه في هذا الفصل.						
٥	أكـون عصـبية (مـتوترة) في الامتحان لدرجة أنني أنسى المعلومات التي تعلمتها.						
٦	أحب ما أتعلمه من مقررا في هذا الفصل الدراسي.						
٧	أعتقد بأنني طالبة جيدة ، مقارنة بالطالبات الأخريات في هذا الفصل.						
٨	أعـتقد بأنني قادرة على الاستفادة مما أتعلمه الآن في دراسة مواد أخرى.						
٩	أنـا مـتأكدة من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتازاً.						
١٠	أشعر بالفزع والاضطراب عن استلامي لورقة الامتحان.						
١١	أعتقد بأن مهارتي الدراسية متميزة ، إذا ما قورنت بمهارات زميلاتي بالفصل.						
١٢	اخـتار مقالات بحثية لكي أتعلم منها بعض الشيء حتى ولو تطلب مني ذلك جهدا أكبر.						

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
١٣	أعـتقد بأننـي أعرف الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطالبات الأخريات في هذا الفصل						
١٤	حتى عندما يكون أدائي ضعيفا في الاختبارات ، فإنني أحاول أن أتعلم من أخطائي التي أقع فيها.						
١٥	أفكـر كثـيرا عند استلامي لورقة الامتحان فيما يترتب على ضعف إجابتي.						
١٦	اعـتقد بـأن المقررات الدراسية التي أتعلمها الآن ، ستكون نافعة ومفيدة لي في حياتي.						
١٧	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زميلاتي في هذا الفصل						
١٨	اعتقد أن ما أتعلمه في هذا الفصل ممتعا وشيقا جداً لي.						
١٩	أتوقع أن يكون أدائي حسنا جدا في هذا الفصل						
٢٠	أشعر بالقلق الشديد عند اقتراب موعد الامتحانات						
٢١	اعـتقد بأننـي سأحصـل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي						
٢٢	فهـم المقررات الدراسية أكثر أهمية بالنسبة لي من الحصول على درجة مرتفعة فيها.						
٢٣	حيـنما أسـتعد لأداء امـتحان مـا فإننـي استحضر وأرب المعلومـات التي تعلمتها في الفصل والمعلومات المجودة في الكتاب.						
٢٤	حيـنما أحل الواجب المنزلي فإننى أتذكر ما قالته المعلمة في الفصل لكي أستطيع الإجابة بطريقة صحيحة.						
٢٥	أثـناء المذاكـرة كثيرا ما أسال نفسي أسئلة لأتأكد من مدى فهمي لما درسته.						
٢٦	عـندما يكون موضع الدرس صعبا فإنني إما أن أتركه تماما أو أدرس الأجزاء السهلة منه فقط						
٢٧	يصعب على غالبا تحديد الأفكار الرئيسية فيما أقرأه						

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
٢٨	عندما استذكر دروسي أصيغ الأفكار الهامة بأسلوبي الخاص (أي بكلمات من عندي)						
٢٩	أحاول دائما فهم ما تقوله المعلمة حتى لو لم يكن له معنى						
٣٠	غالبا ما أقوم بحل الأسئلة والتمارين التي توجد في نهاية كل درس ، حتى لو لم يكن ذلك مطلوبا مني.						
٣١	استمر في دراسة موضوع الدرس حتى أنتهي منه ، ولو كان مملا						
٣٢	حينما استعد لأداء امتحان ما فإني أحاول تذكر أكبر عدد من الحقائق والمعلومات بقدر ما أستطيع						
٣٣	أكتب ملاحظاتي أثناء المذاكرة مرة ثانية لكي أتذكر المعلومات						
٣٤	حينما أستعد لأداء امتحان ما ، فإنني أسمع لنفس النقاط الهامة						
٣٥	أفكر في الأشياء التي احتاجها قبل أن أبدأ المذاكرة لكي أتعلم جيداً.						
٣٦	كثيرا ما أجد نفسي أقرأ بعض الموضوعات لكني لا أفهم منها شيئا						
٣٧	كثيرا ما استفيد مما تعلمته من الكتب الدراسية ومن الواجبات المنزلية في حل الواجبات الجديدة.						
٣٨	أثناء مذكراتي لموضوع ما فإنيَ أحاول ربط المعلومات بعضها ببعض						
٣٩	عند قراءتي للمقررات الدراسية في هذا الفصل ، فإني أكر الكلمات لنفسي عدة مرات لكي أتذكرها.						
٤٠	عندما أقرأ درسا ما فإنني أتوقف بين فترة وأخرى لمراجعة ما قرأته.						
٤١	أعمل دائما بجد لأحصل على مرتبه (أو درجة) جيدة حتى عندما لا أحب المادة الدراسية						

م	العبـــــارة	بدرجة علي تنطبق					لا تنطبق
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	
٤٢	أقوم بعمل مخطط لفصول الكتب الدراسية كي يساعدني ذلك في عملية المذاكرة						
٤٣	عـــندما أقـــرأ فإنني أحاول الربط بين الموضوعات التي أقرأ عنها (أو حولها) وبين الموضوعات التي عرفتها						
٤٤	كثـــيرا ما أفكر في أشياء أخرى أثناء شرح المعلمة ولا أنتبه حقيقة لما تقوله.						

فـ	د	ق	م	تـ
( )	( )	( )	( )	( )