اثر التدريب علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في كفاءة الذات الأكاديمية و قلق الإختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ اعتدال عباس حسانين

أستاذ مساعد علم نفس التربوي

كلية التربية – جامعة قناة السويس

ملخص البحث

أصبحت تنمية مهارات الطلاب بكافة أنواعها ضرورة ملحة يفرضها التقدم التكنولوجي في كل المواقف والمشكلات التي تتطلب حلولا مناسبة كي نصل إلى تحقيق فاعلية الذات الحقيقية ورفع مستوى الوعي لديهم مما يسهم في تحقيق الضبط الانفعالي، ويقلل من حدة القلق لدى المتعلمين, ويرفع من مستواهم التحصيلي .لذلك فإننا بحاجة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم الجيد ، ومن ثم تهدف الدراسة الحالية التحقق من اثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى كفاءة الذات الاكاديميه، وقلق الاختبار، و التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الاكاديميه و قلق الاختبار و التحصيل الدراسي التي يمكن أن ترجع إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وذلك على عينة مقدارها (٩٦) طالب بالمرحلة الثانوية (٤٨) ذكور (٤٨) إناث ، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين إحدهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية والأخرى تجريبية طبق عليها برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و اختبار كفاءة الذات الاكاديمة في اللغة العربية وقلق الاختبار من إعداد الباحثة . وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على البرنامج ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ممن تدربوا على هذه الاستراتيجيات لصالح الإناث في قلق الاختبار ولصالح الذكور في التحصيل الدراسي بينما لم توجد فروق دالة فيما بينهم في كفاءة الذات الأكاديمية.

اثر التدريب علي استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في كفاءة الذات الأكاديمية و قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

د/ اعتدال عباس حسانين
أستاذ مساعد علم نفس التربوي
كلية التربية – جامعة قناة السويس

مقدمة:

يشهد عالم اليوم انفجارا معرفيا متطورا لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن المتعلم من اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا ليستمر في استخدامها خارج المدرسة وحتى مدى الحياة. وتتسع نماذج التعلم الذاتي ومتطلباته من المهارات باتساع الحياة في حاضرها وامتدادها إلى المستقبل ، وفي شمولها لجوانب الحياة ومستوياتها، وفي استمرار التعلم والنمو مدى الحياة. ففي المجال التربوي ، فرض السياق الثقافي الجديد على المسألة التربوية أسئلة جديدة تمثلت بالخصوص في ظهور حاجات لم تكن لتظهر وحدها في المراحل السابقة. ومن هذه الأسئلة المعقدة البحث عن وسائل تمكين المتعلمين الجدد من فهم واستيعاب ودمج عناصر الثقافة الحديثة المتأثرة بالانفجار المعرفي وبالإيقاع السريع لطبيعة الحياة في عصر اقتصاد العولمة وتكنولوجيا الاتصال والتواصل.

ولقد أثر هذا الانفجار المعرفي والتغير السريع على المجال التربوي بشكل بارز ملحوظ، وظهر ذلك جليا على تطوير المناهج والمقررات الدراسية في تصوراتها وفلسفتها وأهدافها وقيمها، وتتحدد أهم نتائج تأثير الانفجار المعرفي فيما يلي :

- فرضت ظاهرة تراكم المعرفة بعد كل عشر سنوات على الطفل أن يستوعب كمّا من المعلومات التي تعادل ضعف تطور المعرفة التي كان يستوعبها الطفل الذي في مثل سنه قبل عشر سنوات.
- إن معظم الخريجين سيتعاملون قبل بلوغهم سن الثلاثين مع قضايا تحتاج الي أفكار ومفاهيم لم يتعلموها في المدرسة.
- صعوبة تحديد المحتويات والمناهج الدراسية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية أي تحديد ما ينبغي تقديمه للمتعلم وما الذي ينبغي حذفه ؟. بالإضافة إلي زوال فكرة ثبات المعلومات.
- عدم مناسبة البرامج الدراسية لمواكبة التطورات العلمية والفنية المتلاحقة في مجالات العلوم

المختلفة (الرياضيات-الكيمياء- الفيزياء-العلوم الطبيعي- البيولوجيا- العلوم الإنسانية)؛ ذلك أن الإيقاع السريع الذي يميز ظاهرة تطور هذه العلوم أصبح يتطلب تنمية قدرات ومهارات المتعلمين على اكتساب المستجدات.

وهذه النتائج وغيرها تضع المربين أمام صعوبات تربوية كثيرة لعل من أخطرها البحث عن استراتيجيات تربوية تؤهل المتعلمين لخوض غمار متطلبات هذا السياق التاريخي والاقتصادي والاجتماعي.وقد كشف مسار عملية البحث عن هذه الاستراتيجيات عن بعض المحاولات التي كان هدفها الاستجابة للمد العلمي التكنولوجي وإيجاد مكان له في العملية التعليمية. وابرز ما ألت إليه هذه المحاولات استراتيجيات "التعلم الذاتي".(محمد مكسي،٢٠٠٥) .

مشكلة الدراسة:

نظراً لأن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن المبادرة الذاتية من قبل الفرد لتنظيم المظاهر المختلفة لعملية تعلمه بما يتضمنه ذلك من دافعية ذاتية، وتحديد للأهداف، واختيار وتطبيق للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وضبط بيئة التعلم . فإنه من السهل فهم هذا النوع من التعلم بربطه بالمعتقدات الذاتية لدى المتعلمين لما لهذه المعتقدات من دور كبير في دافعية الفرد ، حيث تمثل الأساس الذي يُساعد الفرد في الحكم على قدرته على القيام بعمل معين وجدوى القيام بهذا العمل(Zimmerman, 2000). فبالرغم من اهتمام الثورة المعرفية بالعمليات المعرفية الداخلية إلا أن الاهتمام بالمعتقدات الذاتية أخذ يزدهر خلال بحوث علم النفس المعرفي الحديثة مع نقل التركيز من مجرد الاهتمام بمفهوم الذات إلى فاعلية الذات والكفاءة الأكاديمية والثراء الذاتي والتي انتشرت دراستها في أبحاث الدافعية متضمنة في مفاهيم مركز الضبط وتوقع النتائج والمفهوم الذاتي للقدرة ومعتقدات فاعلية الذات (Schunk & Pajares, 2002).

. يعد اعتقاد الفرد وإحساسه بالكفاءة الذاتية في تحقيق أهدافه أو القيام بعمل ما أمر مهم في إنجاز الأعمال الأكاديمية ، وقد أكدت نتائج بعض الدراسات والبحوث أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية يتجنبون ممارسة الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ولا يستطيعون بدرجة كافية ممارسة الأنشطة المعرفية التي تحتاجها كثيراً من المهارات أو تحمل ممارسة الاستراتيجيات المعرفية التي تعتمد على العمليات المعرفية العليا (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٩٨، ٢٠٩). فالفرد يعتقد في درجة كفاءة معارفه ومهاراته واستراتيجياته والتي يتطلبها سلوك معين حيث تؤثر تقديراته الذاتية على الأداء اللاحق، فالفاعلية الذاتية تؤثر على اختيارات الفرد ،

فقد يتجنب الفرد أداء بعض المهام والتي يعتقد أنه لا يستطيع إنجازها ويختار تلك التي يعتقد في إمكانية القيام بها. ويتأكد هنا دور التوقع في التعامل مع المهام حيث تؤثر الكفاءة الذاتية على قدرة الفرد على التعامل مع هذه المهام(Pintrich, 2000 , 491)

ويكسب التعلم المنظم ذاتيا المتعلم الثقة بالنفس ويساعده على التعامل مع الآخرين تعاملا مرنا وسهلا، وينمي شخصيته. فمن مرتكزات هذا الاتجاه الرغبة في معرفة كيفية التعلم، (محمد مكسي ٢٠٠٥).

هذا ويساعد التعلم المنظم ذاتيا في ضبط الدوافع ، ومواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها المتعلم مما يساعد في مواجهة القلق و التوتر الذي ينجم من عدم تحقيقه لمستوى النجاح الذى يتوقعه .هكلى (Hickley, 1997: 175). فقد أصبحت تنمية مهارات الطلاب بكافة أنواعها ضرورة ملحة يفرضها التقدم التكنولوجي في كل المواقف والمشكلات التي تتطلب حلولا مناسبة كي نصل إلى تحقيق فاعلية الذات الحقيقية ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه مما يسهم في تحقيق الضبط الانفعالي، ويقلل من حدة القلق لدى المتعلمين .لذلك فإننا بحاجة إلى تطوير المبادئ العامة لكيفية التعلم ، فالتدريس الجيد لابد ان يتضمن تعليم المتعلمين كيف يكتسبون المعرفة معتمدين على كفاءتهم وقدراتهم في اختيار موضوع التعلم ، وتحديد الوقت المناسب للتعلم حتى يتحقق الهدف منه . ميريل (Merril,2000: 47-68) . وقد أكد جابر عبد الحميد(٢٠٠٦ ، ٤٥-٤٦) أن اندماج المتعلم في تعلم المهام لا يتحقق إلا إذا كان قادرا على التخطيط والمراقبة وتقديم استراتيجياته ومهامه المعرفية .وأصبح التعلم المنظم ذاتياً يمثل البنية المركزية في التفسيرات الحديثة للتعلم الأكاديمي الفعال والتي تنطلق من فرضية أن فاعلية التعلم ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته ،وان أساليب التنظيم الذاتي للتعلم يجب إن توضع ضمن اهتمامات التربويين ، إذا كنا نسعى إلى إعداد الطلاب للتعلم مدى الحياة . (Winne 1995) ولتعلم وإتقان اللغة العربية أهمية ملحة لدى المتعلمين باعتبارها المدخل لتعلم بقية العلوم المتطورة . حيث تحظى اللغة العربية بمكانة كبيرة في إطار مجتمعها والأمة الناطقة بها، فيزداد الاهتمام بها وتبذل الجهود للحفاظ عليها قوية، متينة التراكيب، رصينة الأساليب، طيعة لاستيعاب مستجدات العصر، الذي يعتمد كثيراً على اللغة فيما يستخدمه من وسائل وأجهزه تكنولوجية متقدمة.

ولغتنا العربية التي شهد لها التاريخ بنشر حضارة الأمة العربية في شتى أنحاء العالم إبان ذروتها وقوة أبنائها، لا تزال محط أنظار العالم لما تكتسبة من قداسة في العالم العربي والأمة الإسلامية والشعوب المحبة لها، بحاجة منا إلى مزيد من التكاتف وبذل الجهود للاعتناء بها،

وجعلها قوية قادرة على مضاهات اللغات الاخرى ، ومواكبة لمستحدثات العلم وتقنياته الحديثة، ولاستيعاب معطيات العصر والوفاء بمتطلباته، وقادرة على منافسة اللغات العالمية القوية ، ومن ثم استعادتها لماضيها الريادي الذي كانت عليه إبان ذروتها.

ونظراً للضعف اللغوي الشائع على ألسنة أبنائنا وأقلامهم، وحيث إن هذا الضعف لا يقتصر علي طلاب المراحل التعليمية الدنيا، بل يمتد ليطال طلاب التعليم الجامعي، والمثقفين ، (أحمد مهدي على، ٢٠٠٨) فقد ركزت الدراسة الحالية على التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تعلم مقرر اللغة العربية والكشف عن اثر هذه الاستراتيجيات على كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وفي ضوء ما تقدم من الآراء والتفسيرات حول أهمية التعلم المنظم ذاتيا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج قائم على بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ذو فعالية في رفع مستوى الكفاءة الاكاديميه في مادة اللغة العربية والتحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بالتعليم الثانوي . و من ثم تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

١) ما أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى الكفاءة الاكاديميه لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟.

٢) ما أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على خفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟.

٣) ما أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراس لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي ؟:

٤) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الاكاديميه و قلق الاختبار و التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية ترجع إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

أهمية الدراسة :

إن امتلاك مهارات التعلم المنظم الذاتيا بعامة و التعلم الذاتى بخاصة تمكن الفرد من التعلم في كل الأوقات وطوال العمر خارج المدرسة وداخلها وهو ما يعرف بالتربية المستمرة . كما يساهم في إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم تحمل مسئولية تعلمهم بأنفسهم ،وعلى تحسين معتقدات الفاعلية

الذاتية، وردود الأفعال الذاتية ، ويدعم هذا الاتجاه العديد من العلماء والباحثين مثل وين (winne,1997) و زمرمان (Zimmerman,2000) حيث يروا أنه عندما نسعى إلى إعدادالتلاميذ للتعلم مدى الحياة فيجب ان تضاف صيغ التعلم المنظم ذاتيا إلى قوائم اهتماماتنا التربوية، فهذا النوع من أنواع التعلم يمثل الحل الأمثل في الوقت الراهن إذ يتيح فرصة للتغلب على التزايد الكمي في إعداد الطلاب والتزايد المتسارع في المعرفة ، ومن ثم يصبح لديهم خبرة واسعة في تحديد أهدافهم من التعلم وزيادة التركيز لفترات أطول في الاستذكار والبحث عن المعلومات . وتكمن أهمية الدراسة في تدريب الطلاب وتوجيههم إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مما قد يسهم في رفع مستوى الكفاءة الاكاديمية وخفض قلق الاختبار، وبالتالي يساعد على زيادة التحصيل الدراسي للطلاب كما تبرز أهمية الدراسة أيضا في أنها تتخطى البحوث النظرية إلى استخدام الأسلوب الاجرائى و التجريبي في الكشف عن اثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا داخل حجرة الدراسة على متغيرات معرفية وانفعالية هامة تؤثر على كفاءة الطلاب الاكاديمية . ومن ثم يمكن إن تكون الدراسة نقطة انطلاق تشجع المعلم على تطبيق هذه الاستراتيجيات في التدريس للتغلب على مشكلات الطلاب الدراسية والنفسية المعوقة للنجاح والتفوق .

اهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- التحقق من اثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى الكفاءة الاكاديميه لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الثانوي .

٢- التحقق من اثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الاولى من التعليم الثانوي .

٣- التحقق من اثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الثانوي .

٤- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في درجة الكفاءة الاكاديميه ، و قلق الاختبار، والتحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج التدريبى .

مصطلحات الدراسة :

التعلم المنظم ذاتياً : Self - Regulated Leaning

هو العمليات التي يقوم بها الطلاب للمشاركة الفعالة و التخطيط المقصود وبذل الجهد مدفوعين برغبتهم الذاتية في استخدام مهارات واستراتيجيات تعلم منظمة و محددة في مجالات

معرفية وما وراء المعرفية وانفعالية بغية تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

الكفاءة الذاتية: *Self-Efficacy*

يمكن تعريف الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الأفراد في قدراتهم على أداء مهام معينة بنجاح .

كفاءة الذات الأكاديمية: *Academic Self-Efficacy*

تعنى كفاءة الذات في البحث الحالي أنها اعتقاد الطالب أن لديه القدرة على إنجاز وأداء مهام محددة تساعده على النجاح في مقرر اللغة العربية..

قلق الاختبار: Test Axiety

حالة من التوتر وعدم الاستقرار والخوف والاضطراب وتوقع الفشل يشعر بها نسبة من الطلاب قبل وأثناء أداء الاختبارات ، يصاحبها أعراض جسمية ونفسية تؤثر سلبيا على التركيز والاستعداد للامتحان ونتائجه . ويتحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على اختبار قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية .

التحصيل الدراسي: Academic Achievement

هو ما يكتسبه الطلاب من معلومات ومهارات بعد دراستهم لبرنامج دراسي معين ويقاس في الدراسة الحالية من خلال مجموع درجات الطلاب في مقرر اللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي كمؤشر لمستوى تحصيلهم في اللغة العربية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مقدمة:

أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات أهمية في الآونة الأخيرة ، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يمثل احد الأهداف التربوية التي تعمل على تحسين التعلم ، حيث يكون المتعلم مشاركا وفعالا واختياريا ومتحملا لمسؤولية تعلمه . فيرجتتورت(Vrugt,2008) فالطلاب الناجحون يستطيعون تحديد قدرتهم على مراقبة أنفسهم ، وهذه العملية تبدأ مع بداية التعلم المدرسي الرسمي وتسير في عدة خطوات . زميرمان وكيتسانتاس(Zimmerman & Kitsantas :2005).

أولا التعلم المنظم ذاتيا :

١- مفهوم التعلم المنظم ذاتيا :

يشير مفهوم التعلم المنظم ذاتياً إلى "الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه" وذلك عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقعات

النجاح والاندماج المعرفي العميق، كمفاهيم مثل الوعي الذاتي والتوجيه الذاتي والتقييم الذاتي ذات صلة وثيقة بالتعلم المنظم ذاتياً وبالسلوك الإنجازي لدى و يونج (Ley & Young, 1998) ، ويعرف هكلى (Hickley, 1997:17) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية تساعد في ضبط الدوافع، و مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها المتعلم، مما يساعده في مواجهة القلق والتوتر الذي ينجم عن خوفه من عدم تحقيق النجاح. ويرى زميرمان و شانك (Schun k :1998 &Zimmeman) إن لتنظيم الذات سلسلة من المهارات تتضمن تحديد الهدف ، وتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات والطرق المتعلمة والتي تعدل طبقًا للنتائج التي تحققت وأساليب التقييم الذاتي، ومن ثم فهي ليست قدرات عقلية نوعية . ويصف زميرمان (Zimmeman , ٢٠٠٠:١٣) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية يقوم بها المتعلم بنفسه حيث يتعلم كيف يستفيد مما لديه من قدرات وإمكانيات ويحولها إلى مهارات أكاديمية تؤدى إلى أفكار جديدة وانفعالات معبرة . وبصرف النظر عن التقليد النظري فإن التعلّم المنظم ذاتياً يتناسب مع الرأي القائل بأن الطلبة سيسهمون بنشاط في أهدافهم التعليمية وأنهم ليسوا مستقبلين سلبيين للمعلومات.

هذا ويتفق كل من بنتريش(Pintrich,2000:452) , باريس وباريس (Paris&Paris ,2001) على أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على استقلالية الضبط من قبل المتعلم ذاته فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله لتحقيق أهدافه من التعلم ، فهو بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية ، وما وراء المعرفية ، والدافعية والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية وتتضح هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

١- الاستراتيجيات المعرفية: وتتمثل في طريقة الفرد في التسميع، التنظيم، والتفصيل Elaboration.

٢- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: وتتمثل في طريقة الفرد في التخطيط، المراقبة، تنظيم الذات.

٣- إستراتيجية إدارة المصادر: وتتمثل في طريقة الفرد في تنظيم بيئة الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، طلب المساعدة.

وتعرف جيانا(Jeana,2001) التعلم المنظم ذاتيا أيضا بأنه القدرة على تنظيم الذات لدى المتعلمين بحيث يسعى المتعلمون لتطوير تعلمهم بشكل ذاتي ، وهذا يتضمن القدرة على استخدام وتطوير المعرفة واكتساب المهارات .

ويرى نيمسزيك وسافنى (Niemczyk & Savenya, ٢٠٠١) التعلم المنظم ذاتيا بأنه استخدام الطلاب استراتيجيات خاصة لإنجاز أهداف أكاديمية محددة على أساس إدراك الكفاءة الذاتية .

وهذا ما وضحه زميرمان 1989 من أن التعلم المنظم ذاتيا يتكون بصفة عامة من ثلاث مبادئ هي: (إنجاز الأهداف الأكاديمية – إدراك الكفاءة الذاتية – استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) ، وينظر لطفى عبد الباسط (٣ : ٢٠٠١) أن التعلم المنظم ذاتيا بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية وبالتالي فان المتعلم المنظم ذاتيا يخطط وينظم ويراقب ويقوم الذات أثناء عملية التعلم ، ويتصف بفاعلية ذات عالية واهتمام واضح بالمهمة التي يقوم بها والتي يبدأ عمله بها بجهد وأداء عالي . كذلك ينظر كيتسنتاس وزملاؤه (kitsantas ,et.al, 2003: 811) للتعلم المنظم ذاتيا على انه عملية يستخدم من خلالها المتعلمين استراتيجيات معينة ليحققوا أهداف تعليمية تقوم على أساس فاعلية الذات ويفترض عناصر هامة تتمثل في فاعلية الذات ، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، والتركيز على أهداف الأداء. أما نصرة محمدعبد المجيد (٢٠٠٩ : ١٩٩) فتنظر إلى التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية بنائية نشطة ، متعددة الأوجه يكون المتعلم فيها مشاركا نشطا في عملية تعلمه ،وذلك من خلال استخدامه الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية مثل (التخطيط ، والمراقبة ، والتنظيم ، والتقييم الذاتي) واستراتيجيات التعلم المعرفية مثل (التسميع الذاتى ، الإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد).

ومن التعريفات السابقة تري الباحثة أن مفاهيم التعلم المنظم ذاتيا متعـددة و متـشابكة العناصر والأفكار ونستخلص منها ما يلى :

- إن فاعلية التعلم المنظم ذاتيا ترجع بالدرجة الأولى إلى المتعلم ذاته.
- استقلالية الضبط والتحكم من قبل المتعلم ذاته فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله لتحقيـق أهدافه من التعلم.
- أنه عملية تساعد في ضبط الدوافع، مواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها المتعلم ممـا يساعده في مواجهة القلق والتوتر الذي ينجم عن خوفه من عدم تحقيق النجاح.
- انه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية والاجتماعيـة تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية.
- في ضوء التعريفات السابقة تبنت الدراسة الحالية تعريفا إجرائيا للتعلم المنظم ذاتيا يتمثل في : العمليات التي يقوم بها الطلاب بالمشاركة الفعالة و التخطيط المقصود وبذل الجهد مدفوعين برغبتهم الذاتية في استخدام مهارات واستراتيجيات تعلم منظمة و محددة معرفية وما وراء المعرفية وانفعالية بغية تحقيق أهدافهم الأكاديمية في مقرر اللغة العربية .

٢- نظريات التعلم المنظم ذاتيا:

تعددت النماذج والنظريات المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا بتعدد التوجهات المختلفة للباحثين والعلماء

وتتلخص هذه النظريات فيما يلي :

- النظرية المعرفية الاجتماعية : Social cognitive Theory

افترض هذا النموذج من قبل بينتريش (Pintrich,2000) وهو محاولة لتفسير عمليات التعلم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية و يفترض هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الإستراتيجيات هي:

١- الإستراتيجيات المعرفية: وتتمثل في الإجراء الذي يستخدمها الفرد كي يتمكن من الوصول إلى الهدف فمثلا يمكن للفرد أن يتعلم إستراتيجية التلخيص فيقوم بتسجيل ملاحظات كافية خلال قراءته.

٢- إستراتيجيات ما وراء المعرفة: فيمكن تعريفها بأنها الأجراء الذي يقوم على استخدام الاستشارة أو التوجيه الذاتي والاختبار أو التقويم الذاتي ، فمثلا يمكن أن يتعلم الفرد الإستراتيجية التي تساعده في تقويم الذات ومراجعتها ، كان يقوم فاعلية استخدامه لإستراتيجية التلخيص وهذه الإستراتيجية القائمة على الاستشارة والتوجيه الذاتي تتكون من أسئلة ذاتية ، مثل هل كان تلخيص النص كافيا وشاملا لكل النقاط الهامة أو الضرورية ، وكلا من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ضروريان للتعلم والأداء الناجحين (يوسف قطامي و نايفة وقطامي ,٢٠٠٠).

٣- إستراتيجيات إدارة المصادر: وتتمثل في طريقة الفرد في تنظيم بيئة الدراسة، تنظيم الجهد، تعلم الأقران، البحث عن المساعدة.

- النظرية البنائية : Constructive Theory

تؤكد هذه النظرية على نظريات الشخصية ، والتعلم بالاكتشاف وعمليات التنظيم الذاتي، حيث تعتبر الآراء الشخصية والاستراتيجيات المستخدمة عمليات رئيسية للتنظيم الذاتي ،فيقوم المتعلمون بعمل إجراءات محددة لتحقيق أهدافهم مثل ادراة وقتهم ومعالجة المعلومات وتوجيه سلوكهم ، كما تعتمد على تنمية نظرة المتعلمين لأنفسهم ولأرائهم الشخصية نحو اختياراتهم لاستراتيجيات تعلم جيدة زميرمان (Zimmeman , 2001) و فانويكى (Vanweky , 2004) .

- النظرية الفعالة : Operant Theory

وتعتمد على التأثير النسبي للمكافأة الفورية والمؤجلة ، حيث تركز على أهمية توفير المحفزات المتصلة بالتعلم و ترى أن البيئة المادية والاجتماعية تؤثر على قدرات التنظيم الذاتي للمتعلمين ، من خلال التعزيز والنمذجة والتعلم اللفظي . (Zimmeman , 2001) .

- نظرية تجهيز المعلومات Information Processing Theory:

ترى هذه النظرية أن مفتاح عملية التنظيم الذاتي يتمثل في عمليات التخـزين وتحويـل المعلومات والمراقبة الذاتية فضلا عن عملية الرصد الذاتي المعرفي الذي يعمق الوعي والمراقبة الذاتية لدى المتعلمين في وجود التغذية الراجعة مما يستتبع زيادة مستمرة في قدرتهم على التنظيم الذاتي و معالجة المعلومات زميرمان (Zimmeman ، 2001).

- النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا :

افترض هذا النموذج من قبل زيمرمان (Zimmerman,19 89) ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لباندرورا ١٩٨٦ في ضوء هذا النموذج يحدث التنظيم الذاتي بصفة عامة تبعـاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الإستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة. و يتحدد التعلم المنظم ذاتياً بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد. وتتبع عمليـات التنظـيم الذاتي ثلاثة مراحل هي : مرحلة الاكتشاف، مرحلة الأداء أو الضبط الارادى ، مرحلة التأملات الذاتية. ومن أهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من وجهة نظر هذا النموذج :إستراتيجيات تهدف إلـى تحـسين الوظـائف الذاتيـة أو الشخـصية و إسـتراتيجيات تهـدف لتحـسين الـسلوك الأكاديمي،وإستراتيجيات تهدف لتحسين بيئة التعلم. ومن العمليات الفرعية للتعلم المـنظم ذاتيـاً انطلاقاً من هذا النموذج :الملاحظة الذاتية - .أحكام الذات رد الفعل الذاتي.

٣- خصائص ومهارات الطلاب المنظمين ذاتيا :

اتفق العديد من الباحثين على مجموعة من المهارات و الخصائص التي تميز الطـلاب المنظمين ذاتيا حيث يتسم المتعلمون ذوى المهارة في التنظيم الذاتي, في التعلم بما يلي:

- وضع خطط قبل بداية الدراسة لموضوع التعلم.
- يؤدى المتعلمون المهام التعليمية بدرجة عالية من الثقة في قدرتهم على تحقيق النجاح فيها.
- يتسم المتعلمون المنظمين ذاتيا بالمثابرة من أجل التوصل إلى هدف التعلم، علاوة علـى قدرتهم فى مواجهة الصعاب.
- يدرك المتعلمون المنظمين ذاتيا متى يجب عليهم أن يعرفوا معلومات جديدة، و متـى لا يجب ذلك.
- ويدرك المتعلمون أن الدراسة والتعلم عمليات منهجية ومنظمة تقع تحت سيطرتهم.
- عندما يواجه هؤلاء المتعلمون مشاكل في التعلم أو الدراسة، يـستخدمون إسـتراتيجيات البحث عن المساعدة،مثل طلب المساعدة من المعلم أو المدرس، أو الزملاء.
- يستطيعون اسـتخدام الاسـتراتيجيات المعرفيـة مثـل التكـرار- التوسـيع - التنظـيم

والاستراتيجيات الما وراء معرفية مثل التخطيط – الضبط- التوجيه.

- قادرون على تخطيط الوقت وإدارة المهارات من خلال التقييم الذاتى والإجابة على الأسئلة: متى يجب أن أذاكر؟ ما الذي أذاكره الآن؟ وتحديد الأهداف التي تساعده على تنشيط فاعلية الذات.
- لديهم الرغبة المستمرة في تحسين فهم ما يقرأون من خلال مهارات التلخيص فالتحديد المسبق للأهداف يساعدهم في التركيز على النقاط المهمة والأفكار الأساسية لما يقرؤون ، ويزيد من قدرتهم على استكمال المهمة.
- يستطيعون ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو تحقيق أهدافهم.
- القدرة على وضع مجموعة من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تجنب المشتتات الداخلية والخارجية و تركيز جهدهم ودافعتيهم عند أداء المهام الأكاديمية
- ينظمون ويحسنون الأداء بناءا على الأهداف ، ويقومون ذواتهم بكفاء(Zimmerman, 2005 . عبد الرؤف السواح ٢٠٠٧، محمد الحربي ٢٠٠٨ ، نصرة عبد المجيد ٢٠٠٩ . Andradea &Bunker,2009 ، محمد عبد السميع ٢٠٠٩)

ثانيا : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و التحصيل الدراسي

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عبارة عن خطط متجهة نحو الأداء للمهمة ، أو هي أساليب إنتاج لتضيق الفجوة بين معرفة المتعلّمين الحالية وأهدافهم التعليمية . وتتضمن الاستراتيجيات أنشطة وتكنيكات مختلفة مثل الاختيار وتنظيم المعلومات الجديدة وربطها بتلك الموجودة أصلاً في الذاكرة ، وكذلك تحسين المعاني للمواد . كما تتضمن الأنشطة تقنيات لإيجاد وحفظ المناخ الإيجابي للتعلّم ، مثل استخدام طرق مختلفة للتغلب على القلق ، وتحسين الكفاءة الذاتية ، وتطوير مخرجات مختلفة من المواقف والتوقعات الإيجابية . وهناك العديد من استراتيجيات التعلم الذاتي التي يمكن للطلبة استخدامها أثناء تعلمهم ، ومن هذه الاستراتيجيات:

١- التخطيط المسبق : في هذه الإستراتيجية يبدأ المتعلم بتصور مسبق عما ينوي القيام به ويتأكد من تنفيذ هذا التصور(الخطة المسبقة) على أفضل وجه ممكن ,ومن يتبع هذه الإستراتيجية لا يقوم بعمل دون تخطيط مسبق (Borkowski,etal :1991).

٢- طلب العون والمساعدة من الآخرين: وتتمثل في سعي المتعلم للاستعانة بالآخرين والرجوع إلى الكتب والمراجع المختلفة ، عند تكليفه بمهمة أو حل واجبات مدرسية . (Case,1992).

٣- الاستخدام الفعال لمعينات التذكر مثل :الكلمات المفتاحي Keyword ،والكلمة اللاقطة Peg Word وتنظيم الأفكار، ووضع خطوط تحت العبارات وأسلوب السلسلة.

٤- انتقاء الحلول المناسبة : وتتمثل في اختيار المتعلم أفضل الطرق في ضوء معرفته وخبرته السابقة عند القيام بأداء مهمة ما.

٥- المراجعة المنظمة للدروس وتتمثل في قراءة المادة بعد تعلمها ومراجعتها بطريقة منظمة ومتسلسلة .

٦- التحضير المسبق للموضوعات المقررة : وتتمثل في دأب المتعلم على قراءة الموضوعات الدراسية قبل الشروع في تعلمها داخل غرفة الصف (Zimmerman,2002).

٧- البحث عن المعلومات الإضافية الذي يتمثل في سعي المتعلم لطلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما (Linder & Harris,1992).

٨- الضبط البيئي ويتمثل بقيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف أو البيئة الفيزيقية لجعل التعلم أيسر وأسهل مثل الانتقال إلى مكان لا تتوافر فيه مشتتات الانتباه أو مصادر الضوضاء.(Pressley,1995)

٩- مراقبة الأداء وتتمثل في سعي المتعلم تركيز عمليات الانتباه نحو الموضوعات المقررة وخاصة الأجزاء الهامة منها(التوقف عن القراءة وإعادة التركيز عندما يلاحظ تشتت الانتباه) (Rose & Winner,1993) .

١٠- الوعي المعرفي ويظهر في استبصار وإدراك المتعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستبعاد المعلومات غير المرتبطة.

١١- التصحيح الذاتي (التقويم الذاتي) ويتمثل في أدراك المتعلم لحقيقة أدائه ومحاولة تقويم أخطائه على اعتبار أن فهم الموضوعات المقررة والتفوق فيها أمر في غاية الأهمية بالنسبة له (Harris,1990).

١٢- التلخيص وترتبط هذه الاستراتيجية باستراتيجية التنظيم المعرفي وفيها يقوم الطالب بتحديد العناصر والأفكار الأساسية للدرس أو الموضوع والعلاقات المنظمة بين هذه العناصر وإعادة صياغتها بلغته الخاصة (Schunk ,1998) .

١٣- الأسئلة الذاتية : وتظهر هذه الإستراتيجية في قدرة الطالب على وضع أسئلة ذاتية حول الأفكار المتوقعة للدرس ومحاولة تعديلها بعد قراءة الدرس وكذلك طرح أسئلة ذاتية على نفسه حول مدى ما استوعبه من الدرس وما لم يستوعبه بحيث يعيد قراءة واستيعاب النقاط التي لم يتم استيعابها.

١٤- تصميم خرائط المفاهيم : وفيه يقوم الطالب برسم خريطة للأفكار الرئيسية في الدرس والعلاقة ما بين هذه الأفكار والمفاهيم بحيث تساعده على تخزين واستيعاب وتنظيم ما تم تعلم بطريقة ذات معنى (Schunk ,1991).

وتوصلت دراسة بوردى (Purdie .etal,1996) إلى أربعة عشر إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا هى : التخطيط المسبق- تحديد الهدف - التصحيح الذاتي - طريقة التذكر - طلب العون - المراجعة المنظمة - تنظيم المعلومات - التسميع- مراقبة الأداء - التوجيه الذاتي - الدافعية الذاتية - الضبط البيئي - الدافعية الذاتية - تحويل ونقل المعلومات.

ومن خلال وصف بينتريش.(*Pintrich, 2000*) للتعلم المنظم ذاتيا بأنه بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية ، وما وراء المعرفية ، والدافعية ، والاجتماعية المؤثرة على تعلم الفرد و قدرته على تحقيق أهدافه التعليمية ، فقد حدد مجموعة من الاستراتيجيات تمثلت في:

١- الاستراتيجيات المعرفية : وتظهر في ثلاث استراتيجيات فرعية هى :

أ) استراتيجية التسميع : وتتضح في تكرار المعلومات ونطق الكلمات بصوت مرتفع ، والسرد الشفهي وتخطيط النصوص و الفقرات .

ب) استراتيجية التوسيع او الإسهاب : مثل أعادة الصياغة ، التلخيص ، يجاد المتشابهات ، ربط المعلومات الجديدة بالسابقة ، وضع واقتراح أسئلة

ج) استراتيجية التنظيم : مثل تخطيط خريطة للأفكار الهامة ، مخططات تشرح النصوص ، تصنيف وانتقاء الأفكار الرئيسة للنص أو تجميع المعلومات وفقا لتصنيفات محددة .

٢- استراتيجية ما وراء المعرفية وتشتمل على طريقة الفرد في

أ- التخطيط : مثل وضع حطة للنص قبل القراءة ، اقتراح أسئلة قبل قراءة النص

تحليل المهمة الخاصة بالمشكلة

ب- والمراقبة الذاتية : كالانتباه أثناء قراءة نص ، أو أثناء الاستماع لمحاضرة ، آو اختبار الذات أثناء المراجعة ، أو التدريب على حل الامتحان مع مراقبة السرعة ، وضبط الوقت والدقة في الأداء

ج- تقييم الذات : مثل تعريف الطلاب بأدائهم الحالي ومقارنته بأهدافهم وأدائهم السابق ليقيموا أنفسهم عن مدى تقدمهم عما سبق وهل أدائهم مقبول .

٣-استراتيجية إدارة المصدر : وهى الأساليب التى يستخدمها الطلاب في أدارة بيئتهم الدراسية مثل أدارة الوقت وطلب العون من الاخرين .

ولما كان التعلم الذاتي واستراتيجياته تنطوي على المشاركة الفعالة من جانب المتعلم، فإنه من

المتوقع أن يكون هناك أثر دال وفعال للتعلم الذاتي على عمليات التعليم والتعلم،

وهذا ما أكدته دراسة أماني عبد الحميد (٢٠٠٠) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي في دراسة الأدب وتنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو قراءة الأدب و فاعلية البرنامج المقترح على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي لمادة الأدب ، على عينة مكونة من ٥٠ طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، مقسمة إلى مجموعتين (تجريبية / ضابطة)، وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية استطاعوا تعليم أنفسهم دون الاعتماد كلية على المعلم، وأن استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي دعم اتجاهات الطلاب الموجبة نحو مادة الأدب .

كما هدفت دراسة جمال بن فضل الحوشبي (٢٠٠٥) إلى اكتشاف أثر التعلم الذاتي الموجه كطريقةعلى تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة ، وذلك عند المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف السلوكية (التذكر - الفهم – التطبيق) مقارنة بطرق التدريس التقليدية المتبعة حاليًا ، طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٣) طالبًا من الصف الثاني المتوسط في مدرسة الفلاح بمكة المكرمة انقسمت العينة على مجموعتين :مجموعة تجريبية (٢٨) طالبًا ، تعلمت بأسلوب التعلم الذاتي الموجه ، ومجموعة ضابطة(٢٥) طالبًا تعلمت بالطريقة التقليدية، أخضعت العينتان لاختبار قبلي ، وبعدي . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب ، عند المستويات الثلاث (التذكر والفهم والتطبيق معًا) ، لصالح المجموعة التجريبية، التي تعلمت من خلال أسلوب التعلم الذاتي الموجه . كما توصلت دراسة هو (Hu , 2007) التي هدفت إلى التعرف على تأثير التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مقرر للاتصال المباشر على إنجاز الطلاب ودافعتيهم ومستوى الرضا عن الذات. إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في دراسة المقرر وبين المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتدريب لصالح المجموعة التجريبية وذلك فى الأداء في المقرر، وفي الرضا الذاتي . ولم توجد فروق دالة بين المجموعتين في كفاءة الذات ، وتوجه الهدف الداخلي والخارجي ، وقيمة المهمة.

وفي السياق ذاته توصلت دراسة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى إعداد برنامج قائم على التعلم الذاتي باستخدام الانترنت ، يهدف إلى تنمية استخدام تكنولوجيا المعلومات في العلوم التجارية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج فقد توصلت إلى: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في تحصيلهم وفي تحسن أدائهم للمستويات

المعرفية المكونة لمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والوعى بها في التعليم التجاري قبل دراسة البرنامج وبعد دراسته ، لصالح التطبيق البعدي.

هذا وقد هدفت دراسة ياسين محمد العُذيقي (٢٠٠٩ م) إلى التعرف على فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٥٠) طالبًا من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية مكونة من(٢٥) طالبًا درست وفقًا لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (٢٥) طالبًا درست بالطريقة التقليدية ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وفي إطار المقارنة بين مرتفعي التحصيل والعاديين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد هدفت دراسة زمربان ومارتيز (Zimmerman & Martinez, 1990) إلى دراسة الفروق الفردية بين الذكور والإناث في التعلم المنظم ذاتيا، الصف الدراسي، التفوق الدراسي، وكانت على عينة مكونة من (٤٥) طالب ، (٤٥) طالبة من الصف الخامس، والثامن، الحادي عشر؛ من مدرسة المتفوقين تحصيليا ، ونفس العدد من مدارس العاديين. أوضحت النتائج أن الطلاب المتفوقين أظهروا مستوى أعلى من الكفاءة اللغوية والرياضية؛ واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الطلاب العاديين؛ وبصفة عامة تفوق طلاب الصف (الحادى عشر)، والصف (الثامن) وتفوق كلاهما على الصف الخامس في مقاييس التعلم المنظم ذاتيا ؛ وقد ارتبطت كل من إدراك الكفاءة اللغوية والكفاءة الرياضية بمدى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ كما أشارت النتائج إلى إن استخدام الطلاب للإستراتيجيات التعليمية القائمة على النظرية الثلاثية للتعلم المنظم ذاتياً. منبئة بالكفاءة الأكاديمية للطلاب. و لا ينطوي أثر استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي في عمليات التعليم والتعلم على زيادة كفاءة الطلاب في الجوانب المعرفية فقط، بل يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل الجوانب الوجدانية أيضا.

مما سبق يتضح مدى فاعلية استراتيجيات التعلم الذاتي في رفع مستوى التحصيل الدراسي ومهاراته ، فعند مقارنة استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي بالطرق التقليدية في التعلم وأثر ذلك على التحصيل الدراسي للطلاب، فيمكن ملاحظة الأثر الفعال والمتزايد لاستراتيجيات التعلم الذاتي في رفع كفاءة الطلاب في التحصيل الدراسي.

ثالثا : الكفاءة الذاتية *Self-Efficacy* والتعلم المنظم ذاتيا:

تعتبر الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي

المعرفي لباندورا والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم نفس لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك. (Bandura 1977)

وتناول الباحثون مصطلح الكفاءة الذاتية بطرق مختلفة ، حيث أشار كير (KEAR,2000) في تحليله لهذا المفهوم إلى إن مفهوم الكفاءةEFFICACY يترادف مع مصطلحات فعال (EFFECTIVE) مؤثر (EFFICACIOUS)، كما يعرف المصطلح في بعض قواميس اللغة الانجليزية (الياس الياس ١٩٨٣و منير البعلبكى ١٩٩٥) بمسميات مختلفة Efficacy. Efficiency. وتعنى القدرة على تحقيق الإثراء ومثابرة الشخص على القيام بمهام مختلفة لتحقيق أهدافه بنجاح.

وقد قام " باندورا " بكتابة عدة مقالات في الكفاءة الذاتية وعرفها بأنها : – أحكام الناس حول قدراتها لتنظيم وتنفيذ البرامج واستخدام الإجراءات اللازمة لتحقيق أنواع معينة من الاداءات. (Bandura, 1986 :391). ويتفق كل من علاء شعراوي (٢٠٠٠) و نمزيك وسافني (Niemcz&Saveny, 2001) و محمد سعودي ومحمد بسيونى (٢٠٠٣:١٨١) واحمد كمال نصارى (٢٠٠٨:٦٩) على تعريف الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الأفراد و ثقتهم في قدراتهم على الأداء بنجاح فى مهام محددة ، والقيام بسلوكيات معينة ، ومرونتهم في التعامل مع المشكلات و المواقف الصعبة والمعقدة ، وقدرتهم على تميزها والتنبؤ بالمجهود اللازم لحلها و مدى مثابرتهم على تحقيق هذه المهام .

لذا يعمل الأفراد بشكل ايجابي ببذل جهدا أكثر في مهمة ما إذا اعتقدوا بأنهم يستطيعوا النجاح فيها . كما أن جهود الأفراد تنخفض في انجاز مهمة ما إذا اعتقدوا بأنهم لن ينجحوا فيها ، وقد أظهرت البحوث أن المستوى المناسب للكفاءة الذاتية هي أن تكون أعلى بقليل من قدرة الفرد الطبيعية، والتي تشجع الأفراد على مواجهة المهام الصعبة واكتساب خبرة قيمة " . وعندما نستطيع أن نحقق التوازن بين التحديات والكفاءة الذاتية نكون قد حققنا الاهداف. هيلجر نيلسون(Hallgeir Nilesn,2009), بينما ينظر شانك و شوارزر (Schunk& Schwarzer, 1993) لتوقعات الكفاءة الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية. فتوقعات الكفاءة الذاتية وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير أو الإعداد للعمل وضبطه والتخطيط الواقعي له ،ومن ثم فإن اعتقاد الفرد بقدرته على إحداث نتيجة ما من المنطقي أن يتأثر باستخدام الفرد للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المتضمنة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. ويتضح ذلك فى دراسة ولتر ورزنثال(Wolters&Rsenthal,2000) التي

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات الدافعية الممثلة في الفاعلية الذاتية – توجه هدف التعلم – توجه هدف الأداء – قيمة المهمة بتطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية المتمثلة في حوار الذات عن الكفاءة وعن الأداء – مكافأة الذات – تنشيط الاهتمام – الضبط البيئي لدى عينه من الطلاب يتراوح أعمارهم من١٣: ١٥ عاما . وأظهرت نتائج الدراسة إلى إن المعتقدات الدافعية يمكن أن تكون منبئ جيد لاستخدام الطلاب استراتيجيات التنظيم الذاتي. وهذا ما يتفق ونتائج دراسة ايشل وكوفى Eshel & Kohavi,2003 حيث قامت هذه الدراسة باختبار العلاقة بين المعتقدات الذاتية الممثلة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، و الكفاءة الذاتية في التعلم المنظم ذاتيا وإدراك الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ تراوحت أعمارهم بين ١٢: ١٣ عاما . ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقات دالة إحصائيا بين كلا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين التحصيل الدراسي. كما كان من بين نتائج دراسة كيتسانتاس (Kitsantas,etal, 2004) وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي و منخفضي التنظيم الذاتي في معتقدات الكفاءة الذاتية .

وتتبع أهمية الكفاءة الذاتية بالنسبة للممارسة التربوية والنفسية من تأثيرها على الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والميول التشاؤمية والقيمة الذاتية المنخفضة ، يرتبط على المستوى المعرفي وبصورة سلبية ايضا مع التقليل من قيمة الذات(سامر جميل. ١٩٩٧) . كما أن لها أهمية كبيرة لأنها تؤثر على أبعاد التنظيم الذاتي ليس فقط على نوعية الأهداف التي يضعها الطلاب لأنفسهم لكنها تؤثر على مقدار المجهود الذي يبذله الطلاب في العمل لانجاز أهدافهم . بنتريتش(Pintrich,1995).

هذا ونرى بندورا قد أكد على مفهومين أساسيين هما:

١) التنظيم الذاتي : (Self – Regulation) ويعني القدرة على التحكم بسلوكنا الخاص وأن الأفراد لديهم القابلية في السيطرة على تصرفاتهم ، إذ يصبح الضبط ذاتياً عندما يكون لدى الفرد أفكاره حول السلوك المناسب أو غير المناسب.

٢)الكفاءة الذاتية : (Self – Efficacy) يميل الأفراد إلى بذل جهد كبير في النشاطات والسلوكيات التي يكونون ناجحين فيها ، وأن الأفراد الذين يتحلون بإحساس قوة الكفاءة الشخصية يأخذون المهمات الشاقة بوصفها تحديات يطمحون التغلب عليها ، فهم يتمتعون باهتمام وانهماك عميق في الأداء ويضعون لأنفسهم أهدافاً تحمل تحدياً لهم(Pajares,1998) .

ومن ثم قد يتعدى تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الكفاءة الذاتية للفرد ليشمل نظام الذات

بأكمله. وهذا مااوضحه ماكومبس (Mccombs,1986) فى دراسة كان الهدف منها التحقق من النموذج السببي بشكل تجريبي لدور نظام الذات في التعلم المنظم ذاتيا والمتمثل في (الكفاءة الذاتية – مفهوم الذات – تقدير الذات) وقد أكد هذا النموذج على انه ينبغي على الطلاب في التعلم المنظم ذاتيا أن يكون لديهم وجهات نظر ايجابية ، ويمتلكون مدركات خاصة عن الكفاءة والضبط الذاتى في مواقف التعلم .

وتأكيدا على ذلك اشار كل من زميرمان ومارتز(Martinez& Zimmerma , 1990) أن اختيار الطلاب للاستراتيجيات واستخدامهم لها مباشرة يعتمد على إدراكهم لكفاءتهم وفاعليتهم الذاتية الأكاديمية وعلى التغذية الراجعة. ومن ثم فمن المتوقع أن هذا التعلم يؤدى إلى زيادة شعور المتعلم بفاعلية الذات (محمد عبد السميع , ٢٠٠٩). حيث أكدت دراسة بنتريش ودى جروت (Pintrch&De Groot, 1990) على العلاقة الإيجابية بين فاعلية الذات واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فقد حاولت هذه الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة والتفاعل بين عناصر الدافعية وعناصر التنظيم الذاتي ، وأيضا العلاقة بين الدافعية والتعلم المنظم ذاتيا وأداء الطلاب على المهام المطلوبة بالدراسة داخل الفصل ، وأظهرت النتائج عن وجود ارتباط ايجابي بين الفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية وبين أداء الطلاب واستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية ، وكان الطلاب المرتفعون في التحصيل أكثر استخداما للاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلاب المنخفضين تحصيليا.

وفى نفس السياق فان كفاءة الذات الأكاديمية *Academic Self-Efficacy* تعنى مقدار ثقة الطلاب في قدرتهم على الأداء بنجاح في مختلف المهام الدراسية مثل الواجبات الدراسية، والأبحاث الفصلية ، والامتحانات الفصلية والمشاركة في المناقشات فى حجرة الدراسة، والاستعانة بالأصدقاء. (Santiag & Mar , 1998) . وقد وجد زميرمان (Zimmerman,1995) إن كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر تأثيرا مباشرا على التحصيل الدراسي عن طريق احداث التغير في معدل المجهود الذي يستغرقه الطالب حتى يحصل على أعلى الدرجات ويحقق أهدافه . وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن تؤدي الكفاءة الذاتية العالية للفرد إلى المبالغة في قدرته على إنجاز مهمة ما، مما يؤدى إلى الفشل في إنجازها. وعلى الجانب الآخر فان الكفاءة الذاتية المنخفضة يمكن أن تؤدى إلى خفض قدراته على التعلم . كيسيكس زنتمالى (Csiks&Zentmihalyi ,1990) ، ومن ثم عندما نستطيع أن نحقق التوازن بين التحديات والكفاءة الذاتية فيمكننا الإنجاز المستمر. وهذا ما أكدته دراسة وانج ويو (Wang& Wu, 2008) والتي هدفت إلى التعرف على دور فاعلية الذات كمتغير دافعي ، والتغذية الراجعة

كمتغير بيني ، والتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغير سلوكي ، في تعلم الطلاب على الانترنت ، وبلغ عدد الطلاب (٧٦) طالبا جامعيا . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى انه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات من خلال استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتغذية الراجعة ، كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوى الفاعلية الذاتية المرتفعة يستخدمون استراتيجيات تعلم متقدمة مثل التفضيل والتفكير الناقد.

بناء على ما سبق فإن التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قد تؤثر بشكل إيجابي على الكفاءة والفاعلية الذاتية للطلاب مما قد يؤدي بدوره إلى تحسن ادائهم الأكاديمي ، فقد استخلصت دراسة هيلجر نيلسون (eHallgeir , 2009) والتي هدفت إلى اختبار تأثير الدافعية ، الكفاءة الذاتية ،و القيمة المتوقعة على سلوك الطالب الأكاديمي من خلال مشروع بحثي لتحسين التعلم من خلال تطبيق واستخدام استراتيجيات تعلم قائمة على التعلم الذاتي، استخلصت النتائج أن الدافعية ، الكفاءة الذاتية ، القيمة المتوقعة هي أكثر العوامل المؤثرة على أداء الطلاب الأكاديمي وهى الآليات الرئيسية وراء قيام بعض الطلاب بالعمل الجاد في دراستهم مقارنة بالطلاب غير الجادين في دراستهم . واستنادا إلى البحوث ورد فعل الطلاب يرى الباحثين أن الإجراءات التالية ضرورية للتأثير على العوامل الثلاثة السابقة :أن نجعل الطلاب يعيشوا النجاح – زيادة دافعية وحماس المحاضرين – المزيد من التعلم من خلال العمل – جعل الطلاب أكثر وعيا بقيمة محتوى المنهج _ التأكيد على حسن حال الطلاب وثقتهم بأنفسهم. وقد أظهر الطلاب تقديرهم للإجراءات التي قاموا بتنفيذها . و لاحظ الباحثين اتجاه ايجابي بين الطلاب ، فقد أثرت الإجراءات المتبعة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل ايجابي على الدافعية والكفاءة الذاتية والقيمة المتوقعة . وقد تبين أن أداء الطلاب الأكاديمي قد تحسن لدى عدد من الطلاب، كما زاد عدد الطلاب الذين أتموا دراستهم في الكلية.

رابعا : التعلم المنظم ذاتيا و قلق الاختبار :

أن هذا العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، غير أن جانبا من هذا القلق يمكن أن يكون خلاقا إيجابيا أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته، ولذلك لا غرابة أن نرى إجماعا لدى معظم علماء النفس أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي لجميع الأمراض النفسية، بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة. (نائل ابو عزب : ٢٠٠٨).

وكشفت كثير من نتائج الدراسات النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات وأطلقوا على

القلق في هذه المواقف تسمية قلق الامتحان باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق .(منذر الضامن:٢٠٠٥).

ويجمع العديد من الباحثين على تعريف قلق الاختبار بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، ويتمثل في مجموعة من المعتقدات التي يدركها الطالب ويشعر بهاحول انفعالاته كرد فعل عند التعامل مع الأعمال المدرسية بصفة عامة ومواجهة المواقف الاختبارية خاصة مثل الشعور بالتوتر والإحساس بالعصبية الشديدة التي تجعله ينسى ما تعلمه والتفكير فيما يترتب عن فشله في الامتحانات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبًا في الإنجاز المنخفض للامتحان وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة . حامد زهران، (96 : 2000) (pintrich,2000: 544) منذر الضامن . (221 :2003) . ويعد قلق الاختبار من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلبًا أو إيجابًا، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الامتحانات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة، كما يعد دافعًا إيجابيًا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر، أما إذا أخذ أعراضًا غير طبيعية كعدم النوم وفقدان الشهية وعدم التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، وعدم القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة، والانشغال في النتائج المترقبة فإن هذه الأعراض وغيرها تربك الطالب وتعرقل أداؤه المطلوب في الاختبار، مما ينتج عنه الفشل بالاختبار. نائل إبراهيم عزب (٢٠٠٨). ويؤثر قلق الاختبار بصفة خاصة على الطلاب ذوى المهارات الأكاديمية المخفضة. كذلك يؤثر ويتداخل مع تجهيز المعلومات وبالتحديد في قدرتهم على استرجاع المعلومات.(Lin, et al., 1999; Zeidner & Matthew,2006; Matthews, 2005).

وقد حظيت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وقلق الاختبار باهتمام العديد من الباحثين، فقد اتفقت بعض الدراسات على ان التعلم المنظم ذاتيا يمكن ان يحسن من أثار قلق الاختبار(LaFemina, 2000; Perry , 2004 Schutz & Davis, 2000) , فقد أكد بروكروم وآخرون (Perkrun,1992) على ذلك عندما أشاروا إلى أن التأثيرات السلبية لقلق الاختبار يمكن أن تقل من خلال التحكم في الانفعالات، وزيادة المجهود والتركيز في التعلم على ما وراء المعرفة، والسيطرة على التفكير المشوش، وزيادة الدافعية. و أن الطلاب الذين يبذلون جهد كاف لانجاز المهام يستطيعون التغلب على قلق الاختبار. ومن جهة أخرى يذكربمبنيوتي(Bembenutty,2008) أن قلق الاختبار يمكن أن يتأثر بصورة عكسية بالدافعية وتوقع النجاح ، حيث يحطم دافعية الطلاب وذلك بالتقليل من إدراكهم لكفاءتهم الذاتية في انجاز

مهام محددة. كما يؤكد على أن الطلاب ذوو القلق العالي لا يستطيعوا تنظيم المقرر ومحتوياته بالطريقة التي تؤدى إلى الأداء الأكاديمي المرتفع. وهذا ما تؤكده دراسته التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً وقلق الاختبار والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي باستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية لدى طلاب الجامعة ؛ وذلك من خلال إجراء دراستين الأولى وكان عدد الطلاب(٤٥١) طالب ، والثانية بلغ عددهم(٤٢٧) ؛ وقد أظهرت النتائج وجود تأثير للتعلم المنظم ذاتياً، باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقلق الاختبار على الدافعية الداخلية والخارجية للطلاب ، وقيمة المهمة ؛ وإدراك الكفاءة الذاتية ، والوعي؛ وإدراك الضبط ، والتنظيم؛ والأداء الأكاديمي ؛ ولم يظهر تفاعل دال بين التنظيم الذاتي وقلق الاختبارعلى دافعية الطلاب المستخدمين للإستراتيجيات المعرفية ، والأداء الأكاديمي ، ويرى أنه يمكن تفسير ذلك بأن هناك فروق فردية في التعلم المنظم ذاتياً وقلق الاختبار يمكن أن تؤثر على دافعية التعلم كل على حده .

ويعد قلق الإختبار دافع انفعالي وهام يؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب. كما أن له دور كبير في تفسير التباين في كثير من المتغيرات المعرفية ومنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،ويتضح ذلك من دراسة فانزل تامسين(Vanzil-Tamsen ,1998) والتي هدفت الكشف عن العلاقة بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوقع النجاح وقيمة المهمة باعتبارهم من العوامل المعرفية والدافعية الهامة، وقد أوضحت النتائج أن لقلق الاختبار إسهام كبير في تفسير التباين في هذه المتغيرات، حيث ارتبط قلق الاختبار ارتباطا سلبيا دالا بإستراتيجية إدارة المصدر.

كذلك دراسة "فوقية محمد راضى"(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التحقق من وجود علاقات ارتباطيه بين قلق الإخصاء وكل من أساليب التعلم وعادات الاستذكار لدى عينة طلاب الفرقة الثانية بالدبلوم الخاص بكلية التربية بالمنصورة، قوامها (٢٥٨طالب وطالبة).وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في مقياس قلق الإحصاء وعادات الاستذكار المتمثلة في تدوين الملاحظات ،وأساليب الاستذكار ،مهارات القراءة،الدافعية للاستذكار. (في جليلة عبد المنعم ٢٠٠٩ : ١٢٨).

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة انتونى وكوين (Antony & Qun, 2000) إلى التعرف على مهارات الأستذكار لدى طلاب الجامعة ،والكشف عن العلاقة بين عادات الاستذكار وقلق الإختبار واثر نوع الجنس على ذلك . على عينة مقدارها (١٣٣) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، أظهرت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين عادات الاستذكار السيئة وقلق الاختبار ، وأوضحت إن أهم عادات الاستذكار الجيدة المؤثرة على قلق الاختبار هي تنظيم الوقت والجهد ؛ وتركيز الانتباه ، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات الاستذكار . كما هدفت دراسة

نافين بنيامين واخرون (Naveh-Benjamin , 1991) إلى التحقق من اثر برنامج تدريبي لمهارات الاستذكار على قلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة ، وقد طبقت الدراسة على مجموعتين من طلاب الجامعة من ذوى قلق الاختبار العالي ؛ المجموعة الأولى من الطلاب كان لديهم عادات استذكار جيدة ، وقد طبق عليهم برنامج تدريبي يهدف إلى تعليمهم كيفية الاسترخاء ، ويبتدعون أفكار خيالية مرتبطة بموقف الامتحان ؛ وقد اتضح أن هؤلاء الطلاب استفادوا من هذا النوع من التدريب ؛ أما النوع الثاني من الطلاب من ذوى القلق العالي المرتبط بعادات استذكار سيئة ، قد طبق عليهم برنامج تدريبي لمهارات الاستذكار و التعلم ، مثل اقتراح الأسئلة (التخيلية)؛ والقراءة المركزة ، والعكسية ، وتلخيص المفاهيم الأساسية ، وتنظيم أدوات بيئة الدراسة (المذاكرة)؛ وأشارت النتائج أن الطلاب ذوى القلق العالي ؛ والذين لديهم عادات استذكار سيئة استفادوا من معظم البرنامج التدريبي ، عندما تعلموا مهارات تجهيز المعلومات.

ويتفق كل من شين وزمرمان مع ذلك (Chen& Zimmerman, 2007)حيث يؤكدا على ان التعلم المنظم ذاتيا يخفف من تأثير قلق الاختبار. ويعتبر توباز .(Tobias,1985) ان أساس مشكلة قلق الاختبار تكمن في نقص مهارات التعلم ويرجع هذا النقص لبطىء أداء الطلاب ذوى القلق المرتفع .بينما يرى كولاروهولاهان(Culler & Holahan 1980) وبنبنيوتى (Bembenutty, 2008 : 132) ان الطلاب ذوو قلق الاختبار المرتفع لديهم مهارات تعليمية جيدة.

ففى دراسة لبنبنيوتى واخرون (Bembenutty et al., 1998) هدفت الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار وبين التوجهات الدافعية واستخدام أستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي ومعرفة تأثير التفاعل بين قلق الاختبار والتنظيم الذاتي على دافعية الطلاب؛ واستخدام استراتيجيات التعلم، على عينة من الطلاب الجامعين المنخفضين والمتوسطين والمرتفعين في قلق الاختبار؛ وقد بلغ عينة الدراسة(٢٢٩) طالب انقسموا إلى (١٢٢) طالب من المنخفضين في قلق الاختبار (١٢٤) متوسط القلق ؛ (١٥٤) مرتفع قلق الاختبار؛ طبق اختبارات للميول الدافعية وتضمن قياس (الدافعية الداخلية والخارجية – قيمة المهمة – الكفاءة الذاتية – الثقة بالذات – الميل الإجتماعى – التحكم في المعتقدات – توقع النجاح – و اختبار قلق الاختبار . واختبار الإستراتيجيات المعرفية يقيس استراتيجيات (الإتقان أو التوقع) – التكرار – التنظيم – وإدارة المعرفة). كما يقيس استراتيجيات إدارة المصادر مثل (بذل الجهد – إدارة الوقت – إدارة بيئة التعلم – البحث عن المساعدة). وأشارت النتائج أن هناك تأثير لقلق الاختبار على الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية – ضبط الأفكار – الميل الاجتماعي – القدرة – وتوقع النجاح ؛ بين استراتيجيات التعلم ؛ كما كان لقلق الاختبار تأثير على إستراتيجية التكرار (التسميع) و التنظيم ؛ وطلب

المساعدة ، والدرجة النهائية للمقرر. ولعل هذا يتماشى مع وجهة نظر ولين Wine . حيث يري أن الأفراد ذوو القلق العالي للامتحان يوزعون انتباههم علي الأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد ذوي القلق المنخفض للامتحان غالبًا ما يركزون علي الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر (نائل عزب ٢٠٠٠) . أما كولر وهولاهان Culler & Holahan (1980) فقد درسا اثر القدرة العقلية وعادات الدراسة على الإنجاز الأكاديمي وقد وجد الباحثان أن لدي الطلبة أصحاب القلق العالي في الامتحان قدرات منخفضة وعادات دراسية سيئة وعلي هذا فان جزءًا علي الأقل من الإنجاز الأكاديمي السيئ لهؤلاء الطلبة ربما يعود إلي معرفة اقل بالمواد الدراسية. كما يري المهتمون في المجال التربوي أن قلق الامتحان يعزي إلي العديد من الأسباب لعل من أبرزها وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته .

وبعد العرض السابق تحاول هذه الدراسة الحالية الوصول إلى أفضل سبل الوقاية والعلاج التربوي للتعامل مع حالات قلق الاختبار التي تعتري الطلاب عينة الدراسة الحالية وتحسين كفاءتهم الذاتية ، وتحصيلهم الدراسي،وذلك من خلال التدريب على استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

فروض الدراسة :

في ضوء ما سبق من عرض لمشكلة الدراسة وأهدافها ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١ – توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر اللغة العربية والمجموعة الضابطة التي طبق عليها الطريقة التقليدية في درجة الكفاءة الاكاديميه لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

٢ – توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر اللغة العربية والمجموعة الضابطة التي طبق عليها الطريقة التقليدية في قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

٣ – توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تدريس مقرر اللغة العربية والمجموعة الضابطة التي طبق عليها الطريقة التقليدية فى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول من التعليم الثانوي لصالح المجموعة التجريبية.

٤ – لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الاكاديميه و قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ترجع إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

اجراءات الدراسة :

اولا: عينة الدراسة :

اشتقت عينة الدراسة من عينة كلية قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة من مدرستين من المدارس الثانوية بمحافظة الإسماعيلية (السادات الثانوية بنين – والإسماعيلية الثانوية بنات) وذلك بعد تطبيق مقاييس الكفاءة الأكاديمية وقلق الاختبار، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية (٩٦) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الاولى بالمرحلة الثانوية ممن يعانون من قلق اختبار مرتفع ، وكفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة ذلك طبقا لدرجاتهم على اختبار قلق الاختبار ، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية . قسمت هذه العينة بطريقة عشوائية إلى (٤٨) طالب وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية (٢٤) ذكور و(٢٤) إناث طبق عليهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند دراستهم لمنهج اللغة العربية ،و(٤٨) طالب وطالبة(٢٤) ذكور(٢٤) إناث يمثلون المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية ، و تتراوح أعمارهم من (١٤: ١٧ عاما) بمتوسط قدره (١٤.٨٨) وانحراف معياري (٠.٨٧٢) .

تم مجانسة أفراد العينة من خلال التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في متغيرات الدراسة الأساسية وبعض المتغيرات الوسيطة (العمر الزمني والذكاء) باستخدام اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين. والجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج.

جدول(١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين في القياس القبلي لمتغيرات الدراسة وبعض المتغيرات الوسيطة

المتغيرات	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
نسبة الذكاء	تجريبية	٤٨	١١٥.٨٣	١.٣٢٠	٠.٤٠٤	غير دالة
	ضابطة	٤٨	١١٦.٥٤	١.١٥٨		
العمر الزمني	تجريبية	٤٨	١٥.٢٦	٠.٥١٥	٠.٢٢٧	غير دالة
	ضابطة	٤٨	١٥.٢٣	٠.٥٣٦		
قلق الاختبار	تجريبية	٤٨	٥٤.٤٣	٩.٦٢	٠.٧٤٢	غير دالة
	ضابطة	٤٨	٥٢.٥٦	١٥.٥٢		
الكفاءة الاكاديمية	تجريبية	٤٨	٤٧.٩٥	٩.٣١	٠.١٩٣	غير دالة
	ضابطة	٤٨	٤٧.٥٢	٩,١١		
التحصيل الدراسي	تجريبية	٤٨	٢٠.٤٥	٣.٢٨	١.٦٠٣	غير دالة
	ضابطة	٤٨	١٩.٢٥	٣.٣٥		

يتضح من الجدول (١) أنة لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متغيرات الدراسة المختلفة في القياسين القبلي والبعدى مما يعنى وجود تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج.

ثانيا أدوات الدراسة :

١) اختبار كفاءة الذات الأكاديمية : إعداد الباحثة

يهدف هذا الاختبار إلى قياس درجة كفاءة الطلاب الأكاديمية في مادة اللغة العربية بالفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية ، وقد صمم هذا الاختبار ليلاءم البيئة المصرية وذلك بعد الاطلاع على الاختبارات والمقاييس التي صممت في هذا المجال ومن أهمها اختبار الكفاءة الذاتية (Midgley et.al ,2000) ،مقياس الكفاءة الذاتية لبندورا (Bandura,2005) و استبانه توقع الكفاءة الذاتية العامة لارلين ادوارد(Arline. Edwards,2008) اختبار الكفاءة الذاتية الأكاديمية لميلسا ياهو (Melissa Yao, . 2009) يتكون الاختبار الحالى من (٢٠) عبارة تقيس مدى شعور الطلاب بقدرتهم على الأداء بنجاح في مادة اللغة العربية المقررة .ويقاس التقدير وفقا لطريقة ليكرت ويتكون من ٤ استجابات وهى (تنطبق على تماما – تنطبق على أحيانا – تنطبق على نادرا – لاتطبق على) وتعطى الدرجات (٤ – ٣– ٢– ١) لكل استجابة على التوالي والدرجة الكلية على الاختبار تمثل درجة الطالب في الكفاءة الأكاديمية وبالتالي تكون أعلى درجة في الكفاءة الذاتية (٨٠) ، واقل درجة(٢٠).

صدق الاختبار : تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية :

أ- صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس خمسة محكمين من الخبراء المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي ملحق (٤) وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات لما يقيسه الاختبار والهدف منه، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين ٨٠% و ١٠٠ % على مناسبة مفردات الاختبار لما وضع له ، وقد تم تغير صياغة بعض المفردات مثل: (المفردة (١) عدلت تساعدنا على التفوق إلى للتفوق على. رقم (٧) عدلت من دافع للارتقاء إلى دافع يساعدني على الارتقاء. وعدلت كلمة المنهج إلى كلمة المقرر، وكلمة الامتحان الى الاختبار). ويوضح ملحق (١) الصورة النهائية للاختبار .

ب – صدق المحك : تم تطبيق الاختيار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة ، كما طبق مقياس الكفاءة النفسية محور الكفاءة الأكاديمية إعداد احمد نصارى (٢٠٠٨) علي نفس العينة من الطلاب وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٨١) وهى قيمة تشير لصدق مرتفع .

ثبات الاختبار : تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني قدره ١٥ يوما على العينة الاستطلاعية (ن =٥٠) من طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٤١) . كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ على نفس العينة وبلغ معامل الفا (٠.٨٦٥) وهى معاملات تدل على ثبات مرتفع للاختبار .

(٢) اختبار قلق الاختبار : إعداد الباحثة

هدف هذا الاختبار إلى قياس المشاعر الأحاسيس التي تنتاب الطلاب قبل وأثناء الاختبار. ويتكون الاختبار من (٢٢) عبارة تقيس درجة شعور الطلاب بالقلق والتوتر قبل وإثناء الامتحان . ويقاس التقدير على طريقة ليكرت ويتكون من ٤ استجابات وهى (دائما – غالبا – أحيانا – مطلقا) وتعطى الدرجات (٤ – ٣– ٢– ١) لكل استجابة على التوالي والدرجة الكلية على الاختبار تمثل درجة الطالب في قلق الاختبار .وبالتالي تكون اعلي درجة (٨٨) واقل درجة (٢٢) في قلق الاختبار ويوضح ملحق (٢) الصورة النهائية للاختبار . والمتضمنة للاعراض المختلفة المصاحبة لقلق الاختبار دون تقسمها لابعاد مختلفة كما فى الاختبارات السابقة ، وذلك لارتباط تلك الابعاد والاعراض معا اثناء موقف الاختبار .

صدق الاختبار :

تم التحقق من صدق الاختبار إحصائيا من خلال :

أ– صدق المحكمين : حيث تم عرض المقياس خمسة من الخبراء المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي ملحق (٤) وذلك لإبداء الرأي والتحقق من مدى مناسبة العبارات لما يقيسه الاختبار والهدف منه، وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين ٨٠% و ١٠٠ % على مناسبة مفردات الاختبار . وقد تم تغير صياغة بعض المفردات مثل المفردة (٦) عدلت من أسمع دقات قلبى عند ذهابي للامتحان. الى أسمع دقات قلبي عند ذهابي لأداء الاختبارات و المفردة (٩) عدلت من أتمنى أن تلغى الامتحانات. الى أتمنى أن تلغى الاختبارات النهائية حتى أستريح نفسيا .

صدق المحك : تم حساب صدق الاختيار على عينة التقنين من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية على مقياس قلق الاختبار إعداد نبيل الزهار ودنس هوسفر (١٩٨٥) وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٧٦) وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

ثبات الاختبار : تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام إعادة التطبيق بفارق زمنى قدره ١٥ يوما على العينة الاستطلاعية (ن =٥٠) من طلاب الفرقة الاولى بالمرحلة الثانوية ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٧٧) . كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة الفا كرونباخ على

نفس العينة وبلغ معامل ألفا (٠.٨٩٢)وهو ارتباط موجب مرتفع يدل على ثبات مرتفع للاختبار

(٣) اختبار القدرات العقلية :للأعمار (١٥ : ١٧) : إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢) وقد هدف هذا الاختبار إلى تقدير الذكاء العام (القدرة العقلية العامة للأفراد بعد أن تحول الدرجة الخام التي يحصل عليها الطلاب إلى نسبة الذكاء باستخدام جداول المعايير بكراسة التعليمات .

- وتم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية (٥٠) طالب بفاصل زمني قدره (٢٠) يوما وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٠) وهى قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبار .

- تم التأكد من صدق الاختبار، باستخدام طريقة صدق المحك من خلال إيجاد معامل الارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية الأولية لأحمد زكى صالح (١٩٧٨) وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على الاختبارين (٠.٧٨) وهى قيمة مرتفعة تشير إلى صدق الاختبار.

(٤) برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مادة اللغة العربية بالفرقة الأولى الثانوي : إعداد الباحثة ملحق (٣)

ويهدف هذا البرنامج إلى إكساب طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية المقررة و رفع مستوى ثقة الطالب بنفسه وقدراته بما يحقق الكفاءة الأكاديمية للطلاب ويساعدهم على التغلب على قلق الاختبار الذي يؤثر على مستواهم التحصيلي. وذلك من خلال خطوات وإجراءات منظمة.

. وقد تم تصميم البرنامج بعد الإطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية ، والإستفادة من بعض البرامج العربية والأجنبية في مجال التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (رانيا أحمد : ٢٠٠٧) ، (نصرة عبد المجيد : ٢٠٠٩) ،Kimber (2009) وطرق إجرائها وتنفيذها وتطبيقها والاستراتيجيات الأكثر مناسبة لهدف الدراسة الحالية وعينتها . ثم تم عرض البرنامج على خمس محكمين من المتخصصين فى مجال علم النفس ،للاستفادة من ارائهم حول هدف البرنامج وأهميته ، وخطواته، ومدى مناسبة الجلسات من حيث المحتوى والزمن والفنيات المستخدمة وقد اجمعوا على صلاحيته ومناسبته لأهداف الدراسة . ويتكون البرنامج من (٣٠) جلسة تستغرق كل جلسة من ٣٥: ٤٥ دقيقة ، واستغرق تطبيق البرنامج (١٠) أسابيع . وتضمنت جلسات البرنامج مجموعة من الفنيات تم استخدامها فى عملية التدريب مثل الشرح ، الحوار، والمناقشة الجماعية ، التعزيز اللفظي ، والتعزيز المادي . التغذية الراجعة التصحيحية والتشجيعية ، و التكليفات المنزلية (الواجبات) ، وتم استخدام العديد من استراتيجيات وتكتيكات

التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة المصدر مثل (التنظيم – التوضيح – والتخطيط –والمراقبة– طلب العون – التلخيص – التسميع– فحص الاتساق – التساؤل الذاتى) وتتضح الخطوات التفصيلية للبرنامج فى ملحق(٣).

رابعا : الخطوات الإجرائية للدراسة :

– قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات واستعراض التراث السيكولوجي الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتم إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية .

– تم تصميم البرنامج و الاختبارات التي طبقت وذلك بعد التحقق من خصائصها السيكومترية .

– إعداد دليل للمعلم لتوضيح معنى وأهمية فنيات التعلم المنظم ذاتيا التي تتناسب مع مقرر اللغة العربية الذي يدرس لهذه المرحلة .

– تم اشتقاق عينة الدراسة وعددها (٩٦) من طلاب الفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية . وتقسيمها الى مجموعتين (٤٨) تجريبية و(٤٨) ضابطة ، (٢٤) ذكور (٢٤) اناث .

– تم مجانسة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الوسيطة ومتغيرات الدراسة (الذكاء ، العمر الزمني – قلق الاختبار – التحصيل الدراسي ، كفاءة الذات الأكاديمية) .

– تم تطبيق برنامج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالاستعانة بمعلمتين من معلمات اللغة العربية على أفراد المجموعة التجريبية ، بينما المجموعة الضابطة قد تلقت دراستها بالطريقة التقليدية ،

– استغرق البرنامج ١٢ أسبوعا.

– بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم القياس البعدى لمتغيرات الدراسة ، وإجراء المعالجات الإحصائية للتحقق من صحة فروض الدراسة وتفسيرها .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول : والذي ينص على انه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر اللغة العربية ومتوسط طلاب المجموعة الضابطة التي طبق عليها الطريقة التقليدية في درجة الكفاءة الاكاديميه لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الثانوي لصالح المجموعة التجريبية . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعتين . وحساب حجم التباين المفسر في المتغير التابع باستخدام مؤشر هيز (Hays ,1998). ويوضح الجدول (٢) نتائج اختبار هذا الفرض:

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية و قيمة(ت) لدلالة الفروق وحجم التأثير بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في كفاءة الذات الأكاديمية ن = ٤٨

المتغيرات	المجموعة الضابطة بعدي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير W^2
	م	ع	م	ع			
كفاءة الذات الأكاديمية	٤٧.٥٤	٩.١٠	٥١.١٨	٧.٤٢	٢.٢٦	٠.٠١	٨٧.٨٩

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.١ بين طلاب المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر اللغة العربية وطلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية في درجة كفاءة الذات الاكاديميه في مادة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية . حيث بلغت قيمة ت (٢.٢٦) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) . كما بلغ حجم التأثير باستخدام مؤشر هيز (٨٧.٨٩) (Hays. 1998) ويعنى هذا أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا قد ساهم في تحسين درجة كفاءة الذات الأكاديمية للطلاب في مادة اللغة العربية بدرجة كبيرة ويعبرعن ان ٨٧.٨٩% من تباين كفاءة الذات الاكاديمية للطلاب يرجع لتأثير التدريب على البرنامج ، بينما لم تتأثر درجة الكفاءة الذاتية الاكاديميه لدى طلاب المجموعة الضابطة التي اتبعت الطريقة التقليدية في دراستها للمقرر. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ماوصلت إليه نتائج دراسة كل من دراسة بنتريش ودى جروت (Pintrch&De Groot, 1990) و دراسة علاء شعراى (٢٠٠٠) التي أكدت على وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين كفاءة وفاعلية الذات وكل من ، والاتجاه نحو التعلم الذاتي و الدافع للانجاز الاكاديمى ، و ارتباط ايجابي بين الفاعلية الذاتية ، وبين أداء الطلاب واستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية . كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات ولتر وروزنثال(WolterS &Rsenthal,2000) و دراسة ايشل وكوفي (Eshel & Kohavi,2003) و دراسة هو (٢٠٠٧) Hu و دراسة وانج ويو (Wang& Wu, 2008) ، ودراسة نصرة جلجل (٢٠٠٩) و بنتريش ودى جروت (Pintrch&De Groot 1990) دراسة هيلجر نيلسون (2009 Hallgeir Nilsen) التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في دراسة المقرر وبين المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للتدريب لصالح المجموعة التجريبية على الأداء في المقرر . وهذا يؤكده بندورا (١٩٨٦ Bandura) حيث يرى أن استخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات تمده بمعرفة قيمة حول فاعليته

الذاتية وتحدد اختياراته اللاحقة للاستراتيجيات التي تحقق أهدافه.

نتائج الفرض الثاني : والذي ينص على انه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط طلاب المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر اللغة العربية و متوسط طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الثانوي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعتين والجدول (٣) يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية و قيمة ت لدلالة الفروق وحجم التأثير بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قلق الاختبار ن = ٤٨

المتغيرات	المجموعة الضابطة بعدي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير W^2
	م	ع	م	ع			
قلق الاختبار	٥٢.٢٠	١٤.٣٣	٤٠.٧٧٠	٢٠.٤٧	٣.٢١	٠.٠١	٨٢.٦٩

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.١ بين طلاب المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تدريس مقرر اللغة العربية وطلاب المجموعة الضابطة التي طبق عليها الطريقة التقليدية في قلق الاختبار،لصالح المجموعة التجريبية لان المجموعة الضابطة اكثر قلقا حيث بلغت قيمة ت (٣.٢١) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية(٤٠.٧٧) والضابطة (٥٢.٢٠). كما بلغ حجم التأثير باستخدام مؤشر هيز (٨٢.٦٩) ويشير ذلك إلى أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أدى إلى خفض مستوى قلق الاختبار لديهم مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي اتبعت الطريقة التقليدية كما ان حجم التأثير كبير مما يؤكد على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى خفض قلق الاختبار لدى الطلاب . وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ماوصلت إليه نتائج دراسة كل من بيمبنيوتى وآخرون(Bembenutty, 1998, 2008 et al , وزمربان ومارتز Zimmerman & Martinez ,1990 ، و

نافى Naveh, 1991 ، و فوقية محمد راضى ٢٠٠٦ ، و دراسة علاء الشعراوى ٢٠٠٠) . حيث اكدت النتائج على أن الطلاب ذوى القلق العالي ؛ والذين لديهم عادات استذكار سيئة استفادوا من معظم البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، خاصة عندما تعلموا مهارات تجهيز المعلومات ، كما اتضح في دراسة فانزل تامسين (Vanzil-Tamsen 1998,) إلى ارتباط قلق الاختبار ارتباطا سلبيا دالا بإستراتيجية إدارة المصدر . فقلق الاختبار يعزي إلي العديد من الأسباب ، لعل من أبرزها وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته .، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلي قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات و استدعائها في موقف الامتحان.

نتائج الفرض الثالث : والذي ينص على انه توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر اللغة العربية والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول من التعليم الثانوي . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين أفراد المجموعتين فى التحصيل الدراسى.. والجدول رقم (٤) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية و قيمة ت لدلالة الفروق وحجم التأثير بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسى ن = ٤٨

المتغيرات	المجموعة الضابطة بعدي		المجموعة التجريبية بعدي		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير W^2
	م	ع	م	ع			
التحصيل الدراسى في مادة اللغة العربية	٢٠.٢٢	٣.٩٢	٢٥.٨٧	٣.٦٤	٦.٩٩	٠.٠١	٤٤.١٤

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند بين طلاب المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تدريس مقرر اللغة العربية وطلاب المجموعة الضابطة التي طبق عليها الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة ت (٦.٩٩) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) . ويعنى ذلك إلى أن التدريب على التعلم المنظم ذاتيا قد أدى إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب . مما

يشير الى تحقق صحة هذا الفرض .ويشير حجم التأثيرالى أن ٤٤.١٤ % من تبـاين التحـصيل الدراسي يرجع إلى تأثير البرنامج ويمكن إرجاع ذلك إلى تداخل الكثير من المتغيرات المؤثرة على تحصيل الطلاب من أهمها ميول الطلاب نحو المادة . وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ماوصلت إليه نتائج دراسة كل من (أودزيلا udziela,t.1996 ، أماني عبد الحميد ٢٠٠٠ ، جمال بن فضل الحوشبي ٢٠٠٥، رانيا احمد رجب ٢٠٠٧، دراسة ياسين محمد عبده٢٠٠٩).

حيث أظهرت النتائج فروق بين القياسين القبلي والبعدى في معدلات التحصيل الأكاديمي لـصالح القياس البعدى اى بعد تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعادات الاستذكار الجيد .حيث يعمل الطلاب بشكل ايجابي أكثر في مهمة ما إذا اعتقدوا بأنهم يستطيعوا النجاح فيها. وهذا ما أكـده الباحثين حيث تشير العديد من الأدلة على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمـدان بـشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي حيث يَجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كلاً من العوامل المعرفية والدافعية.

(Zimmerman, 1989; Wolters& Rosethal ,2000).

نتائج الفرض الرابع : -" توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فـي مـستوى الكفـاءة الاكاديميه ، و قلق الاختبار، والتحصيل الدراسي ترجع إلى استخدام استراتيجيات التعلم المـنظم ذاتيا". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ، للتعرف على دلالـة الفـروق بـين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة . وتتضح نتائج هذا الفرض فى الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة (الكفاءة الأكاديمية – قلق الاختبار – التحصيل الدراسي) في القياس البعدى للمجموعة التجريبية

	نوع الجنس	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة
قلق الاختبار	إناث	٢٤	٥٧.٩٥	١٤.٩	٠.٦٥	دالة عند ٠.٠٥
	ذكور	٢٤	٦٠.٣٧	١٠.٠٠		
كفاءة الذات الأكاديمية	إناث	٢٤	٥١.٩٥	٨.٢١	٠.٧١٦	غير دالة
	ذكور	٢٤	٥٠.٤١	٦.٦٢		
التحصيل الدراسي	إناث	٢٤	٢٠.٢٥	٣.٦٨	٢.١٤	دالة عند ٠.٠٥
	ذكور	٢٤	١٨.٢٥	٢.٧٠		

يتضح من الجدول رقم (٥) إن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق

الاختبار لصالح الإناث حيث بلغت قيمة ت (٠.٦٥) ومتوسط الدرجات لدى الإناث (٥٧.٩٥) بينما متوسط الدرجات لدى الذكور (٦٠.٢٧) مما يشير إلى انخفاض مستوى قلق الاختبار لدى الإناث بالمقارنة بالذكور بعد تطبيق البرنامج مما يؤكد على فاعلية استراتيجيات التنظيم الذاتي في التأثير على درجة القلق لدى الإناث . و يختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة علاء شعراوي (٢٠٠٠) حيث ولم توجد فروق دالة بين الجنسين والصفوف الدراسية والتفاعل بينهما في كفاءة وفاعلية الذات. كما يتضح من الجدول (٧) أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي لصالح الإناث حيث بلغ قيمة ت (٢.١٤) ،ومتوسط الدرجات لدى الإناث (٢٠.٢٥) بينما متوسط الدرجات لدى الذكور (١٨.٢٥) . هذا يشير إلى تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على مستوى التحصيل الدراسي لدى الإناث أكثر من الذكور .وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث أكثر استجابة وميلا إلى اكتساب أساليب جديدة تساعدها على تحقيق نتائج أفضل وتقلل من مستوى القلق لديهن وبالنظر أيضا إلى الجدول السابق نجد انه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة الكفاءة الأكاديمية راجع لتطبيق البرنامج . وتؤكد هذه النتائج على صحة تحقق هذا الفرض جزئيا.

مقترحات وتوصيات الدراسة :

فى ضوء ما اسفرت عنه نتائج الداسة توصى بما يلى :

١- التدريب المستمر للطلاب من بداية المراحل الدراسية الاولى على استخدام الاستراتيجيات المعتمدة على التنظيم الذاتى بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم

٢- توجيه وتدريب المعلمين على كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات التى تسهم فى تنمية كفاءة الطلاب التعليمية وتعدل من السلوكيات السلبية المعوقة للانجاز والتحصيل والاعتماد على النفس .

٣- إجراء دراسات تركز على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية الوعي المعرفي والانفعالي لطلاب المدارس الفنية .، وكذلك في تحسين عمليتي الاستدعاء والتذكر لذوى صعوبات التعلم .

٤- دراسة التعلم المنظم ذاتيا في علاقته بالتجهيز الانفعالي لدى الطلاب من مستويات دراسية مختلفة.

المراجع

١ – احمد زكى صالح (١٩٧٨) : اختبار القدرات العقلية الأولية ، كراسة التعليمات ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٢ –أحمد كمال نصارى (٢٠٠٨): الكفاءة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات والرضا الوظيفي لدى العاملين بالمجال الرياضي بمحافظة قنا،مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد الثامن عشر ، العدد ٧٦، أكتوبر ٢٠٠٨.

٣ – أحمد مهدي على (٢٠٠٨) : تطوير مساعد اللغة العربية متطلباً جامعيا لطلاب كليات التربية بجامعة عدن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عدن ، كلية التربية .

٤ – الياس الياس ادوارد (١٩٨٣) :قاموس الياس العصرى ، القاهرة ، مكتبة دار العالم العربى .

٥ – أماني عبد الحميد (٢٠٠٠): أثر استخدام استراتيجية التعلم الذاتي في دراسة الأدب على التحصيل وتنمية اتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو قراءة الأدب، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٠٠، كلية التربية، جامعة عين شمس،١٢٩:١٦٣ .

٦ – أنور محمد الشرقاوي(١٩٩٨) :نظريات وتطبيقات التعلم ، ط٥، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

٧ – جابرعبد الحميد جابر (٢٠٠٦) :حجرة الدراسة الفارقة والبنائية ، القاهرة ، عالم الكتب .

– جليلة عبد المنعم مرسى (٢٠٠٩) :عادات الاستذكار وعلاقتها بكل من التعلم المنظم ذاتيا وبعض العوامل المرتبطة به كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية .المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٦٥ ، المجلد التاسع عشر.

٨ – جمال بن فضل محمد الحوشبي (٢٠٠٥): أثر استخدام التعلم الذاتي الموجه في تعلم طلاب الصف الثاني متوسط قواعد اللغة الإنجليزية ،دراسة شبه تجريبية ، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى ، كلية التربية، مكة المكرمة.

٩– حامد زهران (٢٠٠٠) :الإرشاد النفسي المصغر، عالم الكتب، القاهرة.

١٠ –رانيا أحمد رجب زقزوق (٢٠٠٧): اثر التغذية الراجعة باستخدام استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا على فاعلية الذات ودافعية الانجاز للطلاب ذوى صعوبات التعلم فى مادة الجغرافيا ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،قسم علم النفس التربوي ،جامعة قناة السويس ،الإسماعيلية.

١١- سامر جميل رضوان (١٩٩٧) : توقعات الكفاءة الذاتيّة البناء النظري والقياس ،مجلة الشؤون الاجتماعية ،العدد الخامس والخمسون ، السنة الرابعة عشرة، ، الشارقة ،صفحة ٢٥-٥١ .

١٢- عبد الرؤف السواح (٢٠٠٧): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصص إعداد معلم الحاسب الالى و الإعلام التربوي ،كلية التربية النوعية ،جامعة المنصورة، العدد ١٠ .

١٣-علاء محمود الشعراوى(٢٠٠٠):فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب الثانوية،مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة،العدد(٤٤)٣٢٥-٢٨٦.

١٤- فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٢) : اختبار القدرات العقلية ، كراسة تعليمات ، ط ٤ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

١٥-لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١) : دور التأمل المعرفي وما وراء المعرفي والذكاء في أداء حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلية الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢٥ .

١٦-محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة،مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد الحادي والسبعون ،الجزء الأول ، ص ٥ :٤٣.

١٧ - محمد محمد الحربي (٢٠٠٨): تعليم الطلاب ليصبحوا دارسين أكثر إستراتيجية وتنظيما ذاتيا بالاستفادة من النظرية البنائية ،جامعة الملك سعود، كلية التربية ،قسم الإدارة التربوية.

١٨ - محمد محمود سعودي ومحمد محمد البسيونى (٢٠٠٣) اثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، جامعة الأزهر ، العدد ١١٤ ، ص ١٨١-٢٧١ .

١٩- محمد محمود عبد الوهاب (٢٠٠٩) :فاعلية برنامج مقترح في تكنولوجيا المعلومات قائم على التعلم الذاتى باستخدام الانترنت في التحصيل المعرفي وتنمية المهارات

التكنولوجية والوعي بها لدى طلاب شعبة العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية ، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٢٠ - محمد مكسي (٢٠٠٥) :ألقي هذا العرض يوم الأحد ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٥ في إطار الأنشطة التي نظمتها النقابة الوطنية للتعليم ف د ش بفاس.

٢١ - مراد راتب محمد (٢٠٠٨) : اثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة كفر الشيخ .

٢٢ - منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٣): الإرشاد النفسي ، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢٣- منذر عبد الحميد الضامن (٢٠٠٥): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢٤ - منير البعلبكى (١٩٩٥) : المورد (قاموس انجليزى عربى) ط٢٩ ، بيروت ، دار العلم للملايين .

٢٥ -نائل إبراهيم أبو عزب (٢٠٠٨): فاعليه برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية محافظات غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة كلية التربية، قسم علم النفس، غزة.

٢٦ - نبيل الزهار ودنيس هوسفر (١٩٨٥): كراسة تعليمات قلق الاختبار (قائمة الاتجاه نحو الاختبار) ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٢٧- نصرة محمد جلجل (٢٠٠٩) :أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم و الأداء الأكاديمي على الحاسب الالى لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الالى بكلية التربية النوعية ص ١٩٥:٢٦٥.

٢٨ - ياسين محمد العُذيقي (٢٠٠٩): فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ،بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس، اللغة العربية، كلية التربية، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

٢٩ - يوسف قطامي و نايفة قطامي (٢٠٠٠) : سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق .

30- Andradea , S. & bunker,L. (2009) : A model for Self-Regulated language. Distanct Education Vol. 30(1), 47-61.

31- Antony ,O & Qun, J .(2000) : Liberary . Anxiety : The Role of Study Habites Peper presented at the annual Meeting of the

Midsouth Educational Research Association(Bowling , Green , Ky November .15-17.

32- Arline R . & Edwards,J . (2008) The Relationship between the Academic Self-Efficacy and Culture Shock Among Caribbean Overseas College Students Attending Universities in the United States by Arline R.1-107.

33- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 64, 359-372.

34- Bandura , A. (1986) : Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood liffs? NJ: Prentice- Hall.

35- Bandura, A (2005): GUIDE FOR CONSTRUCTING SELF-EFFICACY SCALES Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 307–337 Copyright © 2005 by Information Age Publishing.

36- Bembenutty ., H . (2008): Self-Regulation of Learning and Test Anxiety . Psychology Journal, , 5(3).

37- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A, (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences, 10(4),* 329-346.

38- Borkowski, J.G., Carr,M., Rellinger, E.,& pressley ,M.(1991): Self-regulated cognition :interdence of metacognition, attributions and self-esteem. In B.F. Jones & L. Idol (ED.) Dimensions of thinking and cognitive instruction, Hllsdale, N.J. 35.

39- Case, L . (1992): Improving the mathematical problem-solving skills of students: Self-regulated strategies development, J. of Special Education,26, 1-19.

40- Chen, p, and Zimmerman, B.J.(2007):A across-national comparison study on the accuracy of self-efficacy bliefs on middle-school mathematics students. The journal of experimental Education, 75(3),221-244.

41- Csiks , D& Zentmihalyi.E (1990): Flow: The psychology of optimal experience: Harper and Row .

42- Culler, R & Holahan, C (1980): Test anxiety and Academic performance. Journal of Educational Psychology, 72, 1, P16.

43- Eshel. Y.& kohavi, R(2003):perceived classroom control ,self-regulated learning strategies ,and academic Achievement Education psychology, 23,3,249-260.

44- Hallgeir, N . (2009): Influence on Student Academic Behavior through Motivation, Self-Efficacy and Value-Expectation: An Action Research Project to Improve Learning Issues in Informing Science and Information Technology Volume 6 , 547.

45- Harris, K. . (1990) : Developing self-regulated learners : the role of private speech and self-instruction, Edu. Psychologist, 25,35-49 .

46- Hays, S. (1998). *A comparison of effect size in published ANOVA studies*. Unpublished master's thesis, Northeast Louisiana University, Monroe.

47- Hickley, D. (1997): Motivation and contemporary socio-constructivist Instruction perspectives, Educational Psychology , 32.

48- Hu, H . (2007):effects of self-regulated learning strategy training on learners 'achievement, motivation and strategy use in a web-enhanced instructional environment. PHD , the Florida state university , college of education .

49- Jeana , K .(2001):Metafognition and Self-Regulated Learning , GTAV President , Volume 29 Number 4, December .

50- Kear, M . (2000) :' Concept Analysis of Self-Efficacy' Graduate Research .www// . Graduate Research .com / Kear. Htm.

51- Kimber,C . (2009): Theffect of training in Self-Regulated Learning on math anxiety and achievement among preservice elementary teachers in a freshman course in mathematics concepts , Doctoral Dissertation , Temple University .

52- kitsantas,A.; Roiser , R. and Doster ,j .(2003):goal setting cues, and evaluative feedback during acquisition of a produral skill: empowering students' learning during independent practice . paper presented at the American education research association, Chicago .IL.

53- kitsantas,A. ; Reiser , B and Doster , B .(2004) Developing Self-Regulate learners Goal . Setting, self-Evaluation and Organizationl Signals During Acquisition OF procedural Skills . educational of Teaching Education , 27 (4) 269- 287 .

54- LaFemina, J. (2000): Teaching students to regulate their emotions and writing performance through relaxation/thought replacement and learning strategy use. Unpublished dissertation. The City University of New York, NY.

55- Ley,K.& young, D. (1998) :self-regulation behaviors in under prepared (developmental) and regular admission college students. Contemporary educational psychology vol.23 ,pp.24-64 .

56- Lin, G.; McKeachie, J. . & Naveh-Benjamin, M. (1999): Motivation and students' cognitive stmcture. Chinese Journal of Psychology, 41(2), 121-130.

57- Linder, R. .& Harris , B.(1992) : Self-regulated learning and academic

achievement in college students, paper presented at the A.Edu .R. Association , Annual meeting , San Francisco, April,20-24.

58- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2006): Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A, Alexander & P. H.Winne (Eds.), Handbook of educational psychology (2"" ed.) (pp. 163-186).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates .

59- Mccombs,L.(1986) : The role of the self – regulated leaning . ContemporaryEducational Psychology, Vol. 11(4),PP. 314-332.

60- Meliss,Y.(2009): An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-Efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values In Asian American University Students . Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. in the Graduate School of The Ohio State University.

61- Midgley, C. , Martin L., Maehr, R. Ludmila, Z, Hruda,E., Alderman.,L.,Kimberley E., Freeman M..,Gheen, A., Kaplan, R., Michael J., Middleton, J., Nelson, R., and Timothy, U.(2000): Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. Carol Medley ,1400D School of Education University of Michigan ,Ann Arbor, MI 48109-1259.

62- Miller,D.. (2000): Exploring The Source Of Self-Regulated Learning , Journal Of Instructional Psychology , Mar, 2000 Vol.27 p.(47-68).

63- Naveh,B . (1991): A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information processing model./owr, 83(1), 134-139.

64- Niemczyk, M. , Savenya, W. (2001). The Relationship of Student Motivation and Self-Regulated Learning Strategies to Performance in an Undergraduate Computer Literacy Course. In Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (24th), Atlanta, Georgia, November 8-12.

65- Pajares, F.(1998) self-efficacy beliefs and current Directions in self-efficacy research ;online (available) Pajares .(2002) .overview of social cognitive theory and of self-Efficacy ,http://www.emory.edu\ ED UC ATION \mfp\eff.html.

66- Pajares, F., & Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept

beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86,* 193-203.

67- Paris S. & Paris A.(2001) : Classroom applications of research on self- regu lated learning . Edcational Psychologist, Vol. 36(2), 89- 101.

68- Perkrun, R(1992): The impact of emotions on learning and achievement :Towards aTeory of cognitive /motivation nal mediators . Applied Psychology: An International Review,41(4),359-376.

69- Perry, A. (2004): Decreasing math anxiety in college students. College Student Journal, 38(2), 321-324.

70- Pintrich P. (1995) : Understanding self- reg lated learning. In: P. Pintrich (Ed.), Understanding self- reg lated learning , pp. 3- 12 .

71- Pintrich, P, & DeGroot, E. (1990): Motivational and self-regulated leaning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

72- Pntrich , P. (2000) :the role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts ,p. pintrich , and M. zeodner (eds.) Hand book of self-regulation (pp.452-494). San Diago , ca :academic press.

73- Pressley ,M . (1995) More about the development of slelf- regulation; comlex, long and thoroughly social . Educational Psychology , 30 (4) ,207-212 .

74- Purdie ,N. Hattie , J. & Douglas,G.(1996); student conception of learning and their use of self regulated learning strategies ; A cross cultural comparison . Journal of Educational Psychology ,Vol . 88, No.1,pp. 78-100 .

75- Rose , D. & Winner , P. (1993) : Measuring component and sets of cognitive processes in Self-regulated learning . J.Edu. psychol., 85,591-604.

76- Shunk,D. (1991). Goal setting and self-efficacy during self – regulated learning and . Educatioal Psychologist , 25, 7210- 7222 .

78- Schunk . D.(1998) Self-Regulated Learning Form Teaching To Self Reflective Practice. New York , NY: The Guilford Press.

79- Schunk,D. (٢٠٠٨.):Meta cognition , Self-Regulation ,and Self-Regulated Learning Research Recommendations . Educational Psychology Review ,20 .4. 463-467 .

80- Schunk,D. & Pajares, F .(2002) : The Development of Academic.Self-efficacy capter to Appear in A.wigfield & J.Eccles (eds)

Development of Achievment motivation.Sandiego: acadmic presse

81- Schunk, D.& Schwartz,C. (1993) gaol and progress feedback Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement . Contemporary Educational Psychology , V . 18, n.3. 337-354.

82- Schutz, P. & Davis, H.(2000): Emotions and self-regulation during test taking. Educational Psychologist, 35(4), 243-256.

83- Tobias, S. (1985): Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. Educational Psychologist, 20, 135-142.

84- Udziela, T. (1996) : effect of formal study skills traning on sixth grad reading achievement, ERIC Document NO.ED 393 .91.

85- Vanwyk, M . (2004) : , Self-Regulation for learner in aMasters Course in Computer-Based Education masterdegree, Faculty of education and nursing, Rand Afrikaans ,University ,South Africa .

86- Vanzile,T . (1998) : Factors underlying cognitive strategy use . Reports-Research, Speeh Meeting Papes .

87- Vrugt , A . (2008):metacongnitive ',achievement goals ,study str ategies and academic achievement; pathway to Achievement Mtacongnition and learning ,_3(2).123 -146.

88- Wang ,S and Wu, P. (2008) The role of feedback and self efficacy on web-based learning : the social cognitive perspective Computers& Educatio, Vol. 51(4) , 1589-1598.

89- Winne, , p. (1995):Experimenting to bootstrap self- regulated learning ,journal of educational psychology .89,3,175 .

90- Winne , p. (1997): Experimenting to boot strap self-Regulated gearmimg In D. Haker,J. Dunlosky A. & Grasser C. (Eds) . Net cognation in Educational theory and practice , PP 277-304, NJ :Erbium .

91-Wolters,C.& Rosenthal, H .(2000):the relation between students Motivational Bliefs and their use of Motivational regulation strategies. International journal of educational Research , 33,801-820.

92- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005): Evaluation anxiety: Current theory and research. In A. J. Elliot & C. S, Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (Chapter 9, pp. 141-163). New York: Guilford Press.

93- Zimmerman , B. (1998) : Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, Vol. 33(2/3), 73-86.

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

95- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp, 202-231), Cambridge: Cambridge University Press.

96- Zimmerman, B. (2000):Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P, R, Pint rich, & M. Zeidner (Eds.), Handbookof self-regulation (pp. 13-39) San Diego, CA: Academic Press.

97- Zimmerman, B. (2001):Theories of Self-regulated leaning and academic achievement : an overview and analysis . In Zimmerman, B.J, And Schunk ,D.H (EDs) . Self-regulated leaning and academic achievement, Mahwh, NJ; Lawrence Erlbaum Associates,1:37.

98- Zimmerman, B. (2002): Becoming A Self-regulated leaner : An Overview , Theory into Practice, 4, 64-70.

99- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated leaning and practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (Chapter 27, pp. 509- 526). New York: Guilford Press.

100-Zimmerman ,B. & Martinez -Ponz , ,M. (1990) :student differences in self-regulated learning: relating grade, sex , and giftedness to self-efficacy and strategy use .journal of Educational psychology ,82.5.1- 17.

101- Zimmerman B. & Schunk D. (1998) (Eds.) : Self-regulated learning:from teaching to self reflective practice. New York: Guilford.

The effect of training on sone self requlated learning strateies on the academic self-efficiency, test anxiety achievement of secondry stage student

Assistant Prof. Etedal Abbas Hasaneen

Research summary

Developing students' skills with its various kinds has become a necessity forced by technological advance in all fields and problems that require suitable solutions to reach genuine self efficacy and raise awareness, thus contributes in a chieving emotional control, reduces anxiety, and increases achievement of learners.

As there is a need to develop general principles of good learning, so the study at hand attempts to investigate the effect of using self-regulated learning strategies on the level of academic self-efficacy, test anxiety and Arabic achievement of first year students of secondary school. The study also attempts to reveal the differences between male and female students in level of academic self-efficacy, test anxiety and achie vement due to using self regulated learning strategies.

The sample consisted of (96) secondary school students (48 male/ 48 female), the sample was divided into two groups: a control group that studied using the traditional method, and an experimental group that was trained using self-regulated learning strategies, academic self-efficacy test in Arabic, and test anxiety developed by the researcher.

Results showed significant differences in academic self efficacy, test anxiety, and achievement between experi mental and control group in favor of experimental group that was trained using the program. There were also significant differences between male and female students in the experimental group in favor of female students in test anxiety, while in favor of ma le students in achievement, and there were no significant differences between them in academic self efficacy.