مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي

الدكتـــور/ لطفي عبد الباسط إبراهيم (*)

ملخـــص البحـــث :

بدأ الباحثون خلال السنوات القليلة الماضيـة في تحديد ودراسة العمليات المفتاحية التي من خلالها يوجه الدارسون - التلاميذ - اكتسابهم للمعرفة الأكاديمية، فيما يعرف بالتعلم المنظم ذاتياً، إذ أن معرفـة مكونات وإستراتيجيات هذا النوع من التعلم يحسـن من فاعلية الذات ومشـاعر الضبط ويجنب المتعلـم المشاعر المصاحبـة للفشل الأكاديمي، بـل ويجعله يدرك كيف ينوع ويعدل أو يغير من عمليات التنظيم الذاتي ليواجه المهام المتنوعة، ويصبح لديـه الدافعية للتعـامل مع تلك المهـام. على أن نظرة التعلم المنظـم ذاتياً لا تتمركـز حول التحصيل وتعلم التلاميذ - فحسب - بل تمتد إلى التضمينـات التربوية كالطرق التي ينبغي أن يتعامـل بها المعلمون مـع تلاميـذهم والطـرق التي تنتظـم بها البيئات المدرسيـة، ولقد حـولت هـذه النظرة بـؤرة التحليلات التربـويـة من النظـر إلى قدرات المتعلمين والبيئـات التعليمية ككينات ثـابتة إلى عمليات تستهل ذاتيـاً واستجابات تعد لتحسين هـذه القدرات وتلك البيئات. ولقد سعى البحث الحالي إلى تحديد مكونات هذا النوع من التعلم ودراسة علاقتها بأبعـاد تحمل الفشل الأكاديمي وتقديـر الذات والتحصيل المدرسي، وعما إذا كان هناك أثر للقـدرة العقلية أو الجنس على التعلم المنظم ذاتياً. وشملـت عينة البحث (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من بين تـلاميذ الصف الأول الثانوي. فأسفرت النتائج عـن وجود علاقة دالة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد تحمل الفشل الأكاديمي وتقدير الذات. بينما لا تـوجد عـلاقة بين استراتيجيـات التنظيـم الذاتي والتحصيـل بمعناه التقليـدي، كما لم تشر النتائج إلى أثـر دال للقدرة، بيد أن هنـاك فروقـاً بين البنين والبنات في استخدام مكـونات التعلـم المنظم ذاتيـاً. وتم منـاقشة وتفسير النتـائج في ضـوء الإطار النظـري والدراسـات السابقة، مع تقديم عدد من الدراسات المقترحةفي هذا المجال.

(*) أسـتاذ مشـارك بجامعـتي المنوفيـة وأم القـرى.

مقدمـــــة :

المستقرىء لنظريات الشخصيـة يلحظ أن هناك جدلاً طويلاً أثير حول مسـألة الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشِّد ويضبط السلوك البشري. وخلال السنوات الأخيرة بات هناك اقتنـاع بأن الـذات تلعب ذلـك الدور الهام. والمعـروف أن كلمة الـذات تستعمل في علـم النفس بمعنيين متمايزيـن، فهي تعرف من ناحيـة باتجاهات الشخص ومشاعـره عن نفسه وتعبر من ناحية أخرى عن مجموعة العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق. ويطلق على المعنى الأول «الذات كموضوع»، ويطلق على الثاني «الذات كفاعل»، وبالرغم من إحجام بعض نظـريات الشخصية عن الاعتراف بكينونة الـذات كفاعل Self as-agent أو كشبيـه داخلي ينظم أفعـال الشخص، فـإن البحوث المعـاصرة لم تجد بُداً مـن الاعتراف بذلك حيث يذكر ماك كومبس (Mc Combs, 1986) أن النظريات الحديثة للذات أصبحت تؤكد على الطبيعة البنائيـة والوظيفية لمتغيرات منظومة الذات. فمن الوجهـة البنيوية تبدو الذات كمركب من بنى معرفية هرمياً لها تأثير قوي على الانتباه وتنظيم وتصنيف واستدعاء المعلومات وإصدار الأحكام حول الآخرين. ويبـدو أن هناك إجماعاً متزايداً لدى الباحثين على أن تنظيم الذات ليس هرمياً فحسب، بل ينتظـم بصورة تعزز من الذات نفسها. ومن الناحية الوظيفية، فإن هناك عدداً من عمليات منظومة الذات تعد بمثابة أرضية في مواجهة المعلومـات الجديدة أو كمـرجع أولي لتنظيم الخبرة والمعـرفة، ومـع إطراد عمليـات النمو وزيادة المعـرفة والبنـى المعرفيـة تعقيداً تزداد الحاجـة إلى دور نشط وفعـال لمنظومـة الذات لمراقبة وتنسيق جميع الانشطة التي يقوم بها الفـرد، ومن هنا أصبح ينظر إلى الذات كمكون فاعـل ونشط في تجهيز ومعـالجة المعلومات، ونتـج عن هذه النظـرة ظهور نظريـة التنظيم الذاتي تنتمي إلى نظريات العملية في التعلم. وبالرغم من أن مداخل العملية ليست جديدة إلا أن نظريـة التنظيم الـذاتي تختلف عن غيرهـا في تركيـزها على العمليات الظـاهريـة مثل الذات كفاعل وأيضاً العمليات السلوكية والمعلوماتية المرتبطة بمهمة ما. ويضيف زمرمان (Zimmerman, 1986) أن أصحاب هذا الاتجاه يركزون على الكيفيـة التي من خلالها ينشط التلاميذ ويدعمون ويعدلون من ممارستهـم لعملية التعلم في سياقات نوعية معينة، إذ تبعاً لهذه النظرة فإن التلاميذ – حتى – مرتفعي القدرة قد لا يؤدون أداء مثالياً على المهام المعرفية لفشلهم في استخدام أو التحكم في العمليات النوعية في السياقات المعرفية.

ويبدو أن التعلم المنظم ذاتياً ليس بنية بسيطة فلقد أشار روز ووايز (Rose & Winner, 1993) إلى أن البحوث التربوية التي تركز حالياً على عمليات التعلم تأخذ في اعتبارها ما يسمى بمركبات الاستعداد أي جملة الاستعدادات ذات الأثر في عملية التعلم والتعليم ونتج عن هذه النظرة بني متعددة الأوجه Multifaced construct منها ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً. وبدأ الباحثون في تحديد ودراسة المكونات والعمليات المفتاحية لهذه البنية المتعددة الأوجه والتي من خلالها يوجه الدارسين اكتسابهم للمعرفة الأكاديمية .

أهميـــة البحـــث :

تتضح أهمية البحث من أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتصدى لها فلقد أشار باريس ونيومان (Paris & Newman, 1990) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً أصبح هدفاً تربوياً غاية في الأهمية للطلاب وموضوعاً هاماً للبحث في علم النفس التربوي وبدأ الباحثون خلال السنوات القليلة الماضية في تحديد ودراسة بعض العمليات المفتاحية للتعلم المنظم ذاتياً، إذ أن نظرة التعلم المنظم ذاتياً لا تتركز حول تعلم التلاميذ فحسب بل تمتد لتشمل التضمينات والمعالجات التربوية أيضاً، وحولت هذه النظرة بؤرة التحليلات التربوية من التعامل مع قدرات التلاميذ والبيئات التعليمية ككيانات ثابتة إلى عمليات تستهل ذاتياً واستجابات تعد لتحسين قدرات وبيئات التعلم. وبالرغم من اعتراف كثير من الباحثين أمثال هاوي (Hawe, 1987) مانسون (Munson, 1993) ، مايرز (Myers, 1992) توماس ورويز (Thomas & Rohwer, 1986) بأهمية المتغيرات غير المعرفية في تفسير وتوضيح الآداء المعرفي وأن النمو المعرفي يتأثر بالبيئات التعليمية إلا أنهم أكدوا على أن النجاح الأكاديمي يعتمد إلى حد بعيد على قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتي. بل إن مالاش (Mallach, 1990) يرى أن هذا النوع من التعلم ذو أهمية خاصة لتركيزه على إظهار قيمة المسئولية في التعلم حيث يتم تشجيع المتعلم على قبول مسئولية تعلمه والمشاركة الفعالة في التعلم. ومن المعلوم أن أحد الاهتمامات الرئيسية للبحوث التربوية المعاصرة تكمن في محاولة معرفة طرق وتكنيكات الأداء المعرفي ثم امتدت هذه الاهتمامات لتشمل محاولة معرفة العوامل التي ترتبط باستخدام الاستراتيجيات المثلى للأداء. ومن جهة أخرى فإن المتتبع للبحوث المعرفية والتي تجري على الأطفال ذوي الصعوبات في التعليم يجد أنها وجدت في مفهوم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سبيلاً جيداً لتحسين مهارات وقدرات مثل هؤلاء

التـلاميـذ (Tollefson, Tracy, Johnsen and Chatman 1986) (Sawyer, et al, 1992) (Case, et al, 1992) ومن وجهـة نظر البـاحث فـإننا أصبحنـا في حاجـة إلى معرفـة مكونـات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقاتها بالمتغيرات قيـد البحث في بيئتنا العربية لزيادة فهم طبيعة الأداء المعـرفي والوصول به إلى حدة الأمثل. وقـد يثير البحث الحالي تساؤلات تحتاج بدورها إلى دراسات أخرى في هذا المجال.

الإطـــار النظـــري :

قدم مـاكومبـس (Mc Combs, 1986) نموذجاً أوليـاً لمنظومة الذات مـوضحاً دورها في التعلم المنظم ذاتياً حيث يرى أن منظومة الذات يمكـن تصورها كفئة من أبنية الذاكرة تعبر من خـلالها جميع المعلومات، أو أنها بمثـابة مجموعة مـن المرشحات filters ويعـد الوعـي الذاتي وتقييـم ومراقبـة الذات أهم تلـك المرشحات. ومن وجهـة أخرى ينظـر إلى الذات كعامـل فاعـل في إدراك وتحويل وتشفير واسترجاع المعلـومات. ومـن خلال هـذا الدور النشط فإن الذات تنتقي عمليات المعلومات بطريقة ما تسمح بتقدير واحترام الذات وخلق كينونة مستقرة أو ما يعرف بمفهوم الذات.

ويبدو أن خلق تقييـم موجب للذات والاحتفاظ بـه قبل وأثناء وبعد أنشطـة التعلم هو الذي يساهم في توظيف العمليات الضرورية للتعلـم المنظم ذاتياً في إطار هذا النموذج. ثم قدم ماكومبس ومارزانو (Mc Combs & Marzano, 1990) نموذجاً لاحقـاً أشارا فيه إلى أن التنظيم الذاتي ينمو ويتطور بشكل طبيعي مع نمـو الذات، وصفاً الذات بنظام مركزي وأن المعرفة ومـا وراء المعرفة والانفعال بمثـابة أنظمة فرعيـة تعمل لدعم الـذات وتظل وظيفياً تحت سيطـرتها وأن الـذات - وظيفياً - بمثـابـة مـوجـه دينـامي يشكـل المقـاصـد ويحدث الاختيارات ويـولد الميل أو الـرغبة للانشغال في أنشطـة معرفية وسلـوكية تتصف بـالمهارة وتعمل على المستـوى الشعوري والـلاشعوري في تـوجيه وانتقـاء وتنظيم استخـدام الأبنية المعرفية. ومن المعلوم أن عمليات المعرفة تختلف عن عمليات ما وراء المعرفة في الدرجة التي تصبح أي منها آلية وتقتضي ضبطاً شعورياً أقل من منظومة الذات، ومن هذا المنظور تصبح الذات أكبر من مجموع أجزائها ويتمثل دورها أثناء التنظيم الذاتي تبعاً لهذا النموذج في:

- تزويد الاحساس بالاستمرارية Continuity عن طريق التأثير على مظاهر التجهيز المرتبطة بالمهمة.

- تنظيم الانفعال أو حماية الـذات من الحالات الانفعالية السالبة مـن خلال استراتيجيات تعزيز (دعم) الذات Self-enhancement .

- دفع الفرد للانشغال في أهداف مستقبلية تتعلق بالذات .

وقـدم زيمرمـان (Zimmerman, 1989 and 1990) وصفاً للتعلـم المنظم ذاتيـاً في ضوء نظـريـة المعرفـة الاجتماعيـة لبـانـورا (١٩٨٦) والتـي تفترض مبدأ العمليـة المتبـادلـة بين المحددات الشخصية (الذات) والبيئية والسلوكية في التعلم المنظم ذاتياً، وأن الشدة النسبية لتأثير هذه المحددات تتعدل من خلال :

- جهود الشخص (الذات) لتنظيم الذات .

- مخرجات الأداء السلوكي .

- التغيرات في السياق البيئي .

كما تتحدد درجة التنظيـم موقفياً من خـلال استخدام الفرد لاستراتيجيات تجسـد تأثير المحددات الثلاثة لبلوغ أهداف أكاديميـة، فعندما يمارس المتعلم الضبط الاستراتيجي على هذه المحـددات عندئذ يوصـف بأنه منظم ذاتيـاً. ومن المعلوم أن أصحـاب نظرية المعـرفة الاجتماعية يفترضون أن فعـالية الذات* تعد المتغير المفتاحي المؤثـر في التعلم المنظم ذاتياً. حيث وجد أن التلاميذ مرتفعي فعاليـة الذات يظهرون استخداماً لاستراتيجيات أفضل في التعلم ويراقبـون مخرجات الأداء بصورة عاليـة عن أقرانهم منخفضي فعاليـة الذات. ومن وجهة أخـرى وجد أن إدراك التـلاميذ لفعـالية الـذات يعتمد على أربعـة أنماط فرعيـة من التـأثيرات الشخصية هـي : المعرفـة التنظيميـة للذات، ويقصـد بها استراتيجيات التعلـم وعمليات ما وراء المعـرفة، والاهداف، والافعال . ويبدو أن هناك تبـايناً بين الباحثين في العمليات التي يعتقـدون أنها تمثل جوهر التعلم المنظـم فإضافة إلى العمليـات التي شملتها النماذج السابقة نجـد أن سنك (Schunk, 1986) يتفق مع زيمـرمان (١٩٨٩) على أن هناك ثلاث عمليات فرعيـة للتعلم المنظم ذاتياً تندرج تحت التأثيرات السلـوكية - المشار إليها في نظرية المعرفة الاجتماعية - وهي :

- ملاحظة الذات Self-observation وتعـزى إلى اسـتجابة التلاميـذ التي تتضـمن المراقـبة المنتظمة للأداء .

---

* ما يعتقد التلاميذ أنهم قادرون على إنجازه .

- تقييم (حكم) الذات Self-Judgment وهي عملية تتضمن المقارنة المنتظمة للأداء في ضوء محكات أو مستويات محددة.

- ردود أفعال الذات Self-reaction نحو أداء الفرد.

ويؤكد ماكومبس (Mc Combs, 1986) على عملية تقييم الذات بصفة خاصة لارتباطها بأحكام الفرد حول الضبط الشخصي والكفاية الشخصية أو ما أشار إليه باندورا بفعالية الذات وترجع أهمية عملية تقييم الذات - من وجهة نظر ماكومبس - لارتباطها بتقييم: -

- فهم الذات لمهمة التعلم.
- مخرجات التعلم.
- توقعات الشخص عن نفسه وعن الآخرين.
- أهمية المهمة والآداء المميز.
- الجهد المطلوب.

في حين يعتقد سكيير وكارفر (Scheier & Carver, 1983) أن بؤرة الذات Self-focus هي البداية الحقيقية أو المكون الأساسي للتنظيم الذاتي الفعلي. بينما يذكر روجرز وكيوبر وكيركر (Rogers, Kuiper and Kirker, 1977) ما أسموه بمرجع الذات Self-referance كعملية تتضمن مخططاً ذاتياً لمعالجة المعلومات ويترتب عليها زيادة في أثار الذاكرة تنظم بدورها في مخططات فرعية منظمة بطريقة يسهل استرجاعها. كما حدد كونيل وريان (Connel & Ryan, 1984) فئة مختلفة من عمليات منظومة الذات تتعلق بالسلوك المرتبط بالانجاز المنظم وهي: التقويم العام والنوعي للذات، وعمليات مواجهة وتحمل القلق وعمليات فهم وجهة الضبط للنجاح والفشل، والعمليات الدفاعية، وعمليات المبادأة والاستمرار في النشاط المرتبط بمهمة ما.

كما يرى كورنو ماندیناش (Corno & Mandinach, 1983) أن هناك خمس عمليات متضمنة في التعلم المنظم ذاتياً هي: اليقظة Alertness، الانتقاء Selectivity، والربط Connecting، والتخطيط Planning، والمراقبة Monitoring. ومن وجهة نظر الباحث فإن هذه العمليات الخمس يمكن تضنيفها في فئتين كبيرتين من عمليات تجهيز المعلومات يعرفان على نطاق واسع في التراث السيكولوجي بالاكتساب والتحويل إذ أن عمليتي اليقظة والمراقبة من عمليات الاكتساب Acquisition والأخيرة تتحكم في عمليات انتقاء وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في الذاكرة. كما تبدو عمليات الاكتساب

وكأنها ما وراء المعرفة حيث تنظم عمليات التحويل Transformation . بينما تتضمن عمليات التحويل كلاً من المظهر المعرفي وما وراء المعرفة . فمثلاً قد تقتضي عملية التخطيط تطبيق استراتيجيات نوعية للأداء تسحب من المخزن المعرفي وتتعدل أو تتغير هذه الاستراتيجيات كلما تغيرت متطلبات المهمة، وعلى أية حال فإن كثيراً من الباحثين أمثال ريدلي (Ridley, 1991) وكورنو وماندیناس (١٩٨٣) يرون أن التعلم المنظم ذاتياً يعد شكلاً من أشكال الانشغال المعرفي (Cognitive engagement) يستنتج من السلوك المدفوع للتلاميذ. ومن جهة أخرى يبدو أن اختلاف الباحثين حول طبيعة وعدد العمليات الأساسية التي تشكل التعلم المنظم ذاتياً يعكس في تقدير الباحث أمرين : أولهما أن هذا المجال ما زال في حاجة إلى مزيد من البحوث لتحديد طبيعة هذه العمليات، ثانيهما : أن اعتراف الباحثين بعمليات التعلم المنظم ذاتياً سواء كانت قليلة أو كثيرة يقتضي ملازمة الذات كعامل فاعل ولن يتأتى ذلك كما أشارت بعض النماذج السابقة إلا في ضوء مفهوم ما وراء المعلومات في الإطار المعرفي المعاصر .

ما وراء المعلومات والتعلم المنظم ذاتياً :

قدم ستيرنبرج (Sternberg, 1983) وصفاً لفئة من العمليات المعرفية أسماها ما وراء المعلومات، يرى أنها عمليات عالية الرتبة لتجهيز ومعالجة المعلومات يستخدمها الفرد في التخطيط والمراقبة وتقويم الأداء فهي عمليات يحدد بها الفرد أي عمليات الأداء وأي التمثيلات العقلية وأي الاستراتيجيات ينبغي تطبيقها على المهام التي يتعامل معها . ويرى سكوبيل (Schwebel, 1983) أن مفهوم ما وراء المعلومات يعد امتداداً وتوسيعاً لتنظيم الذات والأخير يعد تعميقاً لمفهوم ضبط الذات في إطار علم نفس النمو، وأن التنظيم الذاتي يصبح أكثر مرونة وتكيفاً مع أطراد النمو، حيث تبدأ هذه المرحلة مع بداية العام الثالث للميلاد وهو ما يفسر مقدرة أطفال السنوات الثلاث وما بعدها على التوظيف الشعوري لاستراتيجيات حل المشكلة وإن بدت هذه الاستراتيجيات بسيطة يزداد تعمقها بالنمو التدريجي لمهارات ما وراء المعرفة . ومن وجهة نظر كروس وباريس (Cross & Paris, 1988) فإن ماوراء المعلوما تتضمن معرفة الفرد عن معرفته بمعنى أنها تشمل تقديره الذاتي للجانب المعرفي والوجداني والدافعي، ويضيف لاوسون (Lawson, 1980) أن ما وراء المعرفة (المعلومات) يعد مكوناً ضرورياً لمنظومة تجهيز المعلومات فالمعلومات يتم

تجهيزها من خلال فئة من العمليات توظف في استراتيجيات والأخيرة تبدأ وتعمل وتراقب من خلال ما راء المعلومات، ولذا فإن العمليات والاستراتيجيات متطلبات منطقية لما وراء المعلومات. وفي إطار ما قدمه الباحثون من وصف لما وراء المعلومات في الإطار المعرفي يمكن القول أنها تشتمل على سبع عمليات فرعية Subprocesses متضمنة في نسيج موحد هي :

- الوعي بطبيعة أنشطة التجهيز.
- تيسير (توفير) استراتيجيات للآداء.
- تحليل متطلبات المهمة.
- انتقاء واستخدام استراتيجية مناسبة.
- مراقبة استخدام الاستراتيجية.
- تعديل أو تغيير الاستراتيجية تبعاً لمتطلبات الموقف أو المهمة.

ومن جهة أخرى يبدو أن المراقبة الواعية هي لب ما وراء المكونات (المعلومات) حيث تؤكد جاتالا (Ghatala, 1986) أن هذه العملية هي المسئولة عن تحديد وتوجيه أنشطة التجهيز، وقد يتولد عنها معلومات هامة تصبح جزءاً دائماً فيما وراء المعلومات (مثل العمل بالاستراتيجية (س) أفضل منه بـ (ص) عند أداء مهمة كذا مثلاً. وتشير الدراسات السابقة إلى أن هناك علاقة بين ما وراء المعلومات ومعظم الأداء المعرفي وبعض المتغيرات النفسية* وبالرغم من الأهمية الواضحة لما وراء المعرفة في التعلم المنظم ذاتياً لما تؤديه من وظائف حاسمة وتبقى على فعالية منظومة التجهيز، إلا أنها لا تكفي بمفردها لهذا النوع من التعلم، إذ أن توافر ذخيرة من الاستراتيجيات المعرفية يقتضي أيضاً وجود دافعية لتطبيقها واستخدامها وهو ما أكده بنتريش ودي جروت (Pintrich & Degroot, 1990) عندما ذكر أن معرفة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لا يكفي - عادة - لتحسين أداء التلاميذ، إذ يجب أن تكون لديهم دافعية لاستخدام تلك الاستراتيجيات ولتنظيم معرفتهم وجهدهم وأيضاً للتغلب على المشتتات المتباينة داخل الفصل وكذلك الرغبات المتنازعة لدى المتعلمين. وإجمالاً : يمكن القول إنه برغم وجود اختلافات بين الباحثين حول طبيعة مكونات التعلم المنظم ذاتياً لاختلاف التوجهات النظرية لهم إلا أن الباحث الحالي يتفق مع برسلي وبوركووسكي وسكنيدر (Pressley, Borkowski & Scneider, 1989) وبرسلي وجالاتا (Pressley & Ghatala, 1990) زمرمان ومارتينيز (Zimmerman & Martinez, 1990) على أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن عدداً من المكونات المتفاعلة، تشتمل

* راجع الدراسات السابقة.

على معرفة المفاهيم الهامة، ومعرفة كيفية التعامل مع المهام الصعبة، ومعرفة ما وراء المعرفة حول متى وكيف تستخدم الأنماط المختلفة من المعرفة الاجرائية والمعتقدات الدافعية. فالمتعلم المنظم ذاتياً ينظر إلى الإكتساب كعملية آلية قابلة للتحكم فيها كما أنه يتحمل مسئولية مخرجات العلم.

ويتبنى البحث الحالي فكرة أن التعلم المنظم ذاتياً بمثابة بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية. فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يتميزون بأنهم يشاركون بفعالية في التعلم سواء من ناحية ما وراء المعلومات أم الناحية الدافعية أو السلوكية. ففي إطار عمليات ما وراء المعلومات نجد المتعلم المنظم ذاتياً يخطط، يحدد الأهداف، ينظم، يراقب، يقوم الذات من جوانب مختلفة أثناء عملية الاكتساب والتعلم وتمكن هذه العمليات من الوعي بالذات.

وفي إطار العمليات الدافعية يتصف المتعلم المنظم ذاتياً بفعالية عالية للذات والاهتمام الفعلي بالمهمة، بل ويبدأ بجهد غير عادي في أداء المهمة. ومن حيث العمليات السلوكية يتصف ذلك المتعلم بأنه ينتقي ويبني بيئات تزيد من التعلم إلى حده الأقصى، كما يبحث عن النصيحة والمعلومات، ويتواجد في الأماكن التي يزيد من احتمال تعلمه فيها، مثل هؤلاء الطلاب يعلمون أنفسهم أثناء الاكتساب ويعززون ذواتهم أثناء الأداء.

الدراسات السابقة :

أولاً دراسات تناولت مكونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

أجرى الباحثون عدداً من الدراسات في هذا الاطار ففي دراسة قام بها كورنو (Corno, 1986)، على عينة من طلاب الجامعة، برهنت نتائجها على أن ما وراء المعرفة تعد أحد المكونات الهامة في التعلم المنظم ذاتياً، ولم تشر الدراسة إلى أية استراتيجيات تفصيلية، أو أية مكونات أخرى، وقام سنك وآخرون (Sink, et al, 1991) بدراسة على (٦٢) تلميذاً من بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي مفترضين أن التخطيط Planning والتقدير الذاتي Self-assessment أهم استراتيجيا* التعلم المنظم ذاتياً، وبرهنت النتائج على صحة ذلك الافتراض، ويبدو أن ما سعت إليه الدراسة - في تقدير الباحث - لا تجاوز الكشف عن بعض مكونات ما وراء المعرفة متفقة بذلك مع الدراسة السابقة عليها.

* استخدم الباحثون لفظ عملية واستراتيجية بمعنى واحد - في هذا السياق - وان اختلفا في مضمونها في إطار علم النفس المعرفي المعاصر.

وفي دراسة قامت بها جارسيا وبنتريش (Garcia & Pintrich, 1991) على (٣٦٧) طالباً جامعياً طبقتا عليهم استبانة الاستراتيجيات الدافعة للتعمل Motivational Stratgies for Learning توصلتا إلى أن عمليات المراقبة Monitoring والتفصيل Elaboration وإدارة الجهد، أهم عمليات التعلم المنظم ذاتياً، وأن الدافعية الجوهرية وفعالية الذات لهما تأثير دال على هذا النوع من التعلم. ومن الواضح أن الدراسة فصلت - إلى حد ما - مكون ما وراء المعرفة وأضافت إليه الدافعية. في حين أظهرت دراسة قام بها ليندر وهاريس (Linder & Harris, 1992) أن التعليم المنتظم ذاتياً يتضمن الاستخدام الفعال للمكونات المعرفية وما وراء المعرفة، والدافعية والإدراكية والبيئية في حل المهام الاكاديمية، دون تفصيل لتلك المكونات، وأشارت إلى أن هذه المكونات يمكن قياسها من خلال أداة للتقدير الذاتي وأن القدرة على التنظيم الذاتي تزداد بزيادة العمر والخبرة الأكاديمية. كما أوضحت دراسة قام بها فليسون (Fleson, 1992) أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن عدداً من المكونات، بيد أنها ركزت على ما أسمته بالمكون الدافعي دون غيره وأشارت إلى أن ذلك المكون يعد منبئاً بالكيفية التي يتعامل بها الافراد مع المهام الحياتية، رغم أنهم يتعاملون مع تلك المهام دون وعي مقصود بدوافع التنظيم الذاتي.

وفي دراسة أكثر تفصيلاً قام بها شبلي (Shpley, 1994) على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، توصل خلالها إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يشتمل استراتيجيات تقويم الذات والتنظيم والتحويل، ووضع الأهداف، والتخطيط. ويبدو أن المتغير قيد البحث قد يتضمن أبعاداً واستراتيجيات أخرى تسعى الدراسة الحالية الكشف عنها. كما سعى بارك (Park, 1992) إلى معرفة أبعاد التعلم المنظم ذاتياً من خلال دراسة المعتقدات الدافعية للتلاميذ وذلك على عينة بلغت (١١٥) تلميذاً من بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (١٥٠) تلميذاً من الصف الرابع، و (١٢٣) تلميذاً من الصف الخامس، حيث أجاب التلاميذ على استبانة شملت (١٢٣) مفردة تتعلق بفعالية الذات والاتقان والآداء الموجه نحو الهدف والاستخدام السطحي أو العميق لاستراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة وما وراء الدافعية والضبط الاختياري لبيئة التعلم Volitional Control ، وبرهنت الدراسة على أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن المكونات المشار إليها، وأن التلاميذ مرتفعي الضبط الاختياري يستخدمون استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً، ويصبحون أعلى في الاتقان الموجه وأكثر شعوراً بفعالية الذات، وأكثر استخداماً لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء

الدافعية، وأن هناك فروقاً بين الصفوف الثلاثة في التنظيم الذاتي لصالح الصفوف الأعلى. وواضح أن الدراسة تعاملت مع التعلم المنظم ذاتياً من منظور أكثر شمولاً، وإن شابها الخلط في مكوناته إذ أن الضبط الاختياري - في تصور الباحث - يعد شكلاً من أشكال ما وراء المعلومات إن لم يكن كلاهما واحد، كما أن الدراسة لم تحدد طبيعة هذه الاستراتيجيات ويمكن القول أننا ما زلنا في حاجة إلى المزيد من الدراسات في التعلم المنظم ذاتياً لتحديد أدق لمكوناته وطبيعة استراتيجياته.

ثانياً: دراسات تناولت مكونات التعلم المنظم ذاتياً وبعض المتغيرات النفسية:

ففي دراسة قامت بها لنن جراي (Gray, L 1982) لربط بعض عمليات التنظيم الذاتي بمقاييس القدرة العامة والانجاز الاكاديمي لدى تلاميذ المدارس الثانوية، حيث تم التركيز على مظاهر التنظيم المعرفي لاستراتيجيات التعلم التي تحدث بالتزامن أثناء تعلم مقرر في العلوم. أوضحت النتائج أن مرتفعي القدرة يدونون ملاحظات تتضمن استنتاجات وتعمقات ومخططات تنظيمة توضح استخدامهم لبعض عمليات التنظيم الذاتي، وأن هؤلاء الطلاب يستعدون للاختبارات من خلال التسميع الذهني للمعلومات والاختبار الذاتي، ويظهرون استخداماً لعمليات المراقبة بينما وجد أن منخفضي الأداء يستخدمون عمليات أقل فعالية، بما يشير إلى أن هناك علاقة موجبة بين الانشطة الفعالة للتنظيم الذاتي والقدرة العقلية العامة. ويبدو أن نتائج الدراسة تحتاج إلى الحذر في تناولها لصغر حجم مجموعات الدراسة التي بلغت (٨ - ٢٤) تلميذاً كما أن مدة التدريب لم تتجاوز ساعتان ونصف.

وفي دراسة قام بها جنيفر (Jennifer, 1987) على (٢١) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مفترضاً أن هناك بعض العمليات للتعلم المنظم ذاتياً أفضل من الأخرى في مواقف الفصل المدرسي وترتبط بالقدرة العقلية والدافعية الاكاديمية، وبعد تطبيق اختبار فرعي ضمن مصفوفة رافن واختبار لفظي مقنن واختبار هارتر Harter لقياس الدافعية الاكاديمية، تم تدريب التلاميذ لمدة ستة أسابيع على مواقف التعلم المستقل والجماعي فأظهرت النتائج أن هناك تغيرات في أنماط الانشغال المعرفي (أنشطة التعليم) وأن هناك علاقة - غير دالة - بين القدرة والدافعية وأنشطة التعلم المنظم ذاتياً، كما أظهر التلاميذ مرتفعي التحصيل الاكاديمي أنشطة اكتساب عالية في مواقف التعلم المنظم الفردي والجماعي على حد سواء.

وفي دراسة قام بها ريسمبرج وزمرمان (Risenberg & Zimmerman, 1992) على عينة من الطلاب العاديين والموهوبين ، أوضحت أن الموهوبين يستخدمون تلقائياً استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أكثر من أقرانهم العاديين، بل ويستخدمونها بصورة أكثر فعالية وينقلونها ويوظفونها في المهام الجديدة، وأشار الباحثان إلى أن مقاييس التنظيم الذاتي ربما تفيد في تشخيص الموهبة وأن التدريب عليها يعزز من التحصيل الاكاديمي، وأيدت هذه النتائج ما توصلت إليها دراسة سابقة قام بها زيمرمان ومارتنيز (Zimmerman & Martinez, 1990) . وفي دراسة قام بها دي جونج (De Jong, 1993)لمعرفة الفروق الكمية والكيفية في استخدام استراتيجيات تنظيم التعلم بين الطلاب الناجحين والأقل نجاحاً على عينة شملت (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الثانوي، وعلى افتراض أن ما وراء المعرفة يتضمن أنشطة يستخدمها التلاميذ في توجيه ومراقبة واختيار وتشخيص عملية التعلم، وبتحليل بروتوكولات المفحوصين، وجد أن التلاميذ مرتفعي آداء التعلم يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي بصورة عالية مقارنة بمنخفضي التعلم، وأن الاختلاف في الاستراتيجيات يعد دالة للخوف من الفشل الاكاديمي.

كما أجرى هيجلي (Highley, 1994) دراسة على ٩٢ طالباً من طلاب الجامعة يميلون إلى المخاطرة التحقوا بمقرر في التعلم أعد ليعزز الأداء الاكاديمي، برهنت النتائج على أن مرتفعي الأداء هم أولئك الذين يتمتعون بوعي كاف بأهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن هناك علاقة بين المخاطرة الاكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم، كما أن عوامل التعلم المنظم ذاتياً ذات أثر مستقل على الانجاز الاكاديمي، كما أكدت دراسة وبروسكي (Wibrowski, 1992) على (١٠٠) تلميذ من بين تلاميذ المدارس الثانوية أن مرتفعي التحصيل يظهرون تنظيماً ذاتياً عالياً نحو معلميهم وبيئتهم التعليمية. في حين أظهرت الدراسة التي قام بها هانسفورد (Hansford, 1995) لمعرفة طبيعة ومقدار العلاقة بين مفهوم الذات ووجهة الضبط والتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة تكساس Texas أن هناك علاقة منخفضة بين متغيرات الدراسة، وأن هذه العلاقات ربما لا تكون خطية. وهي النتائج ذاتها التي انتهت اليها دراسة جيدون (Guydon, 1994) . ويبدو من وجهة نظر الباحث أن مثل هذه الدراسات ترى أن اعتقاد الفرد بأنه متعلم منظم ذاتياً يولد لديه دافعية للانشغال في أنشطة تعلم تتفق مع أهدافه

ومفاهيمه حـول كفاءته وقدراته الشخصيـة، كما يبدو أيضاً أن نتائج الدراسـات حول أثر استراتيجيات التعلم المنظـم ذاتياً على التحصيل متعارضة . ففي حين أكـدت بعضها الأثر الـدال لتلك الاستراتيجيـات على التحصيـل، نجد دراسـة سنـك وآخريـن (Sink, et at, 1991)، أشارت إلى أن هذه الاستراتيجيات ليس لها أهمية في التنبؤ بالأداء الاكاديمي وهي ذات النتيجة التـي أكدتها دراسة ليندر وهـاريس (Linder & Harris, 1992) ، ومانســون (Munson, 1993) في حين انتهت دراسة بارك (Park, 1992) إلى أن هناك علاقة سالبة بين ما وراء الدافعية Metamotivation كأحد مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل المدرسي ومن وجهة أخرى فإن الـدراسات التي سعت إلى معرفة علاقة مكـونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بـالمتغيرات النفسية ما زالت قليلة ويحتـاج المجال إلى مزيد مـن البحوث في هذا الإطار.

ثالثاً : دراسات تناولت أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

أشارت دراسـة قام بها شنـك (Schunk, 1986) إلى أن تـدريب الأطفـال على مهـارات التعلـم المنظـم ذايـاً يسـاهـم إيجابيـاً في تحسين مهـارات التشفير والتخـزيـن والاحتفـاظ بالمعلومات. كما أكـدت دراسة سولي (Solley, 1990) عندما سعت إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجية المراقبة المعرفية على نوعية كتـابة القصة للأطفال وذلك على (١٧٦) تلميذاً من بين تـلاميذ الصـف الرابع والخامـس الابتدائي قسموا إلى مجمـوعتين، قدمـت للأولى تعليمات في كتـابة القصـة مع تـدريـب على الوعـي الـذاتي وتكنيكات تعليـم الذات لكـي يتحكموا في الكتابة بـأنفسهم، بينما لم يقدم للمجموعة الثانية سوى معلـومات بسيطة عن كتابة القصة، أظهـرت النتائج أن هناك فروقاً دالة بين المجمـوعتين - في القياس البعدي- لصالح المجموعة الأولى ودعا الباحث إلى إجراء مـزيد من الدراسات في هذا الإطار لتأييد ماانتهى إليه وتحت ظروف أكثر تنوعاً وضبطاً. كما أجرى ريسمبرج (Resemberg, 1993). دراسة لمعرفـة أثر استخدام استراتيجيتي التنظيـم-والتحويل Organization - information وطلب المعلومات Information - seeking على نوعية الكتابة (Writing quality) لدى (٧١) طالباً من طلاب الجامعـة طلب منهم قراءة نصين من كتابة مقالـة يقارنون فيها بين النصين مستخدمين استراتيجيتي التنظيـم المشار إليهما، فأظهرت النتـائج أن نوعية الكتابـة ترتبط ارتباطاً دلاً باستخـدام هاتين الاستراتيجيتين وأن الذين تلقوا تدريبـاً حصلوا على درجات

مرتفعة في فعالية الذات والاحتفاظ بمهارات الكتابة، كما تحسنت لديهم الثقة المعرفية Intellectual confidence، وهي ذات النتائج التي توصل إليها ليفي (Levy, 1993) في دراسة مماثلة على عينة من تلاميذ المدارس المتوسطة.

كما أوضحت الدراسة التي قام بها كروس وباريس (Cross & Paris, 1988) على عينة من تلاميذ الصف الثالث والخامس الابتدائي قدم لهم برنامجاً تدريبياً لزيادة الوعي المعرفي واستخدام الاستراتيجيات الفعالة في القراءة. أوضحت أن هناك تحسناً دالاً في مهارات ما وراء المعرفة واستخدام الاستراتيجيات الفعالة في القراءة مقارنة بالتلاميذ الذين لم يخضعوا للبرنامج. وفي دراسة لمايرز (Myers, 1992) لمعرفة أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على مهارات فهم القراءة والتعلم من النص، وذلك على (٢١) طالباً من طلاب جامعة Southwestern وبعد قياس مهارات فهم القراءة باستخدام الاختبار الفرعي المتضمن في مقياس نيلسون - ديني Nelson-Denney Reading Test وقياس استراتيجيات التعلم من خلال قائمة أعدت لهذا الغرض، وبعد دراسة مقرر في مهارات التعلم الفردي لمدة ستة عشر أسبوعاً، اخضع ثلاثة طلاب في دراسة متعمقة لملاحظة أدائهم مع اجراء مقابلات اضافية معهم لمدة تسعة أشهر أخرى وطلب منهم تقديم بروتوكولات لفظية أثناء دراستهم لموضوعات القراءة، أظهرت النتائج أن معظم الذين التحقوا بالمقرر التجريبي تحسنت لديهم مهارات فهم القراءة بدرجة ملحوظة، وأقر جميع الطلاب أهمية الاستراتيجيات المستعملة في مساعدتهم لكي يصبحوا متعلمين منظمين ذاتياً، وهي ذات النتائج التي أنتهت إليها أيضاً دراسة دونلي (Donley, 1992) على عينة بلغت (١٤٧) طالباً من طلاب الجامعة.

وفي دراسة قام بها ماندیناس (Mandinach, 1984) على (٤٨) طالباً من طلاب الجامعة اثبتت أن الطلاب الذين تمكنوا من اكتساب مهارات التنظيم الذاتي بالتدريب يؤدون أداء أفضل كثيراً عن أولئك الذين لا يستخدمون تلك المهارات، وأنهم يميزون بوضوح بين المعلومات المرتبطة بالموقف عن المعلومات غير المرتبطة، ويربطون المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة ويراقبون أدائهم، ويخططون لمخرجات التعلم بصورة أفضل، ويتميزون بالمخاطرة. ويبدو أن علاقة المخاطرة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً دفعت كونيل ومعاونيه (Connel, J. P. & Ryan, 1994) إلى إجراء دراسة أخرى على عينة من التلاميذ الامريكيين

ذوي الاصل الافريقي، برهنت نتائجها على أن هناك علاقة بين المخاطرة وعدد من مهارات التعلم المنظم ذاتياً، كما أجرى شابلي (Shpley, 1994) ، دراسة على (٨٣) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي تم تصنيفهم في مجموعتين، درست أحداهما من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في استخدام استراتيجيات تقويم الذات والتنظيم والتحويل، ووضع الاهداف والتخطيط لصالح المجموعة التجريبية، وبالرغم من عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في الذكاء إلا أن المجموعة التجريبية تحسن لديها مستوى الثقة المعرفية والثقة العالية بالنفس مقارنة بالمجموعة الضابطة. ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة تأكيدها على إمكانية تعلم مهارات أو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأن تلك الاستراتيجيات تساهم إيجابياً في تحسين مهارات التشفير والتخزين والاحتفاظ بالمعلومات وتحسن من مهارات القراءة والكتابة والفهم، وتزيد من الثقة المعرفية للدارسين .

تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي :

١ - تناولت بعض الدراسات التعلم المنظم ذاتياً من جانب واحد دراسة كورنو (١٩٨٦) سنك وآخرين (١٩٩١)، فليسون (١٩٩٣).

٢ - الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً من أكثر من زاوية كانت نتائجها سطحية - إلى حد ما - ولم تحدد طبيعة تلك المكونات وما تتضمنه من استراتيجيات، دراسة بارك (١٩٩٢)، جارسيا ونتريش (١٩٩١)، ولينذرو هاريس (١٩٩٣).

٣ - معظم الدراسات أجريت على عينات محدودة العدد : لنن جراي (١٩٨٢) جينيفر (١٩٨٧)، ماير (١٩٩٢).

٤ - الدراسات التي تناولت علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الاكاديمي متعارضة في نتائجها، ففي حين أكدت دراسة جينيفر (١٩٨٧)، ويسمبرج وزمرمان (١٩٩٢)، بروووسكي (١٩٩٢)، هيجلي (١٩٩٤) هذه العلاقة، أشارت دراسة هانسفورد (١٩٩٥)، جيدون (١٩٩٤) أن هذه العلاقة غير خطية، وأوضحت دراسة بارك (١٩٩٢)، وجود علاقة سالبة بين ما وراء المعلومات والتحصيل.

٥ - أشارت دراسة لنن جراي (١٩٨٢) إلى أن هناك علاقة بين القدرة العقلية العامة

وأنشطة التعلم المنظم ذاتياً، في حين لم تؤيد دراسة جينيفر (١٩٨٧)، شابلي (١٩٩٤)، هذه العلاقة. ولم يتضح من تلك الدراسات ما إذا كانت القدرة العقلية ذات أثر دال على التعلم المنظم ذاتياً أم لا.

٦ - أشار زمرمان (١٩٩٠) إلى أن الدافع إلى التنظيم الذاتي ينشأ من الحس العام إلى تقدير الذات، ولا يوجد ما يؤيد ذلك إمبريقياً، ومن جهة أخرى لم تتناول الدراسات السابقة أثر الجنس وتحديد ما إذا كان لهذا المتغير أثر على التعلم المنظم ذاتياً أم لا.

٧ - أشارت الدراسات إلى أهمية استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً وعلاقة ذلك بالمخاطرة الاكاديمية، هيجلي (١٩٩٤)، ماندیناس (١٩٨٤)، كونيل ومعاونيه (١٩٩٤) وان تباين استخدام تلك الاستراتيجيات يعد دليلاً على الخوف من الفشل، دي جونج (١٩٩٣)، والمعروف أن المخاطرة المعتدلة تعد مكوناً رئيسيا في عدد من نظريات الدافعية، وأشار كليفورد (Clifford, 1984) إلى أن التلاميذ الذين يتصفون بمخاطرة معتدلة (مثالية) عندما يتعاملون مع المهام المعرفية فإنهم يبدءون بالمهام السهلة أو المتوسطة الصعوبة ثم ينتقلون إلى مهام تزداد في صعوبتها تدريجياً شريطة حصولهم على تغذية مرتدة حول نجاحهم، بما يشير إلى أنهم يميلون إلى تقليل الفشل. وبرهن كيم وكليفورد (Kim & Clifford, 1988) أن هناك علاقة بين المخاطرة الاكاديمية وتحمل الفشل، حيث وجد أن المخاطرة المعتدلة تصابحها استجابات بنائية نحو تحمل الفشل مثل "محاولة معرفة أسباب الفشل، وطلب النصيحة، وتغيير استراتيجية الآداء"، وتظل علاقة مكونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بتحمل الفشل الاكاديمي كأحد المتغيرات النفسية التي لم تحظ بدراسات كافية موضع تساؤل.

فروض البحث :

يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضين الرئيسين التاليين : -

١ - لا توجد علاقة بين مكونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحمل الفشل الأكاديمي، وتقدير الذات والتحصيل المدرسي في "الرياضيات - اللغة العربية - اللغة الإنجليزية".

٢ - لا يوجد أثر لمستوى القدرة العقلية أو الجنس على الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً.

مصطلحات البحث :

* التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning بنية متعددة الأوجه تتمثل في مقدرة الفرد على الإستخدام الناجح للمكونات "المعرفية وما وراء المعرفة والدافعية" في حل المهام الاكاديمية - وتشتمل المكونات الفرعية التالية : -

١ - فعالية الذات (الدراسية) : تتمثل في الاعتقاد الذاتي للمتعلم في مهاراته ومعلوماته وقدراته حول إمكانية بلوغ مرتبة دراسية عالية بالنسبة للآخرين.

٢ - المراجعة المنتظمة للدروس : عبارات توضح المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يذاكره في ضوء ما ينبغي الوصول إليه، كأن يسأل نفسه عدداً من الأسئلة للتأكد مما ذاكره وما يبدأ في التعامل معه من مواد دراسية.

٣ - التخطيط المسبق : يتمثل في سعي المتعلم للبعد عن أي عمل لا يسبقه تخطيط كاف ويضع تصوراً أو مسودة لما ينوي القيام به مع محاولة التأكد من أنه يؤدي العمل (المهمة) على الوجه الأكمل.

٤ - انتقاء الحلول المناسبة : عبارات توضح جهد المتعلم في تجربة أكثر من طريقة أو حل عندما يكلف بأداء مهمة ما واختيار أفضلها في ضوء معرفته السابقة أو الحلول المماثلة.

٥ - طلب العون أو المساعدة : تتمثل في سعي المتعلم طلب مساعدة الآخرين مثل الوالدين أو الإخوة الكبار أو حتى المدرس عندما يكلف بعمل ما أو بحل واجبات مدرسية.

٦ - طريقة التذكر : عبارات توضح جهود المتعلم الضمنية أو الصريحة في اختزان وترتيب المعلومات المقررة مثل استخدام كلمات مفتاحية أو تنظيم أفكار وعناصر المحتوى بطريقة خاصة تساعده عل تذكرها .

٧ - الدافعية التلقائية : تتضح هذه العملية من خلال قيام المتعلم بعدد من الأنشطة المدرسية التطوعية ومناقشة المدرس في تفاصيل قد لا ينتبه إليها الآخرون.

٨ - التحضير المسبق للموضوعات المقررة : تتمثل في دأب المتعلم على قراءة الموضوعات الدراسية ومحاولة حل التدريبات قبل الدرس (الحصة).

٩ - تنظيم المعلومات : تتضح فيما يقوم بها المتعلم من أنشطة بغية تسجيل المعلومات والاستنتاجات وتدوين الملاحظات أثناء الشرح في الفصل أو حتى أثناء المذاكرة في المنزل.

١٠ - البحث عن المعلومات : تتمثل في سعي المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب والمراجع الخارجية في كتابة مقال أو إعداد برنامج للإذاعة المدرسية.

١١ - الضبط البيئي : عبارات توضح قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف الفيزيقي (الطبيعي) لجعل التعلم أيسر وأسهل، مثل "أنقل مكان المذاكرة بعيداً عما يشتتني، أو أنعزل وأبتعد عن مصادر الضوضاء عند المذاكرة".

١٢ - مراقبة الآداء : تتمثل في سعي المتعلم تركيز عمليات الانتباه نحو الموضوعات المقررة، خاصة الأجزاء الهامة منها، مثلاً : "أتوقف عن القراءة عندما أسرح وأعود إليها بسرعة".

١٣ - الوعي المعرفي : يتمثل في استبصار وإدراك التعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستبعاد المعلومات غير المرتبطة.

١٤ - التصحيح الذاتي : يتمثل في إدراك المتعلم لحقيقة أدائه ومحاولة تقويم أخطائه على اعتبار أن فهم الموضوعات المقررة والتفوق فيها أمر في غاية الأهمية بالنسبة له.

١٥ - تكملة الواجبات : تتضح فيما يقوم به المتعلم من جهود يسعى من خلالها إلى استكمال الواجبات المدرسية وما يكلف به من أعمال قبل موعدها.

* **تحمل الفشل الأكاديمي** : تتمثل هذه الصفة في ذلك المتعلم الذي يفضل ويستمتع بحل المهام والواجبات المدرسية الصعبة، ويدرس أخطاءه، يقوم أداءه، يبحث عن طرق تحسين ذلك الآداء، يتجاهل أو / ويتجنب الفشل وما يصاحبه من مشاعر (خجل قلق، اضطراب).

* **تقدير الذات** : هو حكم الفرد على صلاحيته معبراً عنها بالاتجاه الذي يكنه نحو ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها الفرد للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. (ليلى عبد الحميد، ١٩٨٢).

الطـــريقـــــة

- العينـة : شملت عينـة البحث الحالي (٦١) تلميـذاً، (٥٦) تلميـذة ليصل إجمالي العينـة (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من بين تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة المنوفية، متوسط أعمارهم ٨ - ١٤ سنة .

- **الأدوات :**

١ - **مقياس التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحث) :-**

قام الباحث بإعداد المقياس في ضوء البيانات الأولية التي حصل عليها من :

- بعـض الـدراسـات الأجنبيـة (Zimmerman, 1986 and 90), (Borkowski, Carr, Rellinger & Pressley, 1991) .

- تقديـم ستة سياقـات (مواقف) للتعلـم (ملحق رقم ١) إلى خمسين تلميـذاً وتلميذة بالمرحلة المتـوسطة وبعضهم بالصف الأول والثـاني الثانوي، طلب منهـم الإجابة على تلك المواقف . بعدها قام الباحث بتجميع الأفكار وإجابات التلاميذ، وإضافة عدد آخر من العبـارات في ضوء تصور الباحث لبعض الاستجـابات المحتملة لمثل هذه المواقف، فشكلـت هذه العبارات - بعد إعـادة صياغتها وكتابتهـا - الصورة المبدئية للمقياس، بعدها قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس.

- **الثبـات :** قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين كما يلي :

أ - ثبـات معامـل - ألفا : تـم تقديـر ثبات المقيـاس بحساب قيمـة Cronbach a لعبارات المقياس ككل وذلك بعد تطبيقه على (١١٣) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الثـانوي، فبلـغ معامـل الثبـات للمقياس ككـل ٩٢ , ٠ وبعد حـذف العبارات السـت والتي لم يصـل معامل ارتبـاطها مع الـدرجة الكليـة إلى حد الدلالة المقبول إحصائياً، وإعادة حساب قيمة الفا، بلغ المعامل ٩٣ , ٠ وهي قيمة عالية تشير إلى الثبات المرتفع للمقياس الحالي.

ب - الاتساق الـداخلي : قام البـاحث بحساب معـاملات ارتبـاط كل مفـردة مع الدرجـة الكلية للمقيـاس، كما هو مـوضح بجـدول (١)، حيث يتضـح أن جميع عبارات المقياس ترتبط مـع الدرجة الكلية فيما عدا العبارات (٢٥ - ٣٠ - ٣٨ - ٤١ - ٤٢ - ٥٤) تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس .

جـــدول (١)
معاملات ارتباط عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتياً مع الدرجة الكلية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	,٤٢	١٥	,٦٤	٢٩	,٤٠	٤٣	,٢٩	٥٧	,٢٢	٧١	,٣٥
٢	,٤٢	١٦	,٤٧	٣٠	,٠٦*	٤٤	,٣٦	٥٨	,٦٢	٧٢	,٤٢
٣	,٤٨	١٧	,٤٤	٣١	,٣٨	٤٥	,٥٩	٥٩	,٦٢	٧٣	,٢٩
٤	,٦١	١٨	,٣٩	٣٢	,٣١	٤٦	,٥٢	٦٠	,٣٧	٧٤	,١٩
٥	,٤٢	١٩	,٥٣	٣٣	,٤٥	٤٧	,٦١	٦١	,٢١	٧٥	,٣٧
٦	,٣١	٢٠	,٤٥	٣٤	,٣٣	٤٨	,٥٥	٦٢	,٤٩	٧٦	,٣٤
٧	,٣٩	٢١	,٤٢	٣٥	,٣٤	٤٩	,٣٨	٦٣	,٣٤	٧٧	,٤٥
٨	,٤٤	٢٢	,٥٧	٣٦	,٤٧	٥٠	,٤١	٦٤	,٢٣		
٩	,٥٩	٢٣	,٤٠	٣٧	,٣٤	٥١	,٢٩	٦٥	,٤١		
١٠	,٢٦	٢٤	,٣١	٣٨	,٠٣٠*	٥٢	,٤٩	٦٦	,٣١		
١١	,٤١	٢٥	,٠٤*	٣٩	,٤١	٥٣	,٥٥	٦٧	,٤٤		
١٢	,٢٦	٢٦	,٥١	٤٠	,٣٩	٥٤	,١٥*	٦٨	,٥١		
١٣	,٤٥	٢٧	,٥٤	٤١	,٠٦*	٥٥	,٣٧	٦٩	,٥٣		
١٤	,٤٦	٢٨	,٣٢	٤٢	,٠٨*	٥٦	,٣٤	٧٠	,٤١		

* قيم غير دالة إحصائياً .

- البنية العاملية للمقياس : قام الباحث بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها إحدى وسبعون عبارة، وذلك لبيانات (١١٣) تلميذ وتلميذة بطريقة المكونات الرئيسية مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وفي ضوء قية الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي أسفر التحليل عن (١٥) عاملاً استحوزت على ٨٨,٨٪ من التباين العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط، كما هو موضح بجدول (٢).

جـدول (٢)
العامل، تسميته ، عباراته، وتشبعاتها، وقيمة الجذر الكامن
ونسـبة التبايـن العاملي لمقيـاس التعلم المنظم ذاتياً

العامل	تسميته	العبارات وتشبعاتها *	الجذر الكامن	نسبة التباين العاملي
الأول	فعالية الذات	١٥ ٦٤ ٦٥ ٦٦ ٧١ ٧٢ ٧٥ ٧٧ (,٤٣) (,٧٢) (,٦٨) (,٦٦) (,٥٣) (,٤٦) (,٦١) (,٣٢)	١٢,٨٣	٢٩,٠١
الثاني	المراجعة المنتظمة	٩ ٤٧ ٥٢ ٥٨ ٥٩ ٦٢ ٦٣ ٦٨ (,٤٣) (,٥٠) (,٥٤) (,٥١) (,٤١) (,٦٠) (,٣٨) (,٦٢)	٣,٣٨	٧,٧
الثالث	انتقاء الحلول المناسبة	٢٦ ٣٦ ٤٤ ٤٦ ٥٣ ٦٩ (,٣١) (,٣٥) (,٦٧) (,٤٥) (,٦٢) (,٤٧)	٣,٠١	٦,٨
الرابع	طلب عون الآخرين	١٢ ١٤ ٢٧ ٢٨ ٣٧ ٣٩ ٤٠ ٤٨ (,٦٤) (,٣١) (,٣٦) (,٣٨) (,٥٨) (,٦٥) (,٤٢) (,٦٢)	٢,٦٥	٦,٠
الخامس	مراقبة الآداء	١١ ٦٧ ٧٤ (,٣٤) (,٦٠) (,٦٢)	٢,٢١	٤,٩
السادس	طريقة التذكر	١٣ ١٦ ١٧ ١٩ ٦١ (,٤٨) (,٧٥) (,٤٦) (,٥٤) (,٤٩)	٢,٠٤	٤,٦١
السابع	الدافعية التلقائية	٤ ٨ ٢٩ ٤٣ (,٤٤) (,٦٦) (,٥١) (,٤٢)	١,٩٧	٤,٥٠
الثامن	التحضير المسبق للموضوعات	٢٢ ٢٣ (,٦٣) (,٧٧)	١,٦٦	٣,٨٠
التاسع	تسجيل وتنظيم المعلومات	١ ٦ ٥ ١٠ ٦٠ (,٣٤) (,٣٠) (,٥٥) (,٤٤) (,٤٨)	١,٦٢	٣,٧٠
العاشر	التخطيط المسبق	١٨ ٣٥ ٤٥ (,٧١) (,٣٥) (,٤٩)	١,٦٠	٣,٦٠
حادي عشر	البحث عن المعلومات	٣١ ٣٢ ٣٣ ٤٦ (,٤٥) (,٧٧) (,٤٩) (,٣٩)	١,٤٢	٣,٢٠
ثاني عشر	الضبط البيئي	٣ ٢٠ ٢١ (,٣٢) (,٦١) (,٨٢)	١,٣٤	٣,٠
ثالث عشر	الوعي المعرفي	٥٠ ٥٦ ٥٧ (,٣٢) (,٤٧) (٧١)	١,١٨	٢,٧٠
رابع عشر	التصحيح الذاتي	٦٠ ٧٠ ٧٦ (,٤٧) (,٦٧) (,٣٥)	١,١٤	٢,٦٠
خامس عشر	تكملة الواجبات المدرسية	٢٤ ٤٩ ٥٥ (,٣٤) (,٦٩) (,٣٤)	١,٠٧	٢,٤٠

* الأرقام بين الأقواس تشير إلى تشبع العبارة. ن = ١١٣

وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة صدق وثبات مناسبتين. ويشتمل المقياس في صورته النهائية إحدى وسبعون عبارة موزعة على عوامل (مكونات) التعلم المنظم ذاتياً يجاب عنها في صورة تدريج خماسي (أفعل ذلك دائماً - أفعل ذلك نادراً).

٢ - **مقايس تحمل الفشل الأكاديمي (إعداد الباحث)** : قام الباحث بإعداد المقياس في ضوء الأفكار التي أشار إليها (Kim & Clifford, 1988) حول تحمل الفشل، حيث تم إعداد خمس وثلاثين عبارة تمثل الخصائص التي يمكن أن يتصف بها المتعلم متحمل الفشل الأكاديمي، بعدها عرضت هذه العبارات على اثنين من المختصين في التربية وعلم النفس بهدف تحديد العبارات غير الواضحة أو التي تحمل أكثر من معنى، وفي هذا الإطار تم تحديد ثلاثين عبارة تمثل الصورة الأولية للمقياس (ملحق رقم ٣) ثم حساب صدق وثبات المقياس.

ثبـــات المقيـــاس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة :

أ - **ثبات معامل الفا** : تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة الفاكرونباخ α - Cronbach لعبارات المقياس ككل وذلك لبيانات (١١٣) تلميذاً وتلميذة فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٦٩ , ٠ وبعد حذف العبارات رقم (٤-٦-٩-١٢-١٥) لانخفاض معامل اتساقها بلغت قيمة معامل الفا ٧٨ , وهي قيمة مناسبة .

ب- **إعادة التطبيق** : قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على عينة قوامها ٥٢ تلميذاً وتلميذة من بين تلاميذ الصف الأول الثانوي فبلغ معامل الارتباط ٨١ , ٠ وهي قيمة عالية.

جـ - **الاتساق الداخلي** : كما قام الباحث بحساب معاملات ارتباط مفردات المقياس من جانب مع الدرجة الكلية من جانب آخر ، كما هو موضح بجدول (٣) بما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس من جانب، كما أن هذا الاتساق يعد مؤشراً على صدق المقياس من جانب آخر . وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية .

جـدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط مقياس تحمل الفشل الأكاديمي مع الدرجة الكلية

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٢٦	٧	٠,٢٠	١٣	٠,٤٨	١٩	٠,٤٣	٢٥	٠,٣٢
٢	٠,٥١	٨	٠,٥٩	١٤	٠,٤٩	٢٠	٠,٢٨	٢٦	٠,٣٨
٣	٠,٣٩	٩	٠,١٥*	١٥	٠,٠٨*	٢١	٠,٤٦	٢٧	٠,٤٥
٤	٠,٠٩*	١٠	٠,٣٨	١٦	٠,٢١	٢٢	٠,٢٠	٢٨	٠,٣٤
٥	٠,٤٧	١١	٠,٤١	١٧	٠,٥١	٢٣	٠,٢٤	٢٩	٠,٢٢
٦	٠,١٤*	١٢	٠,١١*	١٨	٠,٣٨	٢٤	٠,٣٧	٣٠	٠,٣١

* قيم غير دالة إحصائياً .

الصدق العاملي : قام الباحث بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها (٢٥) عبارة وذلك لبيانات (١١٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الثانوي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي أسفر التحليل عن أربعة عوامل استخلصت بنسبة تباين كلية مقدارها ٧٦,٦٪، ويوضح جدول (٤) عوامل تحمل الفشل وعباراتها وتشبعاتها وقيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي .

جـدول (٤)

العامل، تسميته ، عباراته، وتشبعاتها، قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي لمقياس تحمل الفشل الأكاديمي

العامل	تسميته	العبارات وتشبعاتها *	الجذر الكامن	نسبة التباين العاملي
الأول	تفضيل الصعوبة	٢ (,٣٧) ٥ (,٦٤) ٨ (,٨١) ١١ (,٣١) ١٧ (,٧٨) ٢١ (,٦٢) ٢٤ (,٤٩) ٢٧ (,٤٤)	٣,٧٥	٣١,٠
الثاني	تقويم الأداء	١٦ (,٦١) ١٨ (,٥٧) ٢٣ (,٦٨) ٣٠ (,٥٦)	٢,٤٥	٢٠,٠
الثالث	تجنب الفشل	٣ (,٤٤) ١٠ (,٤٢) ١٣ (,٧٧) ١٤ (,٤٢) ٢٥ (,٥١)	١,٨٤	١٥,٢٠
الرابع	المشاعر المصاحبة	١ (,٦٨) ٧ (,٦٢) ٢٢ (,٤٠) ٢٦ (,٣٢)	١,٢١	١٠,١٠

* الدرجة بين الأقواس تشير إلى تشبع العبارة .

وبـذلـك يتضـح أن مقيـاس تحمـل الفشـل (الحالي) يتمتـع بـدرجـة صـدق وثبـات مناسبتين.

- يشمل المقيـاس في صورته النهـائية على خمس وعشرون عبارة مـوزعة على أربعة عـوامل لتحمل الفشـل الأكاديمـي، يجاب عنها في صـورة تدرج سـداسي (موافـق تماماً - غير موافق تماماً)، وتمثل الدرجة المرتفعة على المقياس تحمل الفشل المرتفع.

* كما استخدم الباحث مقياسي :

- مقياس تقدير الذات للصغار والكبار إعداد : ليلى عبد الحميد (١٩٨٢م) بعد التأكد من صدقه وثباته.

- اختبار القدرات العقليـة الأولية، إعداد : أحمد زكي صـالح (١٩٧٨م) بعد التأكـد من صدقه وثباته، حيث استخدمه الباحث في أكثر من دراسة سابقة.

نتائج البحث، عرضها، مناقشتها

فيما يتعلـق بالفـرض **الأول** الذي ينص على أنـه " لا توجد علاقة بين مكـونات التعلم المنظم ذاتيـاً والدرجـة الكلية، وكـل من أبعـاد تحمل الفشـل الأكاديمـي ودرجته الكليـة وتقديـر الذات والتحصيل المدرسي في «اللغـة العربية، واللغة الإنجليـزية والريـاضيات» لدى تـلاميذ الصـف الأول الثانـوي. للتحقق من صحـة الفرض قـام الباحـث بحساب معاملات الإرتباط كما هو موضح بجدول (٥).

جـدول (٥)

معاملات الارتباط بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد تحمل الفشل الأكاديمي والتحصيل الدراسي في (اللغة العربية، الانجليزية ، رياضيات) ، وتقدير الذات

المتغيرات النفسية قيد البحث / مكونات التعلم المنظم ذاتياً	تفضيل الصعوبة	تقويم الأداء	تجنب الفشل	المشاعر المصاحبة	الدرجة الكلية	التحصيل في			تقدير الذات
						عربي	انجليزي	رياضيات	
فعالية الذات	,٣٥*	,٢٥*	,٠٧	-,١١	,١٨*	,١٩*	,٢٢*	,٠٠٦	,٢٦*
المراجعة المنتظمة	,٤٣*	,٤٨*	,١٦	-,١٠	,٣٦*	,٠٥	,٠٣	,٠٣	,٣٣*
انتقاء الحلول	,٣٥*	,٤٥*	-,٠٣	-,٢٢*	,١٩*	-,٠٨	,٠٥	,٠٤	,١٨*
طلب العون من الاخرين	,٣١*	,٣٢*	-,٠٩	-,٢٢*	,١٤	-,٠١	-,١٨	-,١٩	,١٩*
طريقة التذكر	,٣٧*	,٥٧*	,٢٠*	-,١١	,٣٧*	-,١١	-,١١	,٠١	,٢٧*
الدافعية التلقائية	,٢٨*	,٣٩*	,٠٦	-,١٠	,٢٨*	-,١٠	-,١٣	,٠١	,٠٩
التحضير المسبق للموضوعات	,٣٨*	,٤١*	,١١	-,١٦	,٢٩*	-,٠٤	-,٠٣	,٠١	,٢٢*
تنظيم المعلومات	,٣٨*	,٤٠*	,٠٤	-,٠٣	,٣٢*	,٢١*	,٠٩	,٠٢	,٢٠*
التخطيط المسبق	,٢٧*	,٣٤*	,٠٢	-,١٥	,١٩*	-,٠٢	-,١٩	,٠٧	,٢١*
البحث عن المعلومات	,٢٢*	,٣٧*	-,٠٧	-,١٨	,١١	,١١	,٠٤	,٠٦	,١٩*
الضبط البيئي	,٢٤*	,٤٩*	,١١	-,٠١	,٣١*	,٠٣	,١٢	,٠٣	,٤١*
مراقبة الأداء	,٢٩*	,٣٥*	,٢١*	-,١٤	,٣٠*	,٢١*	,١٧	,١٣	,٢١*
الوعي المعرفي	,٤٢*	,٢٦*	,٠١	-,١١	,٢٩*	,٠٦	,٠١	,١٨	,٢٩*
التصحيح الذاتي	,٢٤*	,٤٧*	,١٢	-,١٣	,٢٣*	,٠١	,٠٤	,٠٥	,٢١*
تكملة الواجبات	,٢٩*	,٤٤*	,٠٧	-,١٣	,٢٦*	,١٠	,٠٣	,٠٥	,١٢*
الدرجة الكلية	,٤٥*	,٥٤*	,٠٦	-,١	,٣٤*	-,٠٤	,١٦	,١٤	,٣١*

* قيمة دالة إحصائياً.

ن = ١٢٠ .

ويتضح من جدول (٥) ما يلي :

١ - أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للتنظيم الذاتي وتفضيل الصعوبة، وتقويم الأداء والدرجة الكلية لتحمل الفشل الأكاديمي. بينما لم تصل العلاقة بين بعدي تجنب الفشل والمشاعر المصاحبة لتحمل الفشل الأكاديمي مع مكونات التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية للتنظيم الذاتي إلى حد الدلالة المقبول إحصائياً. ويبدو من وجهة نظر الباحث أن هذه النتائج منطقية وتتفق مع الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا المجال.

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة الدالة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وبعدي تفضيل الصعوبة وتقويم الأداء والدرجة الكلية لتحمل الفشل الأكاديمي في ضوء أن تحمل الفشل يتضمن وعي المتعلم (التلميذ) بالسؤال هل أستطيع أداء مهمة كذا، ولذا كان من المنطقي أن يرتبط هذان البعدان بمكونات التعلم المنظم بصفة عامة مكونات ما وراء المعرفة مثل مراقبة الأداء والوعي المعرفي والتخطيط المسبق بصفة خاصة. ولقد أشار بنتريش ودي جروت (١٩٩٠) إلى أن الدراسات أوضحت أن التلاميذ الذين يعتقدون بأنهم قادرون على الانشغال في ما وراء معرفة عميقة، يتصفون بأنهم أكثر مثابرة وتحملاً للفشل خاصة عند أداء المهام الصعبة. كما أن التلاميذ الذين يتصفون بتوجه دافعي - دافعية تلقائية - يسعون إلى الإتقان والتعلم والتحدي، وهو ما يفسر العلاقة الموجبة بين الدافعية التلقائية وتفضيل الصعوبة والتقويم المستمر للآداء والدرجة الكلية لتحمل الفشل الأكاديمي.

ومن جهة أخرى فإن المتعلم عندما يكلف بأداء مهمة ما فإنه يراقب أداءه ويقيم مدى التقدم نحو أهدافه، ويستمر في العمل أو يغير من مدخله في التعامل مع المهمة، ولذا فإن التقويم المستمر للأداء - كبعد يميز متحمل الفشل - يعزز من إحساس الفرد المتعلم بفعالية واحراز الأهداف والتخطيط والتصحيح الذاتي، وربما يقوده إلى وضع أهداف أخرى للتحدي وتفضيل الصعوبة أحياناً. ولقد أشار سنك (١٩٩٠) إلى أن التخطيط ووضع الأهداف يؤثر على الأداء من خلال تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح والرضا الذاتي ويزيد من فعالية الذات. ويؤكد بيث (Beth, 1984) ، وهاريس (Harris, 1990) أن فعالية الذات تؤثر في إختيار الفرد المتعلم لأنشطة ومهام التعلم ، كما تؤثر في استمرارية الجهد والمثابرة، إذ وجد أن الأفراد الذين يحتفظون بفعالية ذات منخفضة لا يفضلون

الصعوبة ويسعون إلى تجنب الفشل . كما يؤكد زمرمان (١٩٨٩) أن مرتفعي فعالية الذات يظهرون تقييم ذاتي عال للأداء خاصة عند حل المشكلات (المهام) الصعبة .

كما يلاحظ أن البحث عن المعلومات وطلب العون أو المساعدة من المدرس أو زملاء الفصل بمثابة استراتيجيتين غاية في الأهمية للتعلم المنظم ذاتياً حيث وجد أن مرتفعي الإنجاز والمثابرة أكثر إعتماداً على هاتين الاستراتيجيتين. وأشار بارس ونلسون (١٩٩٠) إلى أن هناك مكونات فرعية عديدة لاستراتيجية طلب المساعدة منها : الوعي بالحاجة إلى المعاونة، والحدس في تقدير طلب المساعدة، وبذلك تؤيد نتائج الدراسة العلاقة بين متحملي الفشل الأكاديمي والذين يتصفون بالبحث عن المعلومات وطلب العون من الآخرين . ومن جهة أخرى يعتبر الضبط البيئي من أهم الاستراتيجيات أو العمليات التي يتخذها المتعلم لحماية قصد التعلم في المدرسة، ويذكر جنزالي (Gonzales, 1993) أن العمل بمثل هذه الاستراتيجية يتضمن الوعي التام بما وراء المعرفة، وإن التلاميذ قد يسعون أو يخلقون ضغطاً إجتماعياً للمساعدة على الضبط الذاتي، فقد يختار التلميذ متحمل الفشل - مثلاً - مرافقين له أفضل منه في الدراسة أو يطلب العون والمساعدة أحياناً، كما أن التلميذ الذي يتشتت من أقرانه قد يطلب منهم البعد عنه أو يسأل المدرس ماذا يفعل وإذا قدم المدرس شيئاً لا يفهمه فقد يطلب منه توضيح ذلك أكثر من مرة، بمعنى أنه يعلم أنه فشل في الفهم، وهو بذلك يمتلك مراقبة الأداء كاستراتيجية أخرى للتعلم المنظم ذاتياً. ويرى ديكي وريان (Deci, Ryan, 1986) أن مهمة التعلم يجب أن تدرك - بصفة عامة - على أنها صعبة، لأن ذلك يعد عاملاً دافعاً للتعلم والتنظيم الذاتي، وبالطبع فإن ذلك يختلف عن الصعوبة الموضوعية للمهمة. إذ أن ذلك ينشط صفات وخصائص متحمل الفشل ويقوده إلى احتواء المشتتات البيئية والشخصية التي تتنافس مع القصد من التعلم. ولقد وجد أن مرتفعي القدرة على تنظيم الذات ينظمون بيئاتهم الطبيعية بصورة أكثر فعالية، حيث وجد أنهم يتوافقون مع جهاز التلفزيون ويستخدمون صوت الساعة لمراقبة أدائهم أثناء الكتابة وينعزلون أحياناً للمذاكرة بما يشير إلى أنهم يفهمون كيف يوظفون ويحسنون استخدام البيئة أثناء التعلم ويفسر علاقة الضبط البيئي بأبعاد تحمل الفشل الأكاديمي .

أما من حيث العلاقة السالبة بين بعدي تجنب الفشل والمشاعر المصاحبة لتحمل الفشل

الأكاديمي ومكونات التعلم المنظم ذاتياً . يرى الباحث أن هذين البعدين يتعلقان بالتأثيرات الإنفعالية أو العاطفية تجاه المهمة إذ يبدو أنهما يتعلقان بالإجابة عن السؤال «ما هي أو كيف أشعر تجاه هذه المهمة ؟ . ومن المعروف أن هناك تأثيرات إنفعالية سالبة متباينة منها «القلق، الاضطراب، الخجل والشعور بالذنب» ويبدو أن هذه المشاعر هي الأكثر تعلقاً بالسياق المدرسي . ولقد أشارت الدراسات إلى أن التلاميذ مرتفعي القلق يبدو كأنهم منخفضي الجهد والمثابرة ومن ثم أقل تحملاً للفشل الأكاديمي في ضوء الدراسة الحالية . كما يظهرون كمتعلمين غير فعالين تماماً حيث يستخدون استراتيجيات معرفية غير ملائمة .

ويؤكد سنك (١٩٩٠) على أن مرتفعي القلق غير مثابرين ويتجنبون المهام الصعبة وهو ما قد يفسر نتائج الدراسة الحالية . كما يؤكد زمرمان (١٩٨٩) أن الحالة الإنفعالية للتلاميذ تؤثر على التوظيف المنظم ذاتياً، حيث وجد أن القلق المرتفع والمشاعر المصاحبة يقلل أو يضعف من إحتمالية إستخدام المتعلم لعمليات ضبط ما وراء المعرفة .

وتبعاً للإطار النظري يمكن القول أن المتعلم عندما يوجد في مهمة صريحة أو ضمنية فإن الذات كعامل فاعل تنشغل بتلك المهمة وتتوسط ما وراء المعرفة - النوعية - متطلبات تجهيز المهمة بإنفعال موجب أو سالب ودافعية مرتبطة بالقيمة المدركة للمهمة . فإذا حكم الفرد على أن المهمة غير متفقة مع الأهداف المتعلمة فإنها تدرك على أنها بمثابة تهديد لمعتقدات الذات وعندها إما أن ترفض المهمة كلية أو تؤدي على مستوى منخفض من الدافعية حتى لو إمتلك الفرد كل ما وراء المعرفة والقدرات الضرورية للمهمة . وعندما يُدفع الأفراد بعوالم خارجة - مهام معرفية صعبة مثلاً - ويصبحون في موقف تحدي ومخاطرة، عندها قد يحدث تنظيم مقحم - لا شعوري - من خلال الشعور بالخجل أو العار أو حتى تفادي النقد الاجتماعي، بما يقوده إلى التعامل مع مثل هذه المهام استراتيجيات أقل فعالية .

كما أن العلاقة السالبة بين المشاعر المصاحبة للفشل ومكونات التعلم المنظم ذاتياً خاصة فعالية، الذات - قد تجد تفسيراً لها في نظرية العزو، حيث أشار بوركوسكي وآخرون (Borkowski, J.G., 1991) أن التلاميذ الذين يعزون نجاحهم إلى معاونة المدرس والآخرين، ربما يحتفظون بفعالية منخفضة للذات ولا يستطيعون النجاح بمفردهم . كما

يؤكد سنك (١٩٩٠) على أن إحتفاظ التلاميذ بدافعية التعلم يعتمد على مدى اعتقادهم بأنهم إذا عدّلوا أو غيروا من سلوكياتهم سيدركون مخرجات أفضل وذات قيمة ويتجنبون مشاعر الفشل، وهو ما يفسر العلاقة السالبة بين المشاعر المصاحبة للفشل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ويبدو أننا في حاجة إلى مساعدة التلاميذ على اكتسابهم مهارات واستراتيجيات الوعي الذاتي وتقويم ومراقبة الذات إذ أن هذه العمليات يمكن أن تساهم في مساعدتهم على مواجهة وتحمل التأثيرات الانفعالية السالبة - المفرطة - كالخوف الزائد من الفشل والقلق المفرط من الإختبار وغيرها، وعموماً فإن النتائج تشير إلى عدم تحقق هذه الجزئية من الفرض الأول حيث وجد أن هناك علاقة دالة بين بعض أبعاد تحمل الفشل والدرجة الكلية ومكونات التعلم المنظم ذاتياً.

أما من حيث العلاقة الموجبة الدالة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً ودرجته الكلية في جانب وتقدير الذات من جانب آخر . فإن هذه العلاقة يمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه زمرمان (١٩٩٠) أن الأفراد ربما يسعون إلى استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً سعياً إلى الإحساس بتقدير الذات والحصول على الاستحسان الاجتماعي، وبما يؤيد ما أشارت إليه ليلى عبد الحميد (١٩٨٢) أن الغرض الأساسي لكل أنواع النشاط الإنساني هو محاولة رفع (تحسين) تقدير الذات. ولقد أثبتت الدراسات أن الفشل والظروف البيئية الأخرى التي تهدد كيان الفرد تعد من الأساليب الرئيسة للقلق والاضطراب وهذه المظاهر النفسية ترتبط ارتباطاً سالباً مع تقدير الذات وتفسر النتيجة الحالية. ويرى بروكووسكي وآخرون (١٩٩١) أن معرفة ما وراء معرفة إستراتيجيات تنظيم الذات ترتبط بعلاقة تبادلية مع العوامل الدافعية وترتبط مباشرة مع تقدير الذات، ومن وجهة نظر الباحث فإن النتائج الحالية تؤكد على أن تقدير الذات تعد أحد المتغيرات المصاحبة للتعلم المنظم ذاتياً بمعنى أن تقدير الذات العال يصاحبه وعي معرفي واستخدام ملائمة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وبما يشير إلى عدم تحقق هذه الجزئية من الفرض الأول.

أما فيما يتعلق بعلاقة مكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات. فلقد أشارت النتائج بجدول (٥) إلى تحقق هذه الجزئية من الفرض الأول، حيث اتضح عدم وجود علاقة بصفة عامة بين تلك

المتغيرات. فيما عدا أن النتائج أظهرت وجود علاقة بين فعالية الذات والتحصيل في اللغة العربية والانجليزية، وتنظيم المعلومات والتحصيل في اللغة العربية، ومكون مراقبة الآداء والتحصيل في اللغة العربية والانجليزية، والوعي المعرفي والتحصيل في الرياضيات ووجود علاقة سالبة بين طلب المساعدة والتحصيل في الرياضيات واللغة الانجليزية والتخطيط المسبق والتحصيل في اللغة الانجليزية. ولقد سعى الباحث إلى اختبار طبيعة هذه العلاقات بحساب نسبة الإرتباط بين المتغيرات المذكورة، بيد أنها لم تؤيد هي الأخرى طبيعة العلاقة المنحنية التي أشار إليها جيدون (١٩٩٤) وهانسفورد (١٩٩٥) ويبدو أن التحصيل بمعناه التقليدي الذي اتخذه البحث الحالي "مجموع درجات التلميذ - في المادة المذكورة - في اختبار نهاية الفصل الدراسي"، ليس له قيمة في مثل هذه الدراسات، إذ يجب الاعتماد على بيانات التقويم البنائي وليس النهائي كما هو الحال في الدراسة الحالية، كما أن الفهم التام لفعالية وكيفية مساهمة عمليات التعلم المنظم ذاتياً تقتضي - من وجهة نظر الباحث - بحوثاً عبر محتويات عريضة من الطلاب والمدارس. ومن جهة أخرى ربما تعزى النتيجة الحالية إلى عدم وعي أو معرفة عينة الدراسة بأغلب استراتيجيات التنظيم الذاتي قيد البحث، إذ أن هذه الاستراتيجيات أكثر ارتباطاً بالأداء الفعلي للمتعلمين. بل أن معرفة الاستراتيجيات في حد ذاتها - أيضاً - لا يكفي لتحسين التحصيل، فلقد أشار بنتريش ودي جروت (١٩٩٠) إلى أن معرفة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يجب أن ترتبط باستخدامها في سياقات نوعية للتعلم، وان التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على فهم متى وكيف يستخدمونها، أي يجب أن يكون لديهم الدافعية لاستخدامها كما أن براعة التلاميذ في التحكم في جهدهم في المهام الأكاديمية ومقدرتهم على المثابرة وتحمل الفشل في مواجهة مشكلات التعلم يمكنهم من الأداء الجيد. وهذا ما يفسر النتائج الحالية، بل أن العلاقة السالبة التي ظهرت بين بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل تعزى في جوهرها إلى الاستخدام السطحي غير الواعي لمثل هذه المكونات. ويرى الباحث اننا بحاجة إلى دراسات أخرى لبيان طبيعة العلاقة بين التحصيل واستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى عينات أخرى أكثر وفي ضوء بيانات التقويم البنائي.

وفيما يتعلق بالفرض الثاني، الذي ينص انه "لا يوجد أثر للجنس أو مستوى القدرة

على الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً" . للتحقق من صحة الفرض قام الباحث بعد تطبيق اختبار القدرات العقلية الأولية على عينة البحث، بتحديد الإرباعي الأدنى (منخفضي القدرة) والإرباعي الأعلى (مرتفعي القدرة) وإجراء تحليل تباين ثنائي الإتجاه "الجنس × مستوى القدرة في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً" ، جدول (٦)

جـــــدول (٦)

تحليل تباين ثنائي (الجنس مستوى القدرة) في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المرتفعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	نسبة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٦٤٨٩,١٧	١	٦٤٨٩,١٧	٤,٩٢	٠,٠٥
مستوى القدرة	١٩١٢,٦٣	١	١٩١٢,٦٣	١,٤٥	——
الجنس × المستوى	١٥٧٤,٨٩	١	١٥٧٤,٨٩	١,١٩	——
بين المجموعات	٩٢٧٠,٥٦	٣	٣٠٩٠,١٩	٢,٣٥	——
داخل المجموعات	٩٨٥٥٧,٩٤	٦٨	١٣١٧,٠٣	——	——
الكلي	٩٨٨٢٨,٥	٧١	١٣٩١,٩٥	——	——

N = ١٢٠.

يتضح من جدول (٦) أنه :-

- لا يوجد أثر لمستوى القدرة على التعلم المنظم ذاتياً.

- لا يوجد أثر لتفاعل الجنس ومستوى القدرة على التعلم المنظم ذاتياً .

- يوجد أثر دال للجنس على التعلم المنظم ذاتياً. وبذلك تشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني جزئياً. كما قام الباحث بحساب قيمة "ت" ودلالتها بين البنين والبنات في مكونات التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية كما هو موضح بجدول (٧).

جـدول (٧)
المتوسـطات والانحـرافـات المعياريـة وقيـمـة (ت) ودلالتهـا بين الجنسين في مكـونات (أبعاد) التعلم ذاتياً والدرجـة الكليـة

الجنس / المكون	بنون		بنات		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	ت	الدلالة
فعالية الذات	٢٧,٧٥	٦,٣٢	٢٨,١٩	٤,١٨	٠,٤٢	——
المراجعة المنتظمة	٣١,١٦	٥,١٧	٣٣,١٠	٣,٧٥	٢,١٤	٠,٠٢
انتقاء الحلول	٢٢,٤٩	٤,٢٥	٢٤,٠٠	٢,٨٧	٢,٢٧	٠,٠٢
طلب العون من الآخرين	٢٧,٢٦	٥,١٩	٢٨,٠٣	٤,٦٩	٠,٨٥	——
طريقة التذكر	١٩,٦٤	٣,٩٧	٢٠,٢٤	٣,٠٢	٠,٩٣	——
الدافعية التلقائية	١٤,٠٥	٣,٠١	١٥,٤٤	٢,٣٣	٢,٨٥	٠,٠١
تحضير الدروس	٧,٣١	٢,١٦	٨,٨٦	١,٠٤	٤,٢٩	٠,٠٠١
تنظيم المعلومات	١٩,٢٩	٣,٤٤	١٩,٦١	٢,٥٤	٠,٥٧	——
التخطيط المسبق	١١,٩٢	٢,٥٦	١٢,٥٩	١,٨٣	١,٦٦	——
البحث عن المعلومات	١٤,٥٦	٣,٠٩	١٦,٩٨	٢,١٧	٢,٥٨	,٠١
الضبط البيئي	١٢,٢٨	٢,٤١	١٢,٨٨	١,٩٤	١,٥٠	——
مراقبة الآداء	٧,٥٤	١,٦٨	٧,٨١	١,٥٧	٠,٩٢	——
الوعي المعرفي	١٠,٦٦	٢,٣٦	١٠,٩٥	١,٨١	٠,٧٦	——
التصحيح الذاتي	١١,٢٦	٢,٤٢	١١,٧٩	١,٧٨	١,٣٧	——
تكملة الواجبات	١٠,٨٧	٢,٣٥	١١,١٨	١,٨٥	٠,٨٢	——
الدرجة الكلية	٢٦٤,١٧	٤٠,٩٧	٢٧٦,٣١	٢٥,٧٧	١,٩٥	,٠٥

N بنون = ٦١ ، البنات = ٥٩.

ويتضح من جدول (٧) ما يلي :-

- أن هناك فروقاً دالة بين البنين والبنات في أبعاد :-

"المراجعة المنتظمة للدروس، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس والبحث عن المعلومات والدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً" لصالح البنات.

- لم تصل الفروق بين الجنسين في بقية أبعاد التعلم المنظم ذاتياً إلى حد الدلالة المقبول إحصائياً.

وفيما يتلعق بعدم وجود أثر للقدرة على التعلم المنظم ذاتياً، فإن النتائج الحالية تتفق مع دراسة جينيفر (١٩٨٧)، وشابلي (١٩٩٤). بيد أن أصحاب نظرية العزو يفترضون أن مستوى القدرة يمكن أن يكون له أثر على الأداء بما يتفق مع ما توصلت إليه لنن جراي (١٩٨٢). ولقد وجد أن الأبحاث الحديثة في إطار مفهوم القدرة واستراتيجيات الآداء ترى أن بعض التلاميذ يحتفظون بمفهوم الكينونة للقدرة - أي شيء ثابت نسبياً - في حين يرى البعض الآخر من التلاميذ أن القدرة مجموعة من المهارات تزداد مع الخبرة . ووجد وود وباندورا (Wood & Bandura, 1989) أن تباين مفهوم التلاميذ للقدرة يؤثر في وضع الأهداف وفعالية الذات والتنظيم الذاتي، حيث وجد أن التلاميذ الذين يحتفظون بمفهوم المهارة المكتسبة يزداد لديهم فعالية الذات ويتخذون أهدافاً عالية للتحدي ويظهرون أداءً عالياً. في حين يبدي التلاميذ الذين يتبنون مفهوم الكينونة للقدرة فعالية منخفضة للذات، ويحكمون على تحسن التعلم بأنه ضعيف ويصبحوا غير مدفوعين لأداء المهام الصعبة. ويبدو أن عينة البحث الحالي لم يتبلور لديهم مفهوم واضح ومحدد للقدرة بحكم طبيعة أعمارهم وباتوا مذبذبين بين مفهومي القدرة تبعاً للتفسير السابق. ويقتضي الأمر - من وجهة نظر الباحث - إجراء دراسة لاحقة على عينات عمرية أكبر سناً تبلورت لديهم مفهوم القدرات وبيان أثرها على التعلم المنظم ذاتياً، وربما تحتاج مثل هذه الدراسة استخدام مقاييس أخرى للذكاء والقدرات العقلية.

أما فيما يتعلق بأثر الجنس على التعلم المنظم ذاتياً حيث برهنت النتائج على أن هناك فروقاً دالة لصالح البنات وبرغم أن الباحث - في حدود علمه - لم يحصل على دراسة سابقة تناولت ذلك المتغير وأثره على التعلم المنظم ذاتياً، إلا أن دراسة بنتريش ودي جروت (١٩٩٠) ألمحت إلى أنه قد لا يوجد أثر دال للجنس في مثل هذه الدراسات.

وفي سعي الباحث تفسير النتيجة الحالية قام بمقابلة عدد من مدرسي عينة البحث والاستفار عن سبب تفوق البنات في التنظيم الذاتي عن البنين فأشار أغلب المعلمين إلى أن البنات بحكم طبيعتهن أكثر انتظاماً ومواظبة وتحضيراً للدروس المقررة عن أقرانهن البنين - خاصة في هذه المرحلة العمرية - وربما يستخدمون الاستراتيجيات الأخرى، للتنظيم

الذاتي دون وعي كاف أو استخدام سطحي بما يفسر النتيجة الحالية . وأن البنين أقل متابعة للدروس والضبط البيئي وتكملة الواجبات وغيرها من مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلا عند قرب الاختبارات النهائية أو ربما أنهم أقل وعياً بطبيعة هذه الاستراتيجيات .

ويبدو أن هذه النتيجة قد تجد تفسيراً آخر لها فيما أشار إليه بيث (Beth, 1984) بأثر وضع الأهداف على التعلم المنظم ذاتياً حيث وجد أن وضع أهداف قريبة يقوي (يعزز) من التعلم المنظم ذاتياً، في حين أن الأهداف البعيدة قد لا ينتج عنها تحسن واستخدام واضح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً . ولذا فقد تضع التلميذات أهدافاً متقاربة زمنياً تسعى لبلوغها بعكس البنين وبما يفسر تفوقهن مقارنة بالبنين . ومن هنا يكرر الباحث ما سبق أن أشار إليه وهو ضرورة الاعتماد على بيانات التقويم البنائي عند دراسة أثر الجنس - أيضاً - على مكونات التعلم المنظم ذاتياً في دراسة لاحقة .

تعقيب :

يرى الباحث اننا يجب أن نعترف بالذات كعامل فاعل، كخطوة أساسية لتوسيع فهمنا لما وراء المعرفة وكيفية عمل منظومة الذات، إذ أنه على المستوى العام للتنظيم الذاتي يفترض قيام الفرد المتعلم بتحليل المهمة لوصف عمليات القرار وانتقاء أو تعديل الاستراتيجية العامة للتنظيم الذاتي . ويفترض أن هذا التحليل يتم على أساس خصائص المهمة والبيئة ومعرفة الفرد باستراتيجيات التنظيم الذاتي، وأيضاً على أساس الأهداف والحالات الإنفعالية ومخرجات ضبط السلوك . وأنه على المستوى النوعي للتنظيم الذاتي فإن عمليات ضبط السلوك (الأداء) تسترشد من خلال الوعي والمثابرة وتحمل الفشل وتقدير الذات ومراقبة الاستجابات الاستراتيجية وغير الاستراتيجية في السياقات النوعية . ومع التعلم المنظم ذاتياً يوجه التخطيط الاستراتيجي الجهود نحو ضبط التعلم . ويمكن القول أن معرفة التلاميذ بكيفية عمل الذات كفاعل وماهي الاستراتيجيات والمهارات البديلة التي يمكن أن تساهم في النجاح، وما يمكن أن يتوقعوه عند استخدام وتطبيق تلك الاستراتيجيات، يمكن أن يقودهم إلى إدراك أهمية تنظيم الذات .

أكثر تحديداً فإن البحث الحالي يرى أن البحوث المستقبلية في هذا المجال - يجب أن تركز على وعي التلاميذ بما وراء المعرفة وكيفية جعل المتعلم لديه الرغبة في التعامل

باستراتيجيات التنظيم الـذاتي . وتوجيه نظر الآباء والمعلمين نحو خلـق مناخ إيجابي للتعلم وينبغي أن تتفق بيئة التعلم مع المعلومـات ومع الحاجات المستهدفة بما يسهل النمو الإيجابي لذات المتعلم . ويرى الباحث أن الدراسة الحالية قد تفتح المجال لبحوث عدة منها : -

- إجراء دراسة نمائية لمعرفة كيفية تطور السلوك المنظم ذاتياً عبر الزمن والمهام .
- دراسـة أثر تـدريـب واستخـدام التلاميـذ لاستراتيجيـات التنظيـم الذاتي على الإنجـاز الأكاديمي . ومعرفة الاستراتيجيات الأكثر توظيفاً في محتويات معرفية معينة .
- دراسة أثر عمليات الوعي والمراقبة على الفهم اللفظي .
- دراسة أثر العزو والقدرات المدركة على التنظيم الذاتي .
- أثر وضع الأهداف على فعالية الذات والأنشطة الأخرى للتعلم .
- دراسة العلاقة بين الأداء المرجـع للمحك وفعالية استراتيجيات التعلم المنظـم ذاتياً لدى ذوي قدرات متباينة ومعالجات (تربوية) متباينة أيضاً .

مراجـع البحـث

١ - أحمد زكـي صـالـح ، (١٩٧٨) : كراسـة تعليمات اختبار القـدرات العقلية الأوليـة ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٢ - ليلى عبـد الحميد عبـد الحافـظ ، (١٩٨٢) : كراسـة تعليمات مقياس تقـدير الـذات للصغار والكبار ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

3. Beth M. E. (1984) : The role of strategic planning and self-regulation in learning an intellectual computer game, **D. A. I** 45, 6, pp. 1693.

4. Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1991) : Self-regulated cognition : interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. in B. F. Jones & L. Idol (ED.) **Dimensions of thinking and cognitive instruction,** Hllsdale, N. J.

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

6. Clifford, M. M. (1984) : Thoughts on a theory of constructive failure, **Educ. Psychologist,** 19, 108-120.

7. Connel, J. P. & Ryan, R. M. (1984) : A developmental theory of motivation in the classroom, **Teacher Education Quarterly,** 11, 64-77.

8. Corno, L. (1986) : The metacognitive control components of self regulated learning, **Contemporary Edu. Psychol.** 11, 333-346.

9. Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983) : The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation, **Edu. Psychologist,** 18, 2, 88-108.

10. Cross, D. R. & Paris, D. R. (1988) : Developmental and instructional analysis of children's metacognition and reading comprehension. **J. Educ. Pschol.,** 80, 131-142.

11. Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1986) : The dynamic of self determination in personality and development, in R. Schwarzer (Ed.) **Self related cognitions in anxiety and motivation,** Hallsdale, N. J. oo. 171 - 194.

12. De Jong, F. P. (1992) : Independent Learning regulation of the learning process and learning to regulate : A process approach, **D. A. I** 54, 01, pp. 287-C.

13. Donley, A. (1992) : Effects of instructional context on academic performance and self-regulated learning in under prepared college students. Paper presented at annual meeting of American Edu. Research, San Francisco, April.

14. Eccles, S. (1988) : Expectancies, values and academic behaviors, In J. T. Spence (Ed.) **Achievement and achievement motives,** San Francisco : Freeman, pp. 75-146.

15. Fleson, W. W. (1992) : Life tasks, implicit motive and self-regulation in daily life, **D. A. I** 53, 11, pp. 6026-B.

16. Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1991) : Student motivation and self-regulated learning, paper presented at the **A. Edu. R. A.**, April 3-7.

17. Gary, L. E. (1982) : **Aptitude constructs, learning processes and achievement,** Stanford UN. Press.

18. Ghatala, E. S. (1986) : Strategy-monitoring training enables young learners to select effective strategies, **Edu. Psychologist,** 21, 43-54.

19. Gonzales, T. M. (1993) : self-concept : its implications for academic motivation, learning self-regulation and academic achievement, **D. A. I** 54, 04, pp. 974-C.

20. Guydon, L. C. (1994) : Traditional and nontraditional college seniors, locus of control, self-regulated learning strategies and metacognition in reading, **D. A. I** 55, 02, pp. 213.

21. Hansford, C. L. (1995) : The relationship between self concept, perceived locus of control, Self-regulated learning and academic achievement in college students, **D. A. I** 55, 09, pp. 2772A.

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

23. Hawe, M. J. (1987) : Using cognitive psychology to help students learn how to learn, in J. T. E. Richard, Eysenck, M. W., & Piper, D. W., (Ed.) **student learning** : research in education and cognitive psychology, the society for research into higher education & open university press, pp. 135-146.

24. Highley, D. C. (1994) : The effect of a learning to learn course on risk students motivation, self-regulated learning processes and academic achievement, **D. A. I.** 55, 08A, pp. 2325.

25. Jennifer, P. (1987) : Cognitive engagement variations among students and classroom tasks in one elementary classroom. **D. A. I.** 48, pp. 86.

26. Kim, A. & Clifford, M. M. (1988) : Goal source, goal difficulty, and individual difference varidables as predictors of responses to failure, Br. **J. Educ. Psychol.,** 58, 28-43.

27. Lawson, M. J. (1980) : Metamemory : making decisions about strategies, in J. R. Kirby & J. B. Biggs (Eds) Cognition development, and instruction, N. Y. Academic press, pp. 142-195.

28. Levy, N, R. (1993) : The effects of cognitive behavior modification self-regulated strategy on the analytical writing of middle school students in heterogeneous general education classes, **D. A. I** 54, 05, 1758A.

29. Linder, R. W. & 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.

30. Mallaach, R. D. (1990) : Identification of underlying components of academic awareness, Metacognition, Self-regulated learning, **D. A. I,** 51, 06, pp 1958.

31. Mandinach, E. P. (1984) : The role of strategic planning and Self-regulated learning an intellectual computer, **D. A. I** 45, 06A, pp. 1693.

32. Mc Combs, B. L. (1986) : The role of the self-system in Self-regulated learning, contemporary **Edu. Psychol.,** 11, 314-332.

33. Mc Combs, B. L. & Marzano, R. J. (1990) : Putting the self in self-regulated learning : the self as agent in integrating will and skill, **Edu. Psychologist,** 25, 51-69.

34. Munson, L. J. (1993) : The effects of motivational orientation and self-concept of ability on the academic achievement of African-American students, **D. A. I** 53, 09, P. 3150.

35. Myers, M. P. (1992) : A qualitative study of impact of teaching Self-regulated learning strategies on college students, **D. A. I** 33, 04, pp. 1110.

36. Paris, S. G. & Newman, R. S. (1990) : Developmental aspects of Self-regulated learning, **Edu. Psychologist,** 25, 87-102.

37. Park, S. (1992) : Motivational beliefs, volitional control and self-regulated learning, **D. A. I** 53, 05, pp. 1456.

38. Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990) : Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance, **J. Edu. Psychol.** 82, 33-40.

39. Pressley, M., Borkowski, J. & Schneider, W. (1989) : Good information processing : what it is and how education can promote it, **J. Edu. Research,** 13, 857-867.

40. Pressley. M. & Ghatala, E. (1990) : Self-regulated learning : monitoring learning from text, **Edu. Psychologist,** 25, 19-33.

41. Ridley, D. S. (1991) : Reflective intentionality : the development of academic of purposeful Self-regulated, **Edu. Psychol.** 52, 02, pp. 481.

42. Risemberg, R. (1993) : Self-regulated strategies of organizing and information seeking when writting expository text from sources, **D. A. I** 54, 04, P. 1294.

43. Risenberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992) : Self-regulated learning in gifted students, **Roeper Review,** 15, 98-101.

44. Rogers, T. B. Kuiper, N. A., & Kirker, W.S., (1977) : Self-reference and the encoding of personal information, **J. P. S. Psychol.,** 35, 677-688.

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

46. Sawyer, R. J. et al. (1992) : Direct teaching strategy, instruction, and strategy instruction with explicit self regulated learning : Skills and self efficacy of students with learning disabilities. **J. Educ. Psychol.** 84, 340-352.

47. Scheier, M. F. & Carver, C.S. (1983) : Cognition, affectant self-regulation in J. M. Levien & M. C. Wang (Ed.) **Teacher implications for learning,** Hillsdale N.J., pp. 157-183.

48. Schunk, D. H. (1986) : Verbalization and children's self-regulated learning. **Contemporary Edu. Psychol.,** 11, 347-369.

49. Schwebel, M. (1983) : Research on cognitive development and its facilitation, A state of art report, Paris : UNESCO, pp. 1-52.

50. Shpley, K. S. (1994) : Metacognition, Motivation and Learning, A study of sixth-grade middle school students use and development of self-regulated learning strategies, **D. A. I** 54, pp. 4349.

51. Sink, Ch. A., et al. (1991) : self-regulated learning and academic performance in middle school children paper presented at the. A. Edu. R. A. Chicago, April, 3-7.

52. Solley, B. A. (1990) : The effects of cognitive monitoring strategies on fifth-grade children's narrative writing, **D. A. I** A, 50, 09 pp. 2785.

53. Sternberg, R. L. (1983) : Components of human intelligence, **Cognition,** 15, 1-48.

54. Thomas, J. W. & Rohwer (1986) : W. D. Academic Studying : the role of learning strategies, **Edu. Psychologist,** 21, 19-41.

55. Tollefson, N. T., Tracy, D.B., Johnsen, E.P., & Chatman, J. (1986) : Teaching learning disabled students goal implementation skills. **Psychology in the schools,** 23, 194-204.

56. Wibrowski, C. R. (1992) : Self-regulated learning students : A social cognitive investigation (Learning processes, disadvantaged), **D. A. I** 53, 04A, pp. 1106.

57. Wood R. & Bandura, A. (1989) : Impact of conception of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making, **J. P. S. Psychol.,** 56, 407, 15.

58. Zimmerman, B. J. (1990) : Self-regulated and academic achievement : An overview, **Edu. Psychologist,** 25, 3-17.

59. Zimmerman, B. J. (1986) : Becoming a self-regulated learner : which are the key subprocess ?, **Contemporary Edu. Psychol.** 11, 307-313.

60. Zimmerman, B. J. & Martinez, P. M. (1990) : Student differences in self-regulated learning : relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy, use. **J. Edu. Psychol.,** 82, 51-59.

ورد البحث للمجلة في ٢٣/ ١/ ١٩٩٦ وأعيد بعد تعديله في ١٩/ ٥/ ١٩٩٦ وأجيز للنشر في ٢٨/ ٥/ ١٩٩٦

Self-regulated learning in its Relationship to self-Esteem, Scholar Achievement and the Academic Failure Tolerance

Dr. Lotfy A. Ibrahim

Educational researchers have begun recently to identify and study key processes through which students self-regulate their academic learning. A self-regulated learning perspective on students learning and achievement is not only distinctive but it has profound implications for the way teacher should interact with students and the manner in which schools should be organized. This perspective shifts the focus of the educational analysis from student's learning ability and environments.

As "fixed" entities to their personally initiated processes and responses designed to improve their ability and their environments for learning.

So, the present research aims to identify the components of self-regulated learning in its relationship to self-esteem, failure tolerance and academic achievement. The sample encompasses (120) male & female from the first grade in the secondary school, Munefia governorate.

The research findings indicate that:

There are a significant relationship between self-regulated learning components and failure tolerance factors, and self-esteem, but the relationship between self-regulated learning and academic achievement were not significant. The result showed also that there are a significant differences between boys and girls in the self-regulated learning components but there are no effect of the mental ability on self-regulated learning.

The result were explained and discussed in terms of theoretical framework and the implications of self-regulated learning perspective on student's learning.