نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمى فى ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع – القيمة للدافعية

د./ هشام حبيب الحسينى
باحث بالمركز القومى
للامتحانات والتقويم التربوى

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى وضع نموذج يجمع بين المكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا مع إبراز مكون منظومة الذات والدافعية (التوقع – القيمة). وكذلك دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا على الأداء الأكاديمى (التحصيل الدراسى) لدى طلاب المرحلة الثانوية، مع دراسة الفروق بين مجموعتى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

وفى إطار تحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحث بمراجعة الأدب النفسى والدراسات والنماذج التى تناولت التعلم المنظم ذاتيا، وتم التوصل الى نموذج مقترح للتعلم المنظم ذاتيا. واعتمدت الدراسة على استخدام استبيانات لكل من المكونات المعرفية وما وراء المعرفية، ومكونات الدافعية، ومكون الذات ، والسياق البيئى. وقد طبقت هذه الاستبيانات على عينة قوامها (٣٣٢) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوى.

وباختبار النموذج السببى للتعلم المنظم ذاتيا ، توصلت النتائج إلى وجود تأثيرات سببية مباشرة لكل من فعالية الذات (مكون الذات)، وقيمة المهمة، والتوجه الداخلى للهدف (مكون الدافعية)، والمعارف الإجرائية، واستراتيجيات : التكرار، و إدارة المعلومات، و الإتقان، و إدارة بيئة ووقت الدراسة (المكون المعرفى وما وراء المعرفى)، والحفظ والاستظهار (السياق البيئى) على الأداء الأكاديمى. كما كانت هناك تأثيرات غير مباشرة لقيمة المهمة (مكون الدافعية)، وفعالية الذات، وقيمة الذات، وتقدير الذات، والدراية بالذات، وتقويم الذات (مكون الذات)، والمشاركة، وتدعيم المدرس، والتفريد (السياق البيئى) على الأداء الأكاديمى. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة أحصائيا بين متوسطات درجات المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى المعارف الشرطية، واستراتيجية إدارة المعلومات، واستراتيجية الإتقان (المكون المعرفى وما وراء المعرفى)، وقيمة المهمة (مكون الدافعية)، وجميع مكونات منظومة الذات عدا قيمة الذات، وتدعيم المدرس (السياق البيئى).

نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمى فى ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع – القيمة للدافعية

د./ هشام حبيب الحسينى
باحث بالمركز القومى
للامتحانات والتقويم التربوى

مقدمة :

تقدم المدرسة رسالة تنفرد بها بين المؤسسات التربوية الأخرى، حيث إنها تترك آثارها على التلاميذ على المدى البعيد، والمتأمل فى العملية التعليمية فى – وضعها الحالى – داخل المدرسة والفصول، يجد أن هناك اهتماما كبيرا بجودة عمليات التعلم، وأن التحدى الأكبر هو إعطاء الطلاب أكبر كم من التعليم الأكاديمى فى أقل وقت ممكن، مما زاد من عبء صانعى السياسات والمسئولين عن العملية التربوية فيما يخص أفضل الطرق التى نحصل بها على جودة مرتفعة للتعليم. وكان لظهور نماذج النظرية البنائية، والتغير المهم فى فهمنا لطبيعة التعلم الفعال، الفضل فى التحول من تعليم يركز فيه معظم المعلمين على نقل المادة الدراسية إلى تلاميذهم دون الاهتمام بمشاركتهم فى عملية التعلم، إلى تعليم تتوزع فيه مسئولية التعليم والتعلم بين المعلم والطالب، مع توفير بيئة تعليمية تسمح للتلميذ باستكشاف نفسه والوعى بإمكاناته واستكشاف عالمه بالبحث عن الحقائق والخبرات الجديدة والتفاعل مع الآخرين، أى الانتقال من نقل المعرفة إلى بناء المعرفة.

ومن هذا المنطلق زاد الاهتمام بدور المتعلم كمشارك فى منظومة التدريس – التعلم الفعال، حيث تعتمد فعالية التدريس – إلى حد ما – على ما يعرفه المتعلم ويفكر فيه أثناء عملية التعلم مثل المعارف السابقة، وأنشطة التجهيز المعرفى الفعالة، والتى تؤثر على دافعية المتعلم أو حالته الوجدانية، أو بالطرق التى

يختارها، أو يكتبها، أو ينظمها، أو تتكامل فيها المعارف الجديدة للمتعلم، والتى تكون مطلوبة لتيسر عمليات التعلم. وبالتالى التحول من مخرجات التعلم المعتمدة بشكل أساسى على ما يقدمه المعلم إلى مخرجات التعلم المعتمدة على عمليات تجهيز المعلومات للمتعلم (Weinstein & Mayer 1986: 315-316).

ومن هنا كان الاهتمام بدراسة التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning، أو الموجه ذاتيا Self – directed، والذى يعبر عن القدرة على التخطيط والتوجه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، ويشجع الطلاب للحصول على المسئولية الأولية للتحكم فى دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم، ومن ثم فإن مكونات تنظيم الذات قد تلعب دورا محوريا مع مكونات التعلم الأخرى فى تحسين عملية التعلم وصولا إلى التعلم الفعال وزيادة فرص معدلات النجاح الأكاديمى.

مشكلة الدراسة :

بدأ اهتمام الباحثين بالتعلم الأكاديمى المنظم ذاتيا من خلال دراسة العمليات التى يستخدمها الطلاب لتوجيه جهودهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية باكتساب قدر كاف من المعارف والمهارات والخبرات التى تؤهلهم للنجاح فى الحياة اليومية. فقد أشار دوفى وجوناسين (1992) Duffy & Jonassen إلى أن التعلم ليس عملية سالبة أو استهلاك للمعارف Knowledge، أو ذات توجه خارجى كما فى النظريات التقليدية، بل هو عملية فعالة، وبنائية، وذات توجه ذاتى، حيث يقوم المتعلم ببناء المعارف الداخلية، والتى تعبر عن التفسير الشخصى لخبرات التعلم، أى أن أنشطة التعلم تكون تحت تحكم الطالب.

وبالتالى يظهر دور تنظيم التعلم عالى الجودة من خلال الأنشطة ما وراء المعرفية التى توجه بالتالى الأنشطة المعرفية، وبالتالى يؤدى إلى نتائج التعلم المرغوبة بشكل غير مباشر، مثل تخطيط عمليات التعلم، ومراقبة التقدم فى التعلم، وتشخيص الصعوبات التى تظهر أثناء التعلم (Vermunt 1998: 150-151).

ومن ثم، فإن دراسة الفروق الفردية للمتعلمين يجب أن تشمل العلاقات الوسيطة التى يمكن أن تحدد طبيعة العلاقة بين الطلاب ومخرجات التعلم، حيث إن مخرجات

التعلم تتأثر بالنسق المعقد الذى يشمل التفاعل بين الخصائص الشخصية للمتعلم وعمليات التعلم.

وقد أشارت بعض النماذج النظرية للتعلم الأكاديمى المنظم ذاتيا للطلاب للاستراتيجيات المستخدمة فى عملية التعلم، فقد قدم زيمرمان (1989) Zimmerman نموذجا يتضمن ثلاثة مكونات:

- المكون الشخصى Personal، ويتضمن فعالية استخدام المعارف، واستراتيجيات ما وراء المعرفة.
- المكون السلوكى Behavioral، ويتضمن (ملاحظة الذات Self-observation، وحكم الذات Self-Judgment، ورد فعل الذات Self-Reaction).
- المكون البيئى Environmental، مثل: البحث عن المعلومات، والبحث عن المساعدة (Zimmerman 1989: 329-339).

وبالرغم من وجود مكون الذات والمكون البيئى فى هذا النموذج إلا أن الدراسات والمقياس الذى أعده زيمرمان وفقا لهذا النموذج قد ركز على عمليات ما وراء المعرفة وبعض مكونات السياق البيئى، ولم يتضمن سوى تقويم-الذات كأحد مكونات منظومة الذات، ولم يتطرق فى دراسته إلى العلاقات البينية بين هذه المكونات وعلاقتها بتنظيم الذات والأداء الأكاديمى. كما يلاحظ عدم تضمينه لمكون المعارف فى مقياسه بالرغم من الإشارة إليه بوضوح فى نموذجه المقترح، كما أنه لم يشر إلى المكون الدافعى فى نموذجه، بالرغم من أن كثيراً من الدراسات قد أشارت إلى أهميته كمكون رئيس للتعلم المنظم ذاتيا.

حيث أشار وتكنز ودرو Watkins & Drew (1998) إلى أنه بالرغم من تأثير المتغيرات التالية على التحصيل الدراسى : مثل الدافعية، وتقدير الذات، وتوجهات التعلم، والشخصية بالإضافة إلى سياق التعلم ، إلا أن هناك قليل من الدراسات تناولت العلاقات المتبادلة بين هذه المتغيرات وتأثير تفاعلاتها على

مخرجات الأداء الأكاديمى، فقد اهتمت معظم الدراسات بدراسة هذه المتغيرات بشكل منفردة فى علاقة كل منها بالتعلم (Watkins & Drew 1998: 174).

وهو ما يتفق مع ما أشار إليه ايليوت وآخرون (1999) .Elliot et al بأهمية الحاجة إلى مواصلة الدراسات الخاصة بمكونات تنظيم الذات، وخاصة أهداف الإنجاز (الدافعية) والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والتى يستخدمها الباحثون كمؤشرات للتحصيل الدراسى، والتى تعتبر شروط أو سياق لدعم تنظيم الذات الناجح فى علاقته بالتحصيل الأكاديمى. وما يزيد من أهمية هذه الدراسات هو الوصول إلى بروفيلات تنظيم الذات ودورها فى استراتيجيات التعلم المختلفة (Elliot et al., 1999: 549, 559, 560).

وفى هذا السياق، قام بنترتش وآخرون (1993) .Pintrich et al بتضمين عوامل الدافعية وفقا لنموذج (التوقع – القيمة expectancy – value) بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم (المعرفية – ما وراء المعرفية – إدارة المصدر) فى استبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)، وأظهرت دراستهم علاقة مكونات الاستبيان بالتحصيل الأكاديمى (Pintrich et al., 1993: 812). ولكن يلاحظ أن هذه الدراسة لم تظهر العلاقة البينية بين مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم.

وقد ناقش ويجفيلد وايكلز (2001) Wigfield & Eccles إمكانية التكامل بين تنظيم الذات ونموذج التوقع– القيمة، حيث أن النماذج المختلفة لتنظيم الذات تشمل معتقدات الكفاءة والفعالية كمؤثرات حاسمة فى تنظيم الذات. وقد أكد رينبرج وآخرون (2000) .Rheinberg et al عند دراستهم لنماذج تنظيم الذات على أهمية قيم الإنجاز فى أداءات الأفراد ومخرجاتهم الأكاديمية المرغوبة (Wigfield & Eccles, 2002: 126-127).

وقد أكد كل من بنترتش وديجروت (١٩٩٠)، وكارفر وسيشير Carver & Scheier (2000) على أهمية الدراسات المستقبلية ووضع نموذج

يجمع الجوانب المعرفية، والدافعية، وتنظيم الذات (Pintrich & Degroot, 1990: 38).

أى أننا نحتاج إلى دراسات تجمع وتتكامل فيها هذه الجوانب، حيث إن الدافعية ليست كافية وحدها للنجاح الأكاديمى، ولكن يمكن أن تكون لجميع المكونات التالية : الدافعية، والمعرفية، والذات تطبيقات مباشرة فى الأداء الأكاديمى.

وبمراجعة الأدب* النفسى، نجد أن هناك جهودا ضئيلة للجمع بين دراسات تنظيم الذات ومنظومة الذات Self-system، وخاصة مع توقع دور منظومة الذات فى التعلم المنظم ذاتيا، واستخدام هذا الدور لتحقيق أقصى قدر من التعلم الفعال. وذلك بالرغم من الإشارات المبكرة لأهمية هذا الدور، حيث أشارت دراسة ماك كومبس McCombs (1968) إلى أهمية فهم الدور الدافعى لمنظومة الذات فى تعزيز تقويم الذات الموجب Positive Self-evaluation، مثل إحساس الفرد بتقدير الذات Self-esteem، أو قيمة (اعتداد) الذات Self-worth، وذلك الفهم يساعدنا لتحديد دور منظومة الذات فى الاستخدام الفعال لعمليات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، كما تساعد التربويين فى تعزيز خبرات وممارسات التعلم التى تسهم فى فعالية الطلاب وقدرتهم على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وبالتالى يكون لديهم خبرات نمائية متطورة وموجبة. وهو ما يتفق مع وتكنز (١٩٨٤) الذى أشار إلى ارتباط تقدير الذات ووجهة الضبط بشكل مباشر بإدراك الطلاب للتعلم، ودافعيتهم للدراسة، والتى تؤثر بدورها على استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الذات (McCombs, 1986: 314, 321).

وفى هذا السياق، قامت هارتر Harter (1985) بدراسة العلاقة السببية بين متغيرات منظومة الذات، والوجدان، والدافعية، والأداء الفعلى، وتوصلت إلى أن رد الفعل الوجدانى لتقويم الذات للكفاءة يرتبط بشكل قوى بالدافعية للأداء، فى الوقت الذى يعتبر فيه متغير الدافعية منبئا مباشراً بالأداء الفعلى (Harter 1985: 58).

وهنا نتساءل، إلى أى مدى تسهم متغيرات منظومة الذات فى دافعية المتعلم، وفى تحقيق مسئوليته عن التعلم والمشاركة فى أنشطة التعلم المنظم ذاتيا؟

ويشير هونج واونيل Hong & O'neil (2001) إلى أنه بالرغم من العلاقات البينية بين مكونات الدافعية، وفاعلية الذات، وما وراء المعرفة، وتنظيم الذات، إلا أن بنية العلاقة بينهم لم تدرس بشكل فعال لإظهار بنية التعلم المنظم ذاتيا (Hong & o'neil, 2001: 191).

يتضح مما سبق، وجود مشكلة فى تحديد العلاقات البينية بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية – ما وراء المعرفية – الدافعية – منظومة الذات – السياق البيئى)، وكذلك فى علاقة هذه المكونات بالأداء الأكاديمى، وخاصة بالنسبة لمكونى الدافعية ومنظومة الذات ومن ثم تظهر الحاجة إلى أهمية وجود تصور أو نموذج مبدئى يتضمن جميع مكونات التعلم المنظم ذاتيا بشكل متكامل – قدر الإمكان – فى علاقتها بالأداء الأكاديمى.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

١ – ما المكونات المعرفية وغير المعرفية المتضمنة فى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمى فى ضوء كل من : مكون الذات، ونموذج (التوقع – القيمة) للدافعية؟

٢ – ما التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لمكونات المعرفية وما وراء المعرفية، والذات، والدافعية؛ والبيئية للتعلم المنظم ذاتيا على الأداء الأكاديمى لطلاب الصف الأول الثانوى فى ضوء النموذج المقترح؟

٣ – هل توجد فروق دالة بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا لدى طلاب الصف الأول الثانوى فى مكونات التعلم المنظم ذاتيا (المعرفية وما وراء المعرفية – الذات – الدافعية — البيئية) فى ضوء النموذج المقترح؟

أهمية الدراسة :

١– الدراسة المتكاملة – قدر الإمكان – لعلاقات التأثير والتأثر (السببية) المتبادلة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا (منظومة الذات، والدافعية، وما وراء المعرفة، والسياق البيئى) تعتبر كمدخل يواكب التغيرات التصورية الجديدة فى عملية

التعلم، وهو التركيز على التعلم الأكاديمى المنظم ذاتيا من قبل الطالب والذى لا يقتصر على مجهود المعلم والمادة التعليمية فقط.

٢- دراسة مكونات التعلم المنظم ذاتيا تساعد المعلم على تحسين مجال عمله، كما يمكنه من التعرف على وجود عوامل السلوك الإيجابية ومحاولة تعزيزها، ومعرفة العوامل السلبية ومحاولة معالجتها، مما يساعد على تحسين الأوجه المختلفة لتعلم الطلاب، والتفوق المدرسى العام.

٣- محاولة الكشف عن العلاقة بين مكونات وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسى فى مرحلة التعليم الثانوى العام، لما تمثله هذه المرحلة من أهمية فى تحديد المصير لاستكمال السلم التعليمى، يتطلب دراسة المتغيرات المختلفة وعلاقتها بالمخرجات التعليمية والدراسية الخاصة بهذه المرحلة.

أهداف الدراسة :

١- وضع نموذج مبدئى يجمع بين المكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا، مع إبراز مكون منظومة الذات، والدافعية (فى ضوء نموذج التوقع - القيمة للدافعية)، والسياق البيئى للمدرسة، فى محاولة لتقديم مزيد من الفهم والتكامل للتعلم المنظم ذاتيا.

٢- التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣ - تحديد الفروق بين مجموعتى (المتفوقين/ غير المتفوقين) دراسيا فى مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

الإطار النظرى والدراسات ذات الصلة :

منظومة الذات والتعلم المنظم ذاتيا .

نظرا لأن منظومة الذات لم تلق الاهتمام الكافى فى دراستها كمكون للتعلم المنظم ذاتيا، فسوف يتم تناولها بشكل منفصل وعلاقتها بالمكونات المعرفية وغير المعرفية كمدخل للنموذج المقترح فى هذه الدراسة.

وبمراجعة الدراسات التى تناولت التعلم المنظم ذاتيا، يمكن وصف الطلاب بأنهم

منظمون ذاتيا من خلال "درجة المشاركة فى أنشطة ما وراء المعرفة والدافعية والسلوكية أثناء عملية تعلمهم، حيث يبدأ الطلاب فى توجيه جهودهم لاكتساب المعارف والمهارات غير معتمدين- بشكل أساسى - على المدرسين والآباء أو أى معينات أخرى". اى أن الكفاءة الخاصة للتعلم المنظم ذاتيا تعنى أن تعلم الطلاب يجب أن يشمل استخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الأكاديمية كأساس لفعالية الذات المدركة (Zimmerman 1989: 329).

وبالتالى، يفترض لإحداث عمليات التعلم المنظم ذاتيا وتفعيلها، أن يرى الطلاب أنفسهم كنشطين فى هذه العمليات، كما يجب أن يكون لديهم رؤية (وجهة نظر) إيجابية نحو ذواتهم، بالإضافة إلى وجود إدراكات محددة عن الكفاءة والتحكم Control فى مواقف التعلم المختلفة. بمعنى أن هناك علاقة تبادلية وتفاعلية بين تقويم الذات المستمر للكفاءة، والقدرة على التحكم التى تواجه أى تغيرات فى إدراكهم لذواتهم أو مهمة التعلم أو الدافع نحو التعلم (مثل أهمية الهدف). ومن ثم يمكن أن تظهر التأثيرات المستمرة لمنظومة الذات على كل من : الدافعية، وعمليات تنظيم- الذات، والأداء الواقعى لمهمة التعلم.

وبمراجعة معظم نظريات ونماذج الذات يمكن تناول منظومة الذات من خلال:

- بنية الذات.
- وظيفة الذات (عمليات الذات).

أولا: بنية الذات :

يشير روجرز وآخرون Rogers et al. (1977) إلى أن الذات عبارة عن مركب من البنيات المعرفية المتعددة والمنظمة هرميا أو هى التخطيط الذى يمارس تأثيراً قوياً على الانتباه، والتنظيم، والتصنيف لكل من المعلومات ورد الفعل والأحكام على الآخرين. وتعتبر الذات نشطة بقوة وعامل قوى فى تنظيم حياتنا ومساعدتنا فى معالجة البيانات الشخصية، كما تؤدى الذات دوراً كخلفية أو استعداداً لمواجهة المعلومات الجديدة والخبرات السابقة والمعارف التى تنتظم داخل التخطيط الشخصى (McCombs 1986: 315-316).

وهذا ما أشار إليه باندورا Bandura (1977) بأن فعالية الذات تتضمن أن الذات هى المعالج الرئيسى لفعالية المعلومات وتكاملها مع قدرات الشخص وتنظيم اختيار السلوك وبالتالى الجهد المبذول فى التعلم (Bandura, 1977: 130).

كما أن هناك اتفاقا على أن الذات يمكن أن تكون كل من "الفاعل Subject" للخبرة (القوة المسببة له) أو توكيد التمركز الخارجى حول الذات Self-focus، والذى يظهر تأثير الذات على البيئة، أو تكون الذات "كموضوع Object" للخبرة (الفرد كما هو معروف بالنسبة لنفسه) أو كيف ندرك أنفسنا ومعارفنا ومشاعرنا، أى أن يكون هناك تمركز داخلى حول الذات، وتعبر عن مفهوم الذات الواعى الذى يحدد سلوك الفرد (Yaung 1972, 174). وقد حدد كل من جيبس وشنل (1985) Gibbs & Schnell مكونى الذات بأنهما القدرة على تعريف أنفسنا فى سياق علاقتنا مع كل من الآخرين والحكم الذاتى الداخلى. ويفترض كل من كينتش وفالك (1983) Kinch & Falk فى هذا السياق كل من: الهويات الشخصية Personal identities، والتى من خلالها نعامل أنفسنا كموضوع، وهى التى تسعى لتفاعل الذات Self-interaction، ومعرفة الذات، أو إدراك الكفاءة الشخصية والتى تنتمى إلى الصورة الذهنية للذات Self-image، والإحساس بقيمة الذات. أما الهويات الاجتماعية Social identities، فهى التى تحدد إدراك الذات فى لحظة معينة، وتنشأ من التفاعل بين دوافع وتوقعات ونظريات المدرك، والعلاقات الاجتماعية (Turner & Dakes, 1997: 364); (McCombs, 1986: 316).

ثانيا: وظيفة الذات :

الأداء	عمليات الحكم	استجابة الذات
الأبعاد التقويمية: - الكيف Quality. - المعدل Rate. - الكم Quantity. - الأصالة Originality. - التتابعية Consequentialness.	١- المعايير الشخصية. ٢- الأداءات المرجعية: - المعايير - المقارنة الاجتماعية. - المقارنة الشخصية. ٣- تقييم النشاط : - مرتفع - محايد - منخفض ٤- عزو الأداء: - وجهة شخصية (داخلية) - وجهة خارجية.	١- استجابة التقويم الذاتي: - موجبة. - سالبة ٢- العواقب الحقيقية المطبقة ذاتيا: - مكافئة. - معاقبة.

شكل (١) تنظيم الذات وفقا لباندورا ١٩٧٧ (Bandura, 1977: 130)

هناك العديد من العمليات الفعالة فى منظومة الذات، ولكن من أهم العمليات التى لاقت اتفاقا تلك التى أشار إليها باندورا (١٩٧٧) من خلال مكونات الأداء Performance، وعمليات الحكم Judgment process؛ واستجابة الذات Self-response (شكل ١).

- بالنسبة لمكونات الأداء، نجد أن ملاحظة الذات Self-observation هى المتطلب الأول لمراقبة أدائنا Self-monitoring. وينبغى أن تكون لدينا القدرة على مراقبة أدائنا حتى لو كان الانتباه الذى نوليه له ليس بالضرورة كاملا أو حتى دقيقا.

أما عمليات الحكم، فتشمل أربعة عناصر، المعايير الشخصية، وتتيح لنا أن نقوم أداءنا دون مقارنته بأداء الآخرين. وأما الأداءات المرجعية، فتعنى استخدام معيار مرجعى، سواء بالمقارنة بالآخرين، أو المقارنة بالأداء السابق للشخص نفسه أو بمعيار معين أو مستوى محدد. ويعنى تقييم النشاط، القيمة الإجمالية للنشاط، فالعمل ذو القيمة الضئيلة سوف يقضى فيه الشخص وقتا قليلا وينفق جهدا محددا لتحسينه والعكس صحيح. وبالنسبة لعزو الأداء، فإننا نميل إلى

تحسين أدائنا إذا اعتقدنا أن نجاحنا يرجع إلى جهودنا (عزو داخلي)، أما إذا كنا نعزو أداءنا إلى عوامل خارجية، فيقل احتمال بذلنا لجهد كبير لتحقيق أهدافنا.

- في حين أن عملية استجابة الذات، تعبر عن الاستجابة الإيجابية أو السلبية لسلوكنا بناء على مدى تحقيقنا لمعاييرنا الشخصية، ويرى باندورا أننا نعمل لنحصل على مكافآت الذات Self-reward ونتجنب العقوبات وفقا لمعايير تنشئها الذات (محمد هشام ٢٠٠٢: ٥)؛ (Bandura 1977: 130-133).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن هناك العديد من العمليات في منظومة الذات، من أهمها: تقويم الذات، ومراقبة الذات، وإدراك الذات Self-perception، والدراية بالذات Self-awareness، ومراجعة الذات Self-cheching، وخاصة في علاقاتها بالحكم الشخصي على الكفاءة (فعالية الذات Self-efficacy) في مواقف التعلم، وترجع أهميتها إلى ارتباطها بتقويم كل من:

١- فهم الذات ومهمة التعلم (دينامية الذات)

٢- التوقعات الشخصية وتوقعات الآخرين (الجانب الدافعي)

- أهمية المهمة وأدائها جيدا
- المنفعة والجهد المطلوب

٣- مخرجات التعلم (الأداء الأكاديمي)

منظومة الذات والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا:

بناء على عرض أهم المفاهيم المرتبطة بمنظومة الذات والعمليات المتضمنة فيها نجد أنها تشير إلى الدور الفعال للذات في بناء، وتفسير، وانتقاء وتشفير المعلومات عن أنفسنا وعن الواقع. أي أنه من الواضح أن منظومة الذات تعتبر المرجعية الأولية لتنظيم المعارف والخبرات، كما أنها تلعب دورا نشطا وقويا ومتزايدا في مراقبة وتحقيق أقصى ما يمكن في جميع الأنشطة المعرفية والوجدانية للمتعلم.

فقد أشار باندورا (١٩٨٢) إلى أن تحديد الذات وتنظيم الذات يتطلب أدوات مثل الاستراتيجيات المواجهة، ومهارات اتخاذ القرارات، وسلوك حل المشكلات، ووضع الأهداف، والتخطيط بالإضافة إلى القدرة على تقويم الذات، ومراقبة الذات

(Bandura, 1982: 29). أى أن قدرة الفرد على التنظيم الذاتى للأحداث تعتمد على فعالية الفرد فى عمليات الحكم والتى يمارس من خلالها عمليات ضبط الذات المطلوبة لتنظيم الذات. فهناك تشابه واضح بين عمليات منظومة الذات وبين عمليات التعلم المنظم ذاتيا، فقد أشار شنك Schunck (١٩٨٤) إلى أن أداء الفرد سوف يؤثر على مخرجات التعلم من خلال مدى قدرة الفرد على الضبط التى تتمايز من خلال تقييم الذات Self-appraisals لما تستطيع أن تؤديه بالفعل (الحكم على فعالية الذات)، حيث إن عملية ضبط الذات الإيجابية تستطيع أن تدعم أحكام فعالية الذات (McCombs. 1986: 320).

وبمراجعة الأدب النفسى فى ميدان دراسة الاستراتيجيات المعرفية عموما، وما وراء المعرفية بصفة خاصة، نجد أنها تحث على فهم العلاقات بين عمليات التعلم المنظم ذاتيا وعمليات منظومة الذات. فى تعرف ما وراء المعرفة بشكل عام بأنها معارف الفرد عن المعرفة Cognition وتنظيم الذات لتفكير الفرد.

وتشير دراسة ماك كومبس (١٩٨٦) إلى أن معارف مهارات ما وراء المعرفة تقدم بنية أساسية لنمو كل من ضبط الذات الموجهة، وتنظيم الذات، كما أن القدرة على الاندماج فى عمليات ما وراء المعرفة للتقويم الذاتى، ومراقبة الذات، وتعزيز الذات، تتطلب أن يكون لدى الطلاب هوية ذاتية ثابتة (تسمح بإدراك كفاءتها الشخصية) – كما أشير سابقا – والتى بدونها سوف تكون هناك صعوبة فى عمليات الدراية بالذات (والتى تعبر عن الجانب الدينامى لإدراك الذات)، والتى هى أساس لتنظيم الذات (McCombs, 1986: 324).

من خلال العرض السابق، يمكن أن نعتبر منظومة الذات مدخل لجميع عمليات تجهيز وتحويل وتشفير المعلومات. وأن نمو بنية وعمليات منظومة الذات تعتبر عملية سابقة ومهمة لنمو قدرات ما وراء المعرفة وبالتالى مهمة لنمو تنظيم الذات. ويجدر الإشارة هنا ،إلى أنه إذا كانت عمليات منظومة الذات مهمة لتنظيم الذات ونموها، فإنها وبنفس الأهمية تعتبر عاملاً فاعلاً لتنفيذ واستدعاء العمليات المهمة للتعلم المنظم ذاتيا والتى تشمل العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، والوجدانية.

منظومة الذات والمكونات الدافعية للتعلم المنظم ذاتيا:

يشير كل من بنترتش وديجروت (١٩٩٠)، إلى أنه بالرغم من أهمية المعارف المرتبطة بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية لتحصيل الطلاب، الا انه يجب أن يكون لدى الطلاب الدافع لاستخدام هذه الاستراتيجيات بالإضافة إلى تنظيم معرفتهم وجهودهم. وبالرغم من أن مواقف الفصل الدراسى وأداء المهام المختلفة تعزز الدافعية، إلا أن هناك أدلة لارتباط كل من إدراك الطلاب للفصل الدراسى بالإضافة إلى توجيهاتهم الدافعية الفردية، ومعتقداتهم عن التعلم، بالاندماج المعرفى والأداء داخل الفصل الدراسى (Pintrich & Degroot, 1990: 33).

وعند تناول علاقة منظومة الذات بالجانب الدافعى اللازم للتعلم المنظم ذاتيا، يمكن تناول ما أطلق عليه ديفيز (1993) Davies التحيز لصالح الذات Self-serving Bias، بأن أنواع التفسيرات (عزو السلوك) التى نقدمها لسلوكنا تتغير، فالناس يعزون سلوكهم إلى عوامل داخلية (نزوعية) عندما تكون المخرجات السلوكية إيجابية، وينسبونه إلى عوامل خارجية (موقفية) حين تكون المخرجات السلوكية سالبة. فالناس يفسرون سلوكهم بشكل وظيفى، أى حسب ما يتطلبه الموقف، فى محاولة للتحكم فى الحكم الذى سيصدره الآخرون على السلوك (Davies, 1993: 118-120). وقد وجدت هارتر (1985) Harter أن التحيز لصالح الذات موجود لدى الطلاب المرتفعين فى قيمة الذات، والذين يحكمون على أنفسهم بشكل قاس أكثر من مدرسيهم، بينما المنخفضون يميلون إلى التقليل من تقدير كفاءتهم أو دقتهم، أى أن المرتفعين فى قيمة- الذات يتحملون المسئولية عن نجاحهم أكثر من فشلهم (Harter, 1985: 58). وهذا ما يتفق مع ما أفترضه كوفينجتون (1984) Covington بأنه لإدراك الدور الوظيفى لعمليات منظومة الذات، هناك حاجة متأصلة لدى الأفراد لتكوين الصورة الذهنية الموجبة للذات، وقيمة الذات المرتفعة، وأن هناك كفاح دائم لتحقيق كل من اعتقاد الشخص حول ذاته، وتحقيق ذاته فى عيون الآخرين (Covington, 1984: 78). وفى نفس الإطار قدم كل من تيسر وكامبل (1982) Tesser & Campbell نموذجا لتقويم

الذات، وذلك بأن الأفراد يكون لديهم دافع أساسى لتحقيق تقويم ذاتى موجب، وبالتالى عمليات المقارنة تؤثر على التقويم الذاتى كدالة للظروف الاجتماعية المحيطة، وقد توصلا إلى أن الناس الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يكون لديهم تقويم ذاتى موجب لذواتهم من خلال السلوك الإدراكى المعرفى، بينما الأفراد الذين لديهم تقدير ذاتى منخفض يعولون أداءهم على الاستراتيجيات السلوكية (مثل التغذية المرتدة السالبة) فى تقويم ذواتهم (McCombs, 1986: 318-319).

مما سبق يتضح، أن دور الذات فى هذا الإطار هو تكامل توقعات ومعتقدات الفرد عن الكفاءة والضبط لاتخاذ القرارات والتخطيط للأفعال. أى أن اعتقاد الأفراد بأنهم سوف ينجحون لن يؤدى بالضرورة إلى الاندماج والمشاركة فى المهام والسلوكيات، ولكن الاندماج فى الأنشطة يحتاج إلى دافعية الأفراد وميولهم، وإدراك قيمة هذه الأنشطة مع التوافق مع بعض الدوافع الشخصية (مثل تقدير الذات، وتعزيز الذات.....). أى أن القيمة ترتبط بكل من اختيارات المتعلم واتخاذ القرارات والمخرجات، وبالتالى تؤثر القيمة بشكل مباشر على عمليات تقويم الذات التى سوف تزيد بالضرورة من دوافع وأداءات المتعلم.

النموذج المقترح للتعلم المنظم ذاتيا:

تشير المراجعة السابقة إلى ما يلى:

١- الدور الرئيس والمحورى لعمليات منظومة الذات فى تفعيل عمليات تقدير الذات، وقيمة الذات التى تحدث نتيجة لكل من الدافعية والوجدان الموجب نتحقيق مسئولية الفرد عن التعلم، والمشاركة فى أنشطة التعلم المنظم ذاتيا. حيث توجد علاقة بين عمليات تقدير الذات وعمليات تحويل المعلومات وتشفيرها، كما أن مرجعية الذات هى التى تحدد أنشطة تجهيز المعلومات، وهى التى تعزز أو تعوق قدرتنا بالشعور بالكفاية، وفى ضبط عمليات تعلمنا، وبدون الإدراك للذات وتوقعاتنا ومشاعرنا الموجبة لن تحدث الدافعية الداخلية، ولن تظهر عمليات تنظيم الذات.

٢- أن الذات تستدعى العمليات المعرفية وما وراء المعرفية الضرورية لتحقيق مستويات ناجحة لإتقان مهمة التعلم.

٣- أن عمليات منظومة الذات تعتمد على مخططات Schemata مثل الدراية بالذات، وتقويم الذات، ومراقبة الذات، ومخرجات هذه العمليات لمنظومة الذات هى الإدراكات، والتوقعات، والحكم على قدرات- الذات (الضبط والكفاءة) لأداء مهام التعلم. مع مراعاة ان تقويم الذات ذو تأثير ثنائى (تبادلى) مع نتائج الإدراك والتوقعات والحكم.

٤- هناك علاقة تكاملية بين عمليات منظومة الذات وخاصة تقويم الذات، وبين دافعية الأفراد وقيمة هذه الأنشطة (الجانب الدافعى).

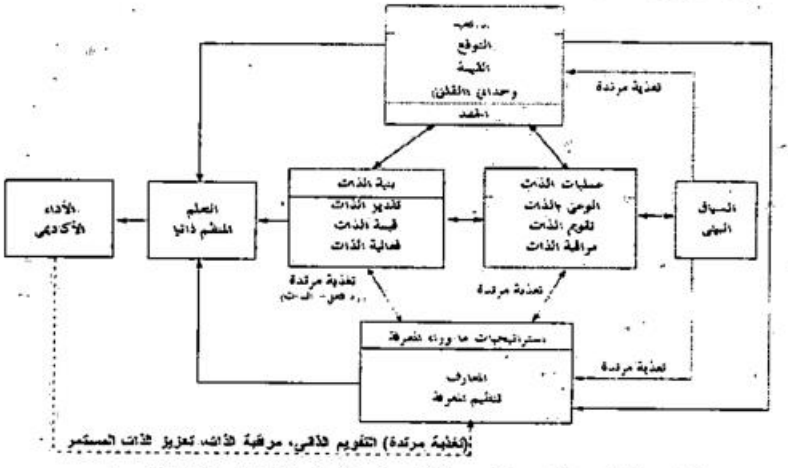
وبالتالى يمكن أن يتكون النموذج المقترح للتعلم المنظم ذاتيا من أربعة مكونات رئيسة هى:

١- المكونات المعرفية وما وراء المعرفية.

٢- منظومة الذات (عمليات الذات - بنية الذات).

٣- الدافعية (التوقع - القيمة).

٤- السياق البيئى لعملية التعلم.



شكل (٢) نموذج مقترح للباحث للتعلم المنظم ذاتيا فى ضوء منظومة الذات ونموذج (التوقع - القيمة) للدافعية

يبين الشكل السابق العلاقات الدينامية بين المكونات الرئيسة الأربعة للتعلم المنظم ذاتيا حيث توجد علاقات تأثير متبادل بين جميع هذه المكونات (الذات – استراتيجيات ما وراء المعرفة – الدافعية – السياق البيئى)، وقد تؤثر محصلة هذه التأثيرات المتبادلة على الأداء الأكاديمى للطلاب، مع وجود عمليات تغذية مرتدة مستمرة (تقويم الذات، مراقبة الذات، ....) قد تؤثر بدورها على مكونات التعلم المنظم ذاتيا.

١- المكونات المعرفية و ما وراء المعرفية :

اتفق كل من زيمرمان ١٩٨٩، وجاكوبس وباريز Jacobs & Paris (1987)، وفلافل Flavell (1987) ، وبرون Brown (1987) إلى وجود مكونين مميزين لما وراء المعرفة:

أ – المعارف عن المعرفة Knowledge about cognition.

ب– تنظيم المعرفة Regulation of cognition.

أ – معارف الطلاب :

وتشمل المعارف التصريحية Declarative Knowledge، وهى معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم، أما المعارف الإجرائية Procedural، فهى معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، وهى حساسة للسياق والمخرجات من خلال البيئة الخارجية، ومن الطرق التى تصف المعارف الإجرائية من خلال الاستراتيجيات التى يطلق عليها "العمليات" أو تتابع العمليات المطلوبة لأداء مهمة التعلم وتسهيل الأداء، هذا بالإضافة إلى المعارف الشرطية Conditional، وهى تعبر عن متى وكيف تستخدم الاستراتيجية. ويوجد تفاعل ما بين المعارف المنظمة ذاتيا (مثل استراتيجيات التعلم أو المعايير) وكل من المعارف الإجرائية والتصريحية والشرطية، مع ملاحظة أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لا تعتمد فقط على استراتيجيات المعارف ولكن أيضا على عملية اتخاذ القرار واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ب- تنظيم المعرفة :

ومن خلال المستوى العام لتنظيم الذات، نجد أن تحليل المهام أو التخطيط Planning عملية مهمة لوصف عمليات اتخاذ القرار، ولاختيار أو تبادل استراتيجيات تنظيم الذات. فالتخطيط كأحد أهم عمليات تنظيم المعرفة للتعلم المنظم ذاتيا يعتمد على كل من خصائص المهمة، والبيئة المدرسية (كتغذية مرتدة)، والمعارف التصريحية والإجرائية (المعارف المنظمة ذاتيا)، وإدراك الفعالية (Zimmerman, 1989: 331-332).

كما أضافت بعض الدراسات استراتيجية إدارة المعلومات، والتي تعبر عن المهارات الاستراتيجية المستخدمة لإنتاج معلومات أكثر فاعلية؛ واستراتيجية تعديل الغموض Debugging، ويستخدم لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. كما أشارت الدراسات إلى دور مكونى الذات، مراقبة الذات (قياس تعلم الشخص والاستراتيجية المستخدمة)؛ وتقويم الذات (تحليل الأداء وفعالية الاستراتيجية بعد أحداث التعلم) فى عمليات تنظيم المعرفة (Schraw & Dennison, 1994: 475).

وقد أظهرت نتائج زيمرمان ورينجل (١٩٨١) أن نسبة إسهام فعالية الذات (كما يعبر عنها باستراتيجيات ما وراء المعرفة) يصل إلى ٤٨% من تحصيل الطلاب وأداءهم على المهام الأكاديمية (Zimmerman & Ringle, 1981: 495).

وسوف يتناول البحث الحالى المكونات التالية لمكون تنظيم المعرفة:

- التخطيط : ويعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم.
- إدارة المعلومات: وهى القدرة على استخدام المهارات فى معالجة المعلومات بشكل فعال ويتضمن التنظيم، والتفضيل، والتلخيص.
- استراتيجية التعديل: وهو القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.
- استراتيجية التكرار: ويتضمن تسميع وسرد المفردات لتعلمها، ويكون استخدامها أفضل فى حالة المهام البسيطة وتجهيز المعلومات، ولكنها لا تساعد الطلاب

على عمل روابط وعلاقات بنية داخلية بين المعلومات أو شكل المعلومات مع المعارف السابقة.

- استراتيجية الإتقان: وهى تساعد على بناء علاقات وروابط بين المعارف المتعلمة، وتساعد على تكامل وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة.
- استراتيجية التنظيم: تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة، ويتمثل فى تجميع واختصار وانتقاء الفكرة الأساسية للموضوع، وتحتاج إلى اندماج المتعلم فى المهمة، وتؤدى إلى أداء أفضل لدى المتعلم.
- استراتيجية التفكير الناقد: وتشير إلى الدرجة التى يستطيع فيها الطالب تطبيق المعارف السابقة فى المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.
- استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة: وتضمن إدارة وتخطيط وقت الدراسة مع الاستخدام الأمثل لهذا الوقت ووضع أهداف واقعية.

٢- منظومة الذات :

يشير كل من كانفر واكرمان (١٩٨٩) _اتفاقا مع زيمرمان (١٩٨٩)_ إلى أن الأهداف القريبة – المشار إليها سلفا – لمكون فعالية الذات تحدد توزيع الجهد والمثابرة أثناء أداء المهمة، وهذه العمليات تتضمن ثلاثة أنشطة لتنظيم الذات تشمل (مراقبة الذات، وتقويم الذات، ورد فعل الذات) (Kanfer & Ackerman, 1989: 662).

فقد قدم زيمرمان (١٩٨٩) مكون الذات كأساس لعمليات التعلم المنظم ذاتيا معتمدا على التكوين الثلاثى من خلال النظرية الاجتماعية المعرفية لبانـدورا (١٩٨٩) حيث حدد التعلم المنظم ذاتيا بأنه "السلوك الناتج عن كل من الذات والمصادر الخارجية المؤثرة"، وبالتالى تضمن تصور زيمرمان للتعلم المنظم ذاتيا مكون الذات من خلال المكونات الشخصية (فعالية الذات)؛ والمكونات السلوكية (ملاحظة الذات، وحكم الذات، وتقويم الذات، ورد فعل الذات).

ويمكن تصنيف منظومة الذات وفقا للنموذج المقترح فى هذه الدراسة إلى:

أ – عمليات الذات : وتشمل

– مراقبة الذات : تعبر عن وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم. كما تشير إلى استجابات الطلاب التى تشمل بشكل منتظم ملاحظة أداءهم.

وفى ملاحظة الشخص لذاته يمكن أن يقدم معلومات عن كيفية تحقيق الشخص لأهدافه. مع ملاحظة أن عملية مراقبة الذات تتأثر بكل من فعالية الذات، وعمليات تخطيط لما وراء المعرفية، ووضع الأهداف (الدافعية)، كما أنها تعتبر فى نفس الوقت تغذية مرتدة لفعالية الذات (Zimnerman, 1989: 333). أى أن المراقبة الناجحة للذات تتطلب من الفرد أن يتوصل للسلوك المتماثل لأهدافه (Kanfer & Ackerman, 1989: 662) .

– الدراية بالذات Self-awareness: تعبر عن وعى الذات بمشاعره وأفكاره وخططه الدراسية.

وفى تصورهم عن تنظيم الذات ، أشار كل من اونيل وابيدى (1996) O'nell & Abedi إلى مكون دراية الذات، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة لا يكون لها وجود بدون دراية بها، فهم يعرفون ما وراء المعرفة كوعى لمدى تحقيق الفرد للهدف، حيث يكون لديه القدرة على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المختلفة.

– الوعى بالذات (مراجعة الذات Self-checking): يجب أن تكون العمليات مدركة للفرد.

ومراجعة الذات كميكانيزم لوعى الذات تشير إلى مراجعة الطالب لأعماله المدرسية، والتخطيط لمواجهة المشكلات التى تواجهه أثناء الدراسة، مع مراجعة خطط مذاكرته لتصحيح أخطائه أولاً بأول (O'nell & Abedi, 1996: 235). يحتاج الشخص لميكانيزم مراجعة– الذات لمراقبة إنجاز الهدف.

– (تقويم – الذات): وتعبر عن قدرة المتعلم على تحليل أدائه والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم. وتشير إلى استجابات الطلاب التى تشمل مقارنة أداءهم مع المعيار أو الهدف، أى أن تقويم الذات يعتمد على مكون فعالية الذات

والمعارف (Zimmerman. 1989: 334). أى أنه يشمل مقارنة الأداء الحالى مع الهدف المرغوب أو يراجع Check الأفراد تقدمهم بالنسبة للمعيار (Kanfer & Ackerman, 1989: 662).

ب- بنية الذات: وتشمل

رد فعل الذات: تؤثر المستويات الأولية لفعالية- الذات على اختيار المتعلم للاستراتيجية، والتغذية المرتدة - من خلال الاستخدام الفعال لها - سوف تقدم تقديرات للفعالية (تقدير الذات - قيمة الذات - مفهوم الذات.....)، ولن تزيد كـ أشكال رد فعل الذات بالضرورة التعلم المنظم ذاتيا، فتقويم الذات ربما يؤدى إلى الانسحاب وعجز المتعلم عندما يكون المتعلم قد أدى محاولات طويلة للإنجاز ويجدون أن استجاباتهم غير ذات جدوى (Zimmerman, 1989: 334). وهو ما يتفق مع ما أطلق عليه كل من كانفر واكرمان (١٩٨٩) الرضا الذاتى Self-satisfaction، بينما أضافا مكون لرد فعل الذات هو إدراك القدرات الخاصة بالمهمة (مثل : توقعات فعالية الذات) (Kanfer & Ackerman, 1989: 662). وهو ما قد يمثل وقفا للنموذج المقترح فى هذه الدراسة التغذية المرتدة لمكون فاعلية الذات. وهو ما يتفق مع مفهوم فعالية الذات المدركة بأنها "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذى يحقق نتائج مرغوبة فيها فى أى وقت معين" (Bandura, 1986: 391).

ويظهر دور التغذية المرتدة المشار إليها من خلال دراسة باندورا وكيرفون Bandura & Cervone (1986) حيث توصلت الدراسة إلى أن تقديرات الطلاب لفعالية الذات ترتبط بوضع الأهداف بشكل دال (ر=٠,٥٤) تحت شروط التغذية المرتدة وبالتالى يحدث نمو للأداء (Zimmerman, 1986: 333).

وسوف يتناول البحث الحالى المكونات التالية لمكون بنية الذات :

- تقدير الذات: هو إحساس عام بجدارة الذات؛ أى أنه اتجاه للتقبل أو عدم التقبل نحو الذات، كما تعبر عن معتقدات الشخص عن نفسه فى مجال معين.
- فعالية الذات: هى تقرير ذاتى لمقدرة الفرد على أداء مهمة ما، وتتضمن أحكاما

عن مقدرة الفرد على إنجاز المهمة بالإضافة إلى ثقته فى مهاراته وقدراته لأداء تلك المهمة.

- قيمة الذات: وتعبر عن تحمل الطلاب للمسئولية عن نجاحهم أكثر من فشلهم، والكفاح الدائم لتحقيق اعتقاد الشخص حول ذاته ولتحقيق ذاته فى عيون الآخرين.

٣- الدافعية (التوقع - القيمة) :

يشير كورنو (١٩٨٦) إلى أن تنظيم الذات للمعرفة يعتمد على إدارة الطلاب وتحكمهم فى مجهودهم فى مهام الفصل الأكاديمية، مثل قدرة الطالب على المثابرة على المهام الصعبة، والابتعاد عن المشتتات لتحقيق الاندماج المعرفى فى أداء المهمة، وبالتالى قدرتهم على أداء أفضل (Corno, 1986: 334).

وتعتمد عمليات اتخاذ القرار ما وراء المعرفية أيضا على أهداف التعلم البعيدة أو الأهداف القريبة ، وهو ما يتوافق مع باندورا (١٩٨٦) بأنه "يجب على الناس وضع أهداف قريبة لأنفسهم ترشدهم وتزيد من دافعيتهم الذاتية للمقررات، والتى تؤدى إلى تحقيق الأهداف البعيدة" (Bandura, 1986: 469).

وقد أشار كل من كانفر واكرمان (١٩٨٩) إلى أنه لتحقيق الأهداف البعيدة أو القريبة، توجد علاقات مدركة هى التى تحدد القرارات لتحقيق هذه الأهداف وهى:

* فائدة - الأداء المدركة. * فائدة - الجهد المدرك.

فعند مواجهة مهارة جديدة للتعلم، يحكم أداء الفرد فائدة المهارة الجديدة، فإذا كانت الفائدة موجبة، يتم اتخاذ القرار للمشاركة فى المهمة، وبالتالى تحديد وتقويم الفائدة والمنفعة من الجهد المبذول، أى أن عمليات الدافعية هى عمليات سابقة للمشاركة فى أداء المهمة. كما أن الدافعية القريبة تحدد توزيع الجهد أثناء أداء المهمة، وهذه العمليات تتضمن أنشطة تنظيم الذات المشار إليها فى (مكون الذات) مثل: مراقبة الذات، وتقويم الذات، ورد فعل الذات (Kanfer & Ackernan, 1989: 661).

ويتوافق مفهوم الدافعية فى علاقتها بفعالية الذات والمشاركة فى الاستراتيجيات

المعرفية المرتبطة بعملية التعلم مع النموذج الحديث (التوقع – القيمة) للدافعية لكل من ايكلس (1983) Eccles ؛ وبنترتش (١٩٨٨، ١٩٨٩)؛ وويجفلد وايكلس (١٩٩٢، ٢٠٠١)، والتى ستقتصر هذه الدراسة على تناوله من خلال مكون الدافعية.

ويفترض هذا النموذج ثلاثة مكونات للدافعية ربما ترتبط بكل من منظومة الذات والاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في التعلم المنظم ذاتيا هى:

أ – مكون التوقع : ويشمل اعتقادات الطلاب عن قدرتهم على أداء المهمة ومسئوليتهم عن أدائه (مثل: الكفاءة المدركة، وفعالية الذات)، وهو ما يتوافق مع باندورا (١٩٩٧) بأن نظرية فعالية الذات تركز على توقعات النجاح، وهو يميز بين نوعين من معتقدات– التوقع؛ الأول توقعات المخرج، وهى الاعتقاد بأن نفس السلوك سوف يؤدى إلى نفس المخرج، والثانى توقعات الفعالية، وهى الاعتقاد بقدرتهم على أداء هذا السلوك، وافترض هذا النموذج أن توقعات الفعالية هى المحدد الرئيس لبذل الجهد والمثابرة (Wigfield & Eccles. 2002: 111).

وترتبط المكونات المختلفة لمكونات التوقع بما وراء المعرفة للطلاب، واستخدامهم للاستراتيجيات المعرفية وإدارة الجهد، فأظهرت الدراسة ارتباط فعالية الذات بشكل موجب بالاندماج المعرفى والأداء. فالطلاب الذين يعتقدون فى قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية، يكون لديهم قدرة أكبر على تنظيم الذات من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. وبالتالى لم تظهر فعالية الذات علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسى، بينما تلعب دورا فى تسهيل علاقتها بالاندماج المعرفى (تأثير غير مباشر)، فى حين أن الإندماج المعرفى أكثر تأثيرا (بشكل مباشر) فى الأداء الفعلى (Pintrich & Degroot, 1990: 33,37)، وهذا يشير إلى أن تحسين وتنمية فعالية الذات يؤدى إلى مزيد من استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وبالتالى تحسين الأداء الفعلى فى مهام الفصل الأكاديمية.

والبعد الذى يعبر عن مكون التوقع هو ضبط معتقدات التعلم: وهو يشير إلى اعتقاد الطلاب بأن مجهوداتهم للتعلم سوف تعطى نتائج إيجابية، وأن هذه النتائج

تتوقف على ما يمتلكه الفرد من مجهود، وأن اختلاف جهودهم للدراسة يؤدى إلى اختلاف فى تعلمهم.

ب- مكون القيمة: ويشمل أهداف الطلاب ومعتقداتهم لأهمية المهمة (مثل: أهداف التعلم مقابل الأداء؛ والتوجه الداخلى والخارجى؛ وقيمة المهمة؛ والميول الداخلية)، ويهتم هذا المكون الدافعى - بشكل جوهرى - بأسباب الطلاب لأداء المهمة. أى أن الطلاب الذين لديهم أهداف التفوق (أو الإتقان) والتعلم والتحدى بالإضافة إلى الاهتمام وأهمية المهمة يكون لديهم القدرة على المشاركة فى أنشطة ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية بشكل أكبر. وقد أظهرت الدراسات أن التوجه الداخلى للهدف يرتبط بشكل قوى مع استخدام الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات، فالطلاب الذين لديهم دافع تجاه المادة المتعلمة (ليس فقط للحصول على درجة جيدة)، ويدركون أهمية العمل المدرسى، سوف يندمجون معرفيا بشكل أكبر لتعلم وفهم المادة الدراسية، وسوف يكون لديهم قدرة أكبر على تنظيم الذات. أى أن القيمة الداخلية لها (تأثير غير مباشر) على أداء الطلاب، حيث إنها مكون مهم فى "اختيار" الطلاب الذى يجعلهم مندمجين معرفيا فى مهام الفصل الأكاديمية (Pintrich & Degroot. 1990: 33. 34. 37) (Pintrich et al.. 1993: 802). وهذا يشير إلى أهمية أن يهتم المعلمون بجعل القيمة الداخلية للطلاب ذات صبغة اجتماعية، لأنها تؤدى إلى مزيد من الاندماج المعرفى فى العمل المدرسى.

ويتكون مكون القيمة من الأبعاد التالية :

- التوجه الداخلى للهدف: ويشير إلى إدراك الطالب لأسباب اندماجه فى مهمة التعلم، ويعبر عن أهداف أو توجهات الطالب العامة للمقرر الدراسى، ويتعلق بدرجة إدراك الطالب للأسباب التى تجعله يشارك فى مهمة ما، أى أن مشاركة الطالب فى المهام الأكاديمية هى غاية فى حد ذاتها.
- التوجه الخارجى للهدف: ويتعلق بدرجة إدراك الفرد لأسباب مشاركته فى مهمة ما مثل: الدرجات، والمكافآت، والأداء، والتقييم من الآخرين والمنافسة.
- قيمة المهمة: تتعلق قيمة المهمة بتقييم الطالب لاهتمامه بالمهمة وأهميتها وفائدتها، أى

أن قيمة المهمة تتعلق بإدراكات الطلاب للمواد الدراسية المقررة من حيث اهتمامهم بها وأهميتها وفائدتها بالنسبة لهم.

ج- المكون الوجدانى : يؤثر الوجدان على تنظيم الذات وهو يشمل رد الفعل الانفعالى للطلاب تجاه المهمة، ويرتبط بالشعور تجاه المهمة (مثل: الغضب، الشعور بالذنب، الاعتزاز....)، ولكن الأهم فى السياق المدرسى هو القلق حيث إنه يرتبط بإدراك الكفاءة. حيث إن هناك أدلة بأن القلق يمكن أن يعوق عمليات ما وراء المعرفة المختلفة. وخاصة مع عمليات ضبط الأداء، فالقلق مع فعالية الذات المنخفضة يمكن أن يعوق عمليات التحكم ما وراء المعرفية وكذلك وضع الأهداف طويلة الأمد (Zimmurman, 1989: 333). وإذا كان مكون التوقع ومكون القيمة يرتبطان - بشكل ما- مع التعلم المنظم ذاتيا إلا أن مكون القلق ليس واضحاً بنفس الدرجة، بينما توصلت نتائج دراسة بنترتش وديجروت (١٩٩٠) إلى عدم وجود ارتباط دال وخطى بالاستراتيجيات المعرفية وتنظيم الذات (Printch & Dogroot, 90: 73). أى أن الدراسات لم تظهر اتساقاً فيما يخص علاقة القلق بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وإن كان يرتبط سلبا بفعالية الذات.

والبعد الذى يعبر عن المكون الوجدانى هو قلق الاختبار: ويشير المكون المعرفى للقلق إلى الاعتقادات السالبة لدى الطلاب بأن أداءهم سيكون سيئا، بينما يشير المكون الانفعالى إلى مظاهر الاستثارة النفسية والعصابية للقلق.

د - الجهد : وقد أضاف هونج واونيل (٢٠٠١)، وايليوت وآخرون (١٩٩٩) متغير الجهد Effort كمكون منفصل للدافعية، فالمتعلمون المنظمون ذاتيا ليس لديهم فعالية الذات والدافعية الداخلية فقط، ولكن لديهم الجهد غير العادى والمثابرة أثناء التعلم، وهو ما يتفق مع باندورا (١٩٩٣) بأن فعالية الذات تعزو الدافعية عن طريق تحديد "الأهداف التى يضعها الناس لأنفسهم، وحجم الجهد الذى يبذل، ومدى المثابرة فى مواجهة الصعوبات، وتجنب الفشل". فالطلاب المرتفعون فى فعالية الذات "يعزون فشلهم للجهد غير الكافى أو ضعف المعارف والمهارات المكتسبة"، كما أن الطلاب الواثقين من قدراتهم يوجهون جهودهم عندما يحدث الفشل ويثابروا حتى

النجاح (Hong & O'neil, 2001: 187). وهو ما أشير إليه سابقا "بالتحيز لصالح الذات" حيث يعزو الناس سلوكهم إلى عوامل نزوعية (داخلية) عندما تكون المخرجات السلوكية إيجابية (Davies, 1993: 119)؛ (Elliot et al.. 1999: 550).

وتتوافق نتائج أونيل وابيدى (١٩٩٦)، وهونج واوفيل (٢٠٠١)، وبنترتش وجارسيا Garcia (١٩٩١)، مع نموذج زيمرمان (١٩٨٩)، بأن عوامل ما وراء المعرفة والدافعية عوامل متمايزة، كما أنهما مؤشران للطلاب المرتفعين فى تنظيم الذات، بمعنى أن المرتفعين فى تنظيم الذات نجدهم مرتفعين فى ما وراء المعرفة بالإضافة إلى أنهم مرتفعين فى سلوك الدافعية (Hong & O'neil, 2001: 191), (O'neil & Abedi, 1996: 242). كما أظهرت دراسة بنترتش وآخرون (١٩٩٣) علاقة جوانب الدافعية (التوقع- القيمة- الوجدان) بالتحصيل الأكاديمى (Pintrich, 1993: 812).

٤- السياق البيئى لعملية التعلم :

من خلال وجهة النظر الاجتماعية المعرفية (باندورا ١٩٧٧، ١٩٨٦)، يتأثر تنظيم- الذات بكل من بيئة وسياق التعلم، فالتعلم الإنسانى يعتمد على سياق البيئة الاجتماعية ، و تتفاعل المؤثرات البيئية مع المكونات السلوكية والدافعية. وبالتالى يمكن أن يحسن نمذجة جميع استراتيجيات ومكونات تنظيم الذات بما فيها السياق البيئى من فعالية الذات للمتعلمين. فعندما يصبح المتعلم متوجه ذاتيا، سيكون سلوكه منظم ذاتيا من خلال سياق بيئة التعلم.

فقد أشار باندورا (١٩٧٧) إلى ارتباط الفعالية (منخفضة ومرتفعة) مع البيئة (متجاوبة وغير متجاوبة)، فإذا كانت الفعالية مرتفعة مع بيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، أما إذا كانت الفعالية مرتفعة والبيئة غير متجاوبة لن يستمر المتعلمون فى استخدام نفس الاستراتيجيات والبحث عن مسار جديد (Bandura, 1977: 80). ويضيف زيمرمان (١٩٨٩) أن الشخص الموجة ذاتيا Self-directed يفهم تأثير

البيئة عليه أثناء عملية التعلم ويعرف كيفية تحسين هذه البيئة من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة (Zimmerman, 1989: 336).

وتشير هارتر (١٩٨١) إلى أن الدافعية الداخلية تركز على التفوق والكفاءة وتتضمن النسق اللازم للمشاركة من أجل التفوق بشرط التعامل بفعالية مع البيئة، مثل أساليب التدريس التى تشجع الطلاب على حل مشكلاتهم اعتمادا على أنفسهم (Harter, 1981: 300, 310).

وهكذا، نجد أن البيئة مؤثرة على مكونات فعالية الذات والدافعية والمكونات السلوكية للتعلم المنظم ذاتيا، ومن ثم فإن أبعاد البيئة المدرسية التى تساعد على تحسين وزيادة قدرات التنظيم الذاتى للشخص يجب تضمينها فى نماذج التعلم المنظم ذاتيا حيث إنها تقدم تغذية مرتدة لكل من فعالية الذات والدافعية للمتعلم، وبالتالى تسمح للمتعلمين أن يكونوا أكثر تنظيما للذات من خلال اكتساب استراتيجيات فعالة وتعزيز إدراك فعالية الذات، ومن ثم تؤدى بيئات التعلم المختلفة إلى مخرجات تعلم مختلفة.

وسوف تتناول الدراسة الحالية مكونات السياق البيئى لعملية التعلم التالية :

- العقاب : يعبر عن المناخ التربوى الذى يساعد على التعلم، فالجو الودى يشعر التلميذ بأنه يستطيع أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها، بعكس المناخ الذى يخشى فيه التلميذ من وقوع عقاب عليه لأقل خطأ أو سهو.
- تحمل المسئولية: يعبر عن المناخ التربوى الذى يعطى التلاميذ فرصة للتعبير عن رغباتهم وآرائهم، ويشركهم فى وضع الخطط والتنفيذ فى معظم الأمور.
- الحفظ والاستظهار: يعبر عن تقديم المقررات الدراسية من خلال تعليم وتلقين المدرس دون وجود نشاط وتفاعل للتلاميذ، ويقتصر دورهم على الاستقبال واستيعاب ما يعلمه المدرس لهم.
- المشاركة: تعبر عن تعاون واشتراك التلاميذ فى عمل شئ معين، اى أنها عملية التعاون فى عمل أو مسئولية لتحقيق هدف مشترك بطريقة مباشرة.
- التفريد : يعبر عن مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلاب ، بحيث يوجه

اهتمامه لكل طالب داخل الفصل ، ومساعدتهم عند مواجهة أى صعوبات دراسية.

- تدعيم المدرس : يعبر عن تشجيع المدرس للطلاب ، ومناقشتهم بطريقة مناسبة مع ثقته فى قدراتهم.
- البحث : يعبر عن توفير المناخ المناسب لتشجيع الطلاب على البحث والاستقصاء عن المعلومات دون الاعتماد على الكتب الدراسية فقط.

يتضح من النموذج المقترح ما يلى:

١- هذا النموذج ينطلق من منطق قوى، وهو أن السلوك وظيفة تفاعلية لعوامل الشخصية والعوامل الموقفية (السياق البيئى)، وأن تنظيم الذات تمثل مركب (دافع يتبعه استراتيجية متوافقة مع الدافع)، كما يظهر النموذج المكون الوجدانى إلى جانب المكون المعرفى.

٢- يقدم النموذج محاولة لإظهار أهمية الدافعية التى تحدد الاستراتيجية، بالإضافة إلى إظهار وظيفة وعمل منظومة الذات وديناميياتها فى التعلم المنظم- ذاتيا -والتى لم تدرس بشكل متكامل - إلى حدما - مع تنظيم الذات ومكونات ما وراء المعرفة، مع محاولة إظهار العلاقات البينية بين هذه المكونات، والتى لم تظهرها أى من النماذج التى تناولت التعلم المنظم ذاتيا.

٣- إن عملية التعلم هى مركب ناتج عن التوفيق بين الدوافع والاستراتيجيات المتعددة على أساس أن الاستراتيجية التى يتم اتباعها فى تناول المعلومات (استراتيجيات ما وراء المعرفة) تتحدد فى ضوء دوافع الفرد التى هى جزء من بناء شخصيته، وأيضا هى جزء من ضغوط الموقف (سياق البيئة)، والذى يتوقف على أساسه ناتج تعلمه.

٤- إن التفاعل بين العوامل الشخصية (الذات) والعوامل الموقفية (السياق البيئى) يشكل قيم الفرد التى تثير الدوافع، والتى بدورها تحدد الاستراتيجية التى سيخدمها الطالب فى موقف التعلم، والتى يتوقف عليها أداءه الأكاديمى.

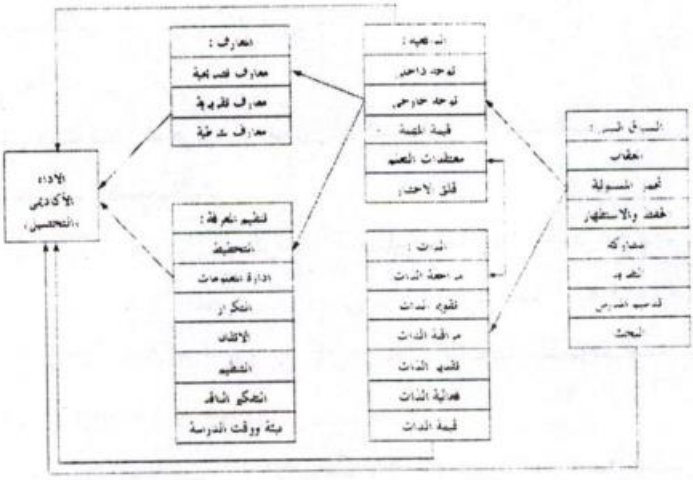
٥- يظهر دور منظومة الذات فى هذا النموذج من خلال وعى الفرد بدوافعه،

وتحكم الفرد فى تبنى استراتيجية تتوافق مع دوافعه، كما يقدم التغذية الراجعة (من خلال مراقبة الذات، وتقويم الذات ...) لكل من استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية وأنشطة التعلم والتحصيل الأكاديمى.

وسيتم التحقق الجزئى من النموذج المقترح من خلال بعض المتغيرات المتضمنة فى كل مكون من مكونات النموذج الأربعة وذلك لصعوبة تناول جميع المتغيرات من التحقق التجريبى.

شكل تخطيطى للنموذج السببى المقترح اختباره :

من خلال ما تم عرضه فى النموذج المقترح للتعلم المنظم ذاتيا، والعلاقات التبادلية بين مكونات النموذج (الاستراتيجيات المعرفية - الدافعية - الذات - السياق البيئى)، فإن النموذج السببى الذى سيتم اختباره فى هذه الدراسة كالتالى (شكل ٣)، مع ملاحظة أن المسارات المتجه من وإلى مكونات المعرفية والدافعية والذات والبيئة تشمل جميع المتغيرات المتضمنة كل مكون، حيث تم اختصارها فى مسار واحد لصعوبة رسم جميع المسارات فى شكل واحد وللتحقق من العلاقات السببية بين متغيرات النموذج والعلاقات السببية بينها، سيتم إضافة عدد من التأثيرات السببية أو حذف بعضها للوصول إلى أفضل نموذج يتطابق مع البيانات.



شكل (٣) نموذج تحليل المسار لمكونات نموذج التعلم المنظم ذاتيا

إجراءات الدراسة :

عينة الدراسة :

جدول (١) عينة الدراسة

المدرسة	العينة الاستطلاعية	متوسط العمر	صدق وثبات المقاييس	متوسط العمر	عينة الدراسة الأساسية	متوسط العمر
بيتيد الثانوية بنين إدارة شرق شبرا الخيمة	٨	١٥,١	٣٠	١٥,١	٥٠	١٥,٠٢
السعيدية الثانوية بنات إدارة غرب مدينة نصر	-	-	٢٥	١٥,٤	٩٧	١٥,٦٣
سميات ابيولا بنات إدارة شرق مدينة نصر	٨	١٥,٥٢	٢٥	١٥,٨	٧٧	١٥,٦٨
زهراء مدينة نصر التجريبية لغات- إدارة شرق مدينة نصر	٨	١٥,٣	٢٥	١٥,٤	٧٠	١٥,٨٣
العلياء الخاصة إدارة المعادى	-	-	٢٥	١٤,٤	٣٨	١٤,٢٤
العينة الكلية	٢٤	١٥,٣١	١٣٠	١٥,١	٣٣٢	١٥,٣٢

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوى فى كل من الدراسة الأساسية والدراسة الاستطلاعية لأدوات الدراسة. وقد أجريت الدراسة الميدانية خلال النصف الثانى من العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥ (جدول ١).

أدوات الدراسة :

١- استبيان المكونات المعرفية و ما وراء المعرفية: إعداد الباحث

أ - إعداد عبارات الاستبيان :

قام الباحث بإعداد استبيان المكونات المعرفية وما وراء المعرفية بعد الإطلاع على بعض المقاييس مثل : مقياس الوعى بما وراء المعرفة إعداد سيشرو ودمينسون Schraw & Demnison (1994) ، واستبيان تقويم الذات لهونج وأونيل Hong & O'neil (2001).

ويتكون الاستبيان فى صورته الأولية من (٥٠) عبارة موزعة على مكونى الاستبيان:

مكون المعارف: ويتكون من (١٢) عبارة؛ ومكون تنظيم المعرفة: ويتكون من (٣٨) عبارة.

ب- الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الاستبيان على العينة الموضحة سلفا بهدف معرفة العبارات التى يجد الطلاب صعوبة فى فهمها أو أية صعوبات أخرى، وقد كان من نتيجة الدراسة الاستطلاعية تعديل صياغة (٤) عبارات فى الاستبيان.

ج- حساب الاتساق الداخلى للاستبيان :

طبق الاستبيان فى صورته الأولية على عينة صدق وثبات المقاييس، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الفرعى بعد حذف درجة العبارة. وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. (جدول ٢).

جدول (٢) معامل الارتباط المصحح بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمي إليها لاستبيان المكونات المعرفية وما وراء المعرفية

مكون المعارف						مكون تنظيم المعرفة			
العبارة	المعارف التصريحية	العبارة	المعارف الإجرائية	العبارة	المعارف الشرطية	العبارة	التخطيط	العبارة	إدارة المعلومات
٣	٠,٤٧	١	٠,٤	٩	٠,٣	٢	٠,٦	٤	٠,٥
٥	٠,٥٦	٨	٠,٤	١٤	٠,٥	١٢	٠,٦	٧	٠,٤
٦	٠,٦	١٥	٠,٣	٢٠	٠,٤	١٦	٠,٥	١٧	٠,٤
١٠	٠,٥					٢٢	٠,٦	١٨	٠,٥
١١	٠,٥	-	-	-	-	٢٥	٠,٥	٢١	٠,٥
١٩	٠,٥					-	-	٢٤	٠,٥

تابع مكون تنظيم المعرفة											
العبارة	معامل الارتباط المصحح	العبارة	معامل الارتباط المصحح	العبارة	معامل الارتباط المصحح	العبارة	معامل الارتباط المصحح	العبارة	معامل الارتباط المصحح	العبارة	معامل الارتباط المصحح
١٣	٠,٤١	٣١	٠,٤٤	٤٠	٠,٦	٣١	٠,٦	٣٠	٠,٥	٢٩	٠,٤٣
٢٣	٠,٤	٣٤	٠,٥	٤٢	٠,٦	٣٢	٠,٥	٣٥	٠,٥	٣٣	٠,٥٣
٠٠	٠,٠	٠٠	٠,٠	٠٠	٠,٠	٠٠	٠,٠	٠٠	٠,٠	٠٠	٠,٠
٢٧	٠,٥	٤٨	٠,٥	٤٥	٠,٧	٤٢	٠,٦	٤٣	٠,٥	٤٦	٠,٤٥
-	-	-	-	-	-	-	-	٤١	٠,٥	٤٩	٠,٥٥
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٥٠	٠,٥

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد التى تنتمى إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى جميع الأبعاد.

د – ثبات الاستبيان :

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات هما إعادة التطبيق وألفا كرونباك (جدول ٣).

جدول (٣) معاملات ثبات استبيان المكونات المعرفية ما وراء المعرفية

م	مكون المعارف	عدد العبارات	ألفا	إعادة التطبيق	مكون تنظيم المعرفة	عدد العبارات	ألفا	إعادة التطبيق
١	المعارف التصريحية	٦	٠,٧٨	٠,٦٢	التخطيط	٥	٠,٧٧	٠,٦
٢	المعارف الإجرائية	٣	٠,٥	٠,٦	إدارة المعلومات	٦	٠,٧٤	٠,٦
٣	المعارف الشرطية	٣	٠,٦	٠,٦٨	استراتيجية التعديل	٤	٠,٦	٠,٦٩
٤	-				استراتيجية التكرار	٤	٠,٦٦	٠,٦٤
٥	-				استراتيجية الاتقان	٤	٠,٨١	٠,٦٤
٦	-				استراتيجية التنظيم	٤	٠,٧٦	٠,٦٣
٧	-				استراتيجية التفكير الناقد	٥	٠,٦٢	٠,٦٤
٨	-				استراتيجية إدارة بنيـة ووقـت الدراسة	٦	٠,٧٤	٠,٦

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق قد تراوحت بين ٠,٦ إلى ٠,٦٨ لمكون المعارف، وما بين ٠,٦ إلى ٠,٦٩ لمكون تنظيم المعرفة. بينما أظهرت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك قيم تراوحت ما بين ٠,٥ إلى ٠,٧٨ لمكون المعارف، وما بين ٠,٦ إلى ٠,٨١ لمكون تنظيم المعرفة، وهى قيم ثبات مقبولة لجميع أبعاد الاستبيان.

٢- استبيان مكونات الذات : إعداد الباحث

أ – إعداد عبارات الاستبيان

قام الباحث بإعداد استبيان مكونات الذات من (٣٩) عبارة موزعة على مكونى الذات وفق النموذج المقترح، حيث يتضمن بعد عمليات الذات على عدد (٢٢) عبارة، وبعد بنية الذات على عدد (١٧) عبارة.

ب- الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الاستبيان على العينة الموضحة سلفا، وبناء على هذا التطبيق تم تعديل (٣) عبارات حتى تناسب عينة الدراسة الأساسية.

ج- حساب الاتساق الداخلى للاستبيان :

طبق الاستبيان فى صورته الأولية على عينة صدق وثبات المقاييس، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الفرعى بعد حذف درجة العبارة.

جدول (٤) معامل الارتباط المصحح بين درجة كل عبارة
ودرجة البعد التى تنتمى إليه لاستبيان مكونات الذات

مكونات الذات												بنية الذات					
العبارة	ادراة الذات	العبارة	مراجعة الذات	العبارة	تقويم الذات	العبارة	مراقبة الذات	العبارة	العبارة	العبارة	تقدير الذات	العبارة	فعالية الذات	العبارة	قيمة الذات
٣٤	٠,٦	٣	٠,٤٤	٤	٠,٥	١	٠,٤٢	٢٣	٠,٥	١٧	٠,٦	٢٩	٠,٤٧
٣٥	٠,٥	٧	٠,٦	٥	٠,٤٢	٢	٠,٥	٢٤	٠,٥	١٨	٠,٦٣	٣٠	٠,٤٤
٣٦	٠,٤٤	١٠	٠,٤٣	٨	٠,٥	٦	٠,٥	٢٥	٠,٥	١٩	٠,٥٧	٣١	٠,٦
٣٧	٠,٣	١٣	٠,٤٣	١٢	٠,٥	٩	٠,٥٦	٢٦	٠,٦	٢٠	٠,٦٢	٣٢	٠,٦
٣٨	٠,٥	١٤	٠,٦	١٦	٠,٤٧	١١	٠,٥	٢٧	٠,٦	٢١	٠,٧	٣٣	٠,٥٤
٣٩	٠,٤	-	-	-	-	١٥	٠,٥	٢٨	٠,٦	٢٢	٠,٦٧		-

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد التى تنتمى إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى جميع أبعاد الاستبيان.

د - ثبات الاستبيان :

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات هما إعادة التطبيق والفا كرونباك (جدول ٥).

جدول (٥) معاملات ثبات استبيان مكونات الذات

م	مكونات عمليات الذات	عدد العبارات	ألفا	إعادة التطبيق	مكونات بنية الذات	عدد العبارات	ألفا	إعادة التطبيق
١	وعى الذات (مراجعة الذات)	٥	٠,٧٣	٠,٧	تقدير الذات	٦	٠,٧٩	٠,٦٣
٢	تقويم الذات	٥	٠,٧	٠,٦٨	فعالية الذات	٦	٠,٨٥	٠,٦١
٣	مراقبة الذات	٦	٠,٧٤	٠,٦٩	قيمة الذات	٥	٠,٧٦	٠,٦١
٤	الدراية بالذات	٦	٠,٨	٠,٦٢	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق قد تراوحت ما بين ٠,٦٨ إلى ٠,٧. لمكون عمليات الذات، وما بين ٠,٦١ إلى ٠,٦٣ لمكونات بنية الذات. بينما أظهرت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك تراوحت ما بين ٠,٧ إلى ٠,٧٤ لمكون عمليات الذات، وما بين ٠,٧٦ إلى ٠,٨٥ لمكون بنية الذات، وهى قيم ثبات مقبولة لجميع أبعاد الاستبيان.

٣- استبيان مكونات الدافعية: إعداد بنترتش وآخرون (١٩٩١) تعريب وترجمة الباحث

أ- إعداد عبارات الاستبيان

يتكون الاستبيان من (٣١) عبارة تقيس معتقدات الطلاب فى قيمة وهدف المقرر الدراسى ومعتقداتهم، وقام الباحث بترجمة عبارات الاستبيان بما يناسب البيئة المصرية مع الاعتماد على بعد فعالية الذات كمكون لاستبيان مكونات الذات وفق النموذج المقترح فى هذه الدراسة وبالتالى أصبحت الصورة الأولية مكونة من (٢٣) عبارة.

ب- الدراسة الاستطلاعية :

تم تطبيق الاستبيان على العينة الموضحة سابقا بهدف معرفة العبارات التى يجد الطلاب صعوبة فى فهمها، وقد قام الباحث بتعديل صياغة "٥" عبارات من الاستبيان.

ج- حساب الاتساق الداخلى للاستبيان :

طبق الاستبيان فى صورته الأولية على عينة صدق وثبات المقاييس، وتم حساب

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الفرعى بعد حذف درجة العبارة .

جدول (٦) معاملات الارتباط المصحح بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التى تنتمى إليه لاستبيان مكونات الدافعية

رقم العبارة	التوجه الداخلى	رقم العبارة	التوجه الخارجى	رقم العبارة	قيمة المهمة	رقم العبارة	ضبط معتقدات التعلم	رقم العبارة	قلق الاختبار
١	٠,٥	٤	٠,٥	٣	٠,٤	٢٠	٠,٤	٢	٠,٥
١٠	٠,٦	٧	٠,٥	٦	٠,٥	٢١	٠,٤		٠,٤
١٣	٠,٥	٨	٠,٥	١١	٠,٧	٢٢	٠,٤١	٩	٠,٤
١٩	٠,٤	١٩	٠,٥	١٤	٠,٦	٢٣	٠,٣٤	١٢	٠,٥
-	-	-	-	١٦	٠,٦	-	-	١٨	٠,٥
-	-	-	-	١٧	٠,٥	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد التى ينتمى إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى جميع أبعاد الاستبيان.

د – ثبات الاستبيان :

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات هى إعادة التطبيق والفا كرونباك (جدول ٧).

جدول (٧) معاملات ثبات استبيان مكونات الدافعية

م	المقياس الفرعى	عدد العبارات	ألفا	إعادة التطبيق
١	التوجه الداخلى للهدف	٤	٠,٦٩	٠,٦١
٢	التوجه الخارجى للهدف	٤	٠,٧١	٠,٦٢
٣	قيمة المهمة	٦	٠,٨	٠,٦٥
٤	ضبط معتقدات التعلم	٤	٠,٦٨	٠,٦١
٥	قلق الاختبار	٥	٠,٦٩	٠,٦

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق قد تراوحت ما بين ٠,٦ إلى ٠,٦٥، بينما أظهرت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك قيم تراوحت ما بين ٠,٦٩ إلى ٠,٨، وهى قيم ثبات مقبولة لجميع أبعاد الاستبيان.

٤- استبيان مكونات البيئة المدرسية : إعداد الباحث

أ - إعداد عبارات الاستبيان :

قام الباحث بإعداد استبيان مكونات البيئة المدرسية مكون من (٣٠) عبارة موزعة على ٧ أبعاد فرعية تعبر عن السياق البيئى لعملية التعلم وتشمل (العقاب، وتحمل المسئولية، والحفظ والاستظهار، والمشاركة، والتفريد، وتدعيم المدرس، والبحث).

ب- الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى ملاءمة العبارات لعينة الدراسة الأساسية وإعادة صياغة العبارات وفق ملاحظات العينة.

ج - حساب الاتساق الداخلى للاستبيان :

طبق الاستبيان فى صورته الأولية على عينة صدق وثبات المقاييس، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الفرعى بعد حذف درجة العبارة.

جدول (٨) معامل الارتباط المصحح بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التى تنتمى إليه لاستبيان مكونات البيئة المدرسية

العبارة	العقاب	العبارة	تحمل المسئولية	العبارة	الحفظ الاستظهار	العبارة	المشاركة	العبارة	التفريد	العبارة	تدعيم المدرس	العبارة	البحث
١٧	٠,٤	١٨	٠,٥	١٩	٠,٤٢	١	٠,٤٢	٢	٠,٥	٣	٠,٣	٤	٠,١٣
٢٠	٠,٤	٢١	٠,٤٣	٢٢	٠,٤	٥	٠,٣٤	٦	٠,٦	٧	٠,٣	٨	٠,٣١
٢٣	٠,٣٤	٢٤	٠,٤	٢٥	٠,٣٤	١٣	٠,٣	٩	٠,٥	١٠	٠,٣	١٢	٠,٣٥
٢٧	٠,٣٤	٢٨	٠,٣٤	٢٦	٠,٣٧	–	–	١١	٠,٦	١٥	٠,٠٢	١٦	٠,٣
–	–	–	–	٢٩	٠,٣	–	–	١٤	٠,٦	–	–	–	–

يتضح من الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد التى تنتمى إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى جميع أبعاد الاستبيان ما عدا

العبارة رقم (٣٠) فى بعد تدعيم المدرس، والعبارة رقم (٤) فى بعد البحث وتم حذفهما من الاستبيان.

د- ثبات الاستبيان :

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات هما إعادة التطبيق وألفا كرونباك (جدول ٩).

جدول (٩) معاملات ثبات استبيان مكونات البيئة المدرسية

م	المقياس الفرعى	عدد العبارات	ألفا	إعادة التطبيق
١	العقاب	٤	٠,٦	٠,٦
٢	تحمل المسئولية	٤	٠,٦٢	٠,٦٤
٣	الحفظ والاستظهار	٥	٠,٦١	٠,٦
٤	المشاركة	٣	٠,٥٣	٠,٥
٥	التفريد	٥	٠,٧٨	٠,٦
٦	تدعيم المدرس	٣	٠,٦	٠,٦٢
٧	البحث	٣	٠,٦	٠,٦٢

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق قد تراوحت ما بين ٠,٥ إلى ٠,٦٤، بينما تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك ما بين ٠,٥٣ إلى ٠,٧٨، وهى قيم ثبات مقبولة بالنسبة لجميع أبعاد الاستبيان.

خطوات الدراسة :

١- تم تطبيق مقاييس الدراسة على جلستين إخباريتين لكل مجموعة من مجموعات طلاب العينة الأساسية خلال النصف الثانى من العام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥. وتم الحصول على مجموع درجات الطلاب بعد انتهاء امتحانات نهاية العام الدراسى لقياس الأداء الأكاديمى (التحصيل الدراسى) لطلاب العينة.

٢- التحليل الإحصائى للبيانات:

أ - أجرى تحليل المسار للنموذج السببى المقترح فى الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائى Lisrel 8.14.

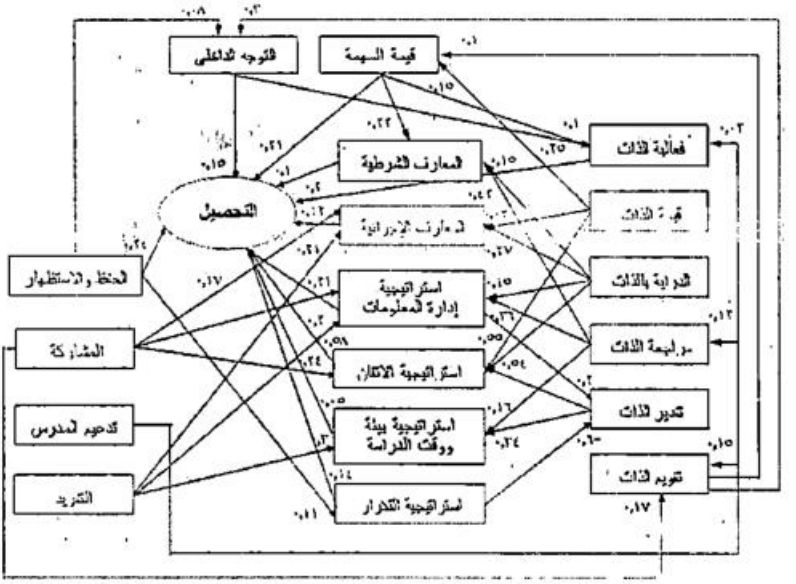
- للحصول على أفضل نموذج سببىٍ للنموذج المقترح من حيث أفضل حسن مطابقة مع بيانات العينة استخدمت طريقة تعديل النموذج Model modification وذلك باستخدام مؤشرات التعديل، ثم تقدر مطابقة النموذج مرة أخرى حتى نصل إلى أفضل نموذج يتطابق مع البيانات، مع مراعاة التفسير المنطقى والسيكولوجى لإضافة أو حذف أى مسار فى النموذج.
- مع مراعاة أن تكون قيم (ت) لتشبعات كل مسار دالة إحصائيا، حيث تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا وقعت ما بين (١,٩٦، ٢,٥٨)، أما قيم (ت) التى تساوى(٢,٥٨) فأكثر فتشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وبالتالى يتم حذف المسارات التى تكون قيم ت فيها غير دالة إحصائيا.

ب- حسبت قيم ت للفروق بين متوسطات مجموعتى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى مكونات النموذج الأربعة (الذات - ما وراء المعرفية - الدافعية - البيئية) ،والتى أظهرت تأثيرات سببية مباشرة أو غير مباشرة على الأداء الأكاديمى (التحصيل الدراسى).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولا : نتائج العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة

للحصول على أفضل نموذج سببى بين متغيرات الدراسة، أظهر التحليل الإحصائى للبيانات أن أفضل نموذج سببى هو ما يعبر عنه الشكل التالى:



شكل (٤) أفضل نموذج سببى بين متغيرات مكونات التعلم المنظم – ذاتيا

أثبت النموذج الموضح فى شكل (٤) حسن مطابقة بدرجة كبيرة مع بيانات العينة حيث بلغت قيمة مؤشرات حسن المطابقة كالآتى:

جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببى المقترح للتعلم المنظم ذاتيا

مؤشرات المطابقة	مدى المؤشر	قيمة المؤشر
قيمة كا٢ X2	القيمة المنخفضة مع عدم الدلالة الإحصائية تشير إلى اتفاق النموذج مع البيانات	٤٠,١٥٨ (غير دالة)
درجات الحرية DF	٠٠	٣٣
جذر ومتوسط درجات خطأ الاقتراب RMSEA	القيمة ٠,٠٥ فأقل تعنى اتفاق جيد للنموذج	٠,٠٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	إذا زادت القيمة عن ٠,٩ تعنى أن النموذج يتفق مع البيانات	٠,٩٨٨
مؤشر حسن المطابقه المصحح بدرجات الحرية AGFI	إذا زادت القيمة عن ٠,٩ تعنى أن النموذج يتفق مع البيانات	٠,٩٢
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	إذا زادت القيمة عن ٠,٩ تعنى أن النموذج يتفق مع البيانات	٠,٩٩
مؤشر المطابقة المقارنة CFI	إذا زادت القيمة عن ٠,٩ تعنى أن النموذج يتفق مع البيانات	١,٠٠

يتضح من الجدول السابق، أن بيانات ومؤشرات المطابقة تظهر حسن المطابقة التى تكاد تصل إلى المطابقة التامة.

١- أظهرت نتائج الدراسة كما يشير شكل (٤) وجود تأثيرات مباشرة موجبة من المتغيرات التالية على التحصيل : المعارف الإجرائية والشرطية (المعارف)، واستراتيجية التكرار، وإدارة المعلومات، واستراتيجية الإتقان، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة (تنظيم المعرفة)؛ والتوجه الداخلى للهدف، وقيمة المهمة (مكون الدافعية)؛ وفعالية الذات (مكون الذات)، والبعد الفرعى الحفظ والاستظهار (السياق البيئى).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ديكنسون وأوكونيل (1990) Dickinson, & O'Connal التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجب بين استراتيجية إدارة وبيئة ووقت الدراسة والتحصيل الدراسى. وكذلك مع دراسة بوكاى وبلومنفيلد (1990) Pokay & Blumenfeld التى توصلت باستخدام تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل الدراسى. كما أظهرت دراسة عماد حسن (٢٠٠٣) أن جميع الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يمكنها التنبؤ بالتحصيل الدراسى. وكذلك دراسة حافظ عبد الستار (٢٠٠٥)، وسيشرو ونيتفلد Nietfeld (١٩٩٨) التى أشارت إلى أن ما وراء المعرفة ترتبط بتحسين الأداء الأكاديمى مباشرة وتتأثر بالنطاق المعرفى العام عند توزيع مواد معرفية أو انتقاء استراتيجيات ملائمة.

كما تتفق النتائج مع دراسة كل من نوتال (1992) Nuttal ، ومرزوق عبد المجيد (١٩٩٣) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من مكونات الدافعية، وفعالية الذات والأداء الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية. كما توصل كل من بنترتش وديجروت (١٩٩٠) إلى أن فعالية الذات منبأ جيد بالأداء الأكاديمى. كما ظهرت دراسة بنترتش وآخرون (١٩٩٣) علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومكونات الدافعية وفقا لنموذج التوقع - القيمة بالتحصيل الأكاديمى، وقد أضاف كل من هونج وأونيل (٢٠٠١) بالإضافة إلى المتغيرات السابقة، متغير

فعالية الذات وعلاقته بالأداء الأكاديمى. وهو ما يتسق مع نتائج حافظ عبد الستار (٢٠٠٥) التى أشارت إلى وجود تأثير توسطى يلعبه متغير فعالية الذات كمكون اساسى فى تنظيم الذات الأكاديمى.

وقد يكون ظهور تأثير المعارف التصريحية والإجرائية على الأداء الأكاديمى لطبيعة المرحلة الدراسية لعينة الدراسة الحالية حيث يكون الطالب قد وصل فى هذه المرحلة الدراسية بعد إتمام مرحلة التعليم الأساسى إلى مرحلة متقدمة فى كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة، والاستخدام الأمثل لها مع المهام الأكاديمية المختلفة.

وهذا ما قد يندرج أيضا على ظهور تأثير مكونى الدافعية، والتوجه الداخلى للهدف وقيمة المهمة، على التحصيل الدراسى، وذلك لما تتسم به هذه المرحلة من أهمية بالنسبة للطالب حيث إنها استعداد للدخول للجامعات، فيكون اهتمام الطالب موجه نحو مهمة التعلم، حيث إنه يدرك أهدافه وتوجهاته فى هذه المرحلة التى سوف تحدد مصيره فى السلم التعليمى. وبالتالى يدرك الطلاب أهمية وفائدة المواد الدراسية المقررة بالنسبة لهم، والتى ستؤدى بهم إلى التفوق، وبالتالى الإعداد لمرحلة الثانوية العامة المؤهلة للجامعة.

وكان لظهور بعد الحفظ والاستظهار كأحد أبعاد السياق البيئى فى تأثيره على الأداء الأكاديمى، وما يجعله يعبر عن ما نعانيه فى مدارسنا ومناهجنا طوال السنوات الطويلة الماضية فى اعتماد المدرسين فى تدريسهم على الحفظ والتلقين دون الاعتماد على التفكير والفهم، وهو ما ظهر فى نتائج هذه الدراسة أيضا فى ظهور استراتيجية التكرار كمؤثر على التحصيل، حيث يعتمد الطلاب على استراتيجية الحفظ والتكرار كاستراتيجية أساسية فى التعلم.

٢-أشارت النتائج إلى التأثيرات السببية غير المباشرة لكل من مكونى الدافعية: (التوجه الداخلى للهدف) على استراتيجية إدارة المعلومات وفعالية الذات؛ و(قيمة المهمة) على فعالية الذات. وهو ما يتفق مع دراسة ماك كيشى McKeachie (١٩٩٠) التى توصلت إلى وجود ارتباط بين الدافعية الداخلية واستراتيجيات ما

وراء المعرفية (الإتقان - إدارة المعلومات). وكذلك دراسة بوكاى وبلمومنفيلد (١٩٩٠) التى توصلت إلى أن توقعات وقيمة المهمة منبأ جيد لاستخدام استراتيجيات التعليم وهو ما يتوافق مع تم الإشارة إليه فى إطار النموذج المقترح فى هذه الدراسة من خلال مكونى التوقع والقيمة، فى أن عملية الدافعية هى عملية سابقة للمشاركة فى أداء المهمة، حيث يحكم الفرد على فائدة المهمة الأكاديمية، وتحديد وتقويم الفائدة من الجهد المبذول، وكذلك تحدد وتوزيع الجهد أثناء أداء المهمة، وبالتالى تؤدى إلى "فعالية الذات" التى تؤثر بدورها على الأداء الأكاديمى (كما ظهرت فى العلاقات السببية المباشرة).

وهو ما يتفق مع باندورا (١٩٩٣) ؛ وزيمرمان (١٩٩٠) بأن التعلم المنظم ذاتيا يتطلب الدافعية بالإضافة إلى الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والتى تعزز من إدراك فعالية الذات، أى أن الدافعية أساسية للتعلم المنظم ذاتيا ، وأن كل من الدافعية الداخلية وفعالية الذات تعتبر ذات تأثيرات وسيطة لتنظيم الذات الأكاديمى (Hong & Oneil 2001 :187).

كما يرتبط مكون التوقع (مثل التوجه الداخلى للهدف) بالاستراتيجيات المعرفية والاندماج المعرفى، وبالتالى قدرة أكبر على تنظيم الذات واستراتيجيات ما وراء المعرفة (مثل استراتيجية إدارة المعلومات)، وبالتالى تزداد فعالية الذات فى علاقتها بالتحصيل الدراسى. وهو ما يتفق مع مكون القيمة (قيمة المهمة) حيث يرتبط بشكل قوى مع استخدام الاستراتيجيات المعرفية (مثل المعارف)، والاندماج بشكل أكبر لتعلم وفهم المادة الدراسية وبالتالى زيادة "فعالية الذات" فى التعلم الأكاديمى.

٣- أظهرت النتائج دور منظومة الذات وتأثيرها غير المباشر على مكونات التعلم المنظم ذاتيا، فبالإضافة إلى التأثير المباشر لفعالية الذات على الأداء الأكاديمى، كان هناك تأثير غير مباشر لمكونات الذات الأخرى من خلال مكونى الدافعية والاستراتيجيات المعرفية.

فقد كان "لتقويم الذات" تأثير غير مباشر على مكون قيمة المهمة للدافعية؛ و"مراقبة الذات" على استراتيجية إدارة المعلومات واستراتيجية الإتقان والمعارف

الإجرائية والمعارف الشرطية؛ و"مراجعة الذات" على استراتيجية إدارة المعلومات، واستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة والمعارف الشرطية؛ و"تقدير الذات" على استراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة؛ و"قيمة الذات" على استراتيجية الإتقان والمعارف الإجرائية.

وهو ما قد يفسر "عملية رد فعل الذات" حيث إن المستويات الأولية لفعالية الذات تؤثر على اختيار المتعلم للاستراتيجية، والتغذية الراجعة من خلال الاستخدام الفعال لتقديرات الذات (تقدير الذات- مراجعة الذات- الدراية بالذات) التى قد تزيد التعلم المنظم ذاتيا، وبالتالى يحدث نمو للأداء وفقا لما أشار إليه باندورا وكيرفون (١٩٨٦). وهو ما يتفق مع دراسة ماك إفر MacIver (١٩٩١)، بأن فعالية الذات لها تأثير مباشر على قيمة المهمة.

وهذا ما أشار إلية سيشرو ودينسون (١٩٩٤) بأن الوعى بما وراء المعرفة للمتعلم يجعله يؤدى بشكل أفضل من المتعلم غير الواعى وهذا ما قد يفسر علاقة متغيرات الذات بالمعارف واستراتيجيات ما وراء المعرفة (Schraw & Dennison 1994 : 460). وهو ما أكده زيمرمان (١٩٩٩) بأن فعالية الطلاب تتوقف على مهاراتهم فى مراقبة الذات ، وهى مراقبة تتعلق بتطبيق الاستراتيجية وتعديل الاستراتيجية وأن عيب فى هذه العملية الحيوية يعوق الطلاب عن عمليات تنظيم الذات (نادية الجسينى٢٠٠١: ٢٣٢).

وهذا يتوافق مع أشارت إليه دراسة ماك كومبس (١٩٨٦)، للدور الدافعى لمنظومة الذات مثل تقدير الذات، وقيمة الذات فى الاستخدام الفعال لعمليات واستراتيجيات التعلم المنظم- ذاتيا، وهو ما يتفق مع وتكنز (١٩٨٤) الذى أشار إلى ارتباط تقدير الذات بشكل مباشر بإدراك الطلاب للتعلم ودافعيتهم للدراسة التى تؤثر بدورها على استخدام الطلاب لاستراتيجيات تنظيم الذات. وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه باندورا (١٩٨٢) بأن قدرة الفرد على التنظيم الذاتى للأحداث تعتمد على فعالية الفرد لعمليات الحكم (تقويم الذات - مراقبة الذات...) والتى من خلالها يستطيع الفرد ممارسة عمليات ضبط- الذات المطلوبة لتنظيم الذات. وكذلك مع ما أشار إليه

كوفينجتون (١٩٨٤) بأن لدى الأفراد حاجة متأصلة لتكوين صورة الذات الموجبة، وقيمة الذات المرتفعة، وبالتالى تزداد دافعية الأفراد نحو الكفاح والنجاح. أى أن دور الذات هو تكامل توقعات ومعتقدات الفرد عن الكفاءة والضبط لاتخاذ القرارات والتخطيط للأفعال مع بعض الدوافع الشخصية (مثل تقدير الذات)، وبالتالى القيمة تؤثر بشكل مباشر على عمليات تقويم الذات التى سوف تزيد بالضرورة من دوافع وأداءات المتعلم، وهذا ما قد يفسر التأثيرات غير المباشرة لمتغيرات منظومة الذات على مكونى الدافعية وما وراء المعرفة المسهمة فى الأداء الأكاديمى للطلاب. أى أن الذات تستدعى مكونات الدافعية والعمليات المعرفية وما وراء المعرفية الضرورية لتحقيق مستويات ناجحة لإتقان مهمة التعلم.

وهذا ما يتفق مع تصور أونيل وابيدى (١٩٩٦) إلى أن مكونى الدراية بالذات، ومراجعة الذات ضرورية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، فاستراتيجيات ما وراء المعرفة لا يكون لها وجود بدون دراية بها ومراجعة للذات لمدى تحقيق الفرد للهدف. وحينئذ يكون لديه القدرة على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المختلفة، وهذا ما قد يفسر أيضا التأثيرات السببية غير المباشرة لمنظومة الذات على الأداء الأكاديمى من خلال المكون الدافعى والمكون المعرفى للتعلم المنظم ذاتيا.

٤- أما متغيرات السياق البيئى كان لها تأثيرات غير مباشرة على منظومة الذات من خلال بعد "المشاركة" على فعالية الذات ومراجعة الذات؛ وبعد "تدعيم المدرس" تأثير على مراجعة الذات وتقويم الذات؛ وبعد "التفريد" تأثير على مراقبة الذات. وهو ما يتفق مع وجهة النظر الاجتماعية المعرفية لباندورا ١٩٧٧، ١٩٨٦، بأن المؤثرات البيئية تتفاعل مع المكونات السلوكية والدافعية. كما أشار زيمرمان (١٩٨٩) إلى أن الشخص الموجه ذاتيا يفهم تأثير البيئة عليه أثناء عملية التعلم ويعرف كيفية تحسين هذه البيئة من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة.

ومن ثم فإن أبعاد البيئة المدرسية قد تساعد على تحسين وزيادة قدرات التنظيم الذاتى للمتعلم، وبالتالى تدعم نتائج هذه الدراسة وجود تأثير متغيرات البيئة مع

مكونات الدافعية (التوجه الداخلى للهدف)، ومكونات الذات (تقويم الذات، ومراجعة الذات، والدراية بالذات).

٥- يتضح من النتائج السابقة، تحقق النموذج السببى المقترح للتعلم المنظم ذاتيا بشكل جزئى فى ضوء عينة الدراسة الحالية، حيث أظهرت النتائج أهمية مكون الدافعية فى ضوء نموذج التوقع- القيمة (التوجه الداخلى للأهداف، وقيمة الهمة)، ومكون منظومة الذات (تقويم الذات - تقدير الذات - قيمة الذات - فعالية الذات - الدراية بالذات - مراقبة الذات) فى دينامية التعلم المنظم ذاتيا، والعلاقات غير المباشرة لهذين المكونين على الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفية والتى أظهرت دورهم كمؤثر فعال فى التعلم المنظم ذاتيا وخاصة عن طريق التأثيرات غير المباشرة لهم على الأداء الأكاديمى الفعال. اى أن عملية التعلم هى عملية توفيق بين الدوافع والذات والاستراتيجيات المعرفية وسياق البيئة، التى بناء عليها تحدد الاستراتيجية التى يستخدمها الطالب فى أداءه لمهام التعلم المختلفة، وبالتالى فعالية الأداء الأكاديمى. وهو ما لم تظهره أى نماذج أو دراسات سابقة بشكل واضح - فى حدود علم الباحث - مع التأكيد على أهمية اختبار النموذج مع مراحل عمريه ودراسية مختلفة.

ثانيا : نتائج الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى مكونات التعلم المنظم ذاتيا

تم حساب قيم ت للفروق بين متوسطات مجموعتى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى مكونات النموذج الأربعة، والتى أظهرت تأثيرات سببية مباشرة أو غير مباشرة على الأداء الأكاديمى (التحصيل الدراسى) بناء على نتائج تحليل المسار. وكانت النتائج كالتالى :

جدول (١١) قيم ت للفروق بين متوسطات مجموعتى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى مكونات التعلم المنظم ذاتيا

المكونات / المجموعات	متفوقون		غير متفوقون		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التوقعات الدافعية						
المعارف الشرطية	٣٠,٠	٤,٠	٢٦,٦	٤,٦	٣,٤٥	دالة
المعارف الإجرائية	٢٠,٠	٣,٠	١٧,٣	٣,٤	٣,٦٥	دالة
إدارة المعلومات	٢٤,٠	٤,٠	٢٠,٠	٤,٣	٣,٦٥	دالة
استراتيجية التكرار	١٤,٠	٣,٠	١٢,٠	٣,٠	٢,٤٨	دالة
استراتيجية الإتقان	٢٠,٠	٤,٠	١٦,٠	٤,٠	٣,٤٥	دالة
استراتيجية إدارة مصادر التعلم	٢٤,٠	٥,٠	٢٠,٠	٣,٠	٣,٤٥	دالة
الدافعية						
القيمة الداخلية	٢٦,٠	٤,٠	٢٢,٠	٤,٠	٣,٤٥	دالة
السياق البيئى						
القيمة والاستبشار	٢٠,٠	٤,٠	١٦,٠	٤,٠	٣,٤٥	دالة
المشاركة	٢٠,٠	٤,٠	١٦,٠	٤,٠	٣,٤٥	دالة
تدعيم المدرس	٢٠,٠	٤,٠	١٦,٠	٤,٠	٣,٤٥	دالة
التقويم	٢٠,٠	٤,٠	١٦,٠	٤,٠	٣,٤٥	دالة

يتضح من الجدول السابق مايلى :

١- وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا وذلك فى المكونات المعرفية وما وراء المعرفية (المعارف الشرطية؛ وإستراتيجية إدارة المعلومات ؛ وإستراتيجية الإتقان) ، ومكون الذات (الدراية بالذات؛ ومراجعة الذات؛ وتقويم الذات؛ ومراقبة الذات؛ وتقدير الذات؛ وفعالية الذات) ، والدافعية (قيمة المهمة)، والسياق البيئى (تدعيم المدرس)، وكانت جميع الفروق لصالح المتفوقين دراسيا ماعدا تدعيم المدرس كانت لصالح غير المتفوقين. فى حين لم تظهر النتائج فروق بين المجموعتين فى المعارف الإجرائية، واستراتيجية التكرار، والتوجه الداخلى نحو الهدف، وباقى مكونات السياق البيئى.

٢- يمكن أن نرجع الفروق لصالح المتفوقين إلى أن مهارات وراء المعرفة تتطلب وعى الفرد وإدراكة بما يقوم بتعلمه، وبالتالى قدرته على إدارة المعلومات ، مع استخدام استراتيجية الإتقان للوصول إلى أهدافة وكذلك القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة التى تساعد الفرد على التحكم عند أداء المهمة بالإضافة إلى تمتع الفرد بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار (مكون الذات)، وهو ما قد ينعكس على تفوقه الأكاديمى والدراسى. وذلك على عكس غير المتفوقين دراسيا حيث يكون لديهم هذه القدرة منخفضة

فى مهارات ما وراء المعرفة. وحيث إن الاستراتيجيات المعرفية تتضمن المعارف وتنظيم المعرفة وهذه الاستراتيجيات تتطلب المراقبة والتقويم المستمر(الذات)، فإن انخفاض هذه المتغيرات لدى غير المتفوقين يكون له تأثير على الأداء الأكاديمى وهو ما أكدته نتائج هذه الدراسة من وجود فروق فى مكونات الذات لصالح المتفوقين دراسيا.

٣- وتشير هذه النتائج إلى شعور المتفوق بمكانته بين زملائه وتفوقه وتقديره لذاته (تقدير الذات) ، الأمر الذى يجعله يزيد من دافعيته ويشعر بأن لديه دافع داخلى لإنهاء مهامه الأكاديمية لشعوره بفائدتها وأهميتها (قيمة المهمة)، وأنه أكثر إدراكا لقيمته وقدرته على استغلال الفرص المتاحة وتحقيق تفوقه الدراسى (مراجعة الذات- الدراية بالذات - فعالية الذات)، كما أن المتفوق لدية القدرة على استخدام (التقويم الذاتى) ولديه مسئولية أكبر على مراقبة تقدمهم والتحقق من الوصول إلى الأهداف (مراقبة الذات).

٤- كما أن المتفوق لدية معرفة وقدرة أكبر على استخدامها (المعارف الإجرائية) ، بينما غير المتفوقين يصعب عليهم استخدام استراتيجيات معرفية نظرا لقلة المعارف لديهم مما يصعب عليهم تنظيم ذواتهم ، وهذا ما يظهر فى نتائج السياق البيئى (تدعيم المدرس) لصالح غير المتفوقين حيث يحتاجون لتدعم المدرس وطلب المساعدة وبالتالى لا يكون تنظيم الذات نابع من داخلهم.

تشير نتائج الدراسة إلى أهمية منظومة الذات والدافعية بالإضافة إلى المكون المعرفى للتعلم المنظم ذاتيا ، وبالتالى يجب أن تشمل عمليات التدخل فى العملية التعليمية جميع هذه المكونات، فالتدريب (أو الأنشطة) على استراتيجيات تنظيم الذات تجعلها فعالة بشكل جيد، مثل : تدريس إستراتيجيات تقويم الذات (من خلال جمع المعلومات وتصنيفها) قد تساعد الطلاب على التحصيل.

المراجع

١ – حافظ عبد الستار (٢٠٠٥): بنية انتظام الذات الأكاديمى وعلاقتها بمتغيرى حل المشكلة والتحصيل الدراسى " دراسة عاملية تنبؤية " . مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ، العدد التاسع والعشرون، الجزء الثالث. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق، ص ص ٢٤٥-٢٩٠.

٢- عماد احمد حسن (٢٠٠٣): التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بأسيوط ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول، الجزء الثانى. أسيوط : كلية التربية بأسيوط ، ص ص ٥٨١-٦٢٠.

٣- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠): العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بعبرى. مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد الثانى ، السنة الخامسة عشر. المنوفية : كلية التربية جامعة المنوفية ، ص ص ٢٤٩-٢٨٦.

٤- محمد هشام صقر (٢٠٠٢): نموذج لبنية الذات ووظيفتها وقياسها. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣) : مكونات الدافعية واستراتيجيات أبعاد التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمى للطالب داخل الفصل الدراسى. مجلة كلية التربية بجامعة الأسكندرية ، المجلد ٢٦ ، العدد ١ ، ص ص ٩٠-٢٢٤.

٦- نادية السيد الحسينى (٢٠٠١) : علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب

الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد الثانى عشر ، العـدد ٤٨ . ص ص ٢٢٨-٢٨٧.

7 - Bandura, A. (1977). Social Learning Theory, U.S.A. Prentice – Hall. Inc.

8 - Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In. J. Suls (Ed.), Psychological Percepectives on the Self, V. 1, PP. 3-29, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

9 - Bandura, A., (1986). Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

10 - Como, L. (1986). The meta cognitive control components of self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, V. 11, PP. 333-346.

11 - Davies, B. (1993). The Mythe of Addiction. U.S.A.: Blackwell publishers.

12 - Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Goble, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. Journal of Educational Psychology, V. 91, 3, PP. 549-563.

13 - Gibbs, J.C., & Schnell, S.V. (1985). Moral development "versus" socialization : A critique. American Psychologist, V. 40 (10), 1071-1080.

14 - Harter, S. (1981). A new Self-report scale of intrinsic versus extrinic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, V. 17. 3. PP. 300-312.

15 - Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation. In. R.L. Learhy (Ed). The Development of The Self, (Ch2, PP. 55-121). U.S.A. Academic Press. Inc.

16 - Hong, E. & O'neil, H.F., Jr, (2001). Construct validation of a trait self-regulation model. International Journal of Psychology, V. 36, 3, PP. 186-194.

17 - Kanfer, R. & Ackerman, P.L. (1989). Motivation and cognitive obilities: An integrative aptitude treatment interaction approach to skill acquisition. Journal of Applied Psychology. V. 74. 4. PP. 657-690.

18 - Mac Iver, D. J., (1991). Exploring within – semester changes in student effort in jounior hiegh school and senior hiegh school courses. Journal of Educational Psychology, V. 83, 2, PP. 201-211.

19 - McCombs. B.L. (1986). The role of the Self-system in Self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology. C. 11. PP. 314-332.

20 - McKaechie, W.J., (1990). ! earning thinking and thorndike . Educational Psychologist, V.25,2, PP. 127-141.

21 - Nuttall, A.E., (1992). The effects of task – related learning stratgy training on performance and motivation. Diss. Abst. Inter. V.52,(7-A2), PP.473.

22 - O'neil, H.F. Jr, & Abedi, J., (1996). Reliability and validity of a state Meta cognition inventory: Potential for Alternative assessment. Educational Research, V. 89, 4, PP. 234-245.

23 - Pintrich, P.R. & Degroot, E.V., (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom Academic performance. Journal of Educational Psychology, V. 82. 1, PP. 33-40.

24 - Pintrich, P.R. Smith, D.A.F., Garcia, T., & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational & Psychological Measurement, V. 53, PP. 801-813.

25 - Rao, N., Moely, B. E. & Scechs, J. (2000). Motivational belifs, study stratigies, and mathematics attainment in high and low achieving chinese scondary school studnts. Contemporary Educational Psychology. V.25. pp. 287-316.

26 - Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). Assessing meta cognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, V. 19, PP. 460-475.

27 - Schraw, G. & Nietfeld, J. (1998). A further test of the general monitoring skill hypothesis. Journal of Educational Psychology, V. 90, 2,PP. 236-248.

28 - Turner, J. C., Oakes, P.J. (1997). The socially structured mind. In. C. McGray, S.A. Haslam (Eds).The Message of Social Psychology (ch. 23, PP. 355-373). Great Britain: Black well Publishers.

29 - Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology. V. 68, PP. 149-171.

30 - Watkins, D., Drew, P.Y. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students. British Journal of Educational Psychology, V. 68. PP. 173-188.

31 - Weinstein, C. E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In. M.C. wittrock, Handbook of Research on Teaching, (3rd) ed. ch. (11), PP. 35-32, New York, Macmillan publishing company.

32 - Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2002). Motivational Belifs, values, and Goals. In., S.T. Fisk, D.L. Schacter & C.Z. Waxler. Annual Review of Psychology, V. 53. PP, 109-132.

33 - Young, T.R. (1972). New saurces of Self. U.S.A. Pergman Press. Inc.

34 - Zimmerman, B.J., (1989). A social cognitive view of Self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology. V. 81, 3, PP. 329-339.

35 - Zimmerman, B.J., Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem salving. Journal of Educational Psychology, V. 73, PP. 485-493

A Model for Cogintive and Non - Cognitive components of Self- Regulated Learning, And Its Relationship with Academic Performance in the light of Self-System, and Expectancy – Value model of Motivation

Dr. Hesham Habib El Hussieny
National Center for Examination and Educational Evaluation (NCEEE)

Abstract :

The study aimed to establish model combine between cognitive and non-cognitive components for self- regulated learning, and appearing self – system, and motivation (Expectancy – Value model) components. Study direct and undirect causal effects of self- regulated learning components in academic achievement for scondary school students.

The cognitive and metacognitive components. motivation. self. and environment context Questionnaires administered to (332) first grade scondary school students.

The Results indicated casual model view concern the directed psitive effects for self-efficacy (self); task value, intrinsic goal orientation (motivation); and percedural knowledge, rehearsal. information mangement, time and study mangement, and mastery Stratigeies (cognitive and metacognitive components) in academic achievement. The Results indicated also that there undirected effects for task value (motivation); self- efficacy, self-worth, self- esteem, self- awareness, and self- evaluation (self); and cooperation, and teacher support (environment context) in academic achievement.

There are statisically significant differences between academic overachievers and underachievers in conditional knowledge; information mangement & mastery Stratigies; task value; and all components of self- system except self - worth; teacher support (environment context).