علاقة أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية

إعداد

د/أسماء محمد عبد الحميد محمد

أستاذ مشارك بقسم التربية وعلم النفس-

كلية التربية والآداب بتربة - جامعة الطائف

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية- جامعة المنيا

مقدمة ومشكلة الدراسة:

يوصف العصر الحالي بأنه عصر المعلومات والتطور التكنولوجي، ومن ثم تتزايد الحاجة إلى تحصيل المعرفة ويتغير دور المؤسسات التعليمية من مجرد نقل المعرفة للأفراد إلى تعليمهم كيف يتعلمون، ويتزايد دور الأفراد في عمليه تعلمهم. من هنا ازداد اهتمام الباحثون في الآونة الأخيرة بالتنظيم الذاتي لعملية التعلم والذي يعكس مستوي نشط من مشاركة المتعلمين ما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا في عمليات تعلمهم.

فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يوجهون جهودهم ذاتيا لاكتساب المعرفة والمهارات من خلال تضمين استراتيجيات محددة أكثر من مجرد التفاعل سلبيا مع تدريس معلميهم. ويتضمن التنظيم الذاتي لعملية التعلم إنتاج ذاتي للأفكار والمشاعر، والأفعال التي يتم التخطيط لها والتكيف معها بشكل دوري لتحقيق أهداف الفرد واستخدام التغذية الراجعة من الأداء السابق لعمل تعديلات في الجهود الحالية (Zimmerman, 2000)

وتتطلب المشاركة النشطة للمتعلم في عملية تعلمه توافر الدافعية، وفى نطاق الاهتمام بدافعية الطلاب اهتم الباحثون بدراسة توجهات الهدف أو ما يعرف بأهداف التحصيل والتي تشير إلى غرض الأفراد من مساعي التحصيل (Dweck& Leggett, 1988; Rawsthorne& Elliot, 1999; Valle, et al., 2003)

وتعد أهداف التحصيل بمثابة موجهات للطلاب تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني خلال العمل الأكاديمي حيث تؤثر في اختيارهم من بين بدائل السلوك المتاحة لما يقودهم إلى تحقيق أهدافهم، كما تؤثر في تفسيرهم لمفهوم النجاح ومواقف الإنجاز، وبالتالي اختيار استراتيجيات العمل وحل المشكلات. كما تمثل أهداف التحصيل إطارا تنظيميا لسلوك الفرد في مواقف التحصيل يحدد إدراكه لتلك المواقف ويزوده بمعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وترتيب الأولويات (Ames, 1992; Elliot, et al., 1999)

وتشير الدراسات إلى وجود نوعين أساسيين من تلك الأهداف في البيئة التعليمية هما هدف الإتقان وهدف الأداء.

وقد بينت الأبحاث أن الطلاب ذوي هدف الإتقان أكثر اهتماما بعملية التعلم والفهم ويسعون لتنمية كفاءاتهم باكتساب مهارات ومعارف جديدة، ويرغبون في الاندماج في أنشطة تتيح لهم تحسين معارفهم وبالتالي يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر فعالية ويفضلون المهام الصعبة، ويرون بذل الجهد طريقة فعالة لإنجاز أهدافهم، كما يتعاملون مع الأخطاء كخطوة طبيعية في عملية التعلم.

في حين أن ذوي هدف الأداء يسعون لحماية الذات لديهم ويركزون على ما يعززها فهم أكثر اهتماما بالأداء بصورة أفضل مقارنة بالآخرين، وبإظهار السلوكيات التي تؤدى للاعتراف العام، والإطراء، ويدركون الجهد سلبيا وبالتالي يستخدمون استراتيجيات تعلم أقل فعالية، ويفضلون المهام السهلة، ويرون الأخطاء مؤشرات لنقص القدرة (Midgley& Edelin, 1998; Ryan, et al., 2001)

ومع تزايد اهتمام الباحثين بدراسة أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا لتفسير الفروق في الأداء الدراسي لدى المتعلمين تبين ان هناك تضارب بين نتائج تلك الدراسات فقد توصلت الدراسات التي تناولت العلاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي الى وجود علاقة موجبة بين الأداء الدراسي وهدف الإتقان وقد كان هدف الإتقان منبئا ايجابيا بالأداء الدراسي في بعضها (Adnan et al., 2014; Chyung, et al., 2010; Kim & Yan, 2014; Mohsenpour et al. 2006) وظهرت تلك العلاقة موجبة بين الأداء الدراسي وكلا من هدف الإتقان وهدف

الأداء على حد سواء في دراسة (Roebken, 2007)، وظهرت العلاقة موجبة بين الأداء الدراسي وهدف الأداء في دراسة(Wolters et. al., 1996)

في حين بينت نتائج دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي أو عدم وجود تأثير ذو دلالة لتلك الأهداف في الأداء الدراسي (Al-Harthy et al., 2010; Farsani et al., 2014; Mohebi, et al., 2011 ; Mousoulides& Philippou, 2005; Xiao, 2005)

وبينت بعض النتائج وجود تأثير غير مباشر لأهداف التحصيل في الأداء الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Neuville et al., 2007).

أما عن الدراسات التي تناولت علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالأداء الدراسي فقد توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي (عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣)، (Bouffard et al., 1995; Kim& Yan, 2014; Neuville et al., 2007) في حين بينت بعض الدراسات وجود تلك العلاقة مع بعض ابعاد التعلم المنظم ذاتيا دون غيرها (إبراهيم ابراهيم،٢٠٠٧؛ عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠)، (**Lawanto** et al., 2014) .

وانعدم تأثير التعلم المنظم ذاتيا أو اختفت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي في بعض الدراسات (Al-Harthy et al., 2010; Anderton, 2006; Hodges et al., 2008 Mahmoodi et al., 2014; Mohebi, et al., 2011)

وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة أو تأثير سلبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي (Barzegar, 2012; Farsani et al., 2014; Matuga, 2009)

كذلك كان هناك تضارب في نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا فقد بينت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين هدف الإتقان إقدام وأبعاد للتعلم المنظم ذاتيا (Adnan et al., 2014; Al-Harthy et al., 2010; Alraggad et al., 2014; Kaplan& Midgley, 1997; **Lawanto** et al., 2014; Mouratidis et al., 2012; Ozkal, 2013; Pintrich, 2000; Radosevich, et al., 2004; Xiao, 2005)

وقد ظهرت احيانا علاقة موجبة بين هدف الإتقان إحجام وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا (**Lawanto** et al., 2014)، وكانت العلاقة موجبة بين هدف الأداء إقدام وبعض ابعاد التعلم المنظم ذاتيا في دراسات (Adnan et al., 2014**;** Alraggad et al., 2014; **Lawanto** et al., 2014; Mouratidis et al., 2012)

وظهرت العلاقة بين هدف الأداء إحجام وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا موجبة أحيانا (Alraggad et al., 2014; Mouratidis et al., 2012) وسالبة احيانا أخرى (Radosevich, et al., 2004)، وبينت نتائج دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين أهداف التحصيل وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا (Mahmoodi et al., 2014; Sadeghy& Mansouri, 2014)

هذا الاختلاف بين النتائج يدعو الى اجراء المزيد من الدراسات لكشف العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي وببحث امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي لدى المتعلمين من خلال أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا.

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

٢- هل تتنبأ أهداف التحصيل لدى طالبات المرحلة الجامعية بأدائهن الدراسي؟

٣- هل توجد علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

٤- هل يتنبأ التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات المرحلة الجامعية بأدائهن الدراسي؟

٥- ما النموذج الذي يصف العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- علاقة أهداف التحصيل بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- إمكانية تنبؤ أهداف التحصيل بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- إمكانية تنبؤ التعلم المنظم ذاتيا بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- النموذج الذي يصف العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة

تحديد نوع العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي يمكن ان يسهم فيما يلي:

١- زيادة تحصيل الطلاب من خلال دعم أهداف التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات التأثير الايجابي في الأداء الدراسي.

٢- تجنب خبرات الفشل من خلال دعم أهداف التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات التأثير الايجابي في الأداء الدراسي.

٣- تقليل التكلفة الاقتصادية في المؤسسات التعليمية من خلال تقليل احتمالات الرسوب عن طريق دعم أهداف التحصيل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ذات التأثير الايجابي في الأداء الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

١- أهداف التحصيل Achievement Goals: يعرف كل من (Elliot& McGregor, 2001) أهداف التحصيل بأنها تمثيلات معرفية من المستوى المتوسط توجه الفرد نحو أهداف أو غايات خاصة. كما تعرف بواسطة (Pintrich, 2003) بأنها إلى التوجه العام لمباشرة المهمة، وأداء المهمة، وتقويم الأداء في المهمة.

وتتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الأداء على مقياس هدف التحصيل إعداد (Elliot& McGregor, 2001)، (ترجمة الباحثة) والذي يضم أربعة أبعاد تمثل أهداف التحصيل وهى:

أ- الإتقان إقدام Mastery-approach

يشير إلى الرغبة في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال بذل الجهد

ب-الإتقان إحجام Mastery-avoidance

يشير إلي الرغبة في تجنب عدم الكفاءة وفقا لمرجعية تتعلق بالذات أو المهمة

ج- الأداء إقدام Performance-approach

يشير إلى الرغبة في الحصول على أحكام إيجابية حول الكفاءة مقارنة بالآخرين

د- الأداء إحجام performance-avoidance

يشير إلى الرغبة في تجنب الأحكام السلبية حول القدرة مقارنة بالآخرين.

التعلم المنظم ذاتيا:

يشير(Zimmerman, 1989) إلى التعلم المنظم ذاتيًا بأنه الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية وماوراء المعرفية في عملية تعلمهم، ويرى (DeLaPaz, 1999) أن التعلم المنظم ذاتيا نظام استجابة معقد يمكن الأفراد من فحص بيئاتهم وخبراتهم لصنع القرار المناسب لعملية التعلم والحكم عليه ومراجعة خططهم إذا لزم الأمر، ويشير(Ruohotie, 2002) إلى التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم.

ومع تنوع التعريفات يتبين أن التعلم المنظم ذاتيا يضم بشكل عام ثلاثة مكونات هامة وهى:

١- الاستراتيجيات ماوراء المعرفية وتضم عمليات التخطيط والمراقبة وتعديل المعارف(Corno, 1986)
٢- الاستراتيجيات الدافعية وهي تلك التي تمكن الطلاب من إدارة جهودهم في مهام الصف حيث يتمكن الأفراد الذين يثابرون في المهام الصعبة ويتحدون المعوقات ويزيدون من مشاركتهم في المهمة من الانجاز الأفضل (Corno, 1986; Corno & Rohrkemper, 1985)
٣- الاستراتيجيات المعرفية وهى تلك التي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر وفهم المحتوى (Zimmerman& Martinez-Pons, 1986, 1988)

ويمثل التعريف الاجرائي للتعلم المنظم ذاتيا في الدراسة الحالية الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الأداء على مقياس التعلم المنظم ذاتيا (إعداد الباحثة) والذي يضم الأبعاد الثمانية التالية:

١- وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها: يشير إلى قيام المتعلم بتحديد أهدافه وتحديد الأنشطة والإجراءات لتحقيق تلك الأهداف.
٢- تنظيم بيئة ووقت الدراسة: يشير إلى بذل المتعلم للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه وتنظيم وقت دراسته لجعل تعلمه أفضل.
٣- الدافعية: يشير إلى نشاط المتعلم في التغلب على العوائق وانجاز أهدافه المرجوة على خير وجه.
٤- المراقبة: يشير إلى نشاط المتعلم في ملاحظة أدائه.
٥- التقويم: يشير إلى قيام المتعلم بتقييم أدائه وإجراء التعديلات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة.
٦- فعالية الذات: يشير إلى الاعتقاد الذاتي للمتعلم في مهاراته ومعلوماته وقدراته حول إمكانية تحقيق أهدافه.
٧- التسميع والتذكر: يشير إلى الجهود التي يبذلها الدارس من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

٨- البحث عن المعلومات وطلب المساعدة: يشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب للحصول على المعلومات المرتبطة بالمهمة وسعيه لطلب العون من الآخرين.

الأداء الدراسى Academic Performance

يندرج الأداء الدراسي تحت فئتين رئيسيتين من التعريفات (Klobal & Musek 2001): الفئة الاولى أكثر موضوعية ويشير خلالها الأداء الاكاديمي الى التقدير العددي للمعارف لدى الطلاب والذي يعكس درجة تكيف الطالب للعمل الدراسي والنظام التربوي. أما الفئة الثانية من التعريفات فهى اكثر ذاتية حيث يتم تحديد النجاح الاكاديمي في ضوء اتجاهات الطلاب نحو إنجازهم الاكاديمي ونحو ذاتهم وبالتالي فالأداء الدراسي تبعا لهذه الفئة يمكن ان يعرف كادراك ذاتي وتقويم ذاتي للنجاح الاكاديمي.

كما يتم تناول الأداء الأكاديمي من خلال (Cambridge University Reporter, 2003) في ضوء انجاز المتعلمين في الامتحانات .

وتتعامل الدراسة الحالية مع الأداء الدراسي وفقا لمفهوم (Cambridge University Reporter, 2003) والذي يتفق مع التعريفات الأكثر موضوعية حيث يتم تحديد الأداء الدراسي كميا من خلال ما يحصل عليه الطلاب من درجات فى مقرر دراسى واحد أو مجموعة من المقررات.

ويمثل التعريف الاجرائي للأداء الدراسي خلال الدراسة الحالية الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مقرر الاختبارات والمقاييس.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بكل من:

١- عينة الدراسة: وتضم (٩٢) من طالبات الفرقة الثالثة بقسم رياض الاطفال بكلية التربية والآداب بتربة- جامعة الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ. (٢٠١٥/٢٠١٤م)

٢- أدوات الدراسة: وتضم مقياس أهداف التحصيل إعداد (Elliot& McGregor, 2001)، (ترجمة الباحثة) والذي يقيس أربعة أبعاد تمثل الانواع المختلفة من أهداف التحصيل وهى: الإتقان إقدام، الإتقان إحجام، الأداء إقدام، الأداء إحجام، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا ويقيس ثمانية أبعاد وهى: وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، تنظيم بيئة ووقت الدراسة، الدافعية، المراقبة، التقويم، فعالية الذات، التسميع والتذكر، البحث عن المعلومات وطلب المساعدة. الى جانب الاختبار التحصيلي في مقرر الاختبارات والمقاييس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أهداف التحصيل:

تسعى نظرية هدف التحصيل Achievement goal theory والتي تعد أحد أبرز نظريات الدافعية لتفسير إدراك الطلاب لسبب سعيهم للإنجاز. حيث تهتم تلك النظرية بنوع الدافعية أكثر من مجرد الاهتمام بكم الدافعية (Ames, 1992; Dweck, 1986).

ويرى (Pintrich, 2000) أن أهداف التحصيل هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد إنجازه وهي تعبر عن أغراضهم وأسبابهم عند أداء المهام التي يكلفون بها، ولا تعد أهداف التحصيل نمطا متكاملا منظما من المعتقدات وأسباب الإنجاز فقط بل يتسع مفهوم أهداف التحصيل لتصبح محكا يستخدمه الفرد للحكم على مستويات الأداء.

وتعد نظرية هدف التحصيل نظرية اجتماعية معرفية تفسر دافعية الطلاب في مواقف التعلم، ويشير الهدف في تلك النظرية إلى الطرق المختلفة التي يتخذها الفرد في مواجهة مواقف الإنجاز، والاندماج فيها، والاستجابة لها، كذلك إلى الاعتقادات المتعلقة بالغرض من العمل الأكاديمي، والإنجاز والنجاح (Ames, 1992).

أي أن أهداف التحصيل وفقا لهذه النظرية تهتم بالسبب المدرك وراء سلوك الإنجاز، حيث تختلف أهداف التحصيل بهذا المعنى عن الغايات التي تناولتها النظريات الدافعية والتي تشير إلى ما يحاول الفرد الوصول إليه أو تحقيقه من خلال المهمة.

وقد كان التمييز الاكثر شيوعا والذي تم بواسطة اصحاب نظريات أهداف التحصيل بين أهداف تأييد الذات وأهداف التعلم (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Maehr, 2007) وتتناول أهداف تأييد الذات محاولات الفرد لإثبات القدرة والقيمة الذاتية وتجنب أحكام عدم الكفاءة، وكثيرا ما يشار اليها كأهداف أداء.

على العكس من ذلك تتناول أهداف التعلم محاولات الفرد لتحسين قدراته (Dweck, 1999) وكثيرا ما يشار اليها كأهداف إتقان (Kaplan & Maehr, 2007)

ويرى كل من (Dweck& Leggett, 1988) من خلال نظريتهما حول أهداف التحصيل أن اتخاذ الفرد لهدف ما يتحدد بنظريته الضمنية للذكاء، حيث تؤثر معتقدات الأفراد حول الذكاء من حيث الثبات أو التزايد في نوع هدف التحصيل لديهم فأولئك الذين يعتقدون بثبات الذكاء سوف يتخذون هدف أداء لإثبات أنهم أذكياء، وأولئك الذين يعتقدون بتزايد الذكاء سيتخذون هدف إتقان لتحسين قدرتهم.

وقد قدم الباحثون في مجال أهداف التحصيل دلائل حول تنوع أهداف التحصيل التي يتخذها الافراد في ضوء معتقداتهم بثبات او تزايد قدراتهم العقلية (Dweck, 1999; Kaplan & Maehr, 2007)

ويرى الباحثون أن أهداف التحصيل التي يتخذها الطلاب في حجرة الدراسة إلى جانب أنها تعكس التوجه العام لمباشرة المهام وإنجازها وتقويم هذا الإنجاز (Pintrich, 2003) فإن لها العديد من التتابعات التربوية الهامة (Elliot& Church, 1997; Elliot& McGregor, 1999)

وتشير نتائج الدراسات الى الدور الذي يمكن ان تؤديه اهدف التحصيل في افعال المتعلم فيما يتعلق بالأداء الدراسي وردود الفعل الانفعالية والمعرفية والسلوكية (Diseth & Kobbeltvedt , 2010; Elliot,1999) فالمتعلمون ذوي هدف الإتقان يحاولون تطوير قدراتهم وتعلم مهارات ومواد جديدة (Kaplan, et al.,2002). كما يعزون نجاحهم او فشلهم لأسباب يمكن ضبطها والتحكم بها (Ames, 1992)، كما تتضمن أهداف الإتقان محاولة عمل الافضل خلال أداء المهام الحالية بدرجة افضل من السابق. ويقدر اصحاب هدف الإتقان قيمة التعلم ذاته ويعتمدون على الجهد لتحقيق أهدافهم.

ويتضمن هدف الأداء نيل استحسان المعلمين والأسرة ونيل درجات اعلى كمحكات اساسية للإنجاز. ويهتم اصحاب هذا الهدف بمقارنة أدائهم بالآخرين كما يتجنبون الحالات التي تُظهر قصورهم أمام الآخرين (Pintrich, 1999).

وقد ظهر التقسيم الثنائي لأهداف التحصيل تحت مسميات مختلفه منها: هدف الإتقان مقابل هدف القدرة (Ames, 1984)، هدف المهمة مقابل هدف الأنا (Nicholls, 1984)، هدف التعلم مقابل هدف الأداء (Dweck & Leggett, 1988)، هدف الإتقان مقابل هدف الأداء (Harackiewicz & Elliot, 1993)، هدف النمو مقابل هدف التأييد (Dykman, 1998) إلا انه رغم اختلاف المسميات فإنها تندرج تحت فئتين رئيسيتين:

الفئة الاولى: وهي تمثل الأهداف المتعلقة بالتعلم وإتقان المهام وتحسين المهارات والتمكن من المادة المتعلمة من خلال بذل الجهد والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة باستخدام تعلم عميق، مع استخدام مرجعية ذاتية للكفاءة حيث يقوم الفرد بمقارنة إنجازه الحالي بإنجازه السابق، ومن هذا المنظور يعد الجهد عنصرا هاما للنجاح، وتعد الأخطاء مؤشرات مفيدة لتطوير الكفاءة الشخصية.

الفئة الثانية: وهي تمثل الأهداف المتعلقة بإظهار الأداء مقارنة بالآخرين وحماية الذات متضمنة سعيا لنيل تأييد الآخرين وتوجه خارجي للدافعية ومحاولات لإثبات الكفاءة وإظهار القدرة من خلال المنافسة مع الآخرين، مع التركيز على مرجعية خارجية للكفاءة، وإظهار القدرة دون بذل جهد من خلال استخدام استراتيجيات تعلم سطحية، ومن هذا المنظور يعد الجهد مهددا للكفاءة الشخصية، والأخطاء إثبات لعدم الكفاءة.

ومع عدم اتساق النتائج خاصة فيما يتعلق بهدف الأداء ظهرت في مرحلة لاحقة النماذج الثلاثية حيث افترض الباحثون (Elliot& Harackiewicz, 1996; VandeWalle, 1997) نموذج ثلاثي العوامل لأهداف التحصيل يتم خلاله تصنيف توجه هدف الأداء إلى بعدين فرعيين إقدام وإحجام، وفي حين أن كل من بعدي الأداء يركزان على إظهار الكفاءة والاستحقاق، يتعلق هدف الأداء إقدام بإظهار كفاءة الفرد والحصول على أحكام استحسان، ويتعلق هدف الأداء إحجام بعدم إظهار نقص الكفاءة، وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين. وبالتالي في ضوء النماذج الثلاثية يكون هدف التحصيل واحدا من ثلاثة:

١- هدف الإتقان: ويشير إلي توجه الفرد نحو الإتقان والتمكن من المادة المتعلمة مستخدما استراتيجيات تعلم أكثر عمقا ومعايير داخلية للكفاءة، ويوصف هذا التوجه بأنه إقدامي.
٢- هدف الأداء إقدام: ويشير إلى تركيز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وميل الفرد لإظهار كفاءته والحصول على أحكام ايجابية من خلال التنافس مع الآخرين.
٣- هدف الأداء إحجام: ويشير إلى تركيز الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة مع ميله نحو تجنب الفشل والأحكام السلبية من الآخرين.

ويأتي في نطاق النماذج الثلاثية تصنيف أهداف التحصيل إلى: هدف إتقان، وهدف أداء، وهدف تجنب العمل والذي يشير إلي أداء الأفراد لأقل قدر من العمل الضروري مع التركيز علي استراتيجيات تقليل العمل أكثر من تعلم المحتوي (Elliot, 1999).

تلا هذه المرحلة ظهور النماذج الرباعية (Elliot & McGregor, 2001)حيث أضيف للنماذج الثلاثية مكون رابع وهو الإتقان إحجام ويسعى أصحاب هذا الهدف إلى تجنب عدم الفهم أي يحاولون تجنب عدم اكتساب المهارة ليظهر النموذج الرباعي متضمنا أربعة أهداف وهى:

١- هدف الإتقان إقدام: حيث يرغب الفرد في تطوير الكفاءة وزيادة المعرفة والفهم من خلال بذل الجهد
٢- هدف الإتقان إحجام: حيث يرغب الفرد تجنب عدم الكفاءة وفقا لمرجعية تتعلق بالذات أو المهمة
٣- هدف الأداء إقدام: حيث يرغب الفرد في الحصول على أحكام إيجابية حول الكفاءة مقارنة بالآخرين
٤- هدف الأداء إحجام: حيث يرغب الفرد في تجنب الأحكام السلبية حول القدرة مقارنة بالآخرين

أهداف التحصيل والأداء الدراسي:

تبحث نظريات أهداف التحصيل في الاجابة عن السؤال: لماذا يتوافر لدى بعض الأفراد الدافعية للتغلب على المعوقات في حين ينسحب البعض بسهولة او يتجنبون المحاولة (Dweck, 1999)، لذا اهتمت العديد من الدراسات ببحث العلاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي لدى الطلاب ومنها دراسة(Wolters et. al., 1996) والتي أجريت على (٤٣٤) من الدارسين بالمرحلة المتوسطة وقد بينت النتائج ارتباط توجه الهدف الخارجي بالأداء الدراسي. ودراسة (Xiao, 2005) التي أجريت على (١١٧) من طلاب المرحلة الجامعية وقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الدراسي بين ذوي هدف الاندماج في المهمة وذوي هدف الاندماج في الأنا. ودراسة(Mousoulides& Philippou, 2005) التي اجريت على (187من طلاب المرحلة الجامعية من المعلمين قبل الخدمة وقد كشفت النتائج عدم تنبؤ أهداف التحصيل لدى الطلاب بأدائهم الدراسي.

كما أجريت دراسة (Mohsenpour et al. 2006) على (٣٨٩) من طلاب المرحلة الثانوية وقد بينت النتائج وجود تأثير مباشر لأهداف الإتقان في الأداء الدراسي وتأثير غير مباشر لهدف اللأداء إحجام في الأداء الدراسي في مادة الرياضيات يتوسطه المثابرة. وأجريت دراسة (Roebken, 2007) على (٢٣٠٩) من طلاب المرحلة الجامعية وقد أظهرت النتائج ان الطلاب ذوى أهداف الإتقان والأداء يظهرون مستوى افضل من الأداء الدراسي مقارنة بزملائهم ذوي هدف الإتقان وحده، وتدعم تلك النتائج تعدد الأهداف مقترحة أن كلا من أهداف الإتقان والأداء إقدام ربما يحققان مستوى أعلى من التحصيل الدراسي والرضا.

وقد توصلت دراسة (Neuville et al., 2007) والتي تم اجرائها على (١٨٤) من طلاب المرحلة الجامعية إلى وجود تأثير غير مباشر لأهداف التحصيل في الأداء الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وتوصلت دراسة (Chyung, et al., 2010) التي أجريت على (٥٩) من طلاب المرحلة الجامعية إلى أن توجه الهدف الداخلي يسهم بصورة دالة في التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما توصلت دراسة (Al-Harthy et al., 2010) التي أجريت على (١٦٥) من الدارسين بالمرحلة الجامعية إلى عدم وجود تأثير لأهداف التحصيل في الأداء الدراسي.

وبينت نتائج دراسة (Mohebi, et al., 2011) التي اجريت على (٤٨) من طلاب المرحلة الجامعية عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي. وبينت نتائج دراسة (Adnan et al., 2014) التي أجريت على (٨٢٥) من الدارسين بالمرحلة الجامعية إمكانية التنبؤ بالأداء الدراسي من خلال هدف التحصيل الداخلي. كما بينت دراسة (Kim & Yan, 2014) التي اجريت على (٣٠) من طلاب المرحلة الجامعية وجود علاقة موجبة دالة بين هدف الإتقان والأداء الدراسي. كذلك بينت نتائج دراسة (Farsani et al., 2014) التي اجريت على (٤٨) من طلاب المرحلة الجامعية من دارسي اللغة الانجليزية كلغة اجنبية عدم وجود علاقة دالة بين أهداف التحصيل وكفاء الكتابة.

ويتضح من العرض السابق للدراسات وجود تعارض بين النتائج فقد كانت علاقة الأداء الدراسي للطلاب موجبة مع هدف الإتقان وقد كان هدف الإتقان منبئا ايجابيا بالأداء الدراسي في بعضها (Adnan et al., 2014; Chyung, et al., 2010; Kim & Yan, 2014; Mohsenpour et al. 2006)

وكانت العلاقة موجبة مع كل من هدف الإتقان وهدف الأداء على حد سواء في دراسة (Roebken, 2007)، وظهرت علاقة موجبة مع هدف الأداء في دراسة (Wolters et. al., 1996)

في حين توصلت مجموعة من الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي أو عدم وجود تأثير ذو دلالة لتلك الأهداف في الأداء الدراسي (Al-Harthy et al., 2010; Farsani et al., 2014; Mohebi, et al., 2011 ; Mousoulides& Philippou, 2005; Xiao, 2005)

وبينت بعض النتائج وجود تأثير غير مباشر لأهداف الأداء في التحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Neuville et al., 2007)

التعلم المنظم ذاتيا:

ترجع الاسس النظرية للتعلم المنظم ذاتيا الى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، والنظرية البنائية المعرفية لبياجية، والمداخل البنائية الاجتماعية للتعلم لفيجوتسكي (Jarvela& Niemivirta, 1999) وقد تم بناء العديد من نماذج التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي (Boekaerts, 1996; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 1998; Zimmerman, 1998) وترى هذه النظرية أن تعلم الفرد هو نتاج للتفاعل المتزامن بين عوامل شخصية وسلوكية وبيئية وبالتالي لا يجب ان يتم التعامل مع الأفراد كنظم لرد الفعل لكن كمنظمون ذاتيا (Bandura, 1997) .

ويفترض المؤيدون للنظرية المعرفية الاجتماعية ان المتعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا نشطا في عمليات التعلم سلوكيا ومعرفيا ودافعيا (Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988) فالتعلم المنظم ذاتيا تبعا لمفهوم (Pintrich ,2000) هو عملية نشطة يضع من خلالها المتعلمون أهدافا لتعلمهم ومن ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم بمعرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم في ضوء أهدافهم وخصائص بيئاتهم. حيث يختار المتعلمون المنظمون ذاتيا افضل بيئات التعلم ويستخدمون وقتهم بفاعلية، ويخططون للتعلم، ويحددون أهدافهم، ويراقبون انفسهم ويقومون بالتقويم الذاتي، أما من الناحية الدافعية فهؤلاء الافراد لديهم مستوى عال من فعالية الذات (Rizemberg & Zimmerman, 1992; Zimmerman, 1990)

وقد تعامل الباحثون مع التعلم المنظم ذاتيا كعملية تفسر الفروق في التحصيل بين الطلاب (Boekaerts et al., 2000) حيث يستخدم المتعلمون المنظمون ذاتيا استراتيجيات تعلم فعالة خاصة الاستراتيجيات المعرفية و ماوراء المعرفية مثل التخطيط والمراقبة لعمليات التعلم وتنظيم استخدام الاستراتيجيات المعرفية (Hong& Rowell, 2009). فهؤلاء الطلاب ينشطون ذاتيا ويوجهون الجهود لاكتساب المعرفة والمهارات وذلك باستخدام استراتيجيات محددة اكثر من مجرد التفاعل السلبي مع معلميهم (Zimmerman, 2000).

وخلال عملية التنظيم الذاتي للتعلم لا ينظم المتعلمون أفعالهم فقط لكن ايضا معرفتهم ومعتقداتهم ودافعيتهم، كما يستخدم المتعلمون المنظمون ذاتيا استراتيجيات متنوعة معرفية وما وراء معرفية كي يمكنهم السيطرة على تعلمهم (Pintrich, 1999). حيث يستخدم هؤلاء المتعلمون استراتيجيات مثل: تقويم الذات، التنظيم والتحويل، تحديد الأهداف، التخطيط، البحث عن العون، التسجيل، الاحتفاظ والمتابعة، اعداد البيئة، تقويم النتائج، التسميع والتذكر، مراجعة السجلات. وعندما يتولى المتعلمون المنظمون ذاتيا مسؤولية تعلمهم، لابد وان يتوافر لديهم الدافع الى جانب القدرات والمهارات.

١- نماذج التعلم المنظم ذاتيا

حاول الباحثون بناء العديد من النماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا لمحاولات اكتشاف عمليات التعلم المنظم ذاتيا وقد ظهرت مؤخرا مجموعة من النماذج الحلقية للتعلم المنظم ذاتيا

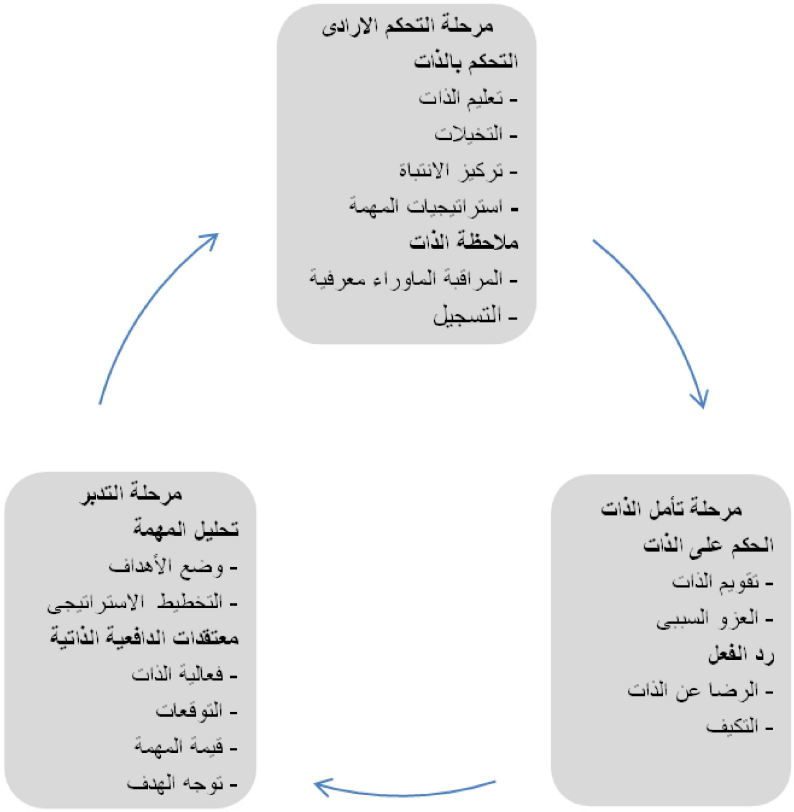
وتتميز تلك النماذج الحلقية بأنها تؤكد الاعتمادية بين الجوانب المختلفة لتنظيم الذات ومن أشهر هذه النماذج:

أ- نموذج (Zimmerman, 2008)

وقد تم بناء هذا النموذج في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية التى تؤكد تفاعل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، ويضم هذا النموذج ثلاث مراحل لتنظيم التعلم:

- مرحلة التدبر: تسبق الاندماج في التعلم وتتضمن العمليات التي تنظم مرحلة التعلم وهى تحليل المهمة والمعتقدات الدافعية.
- مرحلة الأداء: وتضم عمليات التحكم الذاتي وملاحظة الذات التي تظهر خلال التعلم.
- مرحلة تأمل الذات: تظهر عندما يستجيب المتعلمون لجهودهم من خلال اصدار احكام على الذات واتخاذ ردود الافعال اللازمة.

ويبين شكل (١) هذا النموذج



شكل (١) نموذج (Zimmerman, 2008) للتعلم المنظم ذاتيا

ووفقا لهذا النموذج تستخدم التغذية الراجعة من الأداء السابق في صنع الأحكام خلال مرحلة الأداء الحالي ضمن حلقة متصلة من تنظيم الذات (Schunck& Zimmerman, 1998) فالمنظمون ذاتيا يقيمون باستمرار أهدافهم ويختارون الاستراتيجيات المناسبة، و بالتالي تبعا لهذا النموذج فإن تنظيم الذات يتحسن من خلال الممارسة، حيث يبنى المنظمون ذاتيا ذخيرة من المعتقدات والاستراتيجيات التى تحسن التعلم في ضوء خبراتهم السابقة.

ب-نموذج (Pintrich, 2000)

وفقا لهذا النموذج تتم عملية التنظيم الذاتي للتعلم خلال أربع مراحل وهى: التدبر (التخطيط)، مراقبة الذات، السيطرة (الضبط)، تأمل الذات (التقويم). وتظهر أنشطة تنظيم الذات في كل مرحلة من خلال أربعة مجالات وهى: المجال المعرفي، الدافعي/الانفعالي، السلوكي، البيئي (السياق). ويوضح جدول (١) هذا النموذج

جدول (١)

نموذج (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتيا

المجالات / المراحل	المعرفة	الدافعية	السلوك	السياق
التدبر	تحديد الأهداف، تنشيط المعرفة السابقة تنشيط ما وراء المعرفة	توجيه الهدف تقييم الفعالية تقييم سهولة التعلم إدراك صعوبة المهمة تنشيط قيمة المهمة تنشيط الاهتمام	تخطيط الوقت والجهد التخطيط لملاحظة الذات	إدراك المهمة إدراك السياق
المراقبة	الوعي ما وراء المعرفي ومراقبة المعرفة	الوعي ومراقبة الدافعية والانفعال	الوعي والمراقبة للجهد واستخدام الوقت، والحاجة للعون	مراقبة لمهمة المتغيرة والظروف السياق
السيطرة	اختيار وتوفيق الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	اختيار وتوفيق الاستراتيجيات الدافعية والانفعال	زيادة وخفض الجهد الصبر، الإقلاع عن المهمة البحث عن العون السلوك	تغيير أو ترك المهمة
التأمل	تحديد أسباب الأحكام المعرفية	تحديد أسباب الأحكام الانفعالية	اختيار السلوك	تقويم المهمة تقويم السياق

وكي يتمكن الطلاب من تنظيم عملية تعلمهم فإنهم يوظفون مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة التي تمكنهم من بلوغ أهدافهم.

٢- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

يعتمد التعلم المنظم ذاتيا على استخدام المتعلمين لمجموعة من الاستراتيجيات المعرفية يحددها (Pintrich& Degroot, 1990) فيما يلي:

- **الإستراتيجية المعرفية:**

وتتمثل في الأساليب والطرائق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية وربطها بما سبق تعلمه.

- **تنظيم الذات:**

وتشير إلى التوافق المستمر لأنشطة الطالب المعرفية بما يساعده على اختيار المعلومات، والربط بينها وتحديد الفكرة الأساسية للموضوع.

وفي إطار وضع تصنيف لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومن خلال اجراء مقابلات مع طلاب المدارس الثانوية لتحديد الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتحسين أدائهم الاكاديمي خلال مجموعة متنوعة من بيئات التعلم توصل (Zimmerman, 1989) إلى مجموعة من الاستراتيجيات وهى:

- **التقويم الذاتي:**

يشير إلى قيام الطالب بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال.

- **التنظيم والتحويل:**

يشير إلى قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية.

- **تحديد الأهداف والتخطيط:**

يشير إلى قيام الطالب بوضع الأهداف والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

- **البحث عن المعلومات**

يشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لتأمين حصوله على المعلومات المرتبطة بالمهمة من المصادر المختلفة.

- **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة:**

يشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج

- **تنظيم البيئة:**

يشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرًا وسهولة وهذا يتضمن تنظيمًا لبيئة تعلمه المادية والنفسية.

- **التوقع الذاتي:**

يشير إلى قيام الطالب بتخيل المكافأة أو العقاب المترتب على نجاحه أو فشله.

- **التسميع والتذكر:**

يشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تذكر بعض المواد وذلك من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية.

- **البحث عن العون:**

يشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من الأقران، المدرسين، الراشدين.

- **مراجعة السجلات:**

تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب من أجل مراجعة المذكرات، والاختبارات، الكتب المقررة.

- **أخرى:**

تشير إلى أي سلوك تعلم نشأ من قبل الآخرين مثل المعلمين أو الوالدين.

دراسات تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي

اهتمت مجموعة من الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتيا برصد العلاقة بين استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لهؤلاء الطلاب ومن هذه الدراسات: دراسة (Bouffard et al., 1995) والتي أجريت على (٧٠٢) من طلاب المرحلة الجامعية وقد توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي، ودراسة (عبد الناصر، ٢٠١٠) وقد اجريت على (٣٣١) من طلاب المرحلة الجامعية وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل ترجع الى التعلم المنظم ذاتيا متمثلا في أبعاد وضع الأهداف والتخطيط، والتسميع والحفظ لصالح مرتفعي التحصيل وإمكانية التنبؤ بالأداء الدراسي من خلال استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الأهداف والتخطيط. ودراسة (عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣) والتي أجريت على (٢٦٠) من طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يمكنها التنبؤ بالأداء الدراسي.

كما أجريت دراسة(Anderton, 2006) على (٢٨) من المعلمين قبل الخدمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي للطلاب، وبينت نتائج دراسة (إبراهيم ابراهيم،٢٠٠٧) والتى أجريت على (١٢٨) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وابعاد التعلم المنظم ذاتيا متمثلة في: وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية مع عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وباقي ابعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وقد اجريت دراسة (Neuville et al., 2007) على (١٨٤) من طلاب المرحلة الجامعية وقد بينت النتائج وجود تأثير مباشر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي. كما أجريت دراسة (Hodges, et al., 2008) على (٧٠) من طلاب المرحلة الجامعية وقد أظهرت النتائج عدم إمكانية التنبؤ بالأداء الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

كما بينت نتائج دراسة (Matuga, 2009) والتي أجريت على (٤٠) من طلاب المرحلة الثانوية أن متوسطي ومرتفعي التحصيل لديهم اعتقاد اقل في قدرتهم على تنظيم الذات، وتوصلت دراسة (Al-Harthy et al., 2010) والتي أجريت على (١٦٥) من الدارسين بالمرحلة الجامعية إلى عدم وجود تأثير مباشر للتنظيم ما وراء المعرفي في الأداء الدراسي، وتوصلت دراسة (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠) والتى اجريت على (٣٣١) من طلاب المرحلة الجامعية إلى امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي من خلال ابعاد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط دون باقي أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وقد توصلت دراسة (Mohebi, et al., 2011) والتي اجريت على (٤٨) من طلاب المرحلة الجامعية إلى عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الكتابي. كما توصلت دراسة Barzegar (2012) والتي اجريت على (٢٦٠) من طلاب المرحلة الجامعية

إلى وجود تأثير سالب لاستخدام الاستراتيجيات ماوراء المعرفية وادارة المصادر في الأداء الدراسي. وتوصلت دراسة (Mahmoodi et al., 2014) والتي اجريت على (١٣٠) من طلاب المرحلة الجامعية إلى عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي في اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

وتبين نتائج دراسة (**Lawanto** et al., 2014) والتي اجريت على (٥٧) من طلاب المرحلة الجامعية وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا متمثلا في بعد وضع الأهداف والأداء الدراسي للطلاب. وتبين دراسة (Kim & Yan, 2014) والتي اجريت على (٣٠) من طلاب المرحلة الجامعية وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي. وتبين دراسة (Farsani et al., 2014) والتي اجريت على (٤٨) من طلاب المرحلة الجامعية وجود علاقة سالبة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الكتابي للطلاب من دارسي اللغة الانجليزية كلغة اجنبية.

ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة وجود اختلاف بين نتائج تلك الدراسات حول علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالأداء الدراسي للطلاب حيث توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي (عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣)، (Bouffard et al., 1995; Kim& Yan, 2014; Neuville et al., 2007) في حين بينت بعض الدراسات وجود تلك العلاقة مع بعض ابعاد التعلم المنظم ذاتيا دون غيرها (ابراهيم ابراهيم،٢٠٠٧؛ عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠)، (**Lawanto** et al., 2014) .

كما انعدم تأثير التعلم المنظم ذاتيا أو اختفت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدى الطلاب في بعض الدراسات (Al-Harthy et al., 2010; Anderton, 2006; Hodges et al., 2008 Mahmoodi et al., 2014; Mohebi, et al., 2011)

بل توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة سالبة أو تأثير سلبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي (Barzegar, 2012; Farsani et al., 2014; Matuga, 2009)

العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا

توقع الباحثون أن تختلف ممارسات الطلاب لسلوكيات التنظيم الذاتي لعملية التعلم باختلاف أهداف التحصيل لديهم لذا اهتمت الدراسات ببحث العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا منها دراسة (Kaplan& Midgley, 1997) وقد تم إجرائها على (٢٢٩) من الدارسين بالمرحلة المتوسطة، وقد بينت النتائج وجود علاقة بين أهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التكيفية في حين ارتبطت أهداف الأداء باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا غير التكيفية. ودراسة (Pintrich, 2000) وقد تم إجرائها على (١٥٠) من الدارسين بالمرحلة المتوسطة وقد بينت النتائج ان الطلاب ذوي هدف الإتقان اكثر احتمالا لان يستخدموا استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا تكيفية من ذوي هدف الأداء . ودراسة (Radosevich, et al., 2004) والتى أجريت على (١٣٢) من طلاب المرحلة الجامعية وقد بينت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين هدف الإتقان والتنظيم الذاتي المعرفي لدى الطلاب في حين كانت العلاقة سالبة بين هدف الأداء إحجام والتنظيم الذاتي المعرفي.

وأجريت دراسة (Xiao, 2005) على (١١٧) من طلاب المرحلة الجامعية وقد بينت النتائج أن ذوي هدف الاندماج في المهمة سجلوا مستوى أعلى من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بدرجة اعلى من الطلاب ذوي توجه هدف الاندماج في الانا. كما اجريت دراسة (Al-Harthy et al., 2010) على (١٦٥) من الدارسين بالمرحلة الجامعية وقد أظهرت النتائج تأثير مباشر لأهدف الإتقان في التنظيم الذاتي ماوراء المعرفي. وتوصلت دراسة (Mouratidis et al., 2012) والتي اجريت على (٦٠٦) من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية إلى وجود

علاقة موجبة دالة احصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متضمنة التنظيم الانفعالي والتنظيم ما وراء المعرفي والتفكير الناقد، وأهداف التحصيل متمثلة في: هدف الإتقان إقدام وهدف الأداء إقدام وهدف الأداء إحجام.

وقد بينت نتائج دراسة (Ozkal, 2013) والتي أجريت على (١١١٥) أن الطلاب ذوى هدف الإتقان اكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالطلاب ذوى أهداف التحصيل الاخرى. وبينت نتائج دراسة (Sadeghy& Mansouri, 2014) والتي أجريت على (١٢٥) من الدارسين بالمرحلة الجامعية عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا وأهداف التحصيل. كما بينت دراسة (Mahmoodi et al., 2014) والتي أجريت على (١٣٠) من طلاب المرحلة الجامعية عدم وجود علاقة دالة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية كلغة اجنبية. وتوصلت دراسة (Adnan et al., 2014) والتي أجريت على (٨٢٥) من الدارسين بالمرحلة الجامعية إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين هدف التحصيل الداخلي والخارجي من جهة وكل من التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي والبحث عن المساعدة والتنظيم من جهة أخرى.

وقد أظهرت دراسة (Alraggad et al., 2014) والتي أجريت على (٥٦٧) من طلاب المرحلة الجامعية وجود ارتباط موجب بين هدف الأداء إقدام والتعلم المنظم ذاتيا متمثلا في ابعاد: وضع الأهداف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والتسميع، والحفظ، والبحث عن الدعم الاجتماعي، كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب بين هدف الأداء إحجام والتعلم المنظم ذاتيا متمثلا في بعد البحث عن الدعم الاجتماعي، وانعدمت العلاقة بين هدف الأداء إحجام والتعلم المنظم ذاتيا متمثلا في أبعاد: وضع الأهداف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والحفظ، والتسميع، في حين ارتبط هدف التعلم ايجابيا بأبعاد: وضع الأهداف، والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والحفظ والتسميع، والبحث عن الدعم الاجتماعي، وقد امكن التنبؤ بوضع الأهداف والتخطيطن والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة من خلال هدف الأداء إقدام، وهدف التعلم، كما امكن التنبؤ بالتسميع والتذكر من خلال هدف الأداء إحجام، والتنبؤ بالبحث عن الدعم الاجتماعي من خلال هدف الأداء إقدام، وهدف التعلم، وهدف الأداء إحجام.

كما أظهرت دراسة (**Lawanto** et al., 2014) والتي اجريت على (٥٧) من طلاب المرحلة الجامعية وجود علاقة موجبة بين ابعاد التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصادر من جهة و كل من هدف الإتقان إقدام، والإتقان إحجام، والأداء إقدام من جهة أخرى.

ويتضح من الدراسات السابقة وجود اختلاف بين النتائج فقد بينت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا حيث كانت العلاقة موجبة بين هدف الإتقان إقدام وأبعاد للتعلم المنظم ذاتيا (Adnan et al., 2014; Al-Harthy et al., 2010; Alraggad et al., 2014; Kaplan& Midgley, 1997; **Lawanto** et al., 2014; Mouratidis et al., 2012; Ozkal, 2013; Pintrich, 2000; Radosevich, et al., 2004; Xiao, 2005) وكانت العلاقة موجبة ايضا بين هدف الإتقان إحجام وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا في دراسة (**Lawanto** et al., 2014)

وموجبة بين الأداء إقدام وبعض ابعاد التعلم المنظم ذاتيا في دراسات (Adnan et al., 2014**;** Alraggad et al., 2014; **Lawanto** et al., 2014; Mouratidis et al., 2012)

اما عن هدف الأداء إحجام وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا فقط ظهرت العلاقة موجبة أحيانا (Alraggad et al., 2014; Mouratidis et al., 2012) وسالبة احيانا أخرى (Radosevich, et al., 2004)

وانعدمت العلاقة تماما بين أهداف التحصيل وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا في مجموعة من الدراسات (Mahmoodi et al., 2014; Sadeghy& Mansouri, 2014)

تعليق:

من خلال استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي يتبين وجود تضارب بين نتائج تلك الدراسات فقد أظهرت بعض الدراسات التي تناولت علاقة الأداء الدراسي بأهداف التحصيل وجود علاقة موجبة بين الأداء الدراسي وهدف الإتقان وإمكانية التنبؤ ايجابيا بالأداء الدراسي من خلال هدف الإتقان (Adnan et al., 2014; Chyung, et al., 2010; Kim & Yan, 2014; Mohsenpour et al. 2006) وأظهرت دراسات أخرى علاقة موجبة بين الأداء الدراسي وكلا من هدف الإتقان وهدف الأداء على حد سواء (Roebken, 2007)، كما ظهرت علاقة موجبة بين الأداء الدراسي وهدف الأداء في دراسة(Wolters et. al., 1996)

في حين بينت نتائج دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي أو عدم وجود تأثير ذو دلالة لتلك الأهداف في الأداء الدراسي (Al-Harthy et al., 2010; Farsani et al., 2014; Mohebi, et al., 2011 ; Mousoulides& Philippou, 2005; Xiao, 2005) وبينت بعض النتائج وجود تأثير غير مباشر لأهداف التحصيل في الأداء الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Neuville et al., 2007).

كما ظهر هذا التضارب في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة التعلم المنظم ذاتيا بالأداء الدراسي فقد توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي (عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣)، (Bouffard et al., 1995; Kim& Yan, 2014; Neuville et al., 2007) في حين بينت بعض الدراسات وجود تلك العلاقة مع بعض الابعاد فقط (ابراهيم إبراهيم،٢٠٠٧؛ عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠)، (**Lawanto** et al., 2014) .

وبينت نتائج دراسات أخري عدم وجود علاقة أو عدم تأثير التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي (Al-Harthy et al., 2010; Anderton, 2006; Hodges et al., 2008 Mahmoodi et al., 2014; Mohebi, et al., 2011)بل أظهرت مجموعة من الدراسات وجود علاقة سالبة أو تأثير سلبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي (Barzegar, 2012; Farsani et al., 2014; Matuga, 2009)

وظهر التضارب أيضا في نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا فقد ظهرت علاقة هدف الإتقان إقدام فقط دون باقي الأهداف موجبة مع أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا (Adnan et al., 2014; Al-Harthy et al., 2010; Alraggad et al., 2014; Kaplan& Midgley, 1997; **Lawanto** et al., 2014; Mouratidis et al., 2012; Ozkal, 2013; Pintrich, 2000; Radosevich, et al., 2004; Xiao, 2005) وظهرت علاقة هدف الإتقان إحجام وحده دون باقي الأهداف موجبة مع أبعاد التعلم المنظم ذاتيا في دراسة (**Lawanto** et al., 2014)، في حين كانت العلاقة الموجبة بين هدف الأداء إقدام وبعض ابعاد التعلم المنظم ذاتيا في دراسات (Adnan et al., 2014**;** Alraggad et al., 2014; **Lawanto** et al., 2014; Mouratidis et al., 2012)

وظهرت العلاقة بين هدف الأداء إحجام وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا موجبة أحيانا (Alraggad et al., 2014; Mouratidis et al., 2012) وسالبة احيانا أخرى (Radosevich, et al., 2004)، وبينت نتائج دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين أهداف

التحصيل وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا (Mahmoodi et al., 2014; Sadeghy& Mansouri, 2014)

هذا الاختلاف بين النتائج يدعو الى اجراء المزيد من الدراسات للوقوف على طبيعة العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي وببحث امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي لدى المتعلمين من خلال أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي لدي طالبات المرحلة الجامعية.
٢- تتنبأ أهداف التحصيل ايجابيا بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية
٣- توجد علاقة موجبة دالة احصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدي طالبات المرحلة الجامعية.
٤- يتنبأ التعلم المنظم ذاتيا ايجابيا بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية

إجراءات الدراسة:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة في المجال تم إعداد ادوات الدراسة والتى تقيس أهداف التحصيل لدى الطالبات، والتعلم المنظم ذاتيا، والأداء الدراسي في مقرر الاختبارات والمقاييس، وقد تم التحقق من شروط الأدوات المعدة خلال البحث من خلال العينة الاستطلاعية. تلا ذلك تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية، ثم اختبار صحة فروض الدراسة ومن ثم تفسير النتائج والخروج بالتوصيات والمقترحات.

عينة الدراسة

أولا: العينة الاستطلاعية:

ضمت العينة الاستطلاعية (٣٤) من طالبات الفرقة الثالثة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية والآداب بتربة- جامعة الطائف، بمتوسط عمر زمني (٢٠,٨٧) سنة وانحراف معياري (٠,٥٤) سنة، وقد تم استخدام العينة الاستطلاعية للتأكد من وضوح التعليمات والعبارات الواردة بأدوات الدراسة، وتقدير صدق وثبات تلك الأدوات.

ثانيا: العينة الأساسية:

ضمت عينة الدراسة الاساسية (٩٢) طالبة من طالبات قسم رياض الاطفال بكلية التربية والآداب بتربة- جامعة الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، بمتوسط عمر زمني (٢٠,٧٩) سنة وانحراف معياري (٠,٤٦) سنة.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة خلال الدراسة الحالية بإعداد ثلاثة مقاييس لأهداف التحصيل، والتعلم المنظم ذاتيا، والأداء الدراسي وقد تم التعامل مع أهداف التحصيل في الدراسة الحالية كحالة حيث يتم قياس أهداف التحصيل في الدراسة الحالية فيما يتعلق بمقرر محدد وهو الاختبارات والمقاييس وذلك نظرا لوجود دلائل على ان البيئات الصفية يمكن أن تؤثر في توجهات الهدف لدي الطلاب وبالتالي قد تختلف أهداف التحصيل من مقرر لآخر (Church, et al., 2001; Debnath, 2005; Husman et al., 2005; Roeser, et al., 1996; Urdan, 2001, 2004).

كما تم أيضا التعامل مع التعلم المنظم ذاتيا كحالة خلال الدراسة الحالية حيث تبين بعض الدراسات أن هناك فروق بين الأفراد في التعلم المنظم ذاتيا تختلف باختلاف بيئات التعلم

وقد تمت صياغة مفردات المقياس فيما يتعلق بذات المقرر الذي تقاس من (Hong, 1998) خلاله أهداف التحصيل وهو مقرر الاختبارات والمقاييس.

كما تم إعداد اختبار تحصيلي في مقرر الاختبارات والمقاييس لتقدير مستوى الأداء الدراسي لدى الطالبات.

وقد تم اختيار مقرر الاختبارات والمقاييس لكونه أحد المقررات التربوية التي تدرسها طالبات قسم رياض الاطفال والذي يرتبط بمقررات اخرى تدرسها الطالبة خلال المستويات الدراسية المختلفة مثل مقررات: مناهج البحث، وطرق التدريس، وأسس المناهج وتنظيماتها وبالتالي يتطلب النجاح في المقرر نشاط أكبر في التنظيم والمراجعة والربط بين الموضوعات، كما يتضمن المقرر جزء إحصائي وقد توقفت الطالبات عن التعامل مع الموضوعات الاحصائية منذ المرحلة الثانوية مما يتطلب بذل المزيد من الجهد وتوافر بعض المهارات من التخطيط وطلب العون لانجاز التكليفات المتعلقة بالمقرر، وبالتالي قد تتنوع أهداف التحصيل واستراتيجيات التعلم لدي الطالبات خلال دراسة هذا المقرر مما يتيح فرصة لدراسة هذا التنوع وأثره في الأداء الدراسي. وفيما يلي تناول لتلك الأدوات وخصائصها السيكومترية.

١- مقياس أهداف التحصيل (ترجمة الباحثة)

إجراءات بناء المقياس:

قامت الباحثة بترجمة مقياس هدف التحصيل إعداد (Elliot& McGregor, 2001)والذي يضم (١٢) مفردة تقيس أربعة أبعاد تمثل الانواع المختلفة لأهداف التحصيل وهى: الأداء إقدام، الإتقان إحجام، الإتقان إقدام، الأداء إحجام بواقع ثلاث مفردات لكل بعد، وقد تم تعديل صياغة تعليمات الاختبار لتناسب مقرر الاختبارات والمقاييس، حيث يتم قياس أهداف التحصيل في الدراسة الحالية فيما يتعلق بمقرر محدد نظرا لوجود دلائل على ان البيئات الصفية يمكن أن تؤثر في أهداف التحصيل لدي الطلاب وبالتالي قد تختلف أهداف التحصيل من مقرر لآخر (Church, et al., 2001; Debnath, 2005; Husman et al., 2005; Roeser, et al., 1996; Urdan, 2001, 2004).

مكونات المقياس:

يضم المقياس الحالي (١٢) مفردة تقيس أهداف: الأداء إقدام، الإتقان إحجام، الإتقان إقدام، الأداء إحجام، ويوضح جدول (٢) توزيع المفردات على أبعاد المقياس. ويستجيب المفحوص على المقياس وفقا لتدريج سباعي يتراوح من (ليس صحيحا بالمرة بالنسبة لي) إلى (صحيحا جدا بالنسبة لي)

جدول (٢)

توزيع مفردات مقياس توجه الهدف تبعا للأبعاد

البعد	الأداء- إقدام	الإتقان- إحجام	الإتقان- إقدام	الأداء- إحجام
المفردات	١، ٥، ٩	٢، ٦، ١٠	٣، ٧، ١١	٤، ٨، ١٢

صدق المقياس:

بالتحقق من صدق المقياس من خلال (Elliot& McGregor, 2001)قام معدا المقياس إجراء تحليل عاملي استكشافي لفقرات المقياس وقد تشبعت المفردات على أربعة عوامل مما يشير إلي صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس بطريقتي:

أ- إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس الحالي بطريقة إعادة التطبيق علي العينة الاستطلاعية والتي بلغت (٣٤) طالبة من طالبات قسم رياض الاطفال بكلية التربية والآداب بتربة-جامعة الطائف بفاصل زمني اربعة اسابيع وجدول (٣) يوضح تلك النتائج.

ب- تقدير معامل ألفا لكرونباخ: تم حساب معاملات ألفا لكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس من خلال التطبيق علي العينة الاستطلاعية، وجدول (٣) يوضح تلك النتائج.

جدول (٣)

معاملات الاستقرار ومعاملات الفا للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية لمقياس أهداف التحصيل

	الأداء- إقدام	الأداء- إحجام	الإتقان إقدام	الإتقان- إحجام	الدرجة الكلية
معامل الاستقرار	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٩٠	٠,٩١	٠,٨١
معامل الفا	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٧٧

ويتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، كما ظهرت جميع قيم معاملات الاستقرار مرتفعة ودالة احصائيا مما يشير الى ثبات الاختبار.

الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها تلك المفردات بعد تطبيق المقياس على طالبات العينة الاستطلاعية ويبين جدول (٤) تلك المعاملات.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس أهداف التحصيل والأبعاد التي تنتمي اليها

البعد	الأداء إقدام			الإتقان إحجام			الإتقان إقدام			الأداء إحجام		
المفردة	١	٥	٩	٢	٦	١٠	٣	٧	١١	٤	٨	١٢
معامل الارتباط	٠,٨٧	٠,٧٧	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٨	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٦٨	٠,٧٩	٠,٨٠

وقد كانت جميع معاملات الارتباط مرتفع ودالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى الاتساق الداخلي للمقياس.

٢-مقياس التعلم المنظم ذاتيا (إعداد الباحثة)

اهتم الباحثون بقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى الدارسين من خلال تقييم ما يفكر فيه الطلاب وما يشعرون به وما يقومون به وتأملاتهم لتلك الخبرات خلال محاولاتهم لتحقيق أهداف التعلم وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات والتي تتضمن استبيانات وملاحظات ومقابلات مع الطلاب ومعلميهم وتحليل كتابات هؤلاء الطلاب ويومياتهم (Boekaerts& Cascallar, 2006; Boekaerts& Corno, 2005) وقد ميز الباحثون بين التنظيم الذاتي للتعلم كحالة وكسمة

(Winne & Perry, 2000) ويتم قياس التعلم المنظم ذاتيا خلال الدراسة الحالية كحالة فيما يتعلق بمقرر الاختبارات والمقاييس باستخدام طريقة التقرير الذاتي.

إجراءات بناء المقياس

أ- تم الإطلاع على الإطار النظري ومجموعة من المقاييس المتاحة في هذا المجال ومنها:

- مقياس (Pintrich& De Groot, 1990) ويضم أبعاد: فعالية الذات، القيمة الداخلية، قلق الاختبار، إتقان الإستراتيجية المعرفية، تنظيم الذات.

- مقياس (Lindner& Harris, 1992) والذي يقيس التعلم المنظم ذاتيا من خلال مجموعة من الأبعاد وهى: ما وراء المعرفة، استخدام إستراتيجية التعلم، الدافعية، الحساسية السياقية، التحكم البيئي، المعتقدات المعرفية.

- مقياس (لطفي عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠١) ويقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مجموعة من الأبعاد وهى: فعالية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة للدروس، التخطيط المسبق، انتقاء الحلول المناسبة، طلب العون، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق للموضوعات المقررة، تنظيم المعلومات، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، مراقبة الأداء، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي، تكملة الواجبات.

- مقياس (Hong& O'Neil, 2001) ويقيس التعلم المنظم ذاتيا من خلال أربعة أبعاد هي: التخطيط، فحص الذات، الجهد، فعالية الذات.

ب- تم إعداد المقياس الحالي والذي تضمن في صورته الأولية (٧٤) عبارة تم عرضها على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بجامعة الطائف

ج- تم حذف العبارات التي قل اتفاق المحكمين حولها عن ٩٠% .

مكونات المقياس:

تضمن المقياس في صورته النهائية (٦٩) مفردة تقيس ثمانية أبعاد وهى: وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، تنظيم بيئة ووقت الدراسة، الدافعية، المراقبة، التقويم، فعالية الذات، التسميع والتذكر، البحث عن المعلومات وطلب المساعدة. يجيب المفحوص على كل مفردة وفق تدريج خماسي حيث تتراوح درجة المفردة من (١-٥) تبعا لدرجة انطباق العبارة على المفحوص ويوضح جدول (٥) توزيع المفردات تبعا لأبعاد المقياس.

جدول (٥)

توزيع مفردات مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا للأبعاد

الأبعـــــاد	البنـــود
١- وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها (١١)	١، ٨، ١٦، ٢٤، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٤، ٥٩*،٦٥، ٦٨
٢- تنظيم بيئة ووقت الدراسة (٨)	٢، ٩، ١٧، ٢٥، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٥
٣- الدافعية (١١)	٣، ١٠، ١٨، ٢٦، ٣٣، ٤١، ٤٩، ٥٦،٦٣، ٦٦*، ٦٩
٤- المراقبة (١١)	٤، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٤، ٤٢، ٥٠، ٥٧، ٦٠، ٦٤، ٦٧
٥- التقويم (٨)	٥، ١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٥، ٤٣، ٥١، ٦١

٦- فعالية الذات (٨)	١٣، ٢١*، ٢٩، ٣٦، ٤٤، ٥٢، ٥٨، ٦٢
٧- التسميع والتذكر (٦)	٦، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٧، ٤٥
٨- البحث عن المعلومات وطلب المساعدة (٦)	٧، ١٥، ٢٣، ٣٨، ٤٦، ٥٣

- عبارات سالبة

صدق المقياس:

- صدق المحكات: تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد (لطفي عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠١) وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياس الحالي والمحك ٠,٨١ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ومرتفع مما يشير الى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين التاليتين:

أ-إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس الحالي على طالبات العينة الاستطلاعية وأعيد تطبيق المقياس مرة أخرى بفاصل زمني اربعة أسابيع ويبين جدول (٦) معاملات الاستقرار للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية للمقياس.

ب-ألفا لكرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ بعد تطبيق المقياس على طالبات العينة الاستطلاعية ويبين جدول (٦) معاملات ألفا للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية.

جدول (٦)

معاملات الاستقرار ومعاملات الفا للأبعاد المختلفة والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا

البعد	وضع الأهداف	تنظيم بيئة الدراسة	الدافعية	المراقبة	التقويم	فعالية الذات	التسميع والتذكر	البحث عن المعلومات	الدرجة الكلية
معامل الاستقرار	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٧٤	٠,٨٧	٠,٧٦
معامل الفا	٠,٦٧	٠,٦١	٠,٦٨	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٦٤	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٦٣

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات ألفا، كما كانت قيم معاملات الاستقرار مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها تلك المفردات بعد تطبيق المقياس على طالبات العينة الاستطلاعية ويبين جدول (٧) تلك المعاملات.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين مفردات مقياس التعلم المنظم ذاتيا والأبعاد التي تنتمي اليها

الأهداف	م	١	٨	١٦	٢٤	٣١	٣٩	٤٧	٥٤	٥٩	٦٥	٦٨
	ر	٠,٦٨	٠,٦٥	٠,٧٤	٠,٧٠	٠,٧٥	٠,٦٣	٠,٦٤	٠,٦٥	٠,٦٧	٠,٥٩	٠,٦٣
تنظيم	م	٢	٩	١٧	٢٥	٣٢	٤٠	٤٨	٥٥			
	ر	٠,٧٧	٠,٦٦	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٥٩	٠,٦٧	٠,٦٦	٠,٦٤			
دافعية	م	٣	١٠	١٨	٢٦	٣٣	٤١	٤٩	٥٦	٦٣	٦٦	٦٩
	ر	٠,٦٣	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٦٥	٠,٦٨	٠,٧٤	٠,٦٥	٠,٦٦	٠,٦٤	٠,٧١
مراقبة	م	٤	١١	١٩	٢٧	٣٤	٤٢	٥٠	٥٧	٦٠	٦٤	٦٧
	ر	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٥٧	٠,٦١	٠,٦٢	٠,٦٧	٠,٥٩	٠,٧١	٠,٧٢
تقويم	م	٥	١٢	٢٠	٢٨	٣٥	٤٣	٥١	٦١			
	ر	٠,٥٩	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٦٣	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٥٨	٠,٦٧			
فعالية	م	١٣	٢١	٢٩	٣٦	٤٤	٥٢	٥٨	٦٢			
	ر	٠,٧٨	٠,٧١	٠,٥٧	٠,٦١	٠,٦٦	٠,٥٥	٠,٦٥	٠,٦١			
تسميع	م	٦	١٤	٢٢	٣٠	٣٧	٤٥					
	ر	٠,٦٧	٠,٦١	٠,٥٨	٠,٦٥	٠,٦٦	٠,٧١					
البحث	م	٧	١٥	٢٣	٣٨	٤٦	٥٣					
	ر	٠,٦١	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,٥٩					

(م) رقم المفردة (ر) معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيمة معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والأبعاد التي تقيسها تلك المفردات كما كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير الى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

٣- الاختبار التحصيلي لمقرر الاختبارات والمقاييس (اختبار الأداء الدراسي):

تم إعداد اختبار تحصيلي في مقرر الاختبارات والمقاييس لتقدير مستوى الأداء الدراسي لدى الطالبات. وقد تم اختيار مقرر الاختبارات والمقاييس لكونه أحد المقررات التربوية التي ترتبط بمقررات اخرى تدرسها الطالبة خلال المستويات الدراسية المختلفة مثل مقررات: مناهج

البحث، وطرق التدريس، واسس المناهج وتنظيماتها وبالتالي تتطلب نشاطا أكبر في التنظيم والمراجعة والربط بين الموضوعات، كما تتضمن جزء إحصائي وقد توقفت الطالبات عن التعامل مع الموضوعات الاحصائية منذ المرحلة الثانوية مما يتطلب بذل المزيد من الجهد وتوافر بعض المهارات من التخطيط وطلب العون لانجاز التكليفات المتعلقة بالمقرر، وبالتالي قد تتنوع أهداف التحصيل واستراتيجيات التعلم لدي الطالبات خلال دراسة هذا المقرر مما يتيح فرصة لدراسة هذا التنوع وأثره في الأداء الدراسي.

بناء الاختبار التحصيلي:

تم تحديد موضوعات الاختبار بأوزانها النسبية وكذلك تحديد المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية للمقرر بأوزانها النسبية، تم اعداد جدول المواصفات، تم صياغة اسئلة الاختبار في ضوء جدول المواصفات، تم عرض جدول المواصفات والاختبار التحصيلي على (١٠) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم التربوية بجامعة الطائف لتحديد مدى مناسبة المفردات وقد تم الابقاء على جميع المفردات حيت زادت نسبة اتفاق المحكمين حول المفردات عن ٩٥%

مكونات الاختبار التحصيلي:

ضم الاختبار التحصيلي (٦٠) مفردة تشمل جميع موضوعات مقرر الاختبارات والمقاييس وتقيس المستويات المعرفية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم ويوضح جدول (٨) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لمقرر الاختبارات والمقاييس .

جدول (٨)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي لمقرر الاختبارات والمقاييس

التقويم انواع – خصائص (محاضرتان) ١٢,٥%		ادوات (محاضرتان) ١٢,٥%		مراحل ومجالات (محاضرتان) ١٢,٥%		قياس المخرجات المعرفية (محاضرتان) ١٢,٥%		قياس المخرجات مهارية ووجدانية (محاضرتان) ١٢,٥%		نماذج لاختبارات الشخصية والذكاء (محاضرتان) ١٢,٥%		شروط الاختبار (محاضرتان) ١٢,٥%		مقاييس النزعة المركزية - التشتت (محاضرتان) ١٢,٥%		المجموع
معرفة ٢٥%	١,٩	معرفة ٣٣,٣%	٢,٥	معرفة ٥٠%	٣,٨	معرفة ٣٣,٤%	٢.٥	معرفة ٤٢,٨%	٣.٢	معرفة ١٠٠%	٧,٥	معرفة ٣٦,٤%	٢,٧	معرفة	-	٢٤
فهم ٢٥%	١,٩	فهم ٣٣,٣%	٢,٥	فهم ٥٠%	٣,٨	فهم ٢٤,٤%	١.٨	فهم ٤٢,٨%	٣.٢	فهم	-	فهم ٣٦,٤%	٢,٧	فهم	-	١٦
تطبيق -	-	تطبيق -	-	تطبيق -		تطبيق ٢٢,٢%	١.٧	تطبيق -	-	تطبيق -	-	تطبيق ٢٧,٣%	٢	تطبيق ١٠٠%	٧,٥	١٢
تحليل ٥٠%	٣,٧	تحليل ٣٣,٣%	٢,٥	تحليل -		تحليل -	-	تحليل ١٤,٣%	١.١	تحليل -	-	تحليل -		تحليل -	-	٧
تقويم -	-	تقويم -	-	تقويم -		تقويم ٢٠%	١.٥	تقويم -	-	تقويم -	-	تقويم -		تقويم -		١
مجموع	٨		٦		٨		٨		٧		٧		٨		٨	٦٠

صدق الاختبار:

الصدق المرتبط بمحكات:

تم تقدير صدق الاختبار باستخدام المعدل العام للطالبات كمحك حيث تم تطبيق الاختبار الحالي على طالبات العينة الاستطلاعية ثم تقدير معامل الارتباط بين درجات الاختبار الحالي والمعدل العام للطالبات وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق الاختبار.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة الصور المتكافئة حيث تم حساب معامل الارتباط بين الاختبار الحالي وصورة مكافئة له وذلك من خلال التطبيق على طالبات العينة الاستطلاعية وقد بلغ معامل التكافؤ (٠,٨٧) وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الاختبار.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

يتضمن الفرض الأول وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي لدي طالبات المرحلة الجامعية، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الابعاد المختلفة لأهداف التحصيل والأداء الدراسي للطالبات، وجدول (٩) يوضح تلك النتائج.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية

هدف التحصيل	الأداء- إقدام	الأداء- إحجام	الإتقان إقدام	الإتقان- إحجام
الأداء الدراسي	٠,٠٩	٠,٠٨	*٠,٤٧	٠,٠٢

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتبين النتائج بالجدول السابق وجود علاقة متوسطة موجبة دالة احصائيا بين الأداء الدراسي وهدف الإتقان إقدام لدى طالبات المرحلة الجامعية، كذلك عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية وكل من: هدف الأداء إقدام، والأداء إحجام، والإتقان إحجام.

وبالتالى يمكن قبول الفرض الاول فيما يتعلق بهدف اللإتقان إقدام، ورفضه فيما يتعلق بأهداف الأداء إقدام، والأداء إحجام، والإتقان إحجام.

وتتفق النتائج الحالية مع دراسات (Adnan et al., 2014; Chyung, et al., 2010; Kim & Yan, 2014; Mohsenpour et al. 2006; Roebken, 2007) والتي اظهرت علاقة موجبة بين هدف الإتقان والأداء الدراسي.

وتتعارض النتائج الحالية مع نتائج دراسة(Wolters et. al., 1996) والتى ظهرت خلالها العلاقة الموجبة بين الأداء الدراسي وهدف الأداء. وتتعارض أيضا مع نتائج دراسات (Al-Harthy et al., 2010; Farsani et al., 2014; Mohebi, et al., 2011 ; Mousoulides& Philippou, 2005; Xiao, 2005) والتى توصلت نتائجها الى عدم وجود علاقة بين أهداف التحصيل والأداء الدراسي.

نتائج الفرض الثاني:

يتضمن الفرض الثاني امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي لطالبات المرحلة الجامعية من خلال أهداف التحصيل لديهن، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب انحدار أهداف التحصيل على الأداء الدراسي بطريقة (stepwise) وجدول (١٠) يوضح تلك النتائج.

جدول (١٠)

نتائج تحليل انحدار أهداف التحصيل على الأداء الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية

هدف	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ت	مربع الارتباط المتعدد	الثابت
الإتقان إقدام	٠,٤٧	١,٣٥	٥,٠١*	٠,٢٢	١٦,٤٤

* دالة عند ٠,٠١

يتضح من النتائج السابقة امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي لطالبات المرحلة الجامعية من خلال هدف تحصيل الإتقان إقدام، وبالتالي يمكن قبول الفرض فيما يتعلق بهدف الإتقان إقدام، ورفضه فيما يتعلق بأهداف الأداء إقدام، والأداء إحجام، والإتقان إحجام.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالي:

الأداء الدراسي = ١٦,٤٤ + ١,٣٥ × هدف الإتقان إقدام

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسات (Adnan et al., 2014; Chyung, et al., 2010; Mohsenpour et al. 2006) والتى تضمنت وجود تأثير مباشر لأهداف الإتقان في الأداء الدراسي.

وتتعارض النتائج الحالية مع نتائج دراسات (Al-Harthy et al., 2010; Farsani et al., 2014; Mohebi, et al., 2011 ; Mousoulides& Philippou, 2005; Wolters et. al., 1996; Xiao, 2005) والتى تبين نتائجها عدم وجود علاقة بين أهداف التحصيل أو هدف الإتقان بشكل خاص والأداء الدراسي.

نتائج الفرض الثالث:

يتضمن الفرض الثالث وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الابعاد والدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي للطالبات متمثلا في درجات اختبار مقرر الاختبارات والمقاييس وجدول (١١) يوضح تلك النتائج

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية

	الأهداف	**تنظيم بيئة** الدراسة	الدافعية	المراقبة	التقويم	فعالية الذات	التسميع والتذكر	**البحث عن** المعلومات	الدرجة الكلية
الأداء الدراسي	٠,٣٤*	٠,٣٨*	٠,٣٠*	٠,٤٣*	٠,٤١*	٠,٤٨*	٠,٣٦*	*٠,٣٠	٠,٥١*

* دالة عند مستوى ٠,٠١

وتشير النتائج السابقة الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين جميع ابعاد التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي للطالبات، كذلك بين الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي، وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣) (Bouffard et al., 1995; Kim& Yan, 2014; Neuville et al., 2007) والتي بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي.

وتتفق بشكل جزئي مع دراسات (ابراهيم ابراهيم،٢٠٠٧؛ عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠)، (**Lawanto** et al., 2014) التي بينت وجود تلك العلاقة الموجبة مع بعض ابعاد التعلم المنظم ذاتيا دون غيرها.

وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسات (Al-Harthy et al., 2010; Anderton, 2006; Hodges et al., 2008 Mahmoodi et al., 2014; Mohebi, et al., 2011) والتى تبين عدم وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي.

كما تختلف مع نتائج دراسات (Barzegar, 2012; Farsani et al., 2014; Matuga, 2009) والتى توصلت الى وجود علاقة سالبة بين التعلم المنظم ذاتيا الأداء الدراسي.

نتائج الفرض الرابع:

يتضمن الفرض الرابع امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي من خلال التعلم المنظم ذاتيا، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب انحدار ابعاد التعلم المنظم ذاتيا على الأداء الدراسي وجدول (١٢) يبين تلك النتائج(stepwise)للطالبات بإتباع طريقة

جدول (١٢)

نتائج انحدار أبعاد التعلم المنظم ذاتيا على الأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية

البعد	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	ت	مربع الارتباط المتعدد	الثابت
فعالية الذات	٠,٣٩	٠,٧٥	*٤,١٢	٠,٢٨	٤,٢٩
تنظيم بيئة الدراسة	٠,٢٥	٠,٤٧	*٢,٦٤		

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق امكانية التنبؤ بالأداء الدراسي لطالبات المرحلة الجامعية من خلال بعدين من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا وهما: فعالية الذات، وتنظيم بيئة ووقت الدراسة.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كالتالي:

الأداء الدراسي = ٤,٢٩ + ٠,٧٥× فعالية الذات + ٠,٤٧ × تنظيم بيئة ووقت الدراسة

وتتفق النتائج الحالية بشكل جزئي مع دراسة (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠؛ عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣) (Neuville et al., 2007) والتي تبين وجود اثر ايجابي للتعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي.

وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Al-Harthy et al., 2010; Anderton, 2006; Hodges et al., 2008) والتى تبين عدم وجود اثر للتعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي.

كما تختلف مع نتائج دراسة (Barzegar, 2012) والتي توصلت إلى وجود أثر سالب لبعض أبعاد التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي.

وللوصول الى نموذج يصف بدقة العلاقة بين الأداء الدراسي وكل من أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا، تم اقتراح نموذجين محتملين لتلك العلاقة بين متغيرات الدراسة باستخدام وقد تمت المقارنة بين النماذج المقترحة فى AMOS4نموذج المعادلة البنائية من خلال برنامج (Byrne, 2001)ضوء مؤشرات جودة المطابقة متمثلة في:

١- دلالة مربع كاى (CMIN): حيث تشير القيمة الدالة لمربع كاى إلى وجود اختلاف بين المصفوفتين المقدرة والملاحظة، وبالتالى تشير القيمة غير الدالة إلى مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.

٢- نسبة كاى (CMIN/DF): وهى ناتج قسمة مربع كاى على درجات الحرية وتشير القيمة القريبة من الواحد إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

٣- مؤشر المطابقة المعيارى (NFI) Normed Fit Index: وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصفر، ١) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة

٤- مؤشر المطابقة النسبى (RFI) Relative Fit Index وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصفر، ١) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة

٥- مؤشر المطابقة التزايدى (IFI) Incremental Fit Index وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصفر، ١) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة

٦- الجذر التربيعى لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): وتنحصر قيمة هذا المؤشر بين (صفر، ٠,١) حيث تشير القيمة القريبة من الصفر إلى المطابقة الجيدة أما القيمة القريبة من (٠,١) فتشير إلى أخطاء فى الاقتراب من مجتمع العينة.

٧- مؤشر جودة المطابقة GFI Goodness of Fit Index وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصفر، ١) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة

٨- مؤشر جودة المطابقة المعدل AGF Adjusted Goodness of Fit Index وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (الصفر، ١) وتشير القيمة القريبة من الواحد الصحيح إلى مطابقة جيدة

وتمهيدا لصياغة النماذج المقترحة تم تقدير معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ويوضح جدول (١٣) تلك المعاملات.

جدول (١٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

	٢	٣	٤	٥	٦
١-هدف الإتقان إقدام	٠,١٠	٠,٠١-	٠,٠١-	*٠,٢٨	*٠,٤٧
٢-هدف الإتقان إحجام		٠,٠٠	٠,٠٦	٠,١٠	٠,٠٢
٣-هدف أداء إقدام			*٠,٣٤	٠,١٥	٠,٠٩
٤-هدف أداء إحجام				٠,٢١	٠,٠٨
٥-التعلم المنظم ذاتيا					*٠,٥١
٦-الأداء الدراسي					

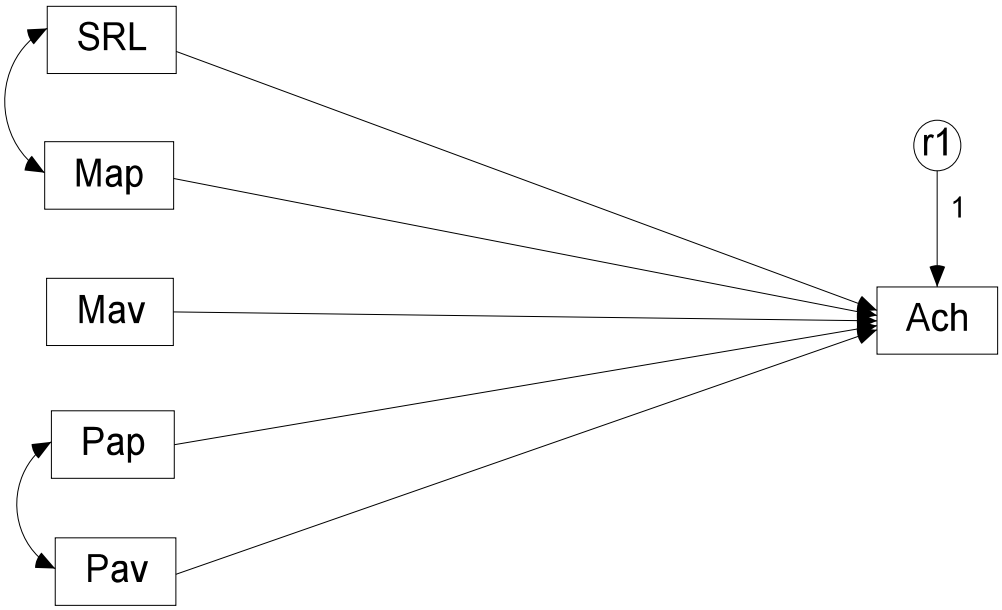
* دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين هدف الإتقان إقدام والتعلم المنظم ذاتيا، ووجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين هدف الأداء إقدام وهدف الأداء إحجام. وقد ظهرت علاقة الأداء الدراسي موجبة بكل من هدف الإتقان إقدام والتعلم المنظم ذاتيا.

النماذج المقترحة:

النموذج الاول:

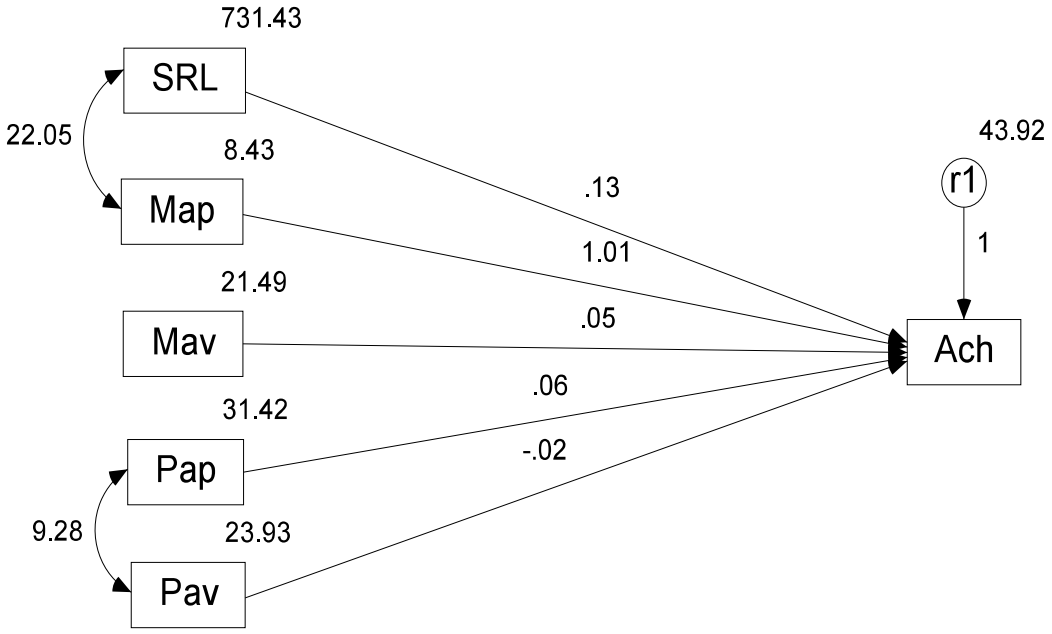
يتضمن هذا النموذج وجود تأثيرات مباشرة لكل من: التعلم المنظم ذاتيا وأهداف التحصيل (الإتقان إقدام، الإتقان إحجام، الأداء إقدام، الأداء إحجام) على الأداء الدراسي للطالبات. ويوضح شكل (٢) النموذج المقترح



ششكل (٢) النموذج الأول المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة

Ach الأداء الدراسي-SRL التعلم المنظم ذاتيا-Map هدف الإتقان إقدام-Mav هدف الإتقان إحجام-Pap هدف الأداء إقدام-Pavهدف الأداء إحجام

وقد تم بإجراء التحليل الاحصائي للنموذج المقترح وشكل (٣) يبين تلك النتائج.



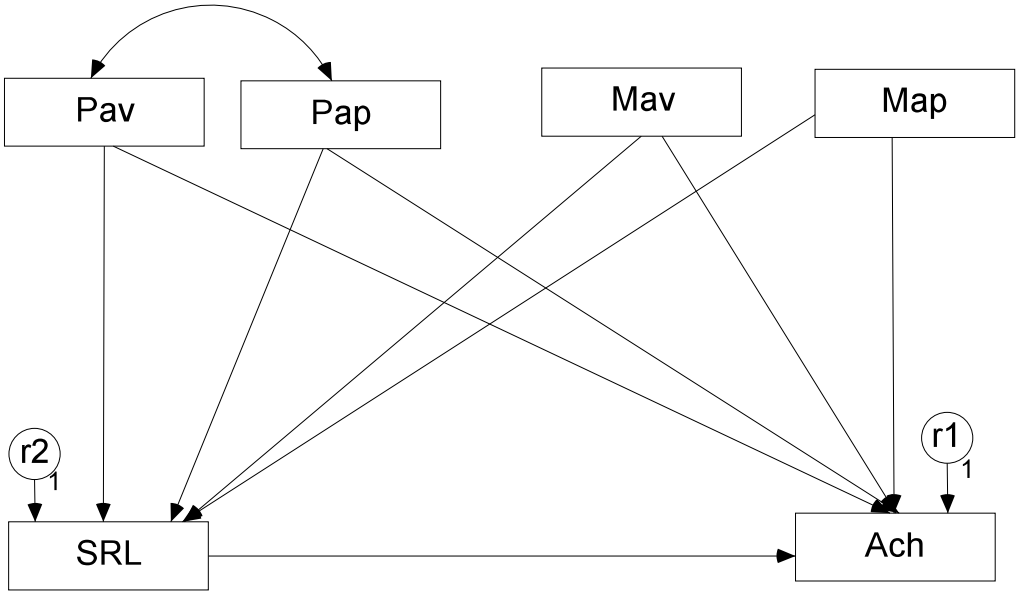
شكل (٣) نتائج التحليل الاحصائي للنموذج الأول باستخدام نموذج المعادلة البنائية

Ach الأداء الدراسي-SRL التعلم المنظم ذاتيا-Map هدف الإتقان إقدام-Mav هدف الإتقان إحجام-Pap هدف الأداء إقدام-Pavهدف الأداء إحجام

وقد ظهرت مسارات الانحدار الدالة من التعلم المنظم ذاتيا الى الأداء الدراسي، ومن هدف الإتقان إقدام إلى الأداء الدراسي.

النموذج الثاني:

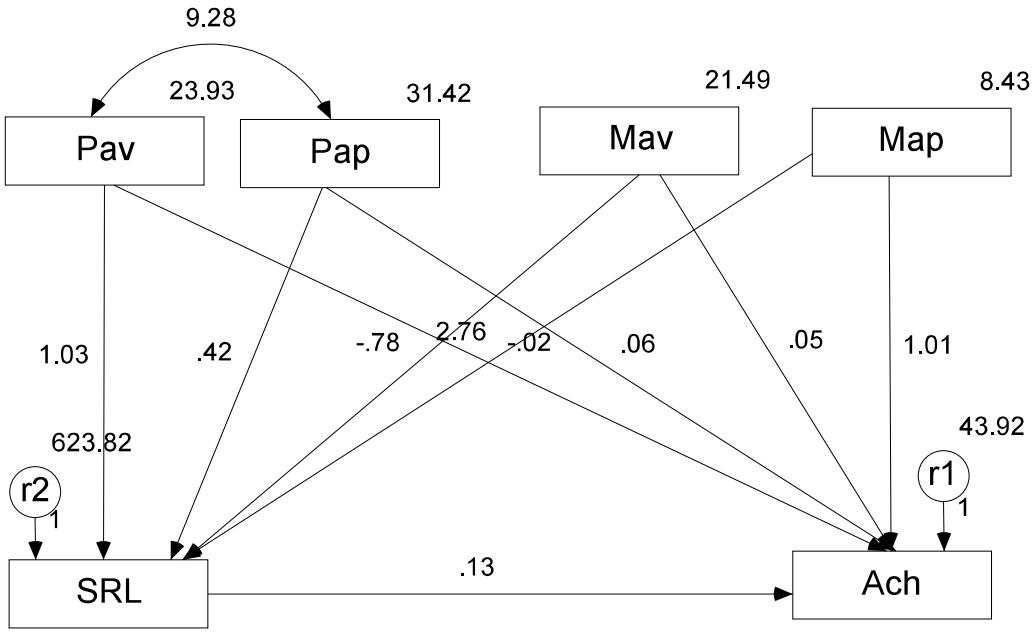
يتضمن هذا النموذج وجود تأثيرات مباشر لكل من: التعلم المنظم ذاتيا وأهداف التحصيل (الإتقان إقدام، الإتقان إحجام، الأداء إقدام، الأداء إحجام) على الأداء الدراسي للطالبات، لى جانب وجود تأثير غير مباشر لأهداف التحصيل على الأداء الدراسي من خلال التعلم المنظم ذاتيا ويوضح شكل (٤) النموذج المقترح



شكل (٤) النموذج الثاني المقترح للعلاقة بين متغيرات الدراسة

Ach الأداء الدراسي-SRL التعلم المنظم ذاتيا-Map هدف الإتقان إقدام-Mav هدف الإتقان إحجام-Pap هدف الأداء إقدام-Pavهدف الأداء إحجام

وقد تم إجراء التحليل الاحصائي للنموذج المقترح باستخدام نموذج المعادلة البنائية ويبين شكل (٥) تلك النتائج.



شكل (٥) نتائج التحليل الاحصائي للنموذج الثاني باستخدام نموذج المعادلة البنائية

Ach الأداء الدراسي-SRL التعلم المنظم ذاتيا-Map هدف الإتقان إقدام-Mav هدف الإتقان إحجام-Pap هدف الأداء إقدام-Pavهدف الأداء إحجام

وقد كانت مسارات الانحدار الدالة من التعلم المنظم ذاتيا الى الأداء الدراسي، ومن هدف الإتقان إقدام الى الأداء الدراسي ومن هدف الإتقان إقدام الى التعلم المنظم ذاتيا.

وللوقوف على النموذج الاكثر مناسبة لبيانات الدراسة الحالية تمت المقارنة بين النموذجين في ضوء مؤشرات جودة المطابقة، وجدول (١٤) يبين قيم المؤشرات لكلا النموذجين

جدول (١٤)

مؤشرات جودة المطابقة للنماذج المقترحة

النموذج	CMIN	DF	CMIN/ DF	NFI	RFI	IFI	GFI	AGFI	RMSEA
الأول	٨,٢٩	٨	١,٠٤	٠,٨٨	٠,٧٧	٠,٩٩	٠,٩٧	٠,٩٣	٠,٢
الثاني	١,٢٨	٥	٠,٢٦	٠,٩٨	٠,٩٤	١,٠٠	٠,٩٩	٠,٩٨	٠,٠٠

وتظهر قيم مربع كاي بالجدول غير دالة لكلا النموذجين وبالتالي يمكن قبول كلاهما إلا انه بمقارنة قيم مؤشرات جودة المطابقة لكلا النموذجين يظهر تفوق النموذج الثاني على النموذج الاول.

وبالتالي يمكن القول بأن افضل نموذج يمثل العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي في ضوء بيانات الدراسة الحالية يتضمن تأثيرات مباشرة لأهداف التحصيل على الأداء الدراسي كذلك تأثيرات غير مباشرة لأهداف التحصيل على الأداء الدراسي من خلال التأثير في التعلم المنظم ذاتيا والذي يؤثر بدورة على الأداء الدراسي.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (Neuville et al., 2007) والتي توصلت إلى وجود تأثير غير مباشر لأهداف التحصيل في الأداء الدراسي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما تتفق مع نتائج دراسات (Adnan et al., 2014; Chyung, et al., 2010; Kim & Yan, 2014; Mohsenpour et al. 2006) من حيث إمكانية التنبؤ بالأداء الدراسي من خلال هدف الإتقان، وتتفق مع دراسات (عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠؛ عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣) (Neuville et al., 2007) من حيث وجود اثر ايجابي للتعلم المنظم ذاتيا في الأداء الدراسي.

وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسات (Al-Harthy et al., 2010; Farsani et al., 2014; Mohebi, et al., 2011 ; Mousoulides& Philippou, 2005; Wolters et. al., 1996; Xiao, 2005) والتى تبين عدم وجود تأثير ذو دلالة لأهداف التحصيل او هدف الإتقان بصفة خاصة في الأداء الدراسي.

وتختلف ايضا مع نتائج دراسات (Al-Harthy et al., 2010; Anderton, 2006; Barzegar, 2012; Farsani et al., 2014; Hodges et al., 2008 Mahmoodi et al., 2014; Mohebi, et al., 2011; Matuga, 2009) والتي تبين نتائجها انعدام العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي او وجود علاقة سالبة بينهما.

كما تختلف مع نتائج دراسات (Mahmoodi et al., 2014; Sadeghy& Mansouri, 2014) والتى تبين نتائجها انعدام العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا، أو وجود علاقة سالبة بينهما.

ويتضح من النتائج السابقة ان الطالبات اللائي يستخدمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا افضل أداء دراسي من زميلاتهن حيث يؤثر التعلم المنظم ذاتيا لديهن في أدائهن الدراسي فهن يضعن أهدافا لتعلمهن ويخططن لتحقيقها ومن ثم يحاولن المراقبة والتنظيم والتحكم بمعرفتهن ودافعيتهن وسلوكهن في ضوء تلك الأهداف ويتأثرن بخصائص بيئاتهن ويخترن افضل البيئات للتعلم ويقمن بنتظيم بيئة الدراسة ويدرن وقت الدراسة بفاعلية . ويراقبن انفسهن ويقمن بالتقويم الذاتي ويتمتعن بمستوى عال من فعالية الذات.

كما تبين نتائج الدراسة الحالية أن الطالبات ذوات هدف الإتقان إقدام اعلى أداء دراسي من زميلاتهن من ذوات أهداف التحصيل الأخري حيث يؤثر اتخاذهن لهدف الإتقان إقدام في ادائهن الدراسي بشكل مباشر فذوات هدف الإتقان إقدام أكثر اهتماما بعملية التعلم والفهم ويسعين لتنمية كفاءاتهن والتمكن من المادة المتعلمة باكتساب المهارات والمعارف، كما يسهم اتخاذهن لهدف الإتقان إقدام في زيادة رغبتهن في الاندماج في الأنشطة التي تحسن من معارفهن وبالتالي يستخدمن استراتيجيات تعلم أكثر فعالية، ولديهن المثابرة ويبذلن المزيد من الجهد لإنجاز أهدافهن ويحاولن الاستفادة من الاخطاء السابقة لتحسين الأداء الحالي واستخدام التغذية الراجعة لتحسين أدائهن بشكل مستمر.

كما يتضح من النتائج السابقة أن هدف الإتقان إقدام يؤثر ايضا بشكل غير مباشر في الأداء الدراسي للطالبات من خلال التعلم المنظم ذاتيا أي ان الطالبات ذوات هدف الإتقان إقدام خلال محاولاتهن تحسين الكفاءة وإتقان المادة المتعلمة يستخدمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متمثلة في: وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها، تنظيم بيئة ووقت الدراسة، الدافعية، المراقبة، التقويم، فعالية الذات، التسميع والتذكر، البحث عن المعلومات وطلب المساعدة والتى تسهم بدورها في تحسين الأداء الدراسي لديهن.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

١- نشر الوعي لدى المتعلمين بأهمية التعلم المنظم ذاتيا ودورة في الأداء الدراسي

٢- تدريب المتعلمين على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للتمكن من تطوير أدائهم الدراسي

٣- نشر الوعي لدى المتعلمين بهدف الإتقان إقدام لما له من اثر ايجابي في عملية التعلم.

٤- دعم توجهات هدف الإتقان إقدام من خلال ممارسات المعلمين داخل حجرة الدراسة وذلك لما تسهم به تلك التوجهات في الأداء الدراسي لدى المتعلمين

بحوث مقترحة

١- دراسة العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي في مقررات دراسية مختلفة

٢- دراسة العلاقة بين أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيا والأداء الدراسي خلال مراحل دراسية مختلفة

٣- دراسة أثر الممارسات التعليمية للمعلم في التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب

٤- دراسة أثر الممارسات التعليمية للمعلم في أهداف التحصيل لدى الطلاب

المراجع

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية) . *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣١، ٦٩-١٣٥.

عبدالناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، عدد ٤، ٣٤٨ - ٣٣٣،

عماد أحمد حسن (٢٠٠٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط*، ١٩، ١، ٥٧٩-٦١٩.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١). *مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

Adnan, M., Mohamad, S., Buniamin, S., Mamat, A. (2014). Self-regulated learning and motivation of Islamic studies and non-Islamic studies stream students. *International conference on multidisciplinary trends in academic research,* September 29- 30, Bangkok, Thailand.

Al-Harthy , I., Was, C., Isaacson , R. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation a path analysis. *International Journal of Education,* 2, 1, 1-20

Alraggad , F., Abou-Ameerh, O., Al-Sabeelah, A. (2014). Investigation the relationship between goal orientation and self-regulated learning among sample Jordanian university students. *Journal of Education and Practice*, 5, 39, 1-8.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology,* 76, 478-487.

Ames, C. (1992). Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* , 84, 3, 261-271.

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. *Journal of Interactive Online Learning* , *5*, 2, 156-177.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.

Barzegar, M. (2012). The relationship between goal orientation and academic achievement- the Mediation role of self regulated learning strategies- a path analysis. *International Conference on Management, Humanity and Economics* (ICMHE'2012) August 11-12, Phuket (Thailand).

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist,* 1, 2, 100-112.

Boekaerts, M. & Cascallar, M. (2006). How far have we moved toward the Integration of theory and practice in self-regulation?. *Education Psychology Review*, 18, 3, 199-210.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54, 2, 199-231.

Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self regulation.* San Diego: Academic Press.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Difference*, *8*, 391-402.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Byrne, B., (2001). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cambridge University Reporter. (2003). Indicators of academic performance.

http://www.admin.cam.ac.uk/reporter/2002-3/weekly/5913/

Church, M., Elliot, A., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.

Chyung, S., Moll, A., & Berg, S. (2010). The role of intrinsic goal orientation, self-efficacy, and e-learning practice in engineering education. *The Journal of Effective Teaching*, 10, 1, 22-37.

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

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

Debnath, S. (2005). College student motivation: An interdisciplinary approach to an integrated learning systems model. *the Journal of Behavioral and Applied Management*, 6, 3, 168-188.

DeLaPaz, S. (1999). Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31, 5, 1- 16.

Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671–687.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256–273.

Dykman, B. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology,* 74, 139- 158.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.

Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1, 218- 232.

Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968–980.

Elliot, A., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 3, 501-519.

Elliot, A., McGregor, H. , & Gables, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*. 91, 3, 549-563.

Farsani, M., Beikmohammadi, M., Mohebbi, A. (2014). Self regulated learning, goal-oriented learning, and academic writing performance of undergraduate Iranian EFL Learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language,* 18, 2, 1-19.

Harackiewicz, J., & Elliot, A. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 5, 904-915.

Hodges, C., Stackpole-Hodges, C. & Cox, K. (2008). Self-efficacy, self regulation, and cognitive style as predictors of achievement with podcast instruction. Journal of Educational Computing Research, 38, 2, 139-153.

Hong, E. (1998). Differential stability of state and trait self regulation in academic performance. *Journal of Educational Research*, 91, 148– 158.

Hong, E. & O'Neil, H. (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. *International Journal of Psychology*, 36, 3, 186– 194.

Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269–276.

Husman , J.& Brem , S. Duggan , M. (2005). Student goal orientation and formative assessment. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 3, 355-359.

Jarvela, S., & Niemivirta, M. (1999). The changes in learning theory and the topicality of the resent research on motivation. *Research Dialogue in Learning and Instruction, 1*, 2, 57-65.

Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review,* 19, 91–110.

Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 21-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology,* 22, 415-435.

Kim, J. & Yan, L. (2014). The relationship among learner characteristics on academic satisfaction and academic achievement in SNS learning environment. *Advanced Science and Technology Letters*, 47, 227-231.

Klobal, D., & Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. Personality and Individual Differences, 30, 5, 887-889.

Lawanto , O., Santoso , H., Goodridge, W. Lawanto , K. (2014). Task Value, self-regulated learning, and performance in a web-Intensive undergraduate engineering course: how are they related?. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10, 1, 97-111.

Lindner, R. & Harris, B. (1992). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. *Educational research quarterly*, 16, 2, 29- 37.

Mahmoodi , M., Kalantari , B., Ghaslani , R. (2014) Self-regulated learning, motivation and language achievement of Iranian EFL. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 6, 1062–1068.

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

Midgley, C.& Edelin, K. (1998). Middle school reform and early adolescent well-being: The good news and the bad. *Educational Psychologist*, 33, 195–206.

Mohebi, A., Beykmohammadi, M. & Farsani, M. (2011). On the relationship between Iranian EFL Learners' goal-oriented and self-regulated learning and their writing performance. *International Conference on Languages, Literature and Linguistics*. *IPEDR, vol.26,* Singapore: IACSIT Press.

Mohsenpour, M., Hejazi, E., Kiamanesh, A. (2006). The role of self –efficacy, achievement goals, learning strategies and persistence in math achievement of grade 11 high school students (math branch) in Tehran. *Journal of Educational Innovations Summer*, 5, 16, 9-35.

Mouratidis , A., Vansteenkiste , M., Michou , A., Lens, W. (2012). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186.

Mousoulides, N.& Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). Proceedings of the 29 th *Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 321-328. Melbourne: PME

Neuville , S. , Frenay, M. , Bourgeois, E.(2007). Task value self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica,* 47, 1/2, 95-117.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

Ozkal, N. (2013). The relationship between achievement goal orientations and self regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses. *International Journal of Academic Research,* Part B, 5, 3, 389-396.

Pintrich P. (1999) The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. (2003). Multiple goals and multiple pathways in the development of motivation and self regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II, Part 2 (Development and Motivation) 137–153.

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

Radosevich, D., Vaidyanathan, V., Yeo, S., & Radosevich, D. (2004). Relating goal-orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 207-229.

Rawsthorne, L.& Elliot, A. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychological Review*, 3, 326-344.

Rizemberg, R., & Zimmerman, B. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, *15,* 1, 98-101.

Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation of student satisfaction, academic engagement, and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 13, 679-704.

Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 408-422.

Ruohotie, P. (2002). Motivation and self regulation in learning, in P., Ruohotie& H., Niemi: *Theoretical Understanding for Learning in the Virtual University*, Finland: RECE, 37- 70.

Ryan, A., Pintrich, P.& Midgley, C. (2001). Avoiding help seeking in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review,* 13, 93-114.

Sadeghy, A., &Mansouri, A. (2014) The relationship between learners' goal oriented and self-regulated learning and their endorsement of L2 learning strategies. *International Journal of Language Learning and* Applied Linguistics World (IJLLALW). 5, 2, 574- 593

Schunck, D.& Zimmerman, B. (1998). *Self- regulated learning: From teaching to self- reflective practice*. New York: Guilford Press.

Urdan, T. (2001). Contextual influences on motivation and performance: An examination of achievement goal structures. In F. Salili, C. Chiu & Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning*. (pp.171-201). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 4, 222-231.

Valle, A., Cabanch, R., Nunez, J., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S., & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation, and academic learning. *British Educational Research Journal*, 73, 71–87.

Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.

Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Winne, P.& Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In M., Boekaerts, P., Pintrich& M., Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation,* (pp. 531-566). California: Academic Press.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.

Xiao, L., (2005). How goal orientations, perceived competence, and strategy training affect college students' use of self-regulated learning strategies and

achievement in learning foreign languages. Electronic Theses, Treatises and Dissertations, Paper 410. *http://diginole.lib.fsu.edu/etd/410*

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81,* 3, 329-339.

Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self- regulated learning from teaching to self- reflective practice* (pp. 1-19). London: Guilford Press.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25,* 1, 3-7.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.),*Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self–regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 1, 166– 183.

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

Zimmerman, B. & Martinz – Pons, M. (1988): Construct validation of strategy model of student self regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 284- 290.