الفصل السابع
دراسات معاصرة في مجال
التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز*

* ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥).

الدراسة الأولى

" نموذج مقترح للتأثيرات المتبادلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً "

اتضح من الفصلين الأول والثاني لهذا الكتاب وكذلك من الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثالث عدم توافر نماذج توضح كيفية عمل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فيما بينها ومدى تأثير استراتيجيات معينة في استخدام استراتيجيات أخرى، فمعظم النماذج المتوافرة للتعلم المنظم ذاتياً توضح العلاقات بين المكونات العامة للتعلم المنظم ذاتياً والمراحل التي يتضمنها ومن هنا نبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة الحالية والتي تتلخص في محاولة التوصل إلى نموذج عام يوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ويمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في التساؤل التالي :

" هل يمكن التوصل إلى نموذج عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ".

والإجابة عن هذا التساؤل تهتم بالتحليلات الكيفية للنتائج أكثر من اهتمامها بالتحليلات الكمية لها والهدف منه يتمثل في التعرف على التأثيرات المتداخلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتعرف على ما إذا كانت هناك استراتيجيات تسهم في استخدام استراتيجيات أخرى أم لا والتعرف على الاستراتيجيات التي تحتل مكانه متوسطة بين تأثير استراتيجية واستراتيجية أخرى وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك استراتيجيات عامة تؤثر في بقية الاستراتيجيات أم لا، وهو ما يساعد في التوصل إلى نموذج عام يوضح كيفية عمل هذه الاستراتيجيات ويفسر العلاقات المتبادلة بينها.

فمعظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً السابق عرضها لم تتناول التأثيرات المتبادلة بين الاستراتيجيات التنظيمية صراحة وإنما ركزت على العلاقات بين العمليات العامة للتعلم المنظم ذاتياً أو وصف التأثيرات المتبادلة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة مما يُظهر الحاجة إلى دراسة مثل هذه التأثيرات بين الاستراتيجيات والتعرف على طريقة عملها فيما بينها.

وللإجابة على هذا التساؤل تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً السابق إعداده في الفصل الثالث على عينة من طلاب كلية التربية بقنا تختلف عن العينة المستخدمة في التقنين من طلبة الفرقة الثالثة (الشعب العلمية والشعب الأدبية) في العام الجامعي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، وبلغ عدد أفرادها ٣٥٠ طالباً وطالبة من فئة السن (١٨– ٢٠) سنة، وبعد تطبيق المقياس واستبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة عن جميع البنود بلغ العدد النهائي لأفراد العينة ٣٠٠ طالب وطالبة بمتوسط عمري قدرة ١٩,٣٢ سنة وانحراف معياري قدرة ١,٦ سنة. ويوضح الجدول التالي العدد النهائي لأفراد العينة وتوزيعهم على الشعب المختلفة:

جدول (٣٢)

أفراد العينة وتوزيعهم على الشعب المختلفة بالتخصصين العلمي والأدبي

التخصص		علمي				أدبي				المجموع الكلي
الشعبة		رياضيات	الطبيعة والكيمياء	أحياء	المجموع	عبري	إنجليزي	فرنسي	تاريخ	المجموع
النوع	ذكور	٥٣	٧	١٥	٧٥	١٦	١٥	١٨	١٨	٦٧
	إناث	٤٥	١٠	٢٠	٧٥	٢١	٢٠	٢٠	٢٢	٨٣
المجموع		٩٨	١٧	٣٥	١٥٠	٣٧	٣٥	٣٨	٤٠	١٥٠
٣٠٠										

وتم استخدام نموذج المعادلة البنائية *Structural Equation Model* في اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة وإجراء التعديلات المطلوبة فيه؛ وهو ما يميز هذا الأسلوب عن تحليل المسار فقد يكون هناك دلالة لمعاملات المسار بين المتغيرات المفترضة في النموذج ولكن النموذج المفترض لا يطابق البينات التي تم الحصول عليها بدرجة كبيرة – لا يتميز بصدق واقعي – فلهذا الأسلوب الإحصائي العديد من المميزات التي جعلت استخدامه في تحليل البيانات أمراً شائعاً في الدراسات والبحوث النفسية الأجنبية والعربية (عبدالناصر السيد عامر، ٢٠٠٢، عزت عبدالحميد محمد، ١٩٩٩؛ *Bandalos, et al., 2003; Elliot, et al., 1999; Finney, et al., 2004; Vermetten, et al., 2001; Stipek & Gralinski, 1996; Wen, et al., 2004; Lander, 2001*) ومن هذه المميزات:

- توفير معايير يتم في ضوئها الحكم على جودة النموذج المفترض ومدى مطابقته لواقع البينات الأصلية والعلاقات المتداخلة بينها (مؤشرات جودة المطابقة: ص ٨٥).
- حساب معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية للمتغيرات الداخلة في النموذج وكذلك تحديد دلالتها الإحصائية.
- إذا كانت هناك تعديلات ممكنة تزيد من جودة النموذج يوفر هذا الأسلوب مؤشرات للتعديل تحدد المسارات الواجب إضافتها للنموذج المفترض وبالتالي يمكن التوصل إلى أفضل تصور للعلاقات بين المتغيرات المقاسه.

وفـــي ضـــوء ما تم استخلاصه مما سبق عرضه في الفصول السابقة تم افتراض نموذج تبادلـــي[١] *Non-Recursive* فـــيه استراتيجية المراقبة الذاتية واستراتيجية التقويم الذاتي تؤثـــران فـــي كـــل الاســـتراتيجيات الأخرى وبالتالي تعتبر هاتين الاستراتيجيتين بمثابة متغـــيرات مستقلة (متغيرات خارجية) *Exogenous* وباقي الاستراتيجيات تعتبر متغيرات تابعـــة (متغيرات داخلية) *Endogenous* وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديـــرها تم استخدام طريقة أقصى احتمال من خلال البرنامج الإحصائي *(Amos 3.6)* في تقدير معالم النموذج.

تـــم فحص دلالة معاملات الانحدار– النسبة للحرجة – وفي ضوء ذلك تم حذف المسارات غير الدالة ثم أعيد تقدير معالم النموذج مرة أخري وفي ضوء مؤشرات التعديل تـــم إضـــافة المســـارات المطلوبـــة بيـــن المتغيرات في النموذج وبالتالي ظهرت بعض المتغـــيرات التي يمكن اعتبارها متغيرات خارجية لمتغيرات داخلية أخرى، ثم أعيد تقدير معـــالم النموذج مرة ثالثة وتم الـــتأكد من دلالة معاملات الانحدار للمسارات الموجودة في الـــنموذج وحذف المسارات غير الدالة وأعيد التحليل مرة أخرى وتتشابه هذه الإجراءات والبرنامج الإحصائي المستخدم مع ما تم اتباعه في دراسة *(Vermetten, et al., 2001)* باســـتثناء أن هـــذه الدراســـة أخذت بمؤشرات التعديل أكبر من أو تساوي (١٠) بينما في الدراسة الحالية أُخذ بمؤشرات التعديل التي تنقص من قيمة مربع كاي بمقدار أكبر من أو يســـاوي(٥) ($MI \geq 5$) ويوضـــح جدول (٣٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي تم التوصل إليه:

جدول (٣٣)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يوضح التأثيرات المتبادلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

x^2	Df	x^2/df	GFI	$AGFI$
٨٥,٤٠٦	٨٥	١,٠٠٥	٠,٩٦٨	٠,٩٤٣
CFI	TLI	IFI	NFI	$RMESA$
١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٩٦٢	٠,٠٠٤

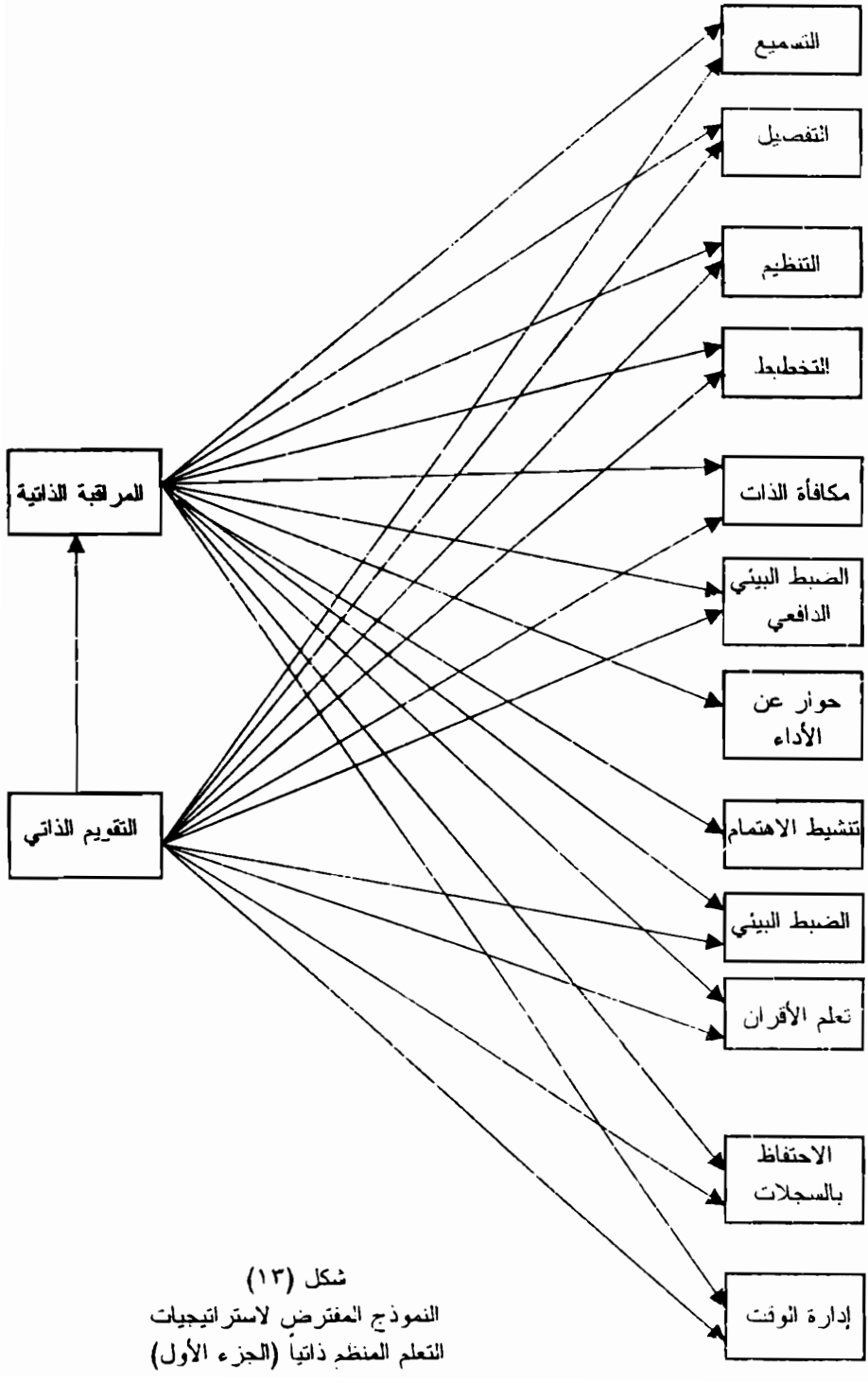
[١] الـــنموذج التبادلي يسمح فيه بظهور تأثيرات في أي اتجاه ممكن بينما النموذج الأحادي تكون فيه جميع المسارات من المتغيرات المستقلة إلى المتغيرات التابعة وليس العكس.

يتضح من الجدول السابق أن النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه يطابق تماما البيانات موضوع المعالجة ويفسر بدرجة كبيرة العلاقات بين هذه البيانات، حيث كانت قيم *(GFI, AGFI, NFI)* مرتفعة جداً وقيم *(CFI, TLI, IFI)* تساوي الواحد الصحيح (الحد الأقصى) وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي *RMESA* قريبة جداً من الصفر (أقل من ٠,٠٥).

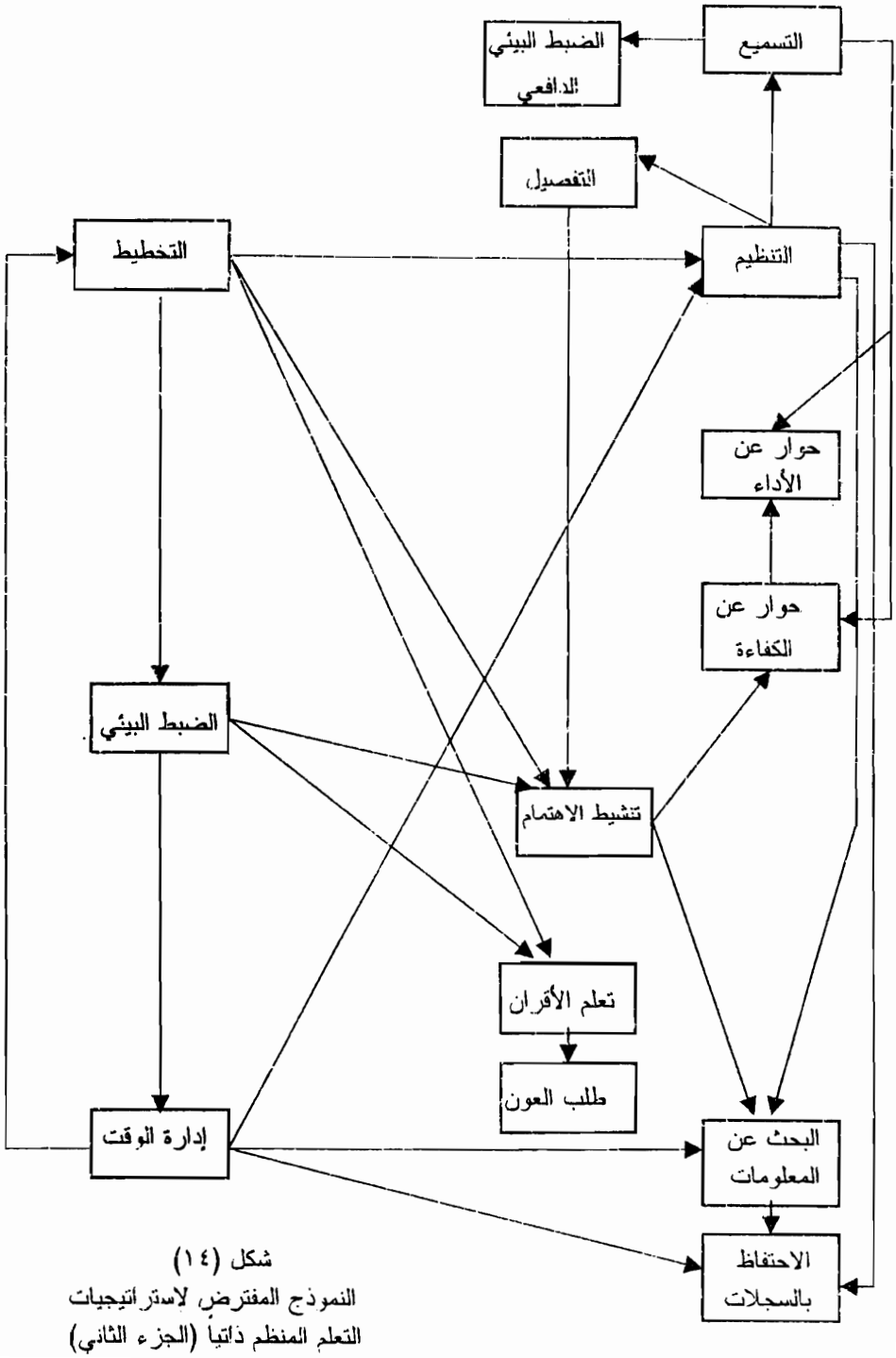
ويجب ملاحظة أن النتائج التالية والتفسيرات المقترحة لها تعد بمثابة افتراضات تحتاج إلى دراسات تدعمها أو تدحضها وكل التفسيرات المقترحة للنتائج التالية تعد مقترحات من وجهة نظر الباحث وإن كان بعضها تم تدعيمه بالآراء ونتائج البحوث والدراسات السابقة.

والنموذج النهائي الذي تم التوصل إليه أكد التأثيرات المباشرة لاستراتيجيتي المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي في معظم الاستراتيجيات الأخرى وهو ما يؤكد أهمية هاتين الاستراتيجيتين في التنظيم الذاتي للتعلم وبالتالي يمكن اعتبارهما استراتيجيات عامة للتعلم المنظم ذاتياً، ووجدت تأثيرات متداخلة بين الاستراتيجيات الأخرى مما يؤكد أن بعض الاستراتيجيات تعتمد في عملها – إلى حد ما – على استراتيجيات أخرى أو على نواتج تلك الاستراتيجيات وظهر تأثير قوي لاستراتيجية التقويم الذاتي في استراتيجية المراقبة الذاتية مما يوضح أن المعلومات المستنتجة من عملية التقويم توفر للفرد تغذية مرتدة معلوماتية تسهم في معرفة الوضع التقدمي في التجهيز والمعالجة وأن استراتيجية المراقبة الذاتية قد تعتمد إلى حد كبير في عملها على استراتيجية التقويم الذاتي ونواتجها.

ولسهولة فهم النموذج النهائي تم تقسيمه إلى جزأين: أحدهما يتضمن التأثيرات المباشرة لاستراتيجيتي المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي في باقي الاستراتيجيات ويمكن اعتباره بمثابة منظومة عامة للتجهيز تتضمن استراتيجيات توجه عمل وتنفيذ الاستراتيجيات الأخرى وبجانب ذلك لها دور كبير في تكييف وتعديل تنفيذ هذه الاستراتيجيات لتصبح أكثر فاعلية ومن هنا يمكن تسمية هذا الجزء بـ " **منظومة الضبط التكييفي للتجهيز** " شكل (١٣)، أما الجزء الآخر فيوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين باقي الاستراتيجيات والذي يمكن اعتباره بمثابة " **المنظومة الأساسية لعمليات التجهيز والمعالجة** " شكل (١٤).



شكل (١٣)
النموذج المفترض لاستراتيجيات
التعلم المنظم ذاتياً (الجزء الأول)



شكل (١٤)
النموذج المفترض لإستراتيجيات
التعلم المنظم ذاتياً (الجزء الثاني)

والجدول التالي يوضح نسب التباين المفسر في كل استراتيجية والتي ترجع إلى التأثيرات المباشرة أو غير المباشرة للاستراتيجيات الأخرى:

جدول (٣٤)

نسب التباين المفسر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي ترجع للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للاستراتيجيات الأخرى

الاستراتيجية	نسبة التباين	الاستراتيجية	نسبة التباين	الاستراتيجية	نسبة التباين
التسميع	٢٤,٣	الضبط البيئي الدافعي	٢٦,٩	تعلم الأقران	٣٤
التفصيل	٤٧,٧	حوار الذات عن الكفاءة	٤٠,٢	الاحتفاظ بالسجلات	٤٨,٥
التنظيم	٤٤,٦	حوار الذات عن الأداء	٤٢,٨	البحث عن المعلومات	٣٤,٥
التخطيط	٥٢,٨	تنشيط الاهتمام	٤٢,٨	إدارة الوقت	٣٤,٣
المراقبة	٢٧,٩	الضبط البيئي	٢٤,٤	التقويم الذاتي	٠٠٠٠
مكافأة الذات	١٨,٧	طلب العون	١٣		

يتضح من شكل (١٣) ، شكل (١٤) ، جدول (٣٤) ما يلي :

- **يتأثر استخدام استراتيجية التسميع باستراتيجيات (التنظيم، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٢٤,٣ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية التسميع.**
- **يتأثر استخدام استراتيجية التفصيل باستراتيجيات (التنظيم، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٤٧,٧ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية التفصيل.**
- **يتأثر استخدام استراتيجية التنظيم باستراتيجيات (التخطيط، إدارة الوقت، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٤٤,٦ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية التنظيم.**
- **يتأثر استخدام استراتيجية التخطيط باستراتيجيات (إدارة الوقت، التقويم الذاتي، والمراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٥٢,٨ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية التخطيط.**
- **يتأثر استخدام استراتيجية المراقبة باستراتيجية التقويم الذاتي وتفسر هذه الاستراتيجية ٢٧,٩ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية المراقبة.**

- يتأثر استخدام استراتيجية مكافأة الذات باستراتيجيتي (المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي) وتفسر هاتين الاستراتيجيتين ١٨,٧ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية مكافأة الذات.

- يتأثر استخدام استراتيجية الضبط البيئي الدافعي باستراتيجيات (التسميع، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٢٦,٩ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية الضبط البيئي الدافعي.

- يتأثر استخدام استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة باستراتيجيتي (التسميع، وتنشيط الاهتمام) وتفسر هاتين الاستراتيجيتين ٤٠,٢ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة ولا توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية في استخدام هذه الاستراتيجية.

- يتأثر استخدام استراتيجية حوار الذات عن الأداء باستراتيجيات (التسميع، حوار الذات عن الكفاءة، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٤٢,٨ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية حوار الذات عن الأداء.

- يتأثر استخدام استراتيجية تنشيط الاهتمام باستراتيجيات (الضبط البيئي، التفصيل، التخطيط، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٤٢,٨ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية تنشيط الاهتمام.

- يتأثر استخدام استراتيجية الضبط البيئي باستراتيجيات (التخطيط، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٢٤,٤ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية الضبط البيئي.

- يتأثر استخدام استراتيجية تعلم الأقران باستراتيجيات (التخطيط، الضبط البيئي، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٣٤ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية تعلم الأقران.

- يتأثر استخدام استراتيجية طلب العون الأكاديمي باستراتيجية تعلم الأقران وتفسر هذه الاستراتيجي ١٣ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية طلب العون الأكاديمي ولا توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية في استخدام هذه الاستراتيجية.

- يتأثر استخدام استراتيجية البحث عن المعلومات باستراتيجيات (تنشيط الاهتمام، التنظيم، إدارة الوقت) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٣٤,٥ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية البحث عن المعلومات ولا توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية في استخدام هذه الاستراتيجية.

- يتأثر استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات باستراتيجيات (إدارة الوقت، البحث عن المعلومـــات، التنظيم، التقويم الذاتي، المراقبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٤٨,٥ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات.

- يـــتأثر استخدام استراتيجية إدارة الوقت باستراتيجيات (الضبط البيئي، والتقويم الذاتي، والمراقـــبة الذاتية) وتفسر هذه الاستراتيجيات ٣٤,٣ ٪ من التباين في استخدام استراتيجية إدارة الوقت.

(أ) تحليل العلاقات في الجزء الأول من النموذج :

➢ فيما يتعلق استراتيجية المراقبة الذاتية:

أظهـــرت النـــتائج تأثـــيرات ذات دلالة إحصائية لاستراتيجية المراقبة الذاتية في اســـتراتيجيات (التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الأداء، تنشيط الاهتمام، الضبط البيئي. تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت)، كما هو موضح بجدول (٣٥):

جدول (٣٥)

الخطأ المعياري ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة لاستراتيجية المراقبة الذاتية في باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البيان / الاستراتيجيات	قيمة *B*	الخطأ المعياري	معامل *Beta*	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التسميع	٠,٠٩٥	٠,٠٤٥	٠,١٣٠	٢,٠٨١	٠,٠٥
التفصيل	٠,٢٨٤	٠,٠٤١	٠,٣٥٨	٦,٩٢٢	٠,٠١
التنظيم	٠,١١	٠,٠٤٩	٠,١٣٠	٢,٢٥١	٠,٠٥
التخطيط	٠,٢٦٧	٠,٠٣٦	٠,٣٦٣	٧,٣٨٠	٠,٠١
مكافأة الذات	٠,٣٩١	٠,٠٦٩	٠,٣٤٦	٥,٦٤٣	٠,٠١
ضبط بيئي دافعي	٠,٢٢٨	٠,٠٤٩	٠,٢٧٨	٤,٦٧٩	٠,٠١
حوار عن الأداء	٠,١٥٦	٠,٠٣٩	٠,١٩٧	٣,٩٦٦	٠,٠١
تنشيط الاهتمام	٠,٢٦٠	٠,٠٥٩	٠,٢٧٤	٤,٤٠٦	٠,٠١
الضبط البيئي	٠,١١٥	٠,٠٤٩	٠,١٥٩	٢,٣٢٤	٠,٠٥
تعلم الأقران	٠,٢٠٩	٠,٠٥٩	٠,٢٢٥	٣,٥٧٦	٠,٠١
الاحتفاظ بالسجلات	٠,٢٧١	٠,٠٤٧	٠,٣٠١	٥,٧١١	٠,٠١
إدارة الوقت	٠,٢٧٠	٠,٠٥٨	٠,٢٦٦	٤,٦٤٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن استراتيجية المراقبة الذاتية ذات أهمية خاصة في التنظيم الذاتي للتعلم حيث تؤثر هذه الاستراتيجية مباشرة في استخدام باقي الاستراتيجيات وهو ما تؤكد عليه معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً، فمحاولات المتعلم لضبط وتنظيم وتكيف أنشطته في التجهيز والمعالجة تعتمد على عمليات المراقبة والتي تُمد المتعلم بالمعلومات اللازمة حول التناقض النسبي بين ما هو مأمول والوضع الحالي ويقرر المتعلم في ضوء ذلك ما ينبغي عليه القيام به وهو ما يتفق مع آراء *(Zimmerman, 1988; Wolters, et al. 2003; Zimmerman & Schunk, 2001, 300; Schunk & Ertmer, 2000, 633; Pintrich & Garcia, 1991, 379)* وتتفق تلك النتائج مع تأكيد *(Pintrich & DeGroot, 1990)* علي أن النقص في المراقبة الذاتية أو الاستخدام غير الفعال لهذه الاستراتيجية يؤدى إلى نتائج سلبية في الأداء الأكاديمي حتى لو تم استخدام الاستراتيجيات المعرفية الأخرى.

فالمراقبة الذاتية تساعد المتعلم على التركيز والتميز بين الأداء الفعال وغير الفعال والتعرف على الاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة وهو ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث التي هدفت إلى معرفة أثر التدريب على عمليات المراقبة الذاتية حيث أثبتت نتائجها تحسن الأداء الأكاديمي بعد التدريب وأن الفرد يُصبح أكثر وعياً بعملية تعلمه مما يُمكنه من تخطيط أنشطته في ضوء ذلك الوعي *(Chen, 2002)*.

والنتائج السابقة تؤكد على أن عمليات المراقبة لا يقتصر تأثيرها على الاستراتيجيات المعرفية فحسب وإنما تؤثر كذلك في استراتيجيات تنظيم الدافعية واستراتيجيات تنظيم بيئة التعلم والمحيط الاجتماعي واستراتيجيات تنظيم السلوك وهو ما يعني أن تطبيق هذه الاستراتيجيات بفاعلية يتطلب قدر من الوعي بها ومراقبتها أثناء التنفيذ وهو ما تؤكده العلاقة القوية بين استراتيجية المراقبة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الداخلية التي توصلت إليها نتائج دراسة *(Wolters, 1998)* وما أكدت عليه نتائج دراسة *(Schmidt & Ford, 2003)* والتي توصلت إلى أن ما وراء المعرفة تعد منبأ قوي لمخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

- **فيما يتعلق استراتيجية التقويم الذاتي:**

أظهرت النتائج وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية لاستراتيجية التقويم الذاتي في استراتيجيات (التسميع، التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، الضبط البيئي، تعلم الأقران، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت) كما يتضح من جدول (٣٦):

جدول (٣٦)

الخطأ المعياري ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة لاستراتيجية التقويم الذاتي في باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

البيان / الاستراتيجيات	قيمة B	الخطأ المعياري	معامل Beta	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التسميع	٠,١٧٧	٠,٠٥٧	٠,١٩٧	٣,٠٧٦	٠,٠١
التفصيل	٠,١٣٨	٠,٠٥٢	٠,١٤٢	٢,٦٦٥	٠,٠١
التنظيم	٠,٢٧١	٠,٠٥٦	٠,٢٥٩	٤,٨١٧	٠,٠١
التخطيط	٠,١٥٠	٠,٠٤٤	٠,١٦٥	٣,٣٨٢	٠,٠١
المراقبة الذاتية	٠,٦٤٩	٠,٠٦	٠,٥٢٨	١٠,٧٤٨	٠,٠١
مكافأة الذات	٠,١٨٦	٠,٠٨٥	٠,١٣٤	٢,١٨٥	٠,٠٥
ضبط بيئي دافعي	٠,١٧٩	٠,٠٦١	٠,١٧٨	٢,٩٤٢	٠,٠١
الضبط البيئي	٠,١٦٢	٠,٠٥٥	٠,١٨٢	٢,٩١٩	٠,٠١
تعلم الأقران	٠,١٤١	٠,٠٦٧	٠,١٢٤	٢,١١٦	٠,٠٥
الاحتفاظ بالسجلات	٠,١٨١	٠,٠٥٩	٠,١٦٤	٣,٠٦٦	٠,٠١
إدارة الوقت	٠,٣١٠	٠,٠٧١	٠,٢٤٨	٤,٣٦٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن استراتيجية التقويم الذاتي لها تأثيرات مباشرة قوية في باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهو ما يعني أن تطبيق هذه الاستراتيجيات يحتاج إلى التقويم لمعرفة النتائج، هذا بالإضافة إلى تأثير استراتيجية التقويم في الاستراتيجيات قبل التطبيق والذي يتمثل في تقويم الوضع المبدئي ومعرفة الإمكانيات المتاحة والذي يؤثر بطريقة مباشرة في تطبيق الاستراتيجيات وبطريقة غير مباشرة عن طريق التأثير في عمليات المراقبة، فنواتج التقويم توفر تغذية مرتدة معلوماتية يستفيد منها الفرد في عملية المراقبة وهو ما يفسره التأثير القوى لاستراتيجية التقويم الذاتي في استراتيجية المراقبة الذاتية ويؤكد (حمدي الفرماوي، وليد رضوان، ٢٠٠٤، ١٠٧) على الأهمية السابقة لاستراتيجية التقويم.

وبالتالي يمكن اعتبار استراتيجية التقويم الذاتي لها وظيفة معرفية ووظيفة ما رواء معرفية فهي تفيد في تحقيق الفهم والتعلم وتفيد في معرفة مدى تحقيق الفهم والتعلم وهو ما يتفق مع نتائج دراسة *(King, 1992)*؛ ونتائج دراسة *(Schunk & Ertmer, 1999)* التي أكدت على أهمية استراتيجية التقويم الذاتي في تحسين مهارات التعلم والفاعلية الذاتية.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Schunk, 1996)* والتي أكدت على أهمية استراتيجية التقويم الذاتي كمكون مكمل *Integral Component* للتعلم المنظم ذاتياً حيث تجعل المتعلم أكثر كفاءة وتزيد من معتقدات الفاعلية الذاتية وتمكنه من الاستمرار في العمل بطريقة إنتاجية وتزيد من التوجهات نحو الإتقان عن التوجه نحو الدرجات ولذلك أوصت الدراسة بضرورة تدريب الأفراد على مهارات التقويم الذاتي.

وبالإضافة للتأثيرات المباشرة السابقة لاستراتيجيتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأخرى توجد تأثيرات غير مباشرة لهاتين الاستراتيجيتين والتي تتمثل في تأثيرهما في استراتيجيات أخرى لها تأثيرات مباشرة في بعض الاستراتيجيات، أو تأثيرهما في بعض المتغيرات المستقلة الأخرى ذات التأثير المباشر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي لم يتضمنها النموذج الحالي[١].

(ب) تحليل العلاقات في الجزء الثاني من النموذج:

يبدأ الجزء الثاني من النموذج بثلاث استراتيجيات هما التخطيط والضبط البيئي وإدارة الوقت والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات علاقة تبادلية كما هو واضح من شكل (١٤) ومعنى ذلك أن التنظيم الذاتي يبدأ فيه الفرد بتحديد الأهداف من القيام بالعمل وإعداد خطة لتنفيذ هذه الأهداف وهو ما يقوده إلى إعداد وترتيب بيئة التعلم وتنظيم وجدولة الوقت المتاح بالصورة التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف ومعني العلاقة الدائرية بين هذه الاستراتيجيات أن المعلومات التي يتوصل إليها الفرد من استخدامه لأي منها – في صورة تغذية مرتدة ناتجة عن عمليات التقويم والمراقبة – يمكن استخدامها في تعديل أي منها وهو ما يؤكده *(Pintrich, 2000a)*، وكذلك توجد تأثيرات مباشرة لتلك الاستراتيجيات في بعض الاستراتيجيات الأخرى وهي:

- **استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف:** لها تأثيرات مباشرة في استراتيجيات التنظيم وتنشيط الاهتمام وتعلم الأقران والضبط البيئي، وهو ما يتفق مع افتراض "لوك ولثام" في ١٩٩٠ بأن التخطيط ووضع الأهداف له وظائف دافعية وأخرى معرفية *(In: Latham & Seijts, 1999)* فاستخدام المتعلم لهذه الاستراتيجيات يمكن اعتباره ناتج لوظيفة الهدف الدافعية وتظهر هذه الوظيفة بوضوح في تنشيط اهتمام المتعلم بما يحاول تعلمه– يمكن أن يستنتج المتعلم أثناء التخطيط ووضع الأهداف مدى أهمية ما يحاول تعلمه سواء في تحقيق الإتقان أو ارتباطه ببعض الجوانب الأخرى الهامة في المقرر أو أهميته للتمكن من الإجابة الصحيحة في الامتحان– أما الوظيفة المعرفية للهدف فهي ما يتمثل في نواتج استخدام هذه الاستراتيجيات.

---

[١] التأثيرات غير المباشرة لمتغير مستقل في متغير تابع ما = الفرق بين معامل الارتباط بين المتغيرين ومعامل الانحدار المعياري.

- **استراتيجية الضبط البيئي:** لها تأثيرات مباشرة في استراتيجيات تنشيط الاهتمام وتعلم الأقران وإدارة الوقت، وهو ما يوضح أن استخدام هذه الاستراتيجيات يسهم فيه بفاعلية وضع بيئة التعلم والكيفية التي تم إعدادها وترتيبها عليها فقد يفضل الطالب المذاكرة في ظروف بيئية معينة قد لا تتوافق مع ظروف التعلم الجماعي، وكذلك ترتيب بيئة التعلم بالصورة التي يفضلها الفرد والتي تساعده على الإنجاز يجعله يُبدى اهتمام أكبر لما يقوم به أو على الأقل تجعله لا يشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال ما يقوم به وكذلك يُمكنه من الاستغلال الأمثل للوقت.

- **استراتيجية إدارة الوقت:** لها تأثيرات مباشرة في استراتيجيات التنظيم والبحث عن المعلومات والاحتفاظ بالسجلات والتخطيط وهو ما يعني أن هذه الاستراتيجيات تحتاج إلي وقت أكبر يجب أن يوفره الفرد لها ضمن جدولته للوقت الكلي المتاح؛ ويوضح الجدول التالي دلالة معاملات الانحدار بين استراتيجيات التخطيط والضبط البيئي وإدارة الوقت والاستراتيجيات المرتبطة بها:

جدول (٣٧)

الخطأ المعياري ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة لاستراتيجيات التخطيط والضبط البيئي وإدارة الوقت في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

	الاستراتيجيات	قيمة *B*	الخطأ المعياري	معامل *Beta*	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التخطيط	الضبط البيئي	٠,٢١٥	٠,٠٧١	٠,٢١٩	٣,٠١٦	٠,٠١
	التنظيم	٠,٢٦١	٠,٠٧٢	٠,٢٢٦	٣,٦٠٨	٠,٠١
	تنشيط الاهتمام	٠,٣٥١	٠,٠٧٦	٠,٢٧٢	٤,٦٠٩	٠,٠١
	تعلم الأقران	٠,٢٥٩	٠,٠٨١	٠,٢٠٥	٣,١٨٣	٠,٠١
الضبط البيئي	إدارة الوقت	٠,٢٨٤	٠,٠٨٠	٠,٢٠٢	٣,٥٥٧	٠,٠١
	تنشيط الاهتمام	٠,١٨٠	٠,٠٦٦	٠,١٣٧	٢,٧٣٥	٠,٠١
	تعلم الأقران	٠,٢٣٩	٠,٠٧٠	٠,١٨٦	٣,٤٢٩	٠,٠١
إدارة الوقت	التخطيط	٠,٢٤٩	٠,٠٣٥	٠,٣٤٥	٧,١٢٨	٠,٠١
	التنظيم	٠,١٧٤	٠,٠٤٧	٠,٢٠٩	٣,٧١٠	٠,٠١
	البحث عن المعلومات	٠,١٨٥	٠,٠٤٨	٠,٢١٩	٣,٨٣٨	٠,٠١
	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٠٩٣	٠,٠٤٧	٠,١٠٥	١,٩٧٢	٠,٠٥

- **تأثيرات استراتيجية التنظيم:**

ظهرت تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية لاستراتيجية التنظيم في بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي الأخرى وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٣٨)

الخطأ المعياري ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة لاستراتيجية التنظيم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الأخرى

البيان / الاستراتيجيات	قيمة B	الخطأ المعياري	معامل Beta	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التسميع	٠,٢٢٧	٠,٠٥٤	٠,٢٦٤	٤,١٩١	٠,٠١
التفصيل	٠,٣٠٥	٠,٠٤٩	٠,٣٢٧	٦,٢٦٣	٠,٠١
البحث عن المعلومات	٠,٣٣٦	٠,٠٥٨	٠,٣٣٣	٥,٨٣٠	٠,٠١
الاحتفاظ بالسجلات	٠,١٧٨	٠,٠٦١	٠,١٦٨	٢,٩٢٨	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق ما يأتي:

١- **لاستراتيجية التنظيم تأثير مباشر في استخدم استراتيجية التفصيل:** وهو ما يعني أن استراتيجية التفصيل تعتمد جزئياً على استراتيجية التنظيم في استخدامها أو بمعنى أخر تظهر الحاجة لاستخدام استراتيجية التفصيل من خلال نواتج استخدام استراتيجية التنظيم فعندما يحاول المتعلم ترتيب وتنظيم المعلومات بطريقة تساعده في الاحتفاظ بتلك المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد يصادف بعض المعلومات غير المفهومة أو غير الواضحة مما يفرض عليه استخدام استراتيجية التفصيل في توضيح وفهم هذه المعلومات ثم يعيد استخدام استراتيجية التنظيم مرة أخرى ولكن في هذه الحالة المعلومات تكون واضحة ومألوفة لدى المتعلم، ومن ذلك تعد استراتيجية التنظيم سبب لاستخدام استراتيجية التفصيل ويعني ذلك أن الفرد لا يكون في حاجة لاستخدام استراتيجية التفصيل ما لم تظهر الحاجة إلى توضيح وتفصيل بعض المعلومات عند محاولة تنظيمها.

٢ - **لاستراتيجية التنظيم تأثير مباشر في استخدام استراتيجية التسميع:** ويمكن تفسير ذلك في ضوء فاعلية استراتيجية التسميع في إطار التعلم الكيفي وليس الكمي، ففي التعلم الكمي تستخدم استراتيجية التسميع للاحتفاظ بأكبر كم من المعلومات دون أي شرط للفهم أو الإتقان، ولكن في إطار التعلم الكيفي يُفترض أن استراتيجية التسميع تستخدم بغرض الاحتفاظ بالمعلومات والعلاقات والاستنتاجات والقوائم التي يتم اشتقاقها باستخدام استراتيجيات التجهيز والمعالجة الأخرى والتي منها استراتيجية التنظيم ومن هنا يمكن اعتبار أن استخدام استراتيجية التنظيم يُنبأ باستخدام استراتيجية التسميع في تسكين المعلومات المنظمة في الذاكرة طويلة الأمد وليس العكس.

٣ - لاستراتيجية التنظيم تأثير مباشر في استخدام استراتيجية البحث عن المعلومات: ويمكن تفسير ذلك في ضوء تفسير تأثير استراتيجية التنظيم في استراتيجية التفصيل فعندما يواجه المتعلم بعض المعلومات غير الواضحة أو المعلومات الناقصة فإنه يستخدم استراتيجية التفصيل وإن لم يتمكن باستخدام تلك الاستراتيجية من حل هذه المشكلة يلجأ لاستراتيجية البحث عن المعلومات في تجميع المعلومات الناقصة والتي تفيده في توضيح وتفصيل المعلومات الغامضة.

يرتبط بالتفسير السابق تفسير المسار الدال من استراتيجية تنشيط الاهتمام إلى استراتيجية البحث عن المعلومات فلم يظهر تأثير مباشر لاستراتيجية التفصيل في استراتيجية البحث عن المعلومات ولكن ظهر لها تأثير غير مباشر عن طريق المسار (استراتيجية التفصيل ← استراتيجية تنشيط الاهتمام ← استراتيجية البحث عن المعلومات) ومن ذلك يمكن استنتاج أن استراتيجية تنشيط الاهتمام قد تستخدم بغرض تنظيم الدافعية – عندما يشعر المتعلم بالملل ونقصان الدافعية للاستمرار في العمل بسبب نقص المعلومات المتاحة – وقد تستخدم في هذه الحالة بغرض تنظيم المعرفة عن طريق تأثيرها في استراتيجية البحث عن المعلومات ولكن ناتج استراتيجية البحث عن المعلومات واحد في الحالتين حيث يؤدي إلى التغلب على المشكلة وبالتالي معاودة الاندماج في المهمة أو العمل وكذلك يوفر للمتعلم المعلومات الناقصة والتي تفيد في فهم ما يقوم به.

وكذلك يمكن تفسير تأثير استراتيجية التفصيل في استراتيجية تنشيط الاهتمام (معامل B = ٠,١٣١، النسبة الحرجة = ٢,٣٥٩، دالة عند مستوى ٠,٠٥) فالمتعلم عندما يحاول تفصيل المعلومات وتوضيحها وإحداث نوع من التكامل بينها تتضح له بعض المعلومات والحقائق التي تزيد من أهمية الموضوع وبالتالي تنشط الاهتمام لديه بهذه المعلومات مما يجعله يهتم بالبحث عن مزيد من المعلومات المرتبطة والتي تفيد في زيادة فهم الموضوع أو تجعله يحدد لنفسه أهدافاً أخرى أكثر صعوبة وهو ما يدفعه أيضاً إلى البحث عن معلومات تفيد في تحقيق هذه الأهداف.

٤ - لاستراتيجية التنظيم تأثير مباشر في استخدام استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات: فالمتعلم أثناء استخدامه لاستراتيجية التنظيم قد يستنتج معلومات هامة بخصوص طريقة الإجابة عن سؤال ما أو بعض الإلماعات التي تيسر له استرجاع معلومة ما أو يرغب في تسجيل ملاحظاته عن طريقته في الاستذكار مما يدفعه إلى تسجيل ذلك والاحتفاظ به وكذلك قد يرغب المتعلم في مراجعة ملحوظة معينة عن معلومة ما أو شيء سبق تسجيله ويفيد في تنظيم العمل الحالي وهو ما يدفعه أيضاً إلى مراجعة السجلات المحتفظ بها.

ويتضح مما سبق أن أهمية استراتيجية التنظيم لا تتمثل فقط في مساعدة المتعلم على تنظيم وترتيب المعلومات المعروضة في صورة تسهل له فهمها والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الأمد ولكن علاوة على ذلك تدفع استراتيجية التنظيم الفرد لاستخدام عدد من الاستراتيجيات الأخرى التي تجعل من التعلم أكثر فاعلية وهو ما يفسر تأكيد معظم الدراسات في هذا المجال على أهمية استراتيجية التنظيم واعتبارها من أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

- **تأثيرات استراتيجية التسميع:**

ظهرت تأثيرات ذات دلالة إحصائية لاستراتيجية التسميع في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الأخرى وهو ما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٣٩)

الخطأ المعياري ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة لاستراتيجية التسميع في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الأخرى

البيان / الاستراتيجيات	قيمة *B*	الخطأ المعياري	معامل *Beta*	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
حوار الذات عن الأداء	٠,١٩٨	٠,٠٥٢	٠,١٨٢	٣,٨٢٦	٠,٠١
حوار الذات عن الكفاءة	٠,١٦١	٠,٠٧٣	٠,١٠٢	٢,٢٠٢	٠,٠٥
الضبط البيئي الدافعي	٠,٢٢١	٠,٠٦٢	٠,١٩٧	٣,٥٧٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن:

الاستراتيجيات التي تتأثر في استخدامها باستراتيجية التسميع هي استراتيجيات (حوار الذات عن الأداء وحوار الذات عن الكفاءة والضبط البيئي الدافعي) وهي استراتيجيات للتنظيم الذاتي للدافعية ويمكن تفسير ذلك في ضوء استخدام استراتيجية التسميع فقد تستخدم استراتيجية التسميع بهدف التمكن والحفظ وكذلك قد تستخدم بهدف التأكد من التمكن أو الحفظ في نهاية عملية التعلم – الكمي أو الكيفي – فعندما يفشل المتعلم بعد محاولاته المبذولة للتعلم في استرجاع المعلومات التي تعلمها يصاب بحالة من القلق والخوف وهو ما يؤدي في بعض الأحيان إلى فقدان الدافعية والشعور بالملل ونقص الفاعلية وقد يصاحب ذلك برغبة في عدم الاستمرارية وهنا يأتي دور استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية.

ويؤكد على التفسير السابق لتأثير استراتيجية التسميع في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية عدم وجود تأثيرات ذات دلالة لاستراتيجية التقويم الذاتي في استراتيجيات حوار الذات عن الكفاءة وحوار الذات عن الأداء وتنشيط الاهتمام، ويوضح ذلك أن استراتيجية التسميع قد تستخدم في نهاية التعلم في صورة استرجاع وتكرار للمعلومات ليس بهدف الاحتفاظ والتمكن ولكن بهدف التيقن من حدوث التعلم وهو ما يمثل وظيفة تقويمه لاستراتيجية التسميع وكذلك يمكن افتراض أن استراتيجية التسميع تتوسط التأثير بين استراتيجية التقويم الذاتي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ولذا لم يظهر تأثير مباشر لاستراتيجية التقويم الذاتي في بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية.

وتؤكد على النتائج السابقة الخاصة باستراتيجية التسميع النتائج التي توصلت إليها دراسة *(Wolters, 1999b)* حيث لم تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (حوار الذات عن الأداء، مكافأة الذات) في التنبؤ إلا باستراتيجية التسميع كاستراتيجية معرفية واستراتيجيتي المراقبة والتخطيط كاستراتيجيات ما وراء معرفية ولكن فسر ذلك على أساس أن المتعلم الذي يركز انتباهه على الدرجات والأداء والحوافز الخارجية يعتمد أكثر على عمليات الحفظ والتسميع وهو ما يفترض ضمنياً أن استراتيجية التسميع استراتيجية غير فعالة *Low-Level Strategy* في التعلم ويتعارض بالتالي مع التفسيرات الحالية، وفي دراسة "وولترز" لم تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في التنبؤ باستراتيجيتي التنظيم والتفصيل وهو ما يؤكد تفسير النتائج الحالية وإمكانية اعتبار أن استراتيجية التسميع تأتي في الاستخدام بعد استراتيجيتي التنظيم والتفصيل في حالة التعلم الكيفي أو تستخدم منفصلة في حالة التعلم الكمي.

- **استراتيجية تنشيط الاهتمام:** لهذه الاستراتيجية تأثير مباشر في استراتيجية البحث عن المعلومات (معامل B = ٠,١٧٣، النسبة الحرجة = ٣,٢٥، دالة عند مستوى ٠,٠١) وكذلك لها تأثير مباشر في استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة (معاملB = ٠,٦٠٠، النسبة الحرجة = ١٢,٩٣٩، دالة عند مستوى ٠,٠١)، والتأثير الأول تم تفسيره فيما سابق كتأثير غير مباشر لاستراتيجية التفصيل وإذا تم تفسيره كتأثير مباشر لاستراتيجية تنشيط الاهتمام فأن ذلك يتضح من أهمية استراتيجية تنشيط الاهتمام، فهي استراتيجية لتنظيم الدافعية وبالتالي استخدامها يتمثل في التعامل مع مشاعر الملل وعدم الرغبة في إكمال العمل عن طريق إيجاد أهمية للعمل بربطه بشيء جذاب أو إيجاد أهمية تطبيقية له أو ربطه بشيء مألوف، وتحديد أهمية الموضوع قد يسهم في البحث عن معلومات إضافية تفيد في فهمه وكذلك قد تسهم في حوار الفرد لذاته عن أهمية إتقان العمل ومعرفة ما يتضمنه من معلومات، خاصة لو ارتبطت الأهمية المستنتجة بتأثير الموضوع على النجاح أو فرص العمل.

- التأثـــير الوحـــيد المباشر في استراتيجية طلب العون الأكاديمي كان **لاستراتيجية تعلم الأقـــران** (معـــامل B = ٠,٣٦٠، النســـبة الحرجة = ٦,٦٧٠، دالة عند مستوى ٠,٠١) وتفسير هذا التأثير يتمثل في دور التعلم الجماعي وتعاون الطلاب في التوصل إلى فهم أو حـــل لمشـــكلة معينة في تشجيع المتعلم في التغلب على الحواجز النفسية التي تعوق اتخاذ القـــرار بطلـــب العـــون ويمكـــن تفسير هذا التأثير أيضاً كتأثير غير مباشر لاستراتيجية التخطـــيط فـــإذا لم يستطيع المتعلم تحقيق الهدف المنشود المخطط له سابقاً فقد يشترك مع أقـــرانه محـــاولاً تحقيقه وعند الفشل فإنه يُدفع لطلب المساعدة ممن يعتقد في قدرتهم على تحقيق الهدف كأستاذ المادة أو أقرانه أو أفراد عائلته.

- **اســـتراتيجية حوار الذات عن الكفاءة:** لهذه الاستراتيجية تأثير مباشر في استراتيجية حـــوار الذات عن الأداء (معامل B = ٠,٤٦٦ ، النسبة الحرجة = ٩,٧٥٤، دالة إحصائياً عـــند مســـتوى ٠,٠١) ومعـــنى ذلك أن التفكير في أهمية إتقان العمل والوصول إلى فهم أفضـــل للمادة المعروضة قد يقود الفرد إلى التفكير في الدرجات المرتفعة التي من الممكن الحصـــول علـــيها وبالتالـــي الـــتفوق على الآخرين خاصة إذا كان التحصيل هو المعيار الأساسي للحكم على مستوى الفرد.

- **اســـتراتيجية البحـــث عن المعلومات:** لهذه الاستراتيجية تأثير مباشر في استراتيجية الاحـــتفاظ بالسجلات (معامل B = ٠,١٦٧، النسبة الحرجة = ٣,٣٠١، دالة عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على أن الوصول إلى معلومة أو ملحوظة ما كناتج للبحث عن المعلومات قد يتبعه تسجيل لها بهدف الاحتفاظ بها وسهولة الرجوع إليها واستخدامها في ما بعد.

مناقشة وتفسير النتائج السابقة :

يتضـــح من خلال النتائج التي تم التوصل إليها أنه يمكن التوصل إلى نموذج عام يوضح العلاقات والتأثيرات المتداخلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

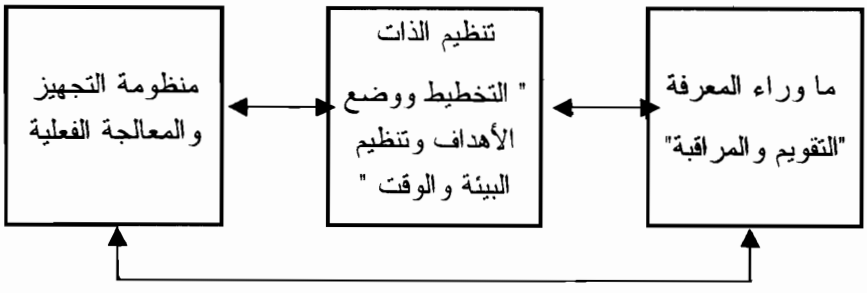
وتـــتفق النـــتائج السابقة مع معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً في التأكيد على دور المراقـــبة والتقويم في عمليات التنظيم الذاتي، ولكن الدور المفترض لهاتين الاستراتيجيتين في معظم نماذج التعلم المنظم ذاتياً يأتي بعد افتراض معايير يقيم الفرد في ضوئها ويراقب نواتـــج الأداء أي أن البداية في التعلم المنظم ذاتياً من المفترض أنها استراتيجية التخطيط ووضـــع الأهـــداف *(Schutz, et al., 2000-2001; (Pintrich, 2000a, 457; Zimmerman, 2002, 17)* ولكـــن من خلال النتائج الحالية والنموذج الذي تم التوصل إليه يمكن التأكيد على أن عمليتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية لهما دور مهم قبل وأثناء عمليـــة التخطـــيط ووضـــع الأهـــداف– وهـــو مـــا ظهر من خلال دلالة التأثير المباشر

لاســـتراتيجيتي التقويم الذاتي والمراقبة الذاتية في استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف – فالخطـــة والأهـــداف يحددها الفرد في ضوء الإمكانيات المتاحة ومتطلبات العمل وهو ما يتمـــثل في نواتج تقويم ومراقبة الوضع المبدئي لموقف التعلم والإمكانيات المتاحة وتحديد الفـــرد لما يرغب تحقيقه وكيفية تحقيقه وما هو متاح في بيئة التعلم والوقت المتاح ويؤثر كل ذلك في تخطيط الأنشطة التالية بهدف تحقيق ذلك.

وقد ظهر ذلك ضمنيا في نموذج بينتريش ١٩٩٠، ١٩٩٤ بتقسيم المكون المعرفي إلـــى المعرفة وما وراء المعرفة. والمعرفة تنقسم إلى المعرفة الفعلية (المعلومات السابقة) والاســـتراتيجيات المعرفية، ولكي يبدأ الفرد في استخدام استراتيجية معينة لابد من توافر أســـاس معرفـــي جـــيد يمكنه من ذلك والذي تسهم عمليات المراقبة والتقويم في اشتقاقه والمعـــرفة المشـــتقة أو المنشـــطة عن الموقف الحالي تسهم بالتالي في عمليات التخطيط ووضـــع الأهداف وتحديد خطوات لتحقيق هذه الأهداف وهو ما يؤدي في النهاية إلى البدء الفعلـــي في التجهيز والمعالجة، ولما وراء المعرفة والتقويم دور أيضا في مراقبة عمليات التنفيذ وهو ما قد يؤدي إلى التعديل في الأهداف– في حالة عدم تحقيق نتائج مُرضية – أو يقـــود إلى تحديد أهداف أكثر صعوبة أو إلى إنهاء العمل في حالة تحقيق الهدف من جهة أو فـــي حالـــة التيقن من صعوبة تحقيقه وبالتالي يتفق التقسيم الحالي لاستراتيجيات التعلم المـــنظم ذاتيا إلى جزأين أحدهما يقوم بوظيفة الضبط وتكيف عمليات التنفيذ الفعلية والتي هي وظيفة الجزء الثاني مع نموذج بينتريش وزملاؤه (*Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991, 371-380; Pintrich, et al., 1994*)

كذلك افترض "بوكارتس" (*Boekaerts, 1999; Boekaerts, et al., 2003a, 2003b*) أن الـــتعلم المـــنظم ذاتـــيا يتضمن تنظيم الذات والذي يتمثل في تحديد الأهداف والتعرف على المصادر المتاحة ويعتبر البوتقة التي يندمج داخلها: تنظيم التعلم عن طريق عملـــيات ما وراء المعرفة، وتنظيم منظومة التجهيز والمعالجة عن طريق اختيار وتطبيق الاســـتراتيجيات وهـــو ما يتفق مع النموذج الحالي (التقويم وما وراء المعرفة ، التخطيط ووضـــع الأهـــداف وتنظيم الوقت وبيئة التعلم، منظومة التجهيز والمعالجة الفعلية) ولكن ظهـــر فـــي الـــنموذج الحالـــي أن عمليات تنظيم الذات والتعرف على المصادر المتاحة والإمكانيات فيما يخص البيئة والوقت والدافعية والاستراتيجيات المعرفية تسهم فيه بفاعلية عملـــيات الـــتقويم والمراقبة– ما وراء المعرفة – وبالتالي يمكن افتراض النموذج الخطي التالـــي للـــتعلم المنظم ذاتيا وهو ما يختلف مع نموذج "بوكارتس" في خطوات التنفيذ فقط؛ وظهر ذلك من احتلال استراتيجيات التخطيط والتنظيم البيئي وإدارة الوقت لمكانه وسيطيه بين استراتيجيتي المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

شكل (١٥)
نموذج تخطيطي للتعلم المنظم ذاتياً



وتتفق النتائج السابقة تماماً مع نموذج "وين" وزملاؤه في ١٩٩٥-٢٠٠٢ *(Butler & Winne, 1995; Winne, 1996; 1997; Winne & Jamieson-Noel, 2002; 2003)* والذي يُفترض فيه أن المراقبة هي العملية التنظيمية الأساسية في منظومة تكوين وتناول المعلومات والتي تسهم في التخطيط ووضع الأهداف واختيار وتطبيق الاستراتيجية وبالتالي تعد المراقبة ودور التغذية المعلوماتية المتوافرة من عملية التقويم بمثابة القائد العام أو الموجه في التعلم المنظم ذاتياً.

وبالنسبة للنتائج الخاصة بالتأثيرات المتداخلة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخاصة استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة فإن النتائج الحالية تتفق مع الآراء الحديثة **التي تعتبر أن تصنيف مستويات التجهيز والمعالجة بعدين قطبين (سطحي وعميق) وأن العلاقة بينهما غالباً ما تكون سالبة بحاجة إلى التعديل حيث يفترض أنهما لا يمثلان قطبين متناقضين في التجهيز والمعالجة كما هو سائد وإنما هي أبعاد أو مستويات مستقلة، للمتعلم وضع نسبي في كلاهما** وبالتالي لا يوصف المتعلم الذي يستخدم استراتيجية التسميع مثلاً بأنه سطحي في التجهيز والمعالجة أو المتعلم الذي يستخدم استراتيجية التنظيم بأنه عميق في التجهيز والمعالجة وإنما يتوقف ذلك على وضع المتعلم النسبي في كل استراتيجيات التجهيز والمعالجة ويوصف المتعلم الذي يجمع بين استراتيجيات التجهيز والمعالجة في المستويات العميقة والسطحية بأنه متعلم استراتيجي وهو ما يؤكد عليه *(Boekaerts, 1999; Boekaerts, et al., 2003a)*.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Purdie & Hattie, 1996)* التي أكدت على فاعلية استراتيجية التسميع.

فقد جرت العادة على اعتبار هذه الاستراتيجية من أقل الاستراتيجيات المعرفية فاعلية وأنها تستخدم بهدف الحفظ دون أي جهد عقلي لإعادة تنظيم المادة الدراسية أو تفصيلها في صورة أوضح وهو ما يعني أن استخدامها ينصب على الاهتمام بعمليات الحفظ أكثر من عمليات الفهم، وهذا الوصف على قدر من الصواب في حالة اقتصار عمليات التجهيز والمعالجة على هذه الاستراتيجية فقط (المستوى السطحي) دون إي جهد لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية الأخرى (المستوى الاستراتيجي) خاصة وأن غالبية الدراسات التي أثبتت عدم فاعلية هذه الاستراتيجية توصلت إلى تلك النتيجة بمقارنة الأداء تحت شرط التجهيز والمعالجة باستخدام هذه الاستراتيجية والتجهيز والمعالجة باستخدام استراتيجيات أخرى مثل التنظيم أو التفصيل.

ولكن التفسير الأكثر قبولاً في الوقت الحالي هو التفسير الذي يفرق بين استخدام استراتيجية التسميع في التعلم الكمي - الاستخدام السابق - واستخدامها في التعلم الكيفي والذي يفسر فاعلية التعلم وتنوع النتائج في ضوء الجهد المبذول لتنويع استراتيجيات التجهيز والمعالجة وبالتالي تستخدم استراتيجية التسميع هنا لتثبيت المعلومات والروابط التي يتم استنتاجها بين المعلومات المقدمة وقوائم المصطلحات المهمة التي يتم اشتقاقها والعلاقات بين المعلومات الجديدة المقدمة والمعلومات السابق تعلمها، وبمعنى أخر تستخدم استراتيجية التسميع هنا كعامل مساعد بجانب كل الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن استخدامها في التجهيز والمعالجة.

وهو ما يتفق مع تفريق (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٩٢، ١٣٥) بين التسميع من أجل التمكن أو المحافظة الذي يتم في الذاكرة قصيرة الأمد بغرض المساعدة في التمكن من المعلومات المطلوب حفظها وبين التسميع التكاملي الذي يحدث في الذاكرة طويلة الأمد بغرض المساعدة في تكامل المعلومات واستقرارها.

ويختلف ما سبق مع نتائج دراسة *(Horn, et al.,1993)* والتي توصلت إلى الارتباط السالب بين استراتيجية التسميع والقدرة العقلية العامة وعدم وجود علاقة بين استراتيجية التسميع واستراتيجية التنظيم من ناحية وبين استراتيجية التسميع والأداء الأكاديمي من ناحية أخرى.

واستراتيجية التسميع تبعاً للتفسير السابق قد تستخدم من قبل الطلاب ذوي المستويات السطحية والعميقة في التجهيز والمعالجة بنفس الكم - مع اختلاف الهدف- وهو ما تدعمه نتائج دراسة (مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣) ، ونتائج دراسة

(فاطمة حلمي حسن، ١٩٩٥) فلم توجد فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل في هذه الاستراتيجية ولكن وجدت فروق بينهما في استراتيجيات التفصيل والتنظيم والتخطيط والمراقبة وإدارة الوقت والضبط البيئي كاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً.

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع التأكيد على أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية يتم عندما تواجه الفرد عقبات أثناء أداءه للعمل حيث يلجأ في هذه الحالة إلى بعض الأساليب المسئولة عن زيادة الدافعية الذاتية *(Bandura, 2001)*.

وتتفق النتائج الحالية مع تأكيد دراسات *(Wolters, 1998; 1999b; 2003a)* على ارتباط استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية باستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية وخاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية التي تنصب على التنظيم الداخلي (حوار الذات عن الكفاءة، تنشيط الاهتمام).

وتتفق كذلك مع نتائج دراسة *(Wolters & Rosenthal, 2000)* والتي أكدت على ارتباط استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ببعضها البعض وكانت أقوى هذه الارتباطات بين استراتيجيات تنشيط الاهتمام، حوار الذات عن الكفاءة، الضبط البيئي الدافعي.

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع تأكيد نتائج دراسة *(Pintrich, et al., 1993)* على أن أقوى الارتباطات بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كانت بين استراتيجية المراقبة الذاتية وباقي الاستراتيجيات وأضعف هذه الارتباطات كانت بين استراتيجية طلب العون الأكاديمي وباقي الاستراتيجيات.

الدراسة الثانية

" نمذجة المعادلات البنائية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الإنجاز وبعض المعتقدات الذاتية ".

تمثل الهدف من هذا الدراسة في معرفة الأهمية النسبية لتوجهات أهداف الإنجاز وبعض المعتقدات الذاتية في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة، وكذلك التأكد من مدى صحة افتراض أن المعتقدات الذاتية من الممكن وأن تسهم في تشكيل أو دفع الأفراد نحو توجهات معينة دون أخرى، وبمعني أخر التأكد من مدى صحة افتراض أن توجهات أهداف الإنجاز قد تحتل مكانه وسيطيه في تأثير المعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وذلك بهدف الوصول إلى نموذج لكل استراتيجية يوضح تأثرها بتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية.

وبمعنى أخر تمثل الهدف من هذه الدراسة في محاولة التعرف على تأثير المعتقدات الذاتية لدى الفرد في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء تفاعلها مع توجهات أهداف الإنجاز المختلفة.

حيث يشير *(Pintrich, 2000a, 483,487)* إلى أن المعتقدات الذاتية وتأثيراتها تختلف باختلاف توجهات أهداف الإنجاز وخاصة في ضوء النماذج الحديثة لتوجهات أهداف الإنجاز والتي تفترض أهداف جديدة لم تخضع للبحث والدراسة بصورة كافية مثل أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام؛ وهو ما تؤكده نتائج دراسة *(Cheong, et al., 2004)* والتي أشارت إلي وجود علاقة بين المعتقدات الذاتية متمثلة في الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وبين مفهوم الذات وأهداف الإتقان بينما كانت العلاقة بينها وبين أهداف الأداء/الإحجام علاقة سالبة.

فالفاعلية الذاتية مثلاً على الرغم من تأثيرها الهام في السلوك إلا أنها ليست المتغير الوحيد الذي يؤثر على السلوك فهناك العديد من المتغيرات والمعتقدات الأخرى التي تؤثر على السلوك بجانب الفاعلية الذاتية ولذا فتأثير الفاعلية الذاتية يتوقف على مستوى تأثير هذه المتغيرات والمعتقدات *(Schunk, 1991)*؛ ولذلك تحاول الدراسة الحالية التعرف على الأهمية النسبية للمعتقدات الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز في التأثير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أولاً : مقدمة نظرية عن المعتقدات الذاتية :

كـــان لكـــتاب "وليام جميس" *William James* ١٨٩٠-١٩٨١ مبادئ علم النفس وخاصـــة فصـــله عـــن الوعي بالذات *The Consciousness of Self*، وكذلك كتابات أصـــحاب مدرســـة التحلـــيل النفســـي أمـــثال "فرويد" *Freud* و"جانج" *Jung* عن الذات واعتـــبارها مركـــز تنظيم الشخصية، وكذلك تركيز "إريكسون" *Erikson* على المظاهر الحرجة للذات في تتبعه لنمو الأنا، بالغ الأثر في توجيه النظر إلى الدور الذي تؤديه الذات فـــي النشـــاط الإنساني، وعلي الرغم من ذلك أهملت النظريات السلوكية في بداية القرن الماضـــي الاهتمام بالعمليات غير القابلة للملاحظة والتي منها العمليات الذاتية، ثم بعد ذلك وخلال الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٧٠ كان هناك إعادة اهتمام بالعمليات الداخلية لدى الفرد وذلـــك بعد ما سمي بالثورة المعرفية والتي أعيد فيها الاهتمام بالخبرة الداخلية والعمليات الداخلـــية والمعتقدات الذاتية، وظهر نتيجة لذلك اتجاه جديد في الإعداد والأداء الأكاديمي للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية عُرف باتجاه تنشيط الذات *Self-Enhancement View* والـــذي يـــرى أن تقدير الذات هو المكون الحرج والسبب الأساسي وراء الإنجاز الأكاديمـــي ولـــذا فلابـــد وأن توجه الممارسات التربوية والاستراتيجيات الأكاديمية نحو تحسين تقدير الذات لدى المتعلمين *(Pajares & Schunk , 2001, 239)*.

وأصبح ينظر للذات على أنها ليست مجرد فئة من الميكانزمات والبنيات المعرفية ولكـــن أكـــثر مـــن ذلك تعد الذات فئة من العمليات الدافعية ذات وظائف تنظيمية متنوعة بالإضافة لذلك لم تَعُد الذات بمثابة انعكاسات للمؤثرات الاجتماعية فقط ولكن أكثر من ذلك تمـــثل الذات عمليات نمو داخلية تميل إلى إحداث التكامل بين خبرات وأفعال الفرد الذاتية *(Deci & Ryan, 1990, 238)*.

حيـــث تشـــير نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي إلى أن الأفراد يمتلكون معتقدات ذاتية تمكنهم من أن يمارسوا ضبطاً قياسياً أو معيارياً لجهدهم أو نشاطهم الذاتي وأفكارهم ومشـــاعرهم وأفعـــالهم وهـــذا الضبط الذاتي القياسي أو المعياري يمثل الإطار المرجعي للســـلوكيات الصادرة عنهم من حيث مستواها ومحتواها (فتحي مصطفي الزيات، ٢٠٠١، ٤٩٧)؛ ومـــن هـــنا ينظر لمنظومة الذات حديثاً على أنها اصطلاح نوعي يتضمن فئة من العملـــيات والســـلوكيات التـــي تعضـــد سعي الفرد تجاه تحقيق أهدافه في البيئة المتغيرة *(Matthews, et al., 2000, 171-172)*.

ولـذا أصـبحت الدراسات والبحوث المهتمة بالكشف عن تأثير المعتقدات المرجعية الذات *Self-Referenced Belief* مـن المجالات البحثية الهامة في الآونة الأخيرة حيث لم يتم التوصـل بعـد إلى نظرة متكاملة عن التعلم المنظم ذاتياً وخاصة فيما يتعلق بالفروق في اسـتراتيجيات التنظـيم الذاتـي والتـي ترجع إلى الاختلافات في المعتقدات والانفعالات *(Braten & Olaussen, 1998; Minnaert, 1999; Schutz & Davis, 2000)*.

فمعـتقدات الأفراد الذاتية عن أنفسهم كمتعلمين تؤثر في أحكامهم ومعتقداتهم عن تعلمهم الذاتي وهذه المعتقدات تؤثر في الأهداف التي يسعون لتحقيقها واختيارهم وتطبيقهم لاستراتيجيات التجهيز والمعالجة وعلى معدل الجهد *(Paris & Winograd, 1990)*.

وكذلـك تؤثـر معتقدات الفرد الذاتية على تذكره للخبرات اليومية التي يمر بها حيث يميل الفرد إلى ربط ما يتذكره بخبراته الذاتية السابقة فالأفراد ذوو المعتقدات الذاتية الموجـبة تكـون لديهـم مشاعر وانفعالات موجبة عند الاستجابة للحدث وذلك بالمقارنة بالأفـراد أصـحاب المعتقدات الذاتية السالبة *(Conner, et al., 2001)*؛ وبالإضافة إلى ذلـك يـؤدي تكويـن معـتقدات موجبة عن الذات إلى زيادة التوافق الانفعالي للفرد أثناء الاندماج المعرفي في عمليات تكوين وتناول المعلومات *(Ohannessian, et al.,1999)*

فالأفـراد يُكونون وجهات نظر مختلفة عن الدراسة تؤثر في نشاطاتهم الدراسية، وتحـدد المؤشرات التي تقود عادات ومهارات التعلم لفترات طويلة بعد ذلك، فمنذ الطفولة تـتكون لـدى الفرد مفاهيم واعتقادات ضمنيه عن قدراته، وتوقعات النجاح في المستقبل، وطبيعة المهام الأكاديمية، وفائدة الاستراتيجيات المعرفية وإمكانية تطبيقها بفاعلية، وكذلك المكانـة الاجتماعـية للفـرد بين الآخرين وبمرور الوقت تصبح هذه المعتقدات اكثر دقة وواقعـية، وعلى الرغم من كونها ضمنية وغير ظاهرة إلا أنها تؤثر في النشاط المعرفي للفرد *(Paris & Newman ,1990)*.

ويتضـح ذلـك مـن تأكـيد *(Winne, 1997)* على أن هذه المعتقدات تعد أحد صـور منظومة متعددة الأوجه لها تأثير كبير على الأهداف التي يحددها الفرد لنفسه، هذا مـن جهـة ومـن جهة أخرى تؤثر هذه المعتقدات على تنظيم الفرد لعمليات تحقيق هذه الأهـداف مـن خـلال التأثير على معلومات التغذية المرتدة الناشئة عن طريق عمليات المراقبة والتقويم.

ويتضـح ممـا سـبق أن المعـتقدات الذاتية المرتبطة بالتعلم الأكاديمي تعد من المحـددات الهامـة لسلوك الفرد والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ونشاطاته أثناء تعلمه والتي منها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

تصنيف المعتقدات الذاتية:

أكد العديد من الباحثين في الفترة الأخيرة على أثر المعتقدات الذاتية في عملية التعلم حيث تؤثر هذه المعتقدات على الكيفية التي يتعلم بها الطلاب وعلى تقيم العلاقة بين الجهد المبذول ونتائج الأداء وهذه المعتقدات تتضمن إدراكات الفرد عن ذاته بما فيها العلاقة بالآخرين وأسلوب الإعزاء ومفهوم الذات والفاعلية الذاتية ومعتقدات الضبط *(Bandura, 1989; Schraw, et al., 1995; Lander, 2001; Seegers, et al., 2002)*؛ ومن هذه المعتقدات كذلك الاستحقاق الذاتي ودافعية الإنجاز وتوقع النجاح، ولا شك أن هذه المكونات وغيرها مما كشفت عنه الدراسات والبحوث الحديثة تؤدى دوراً هاماً بالنسبة لعملية التعلم والاستذكار (أنور محمد الشرقاوي، ١٩٩٨، ٢١٧).

ويذكر *(Paris & Byrnes, 1989, 174-178)* أنه يمكن تصنيف المعتقدات المرجعية الذات والتي تؤثر على كفاءة الفرد في التعلم الأكاديمي كما يلي:

- **معتقدات خاصة بالقدرة:** *Beliefs about Ability*

وتتضمن معتقدات الفرد عن قدراته الأكاديمية، والتي يكونها منذ سنوات دراسته الأولى ويتأثر كثيراً في تقديره لها بالمقارنات الاجتماعية والتقويمات الخارجية كالدرجات الأكاديمية وتقارير المعلمين وقد تختلف هذه المعتقدات من مادة تعليمية إلى أخري.

- **معتقدات خاصة بالفاعلية:** *Beliefs about Efficacy*

وتتضمن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية وتعرف الفاعلية هنا بأنها تحمل الفرد لمسئولية أفعاله ونجاحه أو فشله فيها وعزو النجاح أو الفشل إلى العوامل الداخلية كالأهداف التي يختارها الفرد وضبطه للمصادر المتاحة والجهد المبذول.

- **معتقدات خاصة بالضبط:** *Beliefs about Control*

وتتضمن معتقدات الفرد عن إمكانية التحكم في البيئة المحيطة، وإذا كان البعض يرى أن معتقدات الفاعلية تعد رابطه بين الذات والوسائل المتاحة– حيث أنها تتضمن توقعات الفرد عن احتمالية تحقيقه للنواتج المرغوبة في ضوء إمكانياته – فأن معتقدات الضبط تعد رابطة بين الذات والأهداف أو الغايات التي يرغب الفرد في تحقيقها في ضوء توقعاته عن البيئة المحيطة.

وكذلك يشير *(Ajzen, 2002)* إلى أنه يمكن اعتبار سلوك الفرد في موقف ما بمثابة دالة لثلاثة أنواع من المعتقدات الذاتية هي:

- **المعتقدات السلوكية:** *Behavioral Beliefs*

وتمثل معتقدات الفرد حول النتائج المحتملة لسلوك معين ومعتقداته حول خصائص السلوك المختلفة وينتج عن هذه الفئة من المعتقدات اتجاه موجب وتفضيل لهذا السلوك أو اتجاه سالب ورفض له.

- **المعتقدات المعيارية:** *Normative Beliefs*

وتمثل معتقدات الفرد مقارنة بالذات أو بالآخرين والتي تنتج من مقارنة الفرد بأقرانه أو بقيم المجتمع أو المقارنة الذاتية.

- **معتقدات الضبط:** *Control Beliefs*

وتمثل معتقدات الفرد عن العوامل التي تيسر أو تعوق الأداء وينتج عن هذه المعتقدات مدركات الضبط أو إمكانية الضبط.

ويصنف " سكنر " وآخرون *Skinner, et al. (1988)* المعتقدات الذاتية في ثلاثة فئات من المعتقدات كما يلي *(In: Tanaka & Yamauchi, 2000)*:

❖ **معتقدات الاستراتيجية:** *Strategies Beliefs*

وتشير إلى معتقدات الفرد عن العلاقة بين الغايات والوسائل أو توقعات الفرد عن كفاءة الوسائل في تحقيق الغايات، وهو ما يتشابه كثيراً مع وصف "باندورا" لمعتقدات التوقع ولكن هنا يؤخذ في الاعتبار الأسباب الأخرى للنجاح كالقدرة والحظ والآخرين.

❖ **معتقدات الكفاءة:** *Capacity Beliefs*

وتشير إلى معتقدات الفرد عن العلاقة بين الأفعال والأدوات أو توقع الفرد لمدى قدرته على القيام بالفعل بكفاءة لتحقيق النجاح وهو ما يتشابه مع وصف "باندورا" لمعتقدات الفاعلية.

❖ **معتقدات الضبط:** *Control Beliefs*

وتشير إلى معتقدات الفرد عن العلاقة بين الأفعال والغايات دون الرجوع إلى أدوات أو وسائل محددة وبمعنى أخر تشير إلى معتقدات الفرد عن إمكانية التحكم في الموقف حتى تتحقق الغايات المطلوبة.

وبصفة عامة يشير *(Hagtvet & Sharma, 1995, 243)* إلى أن المعتقدات الذاتية يمكن أن تصنف تبعاً للمحتوى المعرفي الذي تتضمنه كالمعرفة الخاصة بالجهد والمعرفة الخاصة بالقدرة والمعرفة الخاصة بالخجل والمعرفة الخاصة بالتقدير والمعرفة الخاصة بإمكانية النجاح في المستقبل والمعرفة الخاصة بإمكانية الضبط.

ويتضح مما سبق أن المعتقدات الذاتية تتضمن بصفة عامة معتقدات الفرد ومفاهيمه واتجاهاته المرتبطة بالجوانب المختلفة للعملية التعليمية والمتمثلة في القدرة والجهد والسلوك وبيئة التعلم والاستقلالية والتي يؤدي تكوينها بشكل خاطئ إلى العديد من الاضطرابات كالانسحاب والخجل والاعتمادية والشعور بالدونية وعدم الفاعلية وكذلك قد يؤدى ذلك إلى التقليل من أثر الجهد وزيادة توقعات الفشل.

كذلك يتضح أن هذه المعتقدات تتأثر بسياقات التعلم وبالتالي فمن المتوقع أن تختلف معتقدات الذات لدى الفرد باختلاف البيئات الدراسية كالانتقال من مرحلة التعلم المدرسي إلى مرحلة التعلم الجامعي ومن هنا فلابد أن يكون هناك بعض الحذر عند تعميم النتائج التي يتم الحصول عليها من دراسة هذه المعتقدات.

الوظيفة الدافعية للمعتقدات الذاتية:

أكد العديد من التربويين على أن المعتقدات الذاتية للفرد عن إمكانياته الأكاديمية لها دور كبير في دافعيته للإنجاز *(Bandura, 1989; Schunk, 1991; Zimmerman, 2000)* وقد احتلت معتقدات الفرد الذاتية مكانة كبيرة في كل النظريات المعرفية للدافعية ففي نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ "باندورا" أكد بصورة حاسمة على دور الفاعلية الذاتية وأكدت نظرية "أتكنسون" على أن من يعتقدون في أنهم أكفاء في أداء مهمة ما سوف يُدركون احتمالية نجاح عالية وأكدت نظرية "روتر" *Rotter* على أن من يعتقدون أن لديهم كفاية أكاديمية يعتقدون بأنهم يتحكمون في التدعيمات المرتبطة بالنجاح الأكاديمي وأكدت نظرية العزو لـ "فينر" *Weiner* على أن من يعتقدون في أنهم أكفاء يحتمل أن يعزون النجاح لقدراتهم وجهدهم ويعزون الفشل لأسباب أخرى بينما من يعتقدون في أنهم غير أكفاء سوف يعزون الفشل إلى نقص القدرة ويبحثون عن تفسيرات خارجية للنجاح (نبيل محمد زايد، ٢٠٠٣، ٩١).

ويتضح من ذلك أن للمعتقدات الذاتية أهمية كبيرة في مجال الدافعية إلى حد تبني العديد من الأطر النظرية في مجال الدافعية وجهة نظر مؤداها أن الميول الدافعية تمثل أنساقاً اعتقاديه متعلمة يوجه من خلالها الفرد إلى الأسلوب الذي يفسر به المواقف التي يواجهها، فهي توجه سلوك الفرد (حسن على حسن، ١٩٩٨، ١٣)؛ وتنشط لديه الاهتمام بالعمل وتزيد من احتمالية الاندماج فيه إذا ما تعرض له المتعلم مرة أخرى بعد ذلك *(Harackiewicz & Sansone, 1991, 23)*.

ويذكر *(Wolters & Rosenthal, 2000)* أنه إذا كانت الدافعية من المحددات الهامة للتعلم والتنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي فإن منبع الدافعية يتمثل في معتقدات الفرد واتجاهاته وادراكاته المختلفة والتي تمثل القوة الدافعة لسلوك الاختيار ومعدل الجهد المبذول والمثابرة.

ويشـــير (Schunk, 1995, 295-296) إلى أن تأثير المعتقدات الذاتية – وبصفة خاصة الفاعلـــية الذاتية – في هذه المؤشرات الدافعية (سلوك الاختيار، معدل الجهد، المثابرة) في مجال التعلم بالغ التعقيد وذلك بسبب أن:

❖ الاختـــيار ربمـــا يكـــون مؤشـــر غير جيد للدافعية لأن المتعلمين عادة لا يختارون المشـــاركة في الأنشطة التعليمية وحتى لو اشتركوا فأن ذلك قد يكون مصحوب بنوع من الضـــيق، وعـــادة ما يكون لاختيار المشاركة في الأنشطة مدلول دافعي في ضوء بعض الشروط أو الظروف كتوافر الرغبة.

❖ المثابرة تعتمد جزئياً على رغبة المعلم في استمرار الطلاب في العمل وليس بناء على رغبـــتهم الذاتـــية ولذلك تعد المثابرة مؤشر غير جيد للمعتقدات الذاتية، بل أكثر من ذلك توصـــلت بعـــض البحوث إلى وجود علاقات سالبة بين الفاعلية الذاتية مثلاً والمثابرة لأن الطـــلاب أصحاب المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية عادة ما يكونون أكثر مهارة ولا يحتاجون للمثابرة والاستمرار في العمل لفترات طويلة حتى يتوصلوا للإجابات الصحيحة أو يتوصلوا إلى حلول للمشكلات المعروضة أو ينهون الأعمال المتطلبة.

❖ معـــدل الجهـــد المـــبذول ربما يكون أفضل المؤشرات حيث يندمج الطلاب أصحاب المســـتويات المـــرتفعة من المعتقدات في عمليات التسميع والتنظيم والمراقبة مما يزيد من فاعلـــية التعلم ولذلك يعد اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم من أهم المؤشرات الدافعية للمعتقدات الذاتية.

ويتضح مما سبق أن أوضح وأكبر تأثير للمعتقدات الذاتية يتمثل في تأثيرها على جهد المتعلم الذاتي لإتمام تعلمه والذي يتمثل في معدل الجهد المبذول وفي اختيار وتطبيق الاســـتراتيجيات المســـاعدة في إتمام عملية التعلم ولذلك تهتم الدراسة الحالية بمعرفة تأثير هـــذه المعتقدات لدى طلاب الجامعة على توجهات أهداف الإنجاز لديهم وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

ثانياً : المعتقدات الذاتية المتضمنة في الدراسة :

١- الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً : *Self-Efficacy for SRL*

ويعـــرفها (Gredler & Schwartz, 1997) بأنهـــا " معتقدات الفرد العامة عن قدرتـــه على استخدام استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً بكفاءة " ؛ ويتبنى الباحث الحالي هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً .

وتـــتحدد فاعلـــية الفـــرد الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً في البحث الحالي بالدرجـــة التي يحصل عليها في المقياس المستخدم في البحث والذي تم إعداده وتقنينة في الفصل الثالث.

٢- تقدير الذات: *Self-Esteem*

يعتبر تقدير الذات أحد المفاهيم الأساسية عند الحديث عن منظومة الذات ويمكن تعريفه بأنه بنية نفسية اجتماعية تتضمن تقيم الفرد واتجاهه نحو الاستحقاق الذاتي *Self-Worth* فهو يمثل فهم أو تقدير لجودة الذات كفاعل *(McMullin & Cairney, 2004)*.

ويتضح معنى تقدير الذات من خلال التعرف على الاختلاف بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فمفهوم الذات يتضمن عملية الوعي الذاتي بينما يتضمن تقدير الذات عملية التقويم الذاتي وعادة ما يميز علماء النفس بين مفهوم الذات وتقدير الذات على أساس أن مفهوم الذات يمثل المعرفة العامة بالذات والتي يكونها الفرد حول نفسه بينما تقدير الذات يعد بمثابة تقويم لمفهوم الذات حيث يتضمن تقديرات الاستحسان أو الرفض *(Pajares & Schunk, 2001, 244)*.

وبصفة عامة يمكن التفريق بين ثلاثة مصطلحات أساسية في هذا المجال هي:

- **الذات:** وتعني ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري.
- **مفهوم الذات:** ويشير إلى تلك الأفكار التي نكونها حول وعينا عن أنفسنا في لحظة ما أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا فمن خلال الوعي بالذات تنمو لدى الفرد مجموعة من الأفكار والمفاهيم التي تكون مفهوم الذات، ومفهوم الذات بهذا المعنى يمثل الجانب المعرفي للذات.
- **تقدير الذات:** ويمثل الجانب الوجداني للذات أي أنه بالإضافة إلى ما يكونه الفرد عن ذاته من أفكار ومفاهيم فأنه تتكون لديه مجموعة من المشاعر والاتجاهات نحو ذاته بناء على تلك الأفكار والمفاهيم تشكل تقدير الفرد لذاته.

(ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي، ١٩٨٩)

ويمكن اعتبار تقدير الذات بمثابة نظرية شخصية للفرد تتضمن اتجاهاته العامة نحو الذات والتي تؤثر على نشاطه المعرفي، فالأفراد مرتفعي تقدير الذات يبدو وأنهم يعملون تحت تأثير نظرية شخصية تتضمن الكفاءة والتمتع بالعديد من القوى والسمات الإيجابية بينما الأفراد منخفضي تقدير الذات يبدو وانهم يعملون تحت تأثير نظرية شخصية تتضمن نقص الكفاءة والتهديد من قبل العديد من المتغيرات غير المرغوبة *(Conner, et al., 2003)*.

➢ **بعض الآراء والنتائج البحثية الخاصة بتقدير الذات:**

يرتبط تقدير الذات بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بعلاقة تبادلية حيث أن تحسن مستوى الفرد وإنجازه الأكاديمي يعد من العوامل التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات كما أن المستوى المرتفع لتقدير الذات يسهم بدرجة كبيرة في تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي (ماهر محمود الهواري و محمد محروس الشناوي، ١٩٨٩)؛ أكثر من ذلك هناك من يفترض أن ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الفرد يعتبر إلى حد ما من المحددات الأساسية للسلوك الإنجازي (حسن على حسن، ١٩٩٨، ٩٦).

ويرتبط تقدير الذات بدافعية الفرد للإنجاز كما يرتبط بمستوى الإنجاز الأكاديمي (صلاح عبدالسميع باشا، ٢٠٠٠، أحمد محمد حسن، ١٩٩٤)؛ كما أن تقدير الذات له تأثيرات دالة إحصائياً في زيادة التوجه نحو الدراسة والمستويات العميقة في التجهيز والمعالجة، حيث وجد أن تقدير الذات يرتبط إيجابياً بالتوجه نحو الفهم وتعميق المعني ويرتبط سلبياً بالتوجه نحو الحفظ الصم والمستويات السطحية في التجهيز والمعالجة *(Abouserie, 1995)*؛ ومرتفعي تقدير الذات أكثر قدرة وكفاءة في التعامل مع الضغوط والمشكلات التي تواجههم *(McMullin & Cairney, 2004)*.

وبعكس ما سبق ومن خلال المراجعة النظرية للعديد من الدراسات التي اهتمت بعلاقات تقدير الذات بالسلوك الإنساني بصفة عامة أكد *(Baumeister, et al., 2003)* على أن العلاقة بين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي علاقة موجبة ولكنها ليست علاقة قوية وربما يكون هناك تأثير غير مباشر لتقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي وهو ما يتمثل في الإسهام الإيجابي في مستوى الطموح وثقة الفرد بذاته وأهم تأثير لتقدير الذات يتمثل في مثابرة الفرد عند مواجهة الفشل أو صعوبات في التعلم.

ويرتبط تقدير الذات بسلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة فهو يؤثر في الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والرضا عن أداءه والتعامل والتكيف مع البيئات غير المألوفة وكذلك توجد علاقات موجبة بين تقدير الذات وبين سمات الشخصية *(Robins, et al., 2001)*.

ويتضح مما سبق أن لتقدير الذات تأثير مباشر وتأثير غير مباشر على الأداء الأكاديمي بصفة عامة ويتمثل التأثير غير المباشر في التأثير في دافعية الفرد ومثابرته والأهداف التي يحددها لنفسه وفي مستوى طموحه ومن ذلك يمكن اعتبار تقدير الذات ذو تأثير أكبر على الكيفية التي ينجز بها الفرد أكثر من التأثير في النواتج ومن هنا يحاول البحث الحالي التعرف على التأثير المباشر لتقدير الذات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتأثير غير المباشر والذي قد يكون من خلال التأثير في توجهات أهداف الإنجاز.

٣- موضع الضبط الأكاديمي: *Academic Locus of Control*

يختلف المتعلمين في تفسيرهم واعتقادهم في الأسباب التي تؤدي إلى النجاح والفشل فمنهم من يعتقد في أن تلك العوامل يمكن السيطرة عليها كالجهد مثلاً ومنهم من يعتقد في أن تلك العوامل خارجة عن نطاق سيطرتهم ولا يمكن لهم التحكم فيها كالحظ مثلاً ويطلق على اعتقادات المتعلمين حول إمكانية السيطرة على الأسباب التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل موضع الضبط *(Al-Emadi, 2003; Ajzen, 2002)*.

ويعتبر موضع الضبط من المعتقدات الذاتية الهامة والتي لها تأثير كبير في الإنجاز الأكاديمي بصفة عامة، وعلى الرغم من تباين التفسيرات والتعريفات التي ظهرت لهذا المفهوم إلا أنها تدور حول تفسيرات الأفراد للقوى التي تتحكم في التعزيزات التي يتلقونها أو اعتقادات الأفراد في مصادر تلك التعزيزات (فتحي مصطفي الزيات، ١٩٩٠ ؛ *Carver, 1997*).

ويتضمن موضع الضبط، موضع الضبط الداخلي *Internal-Locus of Control* والذي يصف اعتقاد الفرد في أن نتائج الأحداث المتضمنة لخبرات النجاح والفشل ترجع إلى العوامل الذاتية التي يستطيع ضبطها أو السيطرة عليها مثل القدرة والجهد وكذلك موضع الضبط الخارجي *External-Locus of Control* والذي يصف اعتقاد الفرد في أن النجاح أو الفشل يرجع إلى العوامل الخارجية التي يصعب عليه ضبطها أو السيطرة عليها مثل الحظ أو الصدفة أو صعوبة المقرر *(Slavin, 1997)*.

وأول من أشار إلى مفهوم موضع الضبط عالمة النفس "روتر" *Julian Rotter* والتي اشتقته من خلال أعمالها في التعلم الاجتماعي حيث ترى أن الأفراد تنمو لديهم توقعات عامة عن مدى استطاعتهم للتحكم في أحداث الحياة، ويوجد أفراد يُدركون أن أفعالهم وطريقة عملهم وخصائصهم الدائمة نسبياً تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتها، فهم يعتقدون بأن لهم السيطرة على أقدارهم ويتحملون مسئولية ما يحدث لهم وهؤلاء من يطلق عليهم ذوي الضبط الداخلي، وفي المقابل الأفراد الذين يدركون أن أسلوب معيشتهم وطريقتها ليس لهم السيطرة عليها فهم يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوي خارجية لا يستطيعون التأثير فيها وهؤلاء من يطلق عليهم ذوي الضبط الخارجي (ممدوح عبد المنعم الكناني، ١٩٩٠).

والتعلم المنظم ذاتياً يتضمن التحكم والضبط البيئي وتحديد الأهداف وتحديد خطة لتحقيق الأهداف وكذلك يتضمن التميز بين المكافئات المؤقتة الحالية (كالقيام بأي شيء محبب أو ممتع في الوقت الحالي على حساب المذاكرة مثل: ممارسة لعبة معينة أو مشاهدة التلفزيون أو الحديث مع الأصدقاء) والمكافئات الدائمة المستقبلية (كالحصول على

تقديرات مرتفعة والتفوق الدراسي وتحقيق المكانة الاجتماعية) والذي يطلق عليه *(Bembenutty & Karabenick, 2004)* إرجاء الإشباع *Delay of Gratification*؛ مما يعني أن التعلم المنظم ذاتياً قد يتأثر باعتقادات المتعلم الخاصة بالضبط وبمعتقداته عن القدرة على الفعل وتوجيه الفعل وفائدة الجهد وهو ما يحاول البحث الحالي الكشف عنه.

❖ **خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي – الخارجي:**

الأفراد الذين يتميزون بالضبط الداخلي ويعتقدون في إمكانية السيطرة على عوامل النجاح والفشل يميلون إلى الاندماج في العمل وبذل مزيداً من الجهد والمثابرة ويتميزون بارتفاع مستوى التحصيل ويشعرون بالاستقلالية وبقليل من الضغط وذلك مقارنة بالأفراد الذين يتميزون بالضبط الخارجي ويعتقدون في أن عوامل النجاح والفشل يصعب السيطرة عليها *(Myers, 1998, 446)*.

ويؤدي إيمان الأفراد ذوي الضبط الداخلي بأهمية الجهد والمثابرة إلى الإقبال على العمل والاندماج فيه وبالتالي ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز، بينما يؤدي اقتناع الأفراد ذوي الضبط الخارجي بدور الحظ والصدفة والآخرين إلى عدم الإقبال على العمل وبالتالي انخفاض مستوى الدافع للإنجاز وهو ما يؤكد على الوظيفة الدافعية للضبط الداخلي والتي أكدت عليها العديد من الدراسات (علاء محمود الشعراوي، ٢٠٠٢؛ فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٠؛ ممدوح عبد المنعم الكناني، ١٩٩٠ ؛ *Tanaka & Yamauchi, 2000*).

ويذكر (صلاح الدين أبو ناهية، ١٩٩٢) أن الأفراد أصحاب الضبط الداخلي يميلون إلى إدراك النواتج والمترتبات الناتجة عن سلوكهم أو عن الأحداث البيئية وكأنها تحت ضبطهم الشخصي فهم يعتقدون في أن ما يحدث لهم نتيجة منطقية للأفعال الخاصة بهم ويتوقف على سلوكهم الخاص وأفعالهم الشخصية، وفي المقابل يميل الأفراد أصحاب الضبط الخارجي إلى إدراك النواتج والمترتبات الناتجة عن سلوكهم أو عن الأحداث البيئية وكأنها خارج نطاق الضبط الشخصي وهم يعتقدون في أن ما يحدث لهم يرجع إلى قوى خارجية كالحظ أو القدر أو الآخرين.

وكذلك تؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن أصحاب موضع الضبط الداخلي يقضون وقت أطول في ممارسة الأنشطة العقلية، ويظهرون ميلاً أكبر نحو الاستمرار في التحصيل الأكاديمي ويحصلون على درجات أعلى في مقاييس الذكاء والاختبارات الأكاديمية الأخرى وذلك بالمقارنة بأصحاب الضبط الخارجي (مصطفي محمد الصفطي، ١٩٩٢)؛ وكذلك يؤدي الضبط الداخلي إلى زيادة ثقة الفرد في أفعاله مما يساعده على تطبيق معارفه السابقة في المواقف والمهام الجديدة التي تواجهه *(Pugh, et al., 2003; Carver, 1997)*

وكذلك يميل أصحاب الضبط الداخلي لأن يكونوا أهدافاً أكثر وضوحاً ولديهم كذلك مثابرة في البحث عن المعلومات المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف ويستخدمون تلك المعلومات بطريقة جيدة وملائمة، كما أنهم يتصرفون بمنطقية في الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجههم ويتميزون بارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي كما أنهم أكثر تفتحاً ومرونة في التفكير وأكثر إبداعاً وتحملاً للمسؤولية والغموض ولديهم توقعات أكثر للإجابة الصحيحة وذلك بالمقارنة بأصحاب الضبط الخارجي (معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٨)؛ وربما يرجع ذلك إلى استقرار وانتظام واكتمال البنية المعرفية لدى ذوي الضبط الداخلي واضمحلالها ونقص عدد الارتباطات بها لدى ذوي الضبط الخارجي وكذلك لتفوق أصحاب الضبط الداخلي في مهارات التفكير الناقد عن ذوي الضبط الخارجي (حافظ عبدالستار حافظ، ١٩٩٩)؛ وكذلك ربما يرجع ذلك إلى الشعور بالمسئولية الذاتية لدى أصحاب الضبط الداخلي والذي يمكنهم من فهم قدراتهم المعرفية ومحاولة ضبطها وتكيفها مع مطالب المهام المعروضة *(Manger, et al., 2002)*.

وقد توصلت دراسة *(Al-Emadi, 2003)* إلى أن طلاب الجامعة الذين يعتقدون في أن الجهد المبذول هو المسئول عن النجاح أو الفشل يتميزون باستخدام استراتيجيات التجهيز والمعالجة في المستويات العميقة ويحققون مستويات مرتفعة من الإنجاز.

ويذكر *(Eshel & Kohavi, 2003)* أن معتقدات المتعلمين والخاصة بالضبط والتحكم في عملية التعلم وتوجيهها يبدو وأنها من المحددات الهامة للتنظيم الذاتي من قبل المتعلمين لتعلمهم وذلك انطلاقاً من مقدار الحرية وفرص الاختيار التي تتاح للمتعلمين أثناء عملية التعلم وكذلك من إسهام ضبط المتعلمين وتحكمهم في عملية تعلمهم في تحسين الدافعية الداخلية للمشاركة في عملية التعلم وبذل مزيداً من الجهد.

ومن هنا يفرق البعض بين التنظيم الذاتي بصفة عامة والتنظيم الخارجي أو المتحكم تبعاً لموضع الضبط حيث يتوقف التنظيم الداخلي على عملية الحرية في الاختيار والقدرة على التحكم بينما التنظيم الخارجي يرتبط بجهد الآخرين في التنظيم والاعتقاد بأن النتائج تتوقف على التنظيم الخارجي *(Kim, et al., 2002)* .

وعندما يعتقد الفرد في أن مسببات النجاح أو الفشل يمكن السيطرة عليها والتحكم فيها فإنه يتجه إلى بذل الجهد والاندماج في مواقف التعلم واستخدام استراتيجيات فعالة بينما الاعتقاد في أن تلك المسببات لا يمكن السيطرة عليها أو التحكم فيها قد يدفع الفرد إلى تقليل أثر الجهد واستخدام استراتيجيات تعلم سطحية غير فعالة مما يعني وجود علاقة بين موضع الضبط وتوجهات أهداف الإنجاز *(Tanaka & Yamauchi, 2000)*؛ ومن هنا تحاول الدراسة الحالية التعرف على التأثير التفاعلي بين موضع الضبط وتوجهات أهداف الإنجاز المختلفة على التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياته لدى طلاب الجامعة.

ثالثاً : إجراءات الدراسة :

تـــم اســـتخدام مقـــياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً السابق إعدادهما في الدراسة الحالية وكذلك تم استخدام الأدوات التالية في قياس تقدير الذات وموضع الضبط الأكاديمي – بعد تقنيـــنها علـــى نفـــس العينة السابق تقنين مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس توجهات أهداف الإنجاز ومقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً عليها – وهي :

مقياس تقدير الذات (إعداد: أحمد محمد حسن صالح، ١٩٩٥)

يهـــدف هـــذا المقـــياس إلى قياس تقدير الذات لدى طلاب الجامعة وتحديد كيفية ومدى تقييم الفرد لذاته بصورة عامة.

(أ) وصف المقياس وكيفية تقدير الدرجات.

يـــتكون المقياس الحالي من ٦٠ عبارة يجيب عليها الفرد بأسلوب التقرير الذاتي منها ٢٧ عبارة موجبة وهي العبارات (١، ٢، ٣، ٩، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٣١ ، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٦) والعـــبارات الأخرى سالبة ويحدد الفرد ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه أم لا تنطبق عليه ويعطـــى الفرد درجة واحدة إذا كانت العبارة تنطبق عليه ولا يعطى أي درجات إذا كانت لا تنطـــبق عليه مع مراعاة اتجاه العبارة (سالبه أو موجبة) وبالتالي تكون أكبر درجة يتم الحصـــول عليها هي الدرجة ٦٠ وأقل درجة يتم الحصول عليها هي الدرجة صفر وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع تقدير الذات لدى الفرد.

(ب) الشروط السيكومترية للمقياس:

- **صدق عبارات المقياس:**

اعـــتمد معد المقياس على صدق المقارنة الطرفية وعلى صدق المحك الخارجي المتمثل في التحصيل في التأكد من صدق المقياس.

- **صدق عبارات المقياس في الدراسة الحالي:**

(١) صدق التمييز :

تـــم التأكد من صدق عبارات المقياس الحالي في ضوء معاملات تمييز عبارات المقـــياس وذلك باتخاذ الدرجة الكلية محكاً للحكم على صدق عباراته، فتم ترتيب درجات الطلاب عينة التقنين ترتيباً تنازلياً وتم تحديد أعلى ٢٧ ٪ من الدرجات وأدنى ٢٧ ٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلي ٢٧ ٪ من الطلاب في تقدير الذات ومجموعة أدني ٢٧ ٪

من الطلاب في تقدير الذات على الترتيب، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي أعلي وأدنـــى ٢٧ ٪ من الطلاب وانحرافاتها المعيارية في كل عبارة من عبارات المقياس وتم اســتخدام النســبة الحــرجة في المقارنة بين متوسطات الدرجات في المجموعتين لمعرفة معــاملات تميــيز كــل عــبارة من عبارات المقياس واتضح منه أن جميع العبارات لها معاملات تمييز دالة ما عدا العبارات رقم ٢٦ ، ٣٦ ، ٥٣ (في الترتيب الأصلي للمقياس) فهــي لا تمييز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات ولذلك تم حذفهما من الصورة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

(٢) الصدق التجريبي (الصدق المرتبط بالمحك):

تم تطبيق مقياس تقدير الذات (حسين عبدالعزيز الدريني وآخرون، ١٩٨٢) على ١٠٠ طالــب وطالــبة مــن طلاب عينة تقنين الأدوات التي سبق أن طبق عليها مقياس تقديــر الــذات الحالــي (٥٠ طالــباً وطالبة بشعبة الرياضيات، ٥٠ طالباً وطالبة بشعبة اللغــة الإنجلــيزية، بالفــرقة الثالــثة) وتــم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطــلاب علــى المقياســين فكانــت قيمته ٠,٧٤٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق المقياس الحالي.

(٣) صدق الاتساق الداخلي:

تــم كذلــك حســاب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الارتباط) بين درجات العبارات والدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح في جدول (٤٠):

جدول (٤٠)

معاملات الاتساق الداخلية لعبارات مقياس تقدير الذات

العبارة	الاتساق	العبارة	الاتساق	العبارة	الاتساق	العبارة	الاتساق
١	٠,٢٦**	١٦	٠,٣٧**	٣١	٠,٤٢**	٤٦	٠,٣١**
٢	٠,٣١**	١٧	٠,٣٩**	٣٢	٠,٢٤**	٤٧	٠,٢٢**
٣	٠,٢٨**	١٨	٠,٢٠**	٣٣	٠,٣٤**	٤٨	٠,٣٣**
٤	٠,٢١**	١٩	٠,٣٩**	٣٤	٠,١٢*	٤٩	٠,٢٥**
٥	٠,٢٩**	٢٠	٠,٢٥**	٣٥	٠,٤٥**	٥٠	٠,٤٢**
٦	٠,٢٢**	٢١	٠,٣٧**	٣٦	٠,٣٨**	٥١	٠,٠٩
٧	٠,٣٤**	٢٢	٠,٢٧**	٣٧	٠,٢٩**	٥٢	٠,١٩**
٨	٠,٣٢**	٢٣	٠,٢٠**	٣٨	٠,٣١**	٥٣	٠,٤٤**

تابع جدول (٤٠)

٩	٠,٢٠**	٢٤	٠,٢٧**	٣٩	٠,٢١**	٥٤	٠,٢٧**
١٠	٠,٣٢**	٢٥	٠,٤١**	٤٠	٠,٢٥**	٥٥	٠,٤٧**
١١	٠,١٩**	٢٦	٠,٣٣**	٤١	٠,٣٦**	٥٦	٠,٠٦**
١٢	٠,٢٣**	٢٧	٠,٣٣**	٤٢	٠,٤٦**	٥٧	٠,٢٧**
١٣	٠,٤٤**	٢٨	٠,٤٥**	٤٣	٠,٤٨**	---	----
١٤	٠,٢٠**	٢٩	٠,١٤**	٤٤	٠,٥٢**	---	----
١٥	٠,٣٨**	٣٠	٠,٢١**	٤٥	٠,١٩**	---	----

ر الجدولية عند درجة حرية ٣٩٨ ومستوى ٠,٠١ هي ٠,١٢٨ ، وعند مستوى ٠,٠٥ هي ٠,٠٩٨.

ويتضح من الجدول السابق عدم دلالة معامل اتساق العبارة ٥٤ في الترتيب الأصلي لعبارات المقياس ولذلك تم حذفها من الصورة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

- **ثبات درجات المقياس.**

استخدم مُعد المقياس طريقة التجزئة النصفية في التأكد من ثبات درجاته وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٩ و ٠,٩٢٤ في حالة الإناث والذكور بالشعب العلمية والأدبية وكذلك تم حساب الثبات باستخدام معادلة " كودر وريتشاردسون " وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٦٩٧ و ٠,٨٢ وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى ٠,٠١.

- **ثبات درجات المقياس في الدراسة الحالية :**

تم التأكد من ثبات درجات هذا المقياس في البحث الحالي عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا- كرونباك) فكان مساوياً لـ ٠,٨٥ وكذلك تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان وبراون) فكان مساوياً ٠,٨٣ وتم كذلك حساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ٣٠ يوم على ١٠٠ فرد من أفراد عينة تقنين الأدوات بالفرقة الثالثة (٥٠ طالب وطالبة بشعبة اللغة الإنجليزية، ٥٠ طالب وطالبة بشعبة الرياضيات) فكان مساوياً ٠,٨٧ وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى ٠,٠١.

الصورة النهائية للمقياس:

أصبح العدد النهائي لعبارات مقياس تقدير الذات لدى طلاب الجامعة ٥٦ عبارة وبالتالي أكبر درجة يمكن الحصول عليها هي الدرجة ٥٦ وأقل درجة يمكن الحصول عليها هي الدرجة صفر وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الفرد بينما الدرجة المنخفضة تعد دليلاً على انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الفرد.

٣- مقياس الضبط الأكاديمي (إعداد: عبد المنعم أحمد الدردير، ١٩٩٨).

معظم المقاييس العربية المستخدمة في قياس موضع الضبط أو مركز التحكم تقيس توقعات عامة في الحياة ولا تقيس توقعات أكاديمية (تعليمية) لذا تم استخدام مقياس الضبط الأكاديمي لـ (عبد المنعم أحمد الدردير، ١٩٩٨) في البحث الحالي حيث يقيس هذا المقياس توقعات محددة نابعة من البيئة الدراسية.

(أ) وصف المقياس:

تتضمن الصورة الأساسية للمقياس ٢٢ عبارة تصلح لقياس موضع الضبط الأكاديمي لدى التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي ولذلك تم إجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس حتى يصلح للتطبيق على طلاب الجامعة وتم إضافة ٤ عبارات جديدة وبالتالي أصبح المقياس يتكون من ٢٦ عبارة ترتبط باعتقاد الفرد في قدرته على السيطرة على الأحداث والمواقف الخاصة بالجانب التعليمي وما إذا كانت هذه المواقف يمكن التحكم فيها وضبطها أم أنها تكون خاضعة لعوامل أخرى مثل الحظ، والمحاضر، وسهولة أو صعوبة الامتحانات، وكثرة المواد الدراسية وغير ذلك من الأسباب التي يرى الطالب أنها خارجة عن إرادته وتحكمه.

وتتم الإجابة بالاختيار من البديلين (نعم، لا) والتي تقابل الدرجتين (صفر، ١) في حالة العبارات التي تكون في اتجاه الضبط الداخلي وهي العبارات (٣، ٥، ٩، ١٦، ٢١)، وتقابل الدرجتين (١، صفر) في حالة العبارات الدالة على الضبط الخارجي (باقي عبارات المقياس) وبالتالي تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على الضبط الخارجي بينما تدل الدرجة المنخفضة على الضبط الداخلي.

(ب) المؤشرات السيكومترية للمقياس:

- **صدق عبارات المقياس:**

تأكد مُعد المقياس من صدقه باستخدام الصدق المرتبط بالمحك حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في المقياس الحالي ودرجات التحصيل في مادة الرياضيات فكان مساوياً (-٠,٦٢)، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في المقياس ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد ذكي صالح) فكان مساوياً (- ٠,٥٤)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك تم التأكد من صدق عبارات المقياس بحساب معاملات اتساق العبارات بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق، وكذلك تم التأكد من صدق عبارات المقياس بحساب معاملات التمييز ووجد أن العبارات تمييز تمييزاً دالاً بين أصحاب الضبط الداخلي وأصحاب الضبط الخارجي.

صدق عبارات المقياس في الدراسة الحالية :

تـم التأكد من صدق عبارات هذا المقياس عن طريق الصدق التجريبي (الصدق المرتـبط بـالمحك) حيث طبق مقياس وجهة الضبط (إعداد: علاء الدين كفافي، ١٩٨٢) علـى ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب عينة تقنين الأدوات التي سبق أن طبق عليها مقياس موضع الضبط الأكاديمي الحالي (٥٠ طالب وطالبة بشعبة الرياضيات، ٥٠ طالب وطالبة بشـعبة اللغة الإنجليزية، بالفرقة الثالثة) وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلاب على المقياسين فكانت قيمته ٠,٦٣ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتـم كذلـك حساب معاملات تمييز عبارات المقياس وذلك باتخاذ الدرجة الكلية محكـاً للحكـم على صدق عباراته، فتم ترتيب درجات الطلاب عينة التقنين ترتيباً تنازلياً وتـم تحديـد أعلى ٢٧ ٪ من الدرجات وأدنى ٢٧ ٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى الطـلاب في الضبط الخارجي ومجموعة أعلى الطلاب في الضبط الداخلي على الترتيب، وتـم حسـاب متوسطات درجات مجموعتي أعلي وأدنى ٢٧ ٪ من الطلاب وانحرافاتها المعـيارية في كل عبارة وتم استخدام النسبة الحرجة في المقارنة بين متوسطات الدرجات فـي المجموعتين لمعرفة معاملات تمييز كل عبارة من عبارات المقياس واتضح من هذه الخطـوة أن عـبارات المقـياس تمييز تمييزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب أصحاب الضبط الداخلـي والضـبط الخارجي حيث كانت النسبة الحرجة لكل العبارات أكبر من ٢,٥٨ ما عدا العبارة رقم ١٣ولذلك تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

- **ثبات درجات المقياس:**

تأكد مُعد المقياس من ثبات درجاته باستخدام التجزئة النصفية فكانت قيمة معامل ثـبات (سبيرمان – براون) مساوية ٠,٩، وكذلك تم حساب معامل الثبات بواسطة طريقة تحلـيل التبايـن لكودر وريتشاردسون فكان معامل الثبات مساوياً ٠,٨٣ وكذلك تم حساب معامل ألفا-كرنباك فكان مساوياً لـ ٠,٨٦ وهي معاملات ثبات دالة عند مستوى ٠,٠١.

- **ثبات درجات المقياس في الدراسة الحالية:**

تـم التأكد من ثبات درجات هذا المقياس في البحث الحالي في ضوء المؤشرات الموضحة بجدول (٤١):

جدول (٤١)

معاملات ثبات درجات مقياس الضبط الأكاديمي

الطريقة	سبيرمان وبراون	كودر وريتشاردسون	معامل (α)	إعادة التطبيق
معامل الثبات	٠,٦٩٩	٠,٦٤١	٠,٦٦٣	٠,٧١١

وكذلك تم التأكد من ثبات درجات العبارات بحساب معامل ثبات ألفا-كرونباك للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية وهو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٤٢)

معامل ثبات ألفا-كرونباك لمقياس موضع الضبط الأكاديمي

بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية

العبارة	معامل (α)	العبارة	معامل (α)	العبارة	معامل (α)
١	٠,٦٤٥	١٠	٠,٦٤٩	١٨	٠,٦٤٨
٢	٠,٦٦١	١١	٠,٦٣٨	١٩	٠,٦٥٠
٣	٠,٦٦٠	١٢	٠,٦٥٣	٢٠	٠,٦٥٩
٤	٠,٦٥٤	١٣	٠,٦٣٤	٢١	٠,٦٥٢
٥	٠,٦٥٩	١٤	٠,٦٥٦	٢٢	٠,٦٢٨
٦	٠,٦٦٣	١٥	٠,٦٥٥	٢٣	٠,٦٥٢
٧	٠,٦٢٦	١٦	٠,٦٦١	٢٤	٠,٦٥٣
٨	٠,٦٥٤	١٧	٠,٦٥٧	٢٥	٠,٦٤٤
٩	٠,٦٤٨	--	----	--	----

يتضح من الجدول السابق أن حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس يؤثر في ثبات درجات المقياس ككل مما يؤكد ثبات درجات عبارات المقياس الحالي، مما سبق يتضح أن مقياس الضبط الأكاديمي له مؤشرات ثبات وصدق مُرضية مما يؤكد صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

يتضح مما سبق مناسبة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وصلاحيتها للتطبيق حيث أنها تتمتع بمؤشرات سيكومترية مرضية.

وتم تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة على عينة الدراسة الاساسية (نفس العينة المستخدمة في الدراسة الأولى) وتم تقدير درجات الأفراد عليها وتم معالجة النتائج في الخطوات التالية :

الخطوة الأولى:

تم فيها استخدام تحليل الانحدار المتعدد *Multiple Regression Analysis* في معرفة التأثيرات المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ حيث يساعد هذا الأسلوب الإحصائي في وصف التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة في صورة نموذج خطي تعرف معادلته باسم معادلة الانحدار الخطي المتعدد، وتم استخدام طريقة الخطوات المتتالية (التحليل المتتابع) *Stepwise* في إجراء التحليلات الإحصائية والتي تتم في ضوء الخطوات التالية (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٤٤٨):

- اختيار أفضل منبئ وهو المتغير الأعلى ارتباطاً مع المتغير التابع فيكون هو أول متغير يدخل معادلة الانحدار المتعدد.

- إجراء عملية مزاوجة بين المتغير السابق تحديده وبقية المتغيرات المستقلة لتحديد المتغير الذي يضاف إلى المتغير الأول وهو المتغير الذي يضيف أعلى إضافة لمعامل الارتباط المتعدد وتستخدم برامج الحاسب الآلي *(SPSS)* معامل الارتباط الجزئي بين المتغير التابع والمتغيرات المتبقية بعد عزل الارتباط بالمتغير الأول حتى يتم تحديد المتغير المستقل الثاني الذي سوف يدخل معادلة التنبؤ مع المتغير الأول.

- تتكرر الخطوة السابقة للتوصل إلى المتغير الثالث في معادلة التنبؤ وهكذا حتى يتم إضافة المتغيرات التي تسهم إسهاماً دالاً لمعامل الارتباط المتعدد.

وفي النهاية يتم التوصل إلى المعادلة الانحدارية التي تصف العلاقة بين المتغيرات المستقلة ذات الدلالة والمتغير التابع وتتخذ الشكل التالي:

ص = (أ) + ب١ س١ + ب٢ س٢ + ب٣ س٣ + ... بن سن .

حيث ص هي قيمة المتغير التابع، (أ) قيمة الثابت، ب١ ، ب٢ ، ب٣ ، .....بن هي معاملات الانحدار الجزئي غير المعيارية ، س١ ، س٢ ، س٣ ..... سن هي قيم المتغيرات المستقلة.

والمعادلة السابقة تُمكن من تقدير قيم المتغير التابع المناظرة لقيم معينة للمتغيرات المستقلة وذلك بمعلومية معاملات الانحدار الجزئي غير المعيارية وتفيد هذه المعادلة في تأكيد أن التغير في قيمة أي متغير من المتغيرات المستقلة يقابله تغير في قيمة المتغير التابع، ولكن من الصعب تفسير أثر أي متغير من المتغيرات المستقلة من خلال معامل

انحـــداره الجزئي غير المعياري وكذلك من الصعب التعرف على الإسهام النسبي للمتغير المســـتقل في المتغير التابع في هذه الحالة، وهنا تتضح أهمية معاملات الانحدار الجزئي المعـــيارية *Beta* والتي توضح الأهمية النسبية لتأثير كل متغير مستقل في المتغير التابع وفـــي هـــذه الحالة فإن تغير قيمة أي متغير مستقل بمقدار درجة معيارية واحدة يسهم في تغير الدرجة المعيارية للمتغير التابع بمقدار *Beta* أو بمعنى أخر كل درجة معيارية لأي متغير مستقل تؤثر في الدرجة المعيارية للمتغير التابع بمقدار *Beta* (محمد بلال الزعبي وعباس الطلافحة، ٢٠٠٠، ٢٩٥، ٣١١).

الخطوة الثانية:

وتـــم فـــيها تكرار الخطوات السابقة للتنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز المختلفة من خـــلال بعـــض المعتقدات الذاتية وذلك للتحقق من إمكانية اعتبار توجهات أهداف الإنجاز متغيرات وسيطة في تأثير المعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ومـــن الخطوتيـــن السابقتين تم التوصل لنماذج خطية توضح التأثيرات المباشرة والتأثـــيرات التفاعلية لتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وهذه النماذج تم اختبار مـــدى جـــودة مطابقتها للبيانات موضوع التحليل باستخدام نموذج المعادلة البنائية السابق استخدامه في الدراسة الأولى.

رابعاً : نتائج الدراسة :

(أ) التأثـــيرات المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يوضـــح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً علي توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية:

جدول (٤٣)

معاملات الانحدار المتعدد المعيارية وغير المعيارية ومعاملات الارتباط المتعدد R ومعاملات التحديد R^2 والنسبة الفائية " ف " لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات ذات الدلالة في معادلات التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الاستراتيجية	معاملات الانحدار	الإتقان الإقدامية	الإتقان الإحجامية	الأداء الإقدامية	الأداء الإحجامية	الفاعلية الذاتية	موضع الضبط	تقدير الذات	التخصص الأكاديمي	الثابت	R	R^2	ف، (درجات الحرية)
التسميع	B	٠,٠٨٨••	٠,٠٣٩ •		-٠,٠٧٥••		-٠,١٦٧••			١٢,٨٣٢	٠,٤٥٢••	٠,٢٠٤	١٨,٩٥••
	Beta	٠,٢٧٣	٠,١٠٤		- ٠,١٤٨		- ٠,٢٠٧						(٤، ٢٩٥)
التفصيل	B	٠,١٢١••			-٠,١١٠••	٠,٠٤٨••	-٠,١٢١••			٧,٨٣٢	٠,٦٠٦••	٠,٣٦٧	٤٢,٨٢••
	Beta	٠,٣٠٠			- ٠,٢٠٢	٠,١٦٠	- ٠,١٣٨						(٤، ٢٩٥)
التنظيم	B	٠,١٤٣••			-٠,٠٧٨••	٠,٠٨٢••		٠,٠٦٢•		-٠,٣٦٨	٠,٦٣٢••	٠,٣٩٩	٤٨,٩٣••
	Beta	٠,٣٣٠			- ٠,١٣٢	٠,٢٥٤		٠,١٠١					(٤، ٢٩٥)
التخطيط	B	٠,١١٥••			-٠,١٢٠••	٠,٠٧٩••				٥,٥١٧	٠,٦٦٠••	٠,٤٣٦	٧٦,٢٣••
	Beta	٠,٣٠٨			- ٠,٢٣٧	٠,٢٨٦							(٣، ٢٩٦)
المراقبة	B	٠,٢٠٣••	٠,٠٤٥•		-٠,١٩٦••	٠,٠٥٦••				١٠,٥٤٦	٠,٦٦٢••	٠,٤٣٨	٥٧,٣٨••
	Beta	٠,٣٩٨	٠,٠٨٧		- ٠,٢٨٥	٠,١٤٨							(٤، ٢٩٥)
مكافأة الذات	B	٠,١٥١••			-٠,٢١٨••					١١,١٩٨	٠,٤٤٦••	٠,١٩٩	٣٦,٩١••
	Beta	٠,٢٦٣			- ٠,٢٨٠								(٢، ٢٩٧)
ضبط بيئي دافعي	B	٠,١٢٩••	٠,٠٦١••		-٠,١٠٠••					٨,٦١٣	٠,٤٢٠••	٠,١٧٦	٢١,١٤••
	Beta	٠,٣٠٩	٠,١٤٥		- ٠,١٧٨								(٣، ٢٩٦)
حوار الذات عن الكفاءة	B	٠,١٥٣••		٠,٠٨٨•	-٠,٢٠٦••					١٣,٠٨٨	٠,٤٦٤••	٠,٢١٦	٢٧,١٣••
	Beta	٠,٢٥٨		٠,١١١	- ٠,٢٥٧								(٣، ٢٩٦)

تابع جدول (٤٣)

الاستراتيجية	معاملات الانحدار	الإتقان الإقدامية	الإتقان الإحجامية	الأداء الإقدامية	الأداء الإحجامية	الفاعلية الذاتية	موضع الضبط	تقدير الذات	التخصص الأكاديمي	الثابت	R	R^2	ف، (درجات الحرية)
حوار الذات عن الأداء	B	٠,١٢١**	٠,٠٤٢*	٠,٠٧٣**	-٠,١٣٢**					٩,٤٣١	٠,٤٩٤**	٠,٢٤٤	٢٣,٧٩**
	Beta	٠,٢٩٨	٠,١٠٢	٠,١٣٤	-٠,٢٣٩								(٤، ٢٩٥)
تنشيط الاهتمام	B	٠,١٦٢**		٠,٠٧٦**	-٠,٢١٩**			٠,١٠٤**		٩,٤٩٧	٠,٦٥٣**	٠,٤٢٧	٥٤,٨٩**
	Beta	٠,٣٣٣		٠,١١٧	-٠,٣٣٤			٠,١٤٩					(٤، ٢٩٥)
الضبط البيئي	B	٠,١١٢**			-٠,١١٤**	٠,٠٥٤**				٨,٩٩٩	٠,٥٧٩**	٠,٣٣٥	٤٩,٧١**
	Beta	٠,٣٠٣			-٠,٢٣٠	٠,١٩٦							(٣، ٢٩٦)
طلب العون	B			-٠,١٦٨**		٠,٠٤٧**	-٠,١٢٣**			١٤,٤٦٦	٠,٣٦٩**	٠,١٣٦	١٥,٥١**
	Beta			-٠,٣٢٦		٠,١٦٥	-٠,١٤٨						(٣، ٢٩٦)
تعلم الأقران	B	٠,١٥١**			-٠,٠٦٩*	٠,٠٧٩**			٠,٩٣٤**	٦,١٧٠	٠,٥٥٥**	٠,٣٠٨	٣٢,٧٦**
	Beta	٠,٣١٩			-٠,١٠٧	٠,٢٢٣			٠,١٢٩				(٤، ٢٩٥)
البحث عن المعلومات	B	٠,١١٧**			-٠,٠٧٩**	٠,٠٥٣**		٠,١٠٠**		-٣,٤٠١	٠,٥٣٨**	٠,٢٨٩	٣٠,٠١**
	Beta	٠,٢٦٨			-٠,١٣٥	٠,١٦١		٠,١٥٩					(٤، ٢٩٥)
الاحتفاظ بالسجلات	B	٠,١٥٩**			-٠,١١٩**	٠,٠٥٨**		٠,٠٧٥*	٠,٦٦٠*	-١,٢٧٨	٠,٦٣٩**	٠,٤٠٨	٤٠,٥٨**
	Beta	٠,٣٤٨			-٠,١٩٢	٠,١٧١		٠,١١٤	٠,٠٩٤				(٥، ٢٩٤)
إدارة الوقت	B	٠,١٧٩**			-٠,١٤٦**	٠,٠٦٩**				٦,٠٨١	٠,٥٨٨**	٠,٣٤٦	٥٢,١٧**
	Beta	٠,٣٤٦			-٠,٢٠٩	٠,١٨١							(٣، ٢٩٦)
التقويم الذاتي	B	٠,٠٨٢**			-٠,١٣٧**	٠,٠٤٨**	-٠,١٥٢**		١,٢٣٦**	٨,١٨٢	٠,٦٢٢**	٠,٣٨٧	٣٧,١٧**
	Beta	٠,١٩٩			-٠,٢٤٥	٠,١٥٥	-٠,١٧٠		٠,١٩٥				(٥، ٢٩٤)

(١) بالنسبة لاستراتيجية التسميع:

أظهـرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وموضع للضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي) وأهداف الأداء/الإحجام وأهداف الإتقان/الإحجام على الترتيب هـي أهـم المتغـيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية التسميع، وبلغت قيمة معـامل الارتـباط المتعدد *(R)* ٠,٤٥٢ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معـامل الـتحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٢٠٤ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية التسـميع والتـي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٢٠,٤ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد مساوية ١٨,٩٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجـات حـرية (٤، ٢٩٥) ممـا يـدل علـى دلالـة هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية التسميع، وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كما يلي:

استراتيجية التسميع = ١٢,٨٣٢ + ٠,٠٨٨ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١٦٧) × موضع الضـبط الخارجـي + (-٠,٠٧٥) × أهـداف الأداء/الإحجـام + ٠,٠٣٩ × أهـداف الإتقان/الإحجام

(٢) بالنسبة لاستراتيجية التفصيل:

أظهـرت نـتائج تحلـيل الانحـدار المـتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجـام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجـي) علـى الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية التفصـيل، وبلغـت قـيمة معامل الارتباط المتعدد*(R)* ٠,٦٠٦ وهو معامل دال إحصائياً عـند مسـتوى ٠,٠١، أمـا معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٣٦٧ وهو ما يعني أن نسـبة التباين في استراتيجية التفصيل والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٣٦,٧ ٪، وكانـت النسـبة الفائـية في تحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالـة مسـاوية ٤٢,٨٢ وهـي قـيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حـرية (٤ ، ٢٩٥) ممـا يدل على أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية التفصيل، وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية التفصـيل = ٧,٨٣٢ + ٠,١٢١ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١١٠) × أهـداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٤٨ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً + (-٠,١٢١) × موضع الضبط الخارجي

(٣) بالنسبة لاستراتيجية التنظيم:

أظهـــرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام والفاعلية الذاتية فـــي الـــتعلم المـــنظم ذاتـــياً وأهداف الأداء/الإحجام وتقدير الذات على الترتيب هي أهم المتغـــيرات المســـتقلة فـــي التأثـــير المباشر على استراتيجية التنظيم، وبلغت قيمة معامل الارتـــباط المـــتعدد *(R)* ٠,٦٣٢ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل الـــتحديد *(R^2)* فبلغـــت قيمته ٠,٣٩٩ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية التنظيم والتـــي تـــرجع إلـــى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٣٩,٩ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحلـــيل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٤٨,٩٣ وهي قيمة دالـــة إحصـــائياً عـــند مســـتوى ٠,٠١ ودرجـــات حرية (٤، ٢٩٥) مما يؤكد دلالة هذه المتغـــيرات فـــي التنبؤ باستراتيجية التنظيم وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية التنظيم = −٠,٣٦٨ + ٠,١٤٣ × أهداف الإتقان/الإقدام + ٠,٠٨٢× الفاعلية الذاتـــية فـــي الـــتعلم المنظم ذاتياً + (−٠,٠٧٨) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٦٢ × تقدير الذات.

(٤) بالنسبة لاستراتيجية التخطيط :

أظهـــرت نـــتائج تحليل الانحدار المتعدد أن الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وأهـــداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة فـــي التأثـــير المباشر على استراتيجية التخطيط، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٦٦٠ وهـــو معـــامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمـــته ٠,٤٣٦ وهـــو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية التخطيط والتي ترجع إلى المتغـــيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٤٣,٦ ٪ وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المـــتعدد للمتغـــيرات المســـتقلة ذات الدلالة مساوية ٧٦,٢٣ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مســـتوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٣، ٢٩٦) مما يؤكد على أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية التخطيط وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

اســـتراتيجية التخطـــيط = ٥,٥١٧ + ٠,١١٥ × أهداف الإتقان/الإقدام + ٠٠,٠٧٩ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً + (−٠,١٢٠) × أهداف الأداء/الإحجام

(٥) بالنسبة لاستراتيجية المراقبة الذاتية :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وأهداف الإتقان/الإحجام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية المراقبة الذاتية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٦٦٢ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٤٣٨ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية المراقبة الذاتية والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٤٣,٨ ٪ وكانت النسبة الفائية في تحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٥٧,٣٨ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٤ ، ٢٩٥) مما يؤكد أهمية تلك المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية المراقبة وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية المراقبة الذاتية = ١٠,٥٤٦ + ٠,٢٠٣ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١٩٦) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٥٦ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً + ٠,٠٤٥ × أهداف الإتقان/الإحجام.

(٦) بالنسبة لاستراتيجية مكافأة الذات :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الأداء/الإحجام وأهداف الإتقان/الإقدام على الترتيب هما أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية مكافأة الذات ولم يسهم متغير النوع في التنبؤ بهذه الاستراتيجية مما يؤكد نتائج تحليل التغاير السابقة، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٤٤٦ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,١٩٩ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية مكافأة الذات والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ١٩,٩ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٣٦,٩١ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٢ ، ٢٩٧) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية مكافأة الذات وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية مكافأة الذات = ١١,١٩٨ + (-٠,٢١٨) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,١٥١ × أهداف الإتقان/الإقدام

(٧) بالنسبة لاستراتيجية الضبط البيئي الدافعي :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام وأهداف الإتقان/الإحجام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية الضبط البيئي الدافعي، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٤٢٠ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,١٧٦ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية الضبط البيئي الدافعي والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي١٧,٦ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٢١,١٤ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٣، ٢٩٦) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية الضبط البيئي الدافعي وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية الضبط البيئي الدافعي = ٨,٦١٣ + ٠,١٢٩ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١٠٠) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٦١ × أهداف الإتقان/الإحجام.

(٨) بالنسبة لاستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام وأهداف الأداء/الإقدام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٤٦٤ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٢١٦ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي٢١,٦٪ وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٢٧,١٣ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٣ ، ٢٩٦) مما يؤكد أهمية تلك المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة = ١٣,٠٨٨ + ٠,١٥٣ أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,٢٠٦) أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٨٨ × أهداف الأداء/الإقدام

(٩) بالنسبة لاستراتيجية حوار الذات عن الأداء :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام وأهداف الأداء/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في الأثير المباشر على استراتيجية حوار الذات عن الأداء، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٤٩٤ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٢٤٤ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية حوار الذات عن الأداء والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٢٤,٤ ٪ وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٢٣,٧٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٤، ٢٩٥) مما يؤكد أهمية تلك المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية حوار الذات عن الأداء وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية حوار الذات عن الأداء = ٩,٤٣١ + ٠,١٢١ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١٣٢) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٧٣ × أهداف الأداء/الإقدام + ٠,٠٤٢ × أهداف الإتقان/الإحجام

(١٠) بالنسبة لاستراتيجية تنشيط الاهتمام :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام وتقدير الذات وأهداف الأداء/الإقدام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية تنشيط الاهتمام، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٦٥٣ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٤٢٧ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية تنشيط الاهتمام والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٤٢,٧ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٥٤,٨٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٤ ، ٢٩٥) مما يؤكد أهمية تلك المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية تنشيط الاهتمام وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي :

استراتيجية تنشيط الاهتمام= ٩,٤٩٧ + ٠,١٦٢ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,٢١٩) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,١٠٤ × تقدير الذات + ٠,٠٧٦ × أهداف الأداء/الإقدام

(١١) بالنسبة لاستراتيجية الضبط البيئي :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية الضبط البيئي، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٥٧٩ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٣٣٥ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية الضبط البيئي والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٣٣,٥ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة ٤٩,٧١ وهي قيمة دالة عند ٠,٠١ ودرجات حرية (٣، ٢٩٦) وهو ما يؤكد أهمية تلك المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية الضبط البيئي وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية الضبط البيئي = ٨,٩٩٩ + ٠,١١٢ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١١٤) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٥٤ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً.

(١٢) بالنسبة لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الأداء/الإقدام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي) على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية طلب العون الأكاديمي ولم يسهم التخصص الأكاديمي في التنبؤ بهذه الاستراتيجية مما يؤكد نتائج تحليل التغاير السابقة، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٣٦٩ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,١٣٦ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية طلب العون الأكاديمي والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ١٣,٦٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ١٥,٥١ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٣، ٢٩٦) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية طلب العون الأكاديمي وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي :

استراتيجية طلب العون الأكاديمي = ١٤,٤٦٦ + (-٠,١٦٨) × أهداف الأداء/الإقدام + ٠,٠٤٧ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً + (-٠,١٢٣) × موضع الضبط الخارجي.

(١٣) بالنسبة لاستراتيجية تعلم الأقران :

أظهـرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً والتخصص الأكاديمي وأهداف الأداء/الإحجام على الترتيب هي أهم المتغـيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية تعلم الأقران، وبلغت قيمة معامل الارتـباط المـتعدد *(R)* ٠,٥٥٥ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل الـتحديد *(R^2)* فبلغـت قيمـته ٠,٣٠٨ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية تعلم الأقـران والتـي تـرجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٣٠,٨ ٪ وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٣٢,٧٦ وهي قـيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٤ ، ٢٩٥) مما يؤكد على أهمية هـذه المتغـيرات فـي التنـبؤ باستراتيجية تعلم الأقران وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي :

اسـتراتيجية تعلـم الأقران = ٦,١٧٠ + ٠,١٥١ × أهداف الإتقان/الإقدام + ٠,٠٧٩ × الفاعلـية الذاتـية في التعلم المنظم ذاتياً + ٠,٩٣٤ × التخصص الأكاديمي (أدبي =١، علمي=٢) + (-٠,٠٦٩) × أهداف الأداء/الإحجام.

(١٤) بالنسبة لاستراتيجية البحث عن المعلومات :

أظهـرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام والفاعلية الذاتية فـي الـتعلم المـنظم ذاتـياً وتقدير الذات وأهداف الأداء/الإحجام على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير على استراتيجية البحث عن المعلومات، وبلغت قيمة معامل الارتـباط المـتعدد *(R)* ٠,٥٣٨ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل الـتحديد *(R^2)* فبلغـت قيمته ٠,٢٨٩ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية البحث عـن المعلومـات والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٢٨,٩ ٪، وكانت النسـبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة ٣٠,٠١ وهي قـيمة دالـة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٤، ٢٩٥) مما يؤكد على أهمية هـذه المتغـيرات في التنبؤ باستراتيجية البحث عن المعلومات وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي :

اسـتراتيجية البحث عن المعلومات = (-٣,٤٠١) + ٠,١١٧ × أهداف الإتقان/الإقدام + ٠,٠٥٣ × الفاعلـية الذاتـية فـي الـتعلم المنظم ذاتياً + ٠,١٠٠ × تقدير الذات + (-٠,٠٧٩) × أهداف الأداء/الإحجام.

(١٥) بالنسبة لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وتقدير الذات والتخصص الأكاديمي على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٦٣٩ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٤٠٨ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٤٠,٨ ٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٤٠,٥٨ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٥، ٢٩٤) وهو ما يؤكد على أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي:

استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات = (-١,٢٧٨) + ٠,١٥٩ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١١٩) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٥٨ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً + ٠,٠٧٥ × تقدير الذات + ٠,٦٦٠ × التخصص الأكاديمي (أدبي=١، علمي=٢).

(١٦) بالنسبة لاستراتيجية إدارة الوقت :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير على استراتيجية إدارة الوقت، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٥٨٨ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٣٤٦ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية إدارة الوقت والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٣٤,٦ ٪ وكانت النسبة الفائية لتحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٥٢,١٧ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٣، ٢٩٦) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية إدارة الوقت وكانت المعادلة الانحدارية لهذه الاستراتيجية كالتالي :

استراتيجية إدارة الوقت = ٦,٠٨١ + ٠,١٧٩ × أهداف الإتقان/الإقدام + (-٠,١٤٦) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٦٩ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً.

(١٧) بالنسبة لاستراتيجية التقويم الذاتي :

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أهداف الأداء/الإحجام وأهداف الإتقان/الإقدام والتخصص الأكاديمي وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي) والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً على الترتيب هي أهم المتغيرات المستقلة في التأثير المباشر على استراتيجية التقويم الذاتي، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد *(R)* ٠,٦٢٢ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، أما معامل التحديد *(R^2)* فبلغت قيمته ٠,٣٨٧ وهو ما يعني أن نسبة التباين في استراتيجية التقويم الذاتي والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هي ٣٨,٧ ٪ وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة ذات الدلالة مساوية ٣٧,١٧ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (٥ ، ٢٩٤) مما يؤكد أهمية هذه المتغيرات في التنبؤ باستراتيجية التقويم الذاتي وكانت المعادلة الانحدارية كالتالي:

استراتيجية التقويم الذاتي = ٨,١٨٢ + (-٠,١٣٧) × أهداف الأداء/الإحجام + ٠,٠٨٢ × أهداف الإتقان/الإقدام + ١,٢٣٦ × التخصص الأكاديمي (أدبي=١، علمي= ٢) + (-٠,١٥٢) × موضع الضبط الخارجي + ٠,٠٤٨ × الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً

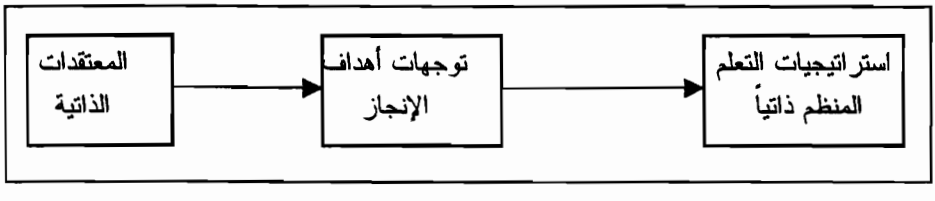
ويتضح من النتائج السابقة أن المعتقدات الذاتية موضوع الدراسة الحالية وخاصة تقدير الذات وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي) لم يكن لها تأثيرات مباشرة في العديد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ويرجع ذلك إلى التأثير المباشر لتلك المعتقدات في توجهات أهداف الإنجاز وهو ما يتضح من العرض النظري لتوجهات أهداف الإنجاز وكذلك تؤكد عليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة وبذلك يمكن الحكم بأن توجهات أهداف الإنجاز تحتل مكانة وسيطية في تأثر المعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو ما تم التأكد منه في الخطوة التالية:

(ب) التحليلات التوسطية (غير المباشرة) لتأثير المعتقدات الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

تمثل الهدف من هذه الخطوة في التحليلات الإحصائية في التوصل إلى نماذج توضح كيفية تأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحقق من صحة افتراض أن توجهات أهداف الإنجاز تحتل مكانة وسيطية في تأثير المعتقدات الذاتية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أم لا؛ وهو ما أكدت عليه الدراسات والبحوث السابقة في حالة العديد من المتغيرات النفسية الأخرى *(Elliot & McGregor, 1999; Elliot & Church, 1997; Roeser, et al., 1996; Schmidt & Ford, 2003)* .

وفكـــرة التحليلات التوسطية تتضح من المثال التالي: عندما يتم تحليل انحدار متغير تابع معيـــن علـــى مجموعة من المتغيرات المستقلة فإن بعض المتغيرات المستقلة لا يكون لها إســـهامات دالـــة فـــي التنـــبؤ بالمتغير التابع أو تكون لها تأثيرات غير مباشرة قوية على المتغـــير الـــتابع بالإضـــافة إلـــى تأثيرها المباشر ويجب ألا تتوقف التحليلات الإحصائية بالتوصـــل إلـــى المتغيرات ذات التأثيرات الدالة في بالتنبؤ بالمتغير التابع فذلك يُنقص من تأثـــير بعـــض المتغيرات المستقلة التي يكون ارتباطها بالمتغير التابع في بعض الأحيان أقـــوى مـــن ارتباط بعض المتغيرات المستقلة ذات الدلالة في التنبؤ بالمتغير التابع ويؤكد ذلـــك (صـــلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٤٥٠) حيث أن معاملات الانحدار الجزئي تدل على أهمـــية المتغـــير المستقل في معادلة التنبؤ ولكن الدليل الأقوى يرجع إلى معامل الارتباط وذلك لأن فكرة تحليل الانحدار المتعدد تقوم في جوهرها على الارتباط المتعدد والارتباط الجزئـــي وبالتالي يمكن ملاحظة أن عدم دلالة أحد المتغيرات في التنبؤ بالمتغير التابع قد يكـــون نـــاتج للارتباط بين هذا المتغير وأحد المتغيرات الدالة في معادلة تحليل الانحدار المتعدد وبالتالي يكون لهذا المتغير تأثير غير مباشر في التنبؤ بالمتغير التابع.

وإذا تم التحقق من أن أحد المتغيرات المستقلة له تأثير مباشر في أحد المتغيرات المســـتقلة الأخـــرى والذي له تأثير مباشر في المتغير التابع يسمي المتغير المستقل الثاني بالمتغـــير الوســـيط *Mediator* (متغير وسيط في التأثير بين متغير مستقل ومتغير تابع) ولذلك يمكن اعتباره متغير تابع للمتغير المستقل الأول وهو ما يوضحه بالشكل التالي:



وهـــو مـــا يعني أن المعتقدات الذاتية قد يكون لها تأثير مباشر في استراتيجيات الـــتعلم المـــنظم ذاتياً وتأثير غير مباشر عبر توجهات أهداف الإنجاز ويتطلب التأكد من صـــحة هـــذا الافـــتراض الـــتأكد مـــن التأثيرات المباشرة لتوجهات أهداف الإنجاز في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (وهو ما تم تحقيقه في الخطوة السابقة)؛ ثم التأكد من تأثير المعـــتقدات الذاتية في توجهات أهداف الإنجاز وإذا تم ذلك لابد من التأكد من مدي مطابقة النـــتائج التي يتم التوصل إليها لواقع البيانات موضوع التحليل وهو ما يميز هذا الأسلوب عن تحليل المسار المعروف فقد يتم التوصل إلى معاملات مسار ذات دلالة إحصائية ولكن إن لـــم يـــتم التأكد من مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع التحليل تكون النماذج

المتوصل إليها ليست ذات قيمة حيث لم يتم التأكد من مدى مطابقتها لواقع البينات موضوع التحليل والجدول التالي يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتوجهات أهداف الإنجاز على المعتقدات الذاتية:

جدول (٤٤)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتوجهات أهداف الإنجاز على المعتقدات الذاتية

المتغير التابع	المنبئات	قيمة B	Beta	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	R2	ف، درجات الحرية
أهداف الإتقان الإقدام	الفاعلية الذاتية	٠,٣١٩	٠,٤٢٨	٠,٠٤	٧,٨٩**	٠,٣٤٩	٥٢,٧٩٨** (٣، ٢٩٦)
	تقدير الذات	٠,١٨٣	٠,١٢٨	٠,٠٧٣	٢,٤٩*		
	الضبط الخارجي	-٠,٣٨٢	-٠,١٧٦	٠,١١٤	٣,٣٦**		
	الثابت	-٠,٠٤		٤,٢٨١	٠,٠٠٨		
أهداف الإتقان الإحجام	الضبط الخارجي	٠,٢٦٩	٠,١٢٥	٠,١٢٤	٢,١٧*	٠,٠١٦	٤,٧٠٧* (١، ٢٩٨)
	الثابت	٣٢,٩٠٤		١,٠٠٣	٣٢,٨**		
أهداف الأداء الإقدام	الفاعلية الذاتية	٠,١٢٦	٠,٢٢٧	٠,٠٣١	٤,٠٢**	٠,٠٥١	١٦,١٢٤** (١، ٢٩٨)
	الثابت	٦,٧٨٤		٢,٦٨٦	٢,٥٣*		
أهداف الأداء الإحجام	الفاعلية الذاتية	-٠,١٨٢	-٠,٣٣١	٠,٠٣٢	٥,٧٧**	٠,٢٠١	٣٧,٢٥٧** (٢، ٢٩٧)
	الضبط الخارجي	٠,٣٠٨	٠,١٩٢	٠,٠٩٢	٣,٣٥**		
	الثابت	٢٧,٠٨٥		٣,٠٤٥	٨,٨٩**		

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

❖ **بالنسبة لأهداف الإتقان/الإقدام:** تسهم الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط (داخلي/خارجي) وتقدير الذات في التنبؤ بأهداف الإتقان/الإقدام ونسبة التباين المفسر في أهداف الإتقان/الإقدام والتي ترجع لتأثير هذه المتغيرات هي ٣٤,٩ ٪ وبالتالي يمكن اعتبار أهداف الإتقان/الإقدام متغير وسيط للتأثيرات غير المباشرة "للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي وتقدير الذات" في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

❖ **بالنسبة لأهداف الإتقان/الإحجام:** يسهم موضع الضبط الأكاديمي (داخلي/خارجي) في التنبؤ بأهداف الإتقان/الإحجام ويفسر موضع الضبط الأكاديمي ١,٦٪ من التباين في أهداف الإتقان/الإحجام وبالتالي يمكن اعتبار أهداف الإتقان/الإحجام متغير وسيط للتأثيرات غير المباشرة لموضع الضبط الأكاديمي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

❖ **بالنسبة لأهداف الأداء/الإقدام:** تسهم الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ بأهداف الأداء/الإقدام ونسبة التباين المفسر في أهداف الأداء/الإقدام والتي ترجع لتأثيرها هي ٦ ٪ وبالتالي يمكن اعتبار أن أهداف الأداء/الإقدام متغير وسيط للتأثير غير المباشر للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

❖ **بالنسبة لأهداف الأداء/الإحجام:** تسهم الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي) في التنبؤ بأهداف الأداء/الإحجام ونسبة التباين المفسر في أهداف الأداء/الإحجام والتي ترجع لتأثير هذه المتغيرات هي ٢٠,١ ٪ وبالتالي يمكن اعتبار أهداف الأداء/الإحجام متغير وسيط للتأثيرات غير المباشرة "للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي" في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وبالتالي يمكن افتراض مجموعة من النماذج البنائية التي توضح تأثير المعتقدات الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو ما يتضح من شكل (١٦) والخطوة الأخيرة للإقرار بصحة هذه النماذج تتمثل في اختبار مدى جودة مطابقتها للبيانات موضوع التحليل وهو ما تم التأكد منه باستخدام نموذج المعادلة البنائية وتم عرض النتائج الخاصة بهذه الخطوة في جدول (٤٥):

جدول (٤٥)

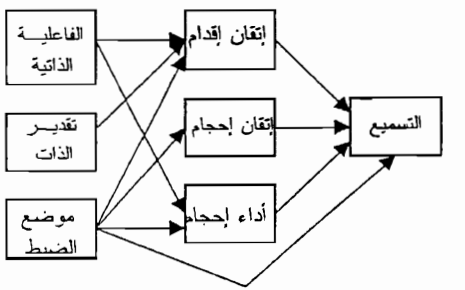
مؤشرات جودة المطابقة للنماذج المفترضة لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

الاستراتيجية	مؤشرات جودة المطابقة									
	x^2	df	x^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	TLI	IFI	RMSEA
التسميع	٢,٨٤	٧	٠,٤٠٦	٠,٩٩٧	٠,٩٨٩	٠,٩٩٣	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
التفصيل	١,٢٩	٢	٠,٦٤٢	٠,٩٩٩	٠,٩٨٥	٠,٩٩٧	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
التنظيم	٢,٣٤	٢	١,١٧١	٠,٩٩٧	٠,٩٧٣	٠,٩٩٥	٠,٩٩٩	٠,٩٩٤	٠,٩٩٩	٠,٠٢٤
التخطيط	١,٣١	٣	٠,٤٣٦	٠,٩٩٩	٠,٩٩٠	٠,٩٩٧	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
المراقبة الذاتية	٦,٧٥	٧	٠,٩٦٥	٠,٩٩٤	٠,٩٧٥	٠,٩٨٦	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
مكافأة الذات	١,٠٥	٢	٠,٥٢٤	٠,٩٩٩	٠,٩٨٨	٠,٩٩٧	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
الضبط البيني الدافعي	٣,٦٢	٨	٠,٤٥٣	٠,٩٩٧	٠,٩٨٨	٠,٩٩٠	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
حوار الذات عن الكفاءة	٥,٩٦	٧	٠,٨٥١	٠,٩٩٤	٠,٩٧٨	٠,٩٨٦	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
حوار الذات عن الأداء	٥,٧٣	١١	٠,٥٢١	٠,٩٩٥	٠,٩٨٥	٠,٩٨٧	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
تنشيط الاهتمام	٤,٠٤	٦	٠,٦٧٣	٠,٩٩٦	٠,٩٨٢	٠,٩٩٢	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
الضبط البيني	٠,٦٩	٣	٠,٢٣٢	٠,٩٩٩	٠,٩٩٥	٠,٩٩٨	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
طلب العون الأكاديمي	١,٨٣	١	١,٨٣٤	٠,٩٩٧	٠,٩٧٠	٠,٩٨٥	٠,٩٩٣	٠,٩٥٦	٠,٩٩٣	٠,٠٥٣
تعلم الأقران	٤,٥٩	٤	١,١٤٩	٠,٩٩٦	٠,٩٧٠	٠,٩٩٠	٠,٩٩٩	٠,٩٩٣	٠,٩٩٩	٠,٠٢٢
البحث عن المعلومات	٢,١٧	٢	١,٠٨٣	٠,٩٩٨	٠,٩٧٥	٠,٩٩٥	١,٠٠	٠,٩٩٧	١,٠٠	٠,٠١٧
الاحتفاظ بالسجلات	٢,٥٤	٣	٠,٨٤٦	٠,٩٩٨	٠,٩٧٧	٠,٩٩٥	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
إدارة الوقت	٠,٤١٩	٣	٠,١٤٠	١,٠٠	٠,٩٩٧	٠,٩٩٩	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠
التقويم الذاتي	٢,١٨	٣	٠,٧٢٥	٠,٩٩٨	٠,٩٨١	٠,٩٩٥	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٠٠٠٠

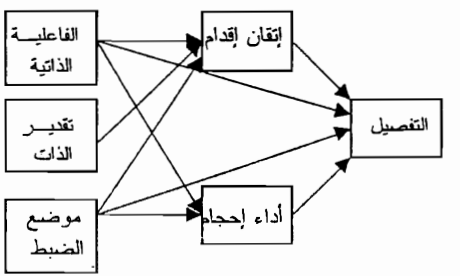
شكل (١٦)

النماذج النهائية لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

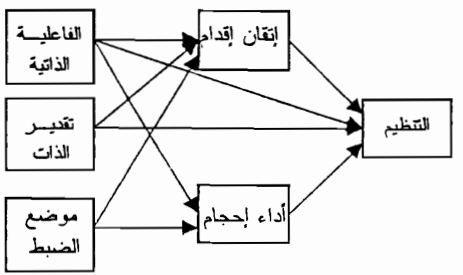
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية التسميع



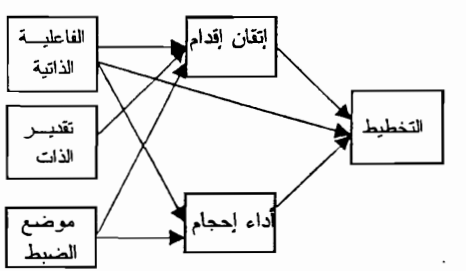
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية التفصيل



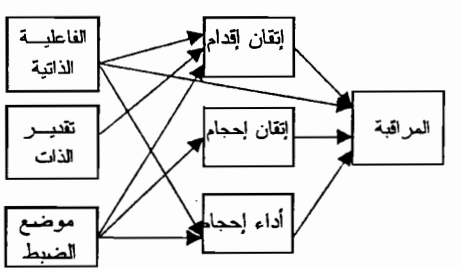
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية التنظيم



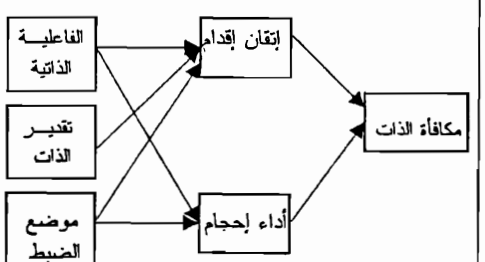
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية التخطيط



النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية المراقبة الذاتية

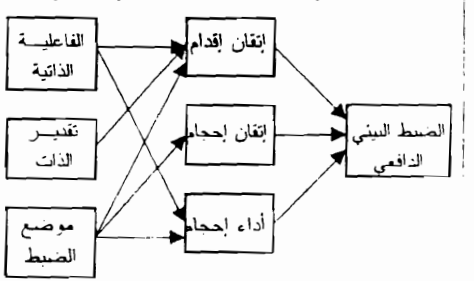


النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية مكافأة الذات

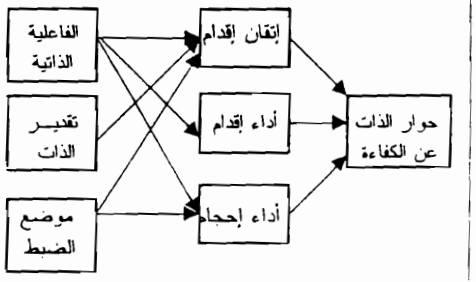


تابع شكل (١٦)

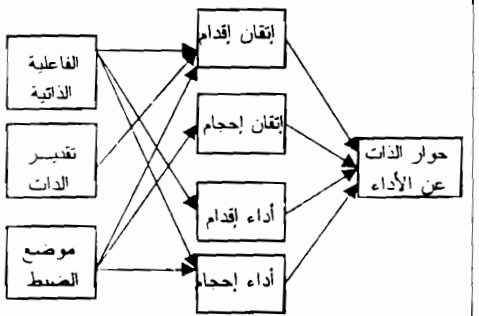
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية الضبط البيني الدافعي



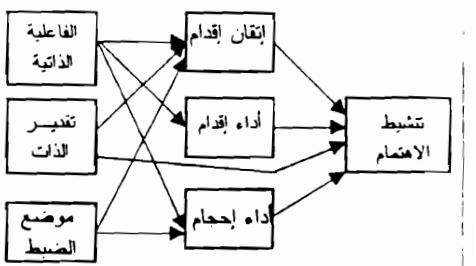
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة



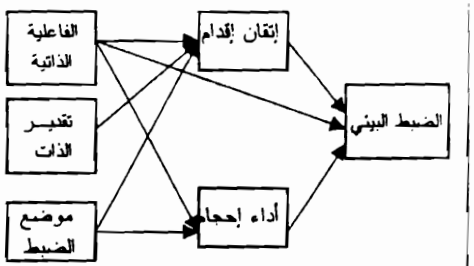
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية حوار الذات عن الأداء



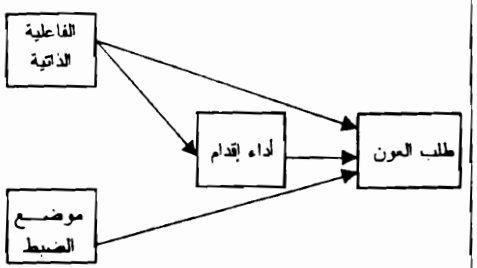
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية تنشيط الاهتمام



النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية الضبط البيني

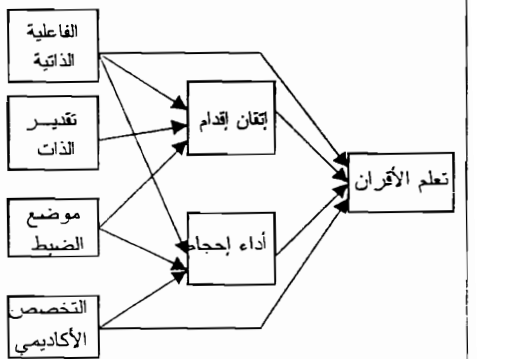


النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية طلب العون الأكاديمي

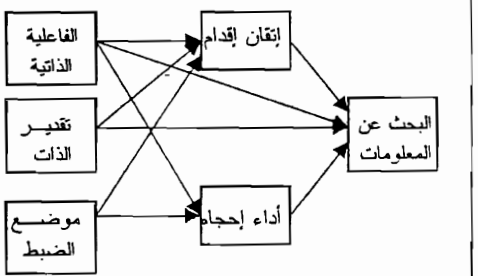


تابع شكل (١٦)

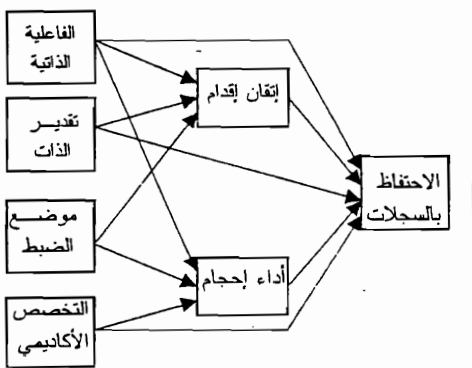
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية تعلم الأقران



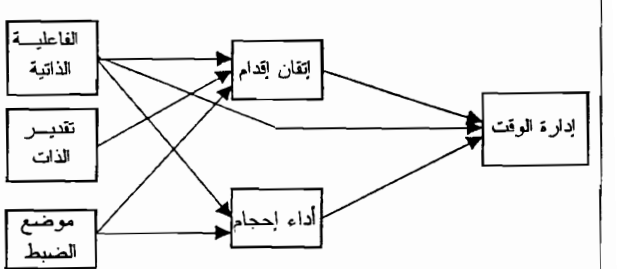
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية البحث عن المعلومات



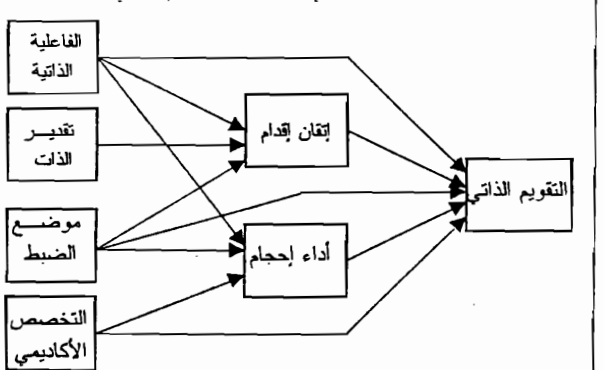
النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات



النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية إدارة الوقت



النموذج النهائي لتأثير توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية في استراتيجية التقويم الذاتي



ويتضح من الجدول السابق أن افتراض [توسط أهداف الإتقان/الإقدام لتأثير الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/خارجي) وتقدير الذات، وتوسط أهداف الأداء/الإحجام لتأثير الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/خارجي)، وتوسط أهداف الإتقان/الإحجام لتأثير موضع الضبط الأكاديمي (داخلي/خارجي)، وتوسط أهداف الأداء/الإقدام لتأثير الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً] في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يطابق تماماً البيانات موضوع التحليل حيث كانت مؤشرات جودة المطابقة للنماذج التي تم التوصل إليها مرتفعة جداً إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات في بعض الأحيان.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الثانية :

❖ **بالنسبة لتأثيرات أهداف الإتقان/الإقدام:**

لقد اتضح من النتائج السابقة أن أهداف الإتقان/الإقدام لها تأثيرات إيجابية مطلقة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة فهي تسهم في التنبؤ بتلك الاستراتيجيات جميعها إسهاماً موجباً دالاً ما عدا استراتيجية طلب العون الأكاديمي.

ويُفسر ذلك في ضوء السمات المميزة لأصحاب تلك الأهداف فهم يتميزون بالرغبة في إحراز الكفاءة وتحقيق الإتقان والذي يتمثل في المحاولات الجادة لتطوير المهارات والمعرفة وإتقان المهام واحتواء كل ما تتضمنه من معلومات ومن ناحية أخري لا يركز هؤلاء الأفراد على المعايير الخارجية أو المعايير المقارنة في مواقف التعلم مما يجعلهم يتقبلون الفشل ويعتبرونه دليلاً على العمل غير الجاد ونقص الجهد المبذول ومن هنا نجد أن أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام يندمجون في سلسلة من السلوكيات المعرفية بغرض ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة وتوضيح وإعادة صياغة المعلومات وتفصيلها في صورة تسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الأمد.

من ناحية أخرى ترتبط هذه الأهداف ببعض السمات الإيجابية كالانفعالات الموجبة أثناء التجهيز والمعالجة والمثابرة وبذل الجهد مما يجعل هؤلاء الأفراد يتميزون بالاستخدام الفعال لتلك الاستراتيجيات وخاصة استراتيجيات تنظيم الدافعية التي تجعل الفرد يعاود العمل ويندمج فيه عند مواجهة الفشل أو الشعور بالملل وعدم الرغبة في الاستمرارية.

وكذلك يمكن تفسير إيجابية أهداف الإتقان/الإقدام المطلقة في التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء أنها تعد غاية في حد ذاتها أي أن الإتقان والتمكن يعد غاية الفرد والتي يحاول تحقيقها بأقصى جهد مما يجعل من المعلومات

وتنظيمها في صورة تسهل الاحتفاظ بها غاية أيضاً في حد ذاته وليس وسيله للأداء الجيد، ورغبة الفرد في تحقيق أعلى معدلات للتعلم والإتقان وتطوير قدراته ومهاراته تجعله يخطط بفاعلية لتحقيق ذلك، فالتوجهات الإقدامية نحو الإتقان تجعل للفرد أهداف محددة يحاول تحقيقها من المهمة وهو ما يجعله يفكر في كيفية استغلال إمكانياته لتحقيق ذلك قبل البدء في المهمة وبالتالي استخدام استراتيجيات التخطيط والضبط البيئي وإدارة الوقت والاستراتيجيات المعرفية وهنا نظراً للارتباط القوي بين أهداف الإتقان/الإقدام والمثابرة فإن احتمال الانسحاب وعدم إكمال العمل يكون منخفض جداً مما يعني إمكانية استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية كلما كان هناك داعي لذلك.

وكذلك يمكن تفسير الإيجابية المطلقة لأهداف الإتقان/الإقدام في ضوء رغبة الفرد المستمرة في المعرفة والتمكن وتنمية القدرة مما يسهم في تكوين أساس معرفي قوى لدى المتعلم يمكنه من الاستخدام الجيد لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تفسير الإيجابية المطلقة لأهداف الإتقان/الإقدام في ضوء التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط الداخلي وتقدير الذات وهو ما يؤكد ارتفاع مستوى هذه المتغيرات لدى أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام ويسهم ذلك إيجابياً في الشعور بالحاجة للمعرفة والجدية في العمل والكفاءة والمسؤولية الذاتية.

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت أهداف الإنجاز سواء في إطار ثنائية الهدف أو إطار التصنيف الثلاثي أو الرباعي والتي أكدت على أن أهداف الإتقان/الإقدام تعكس أنماط تعلم توافقية *Adaptive* تساعد الفرد على إتقان المواقف الجديدة الصعبة واختيار الاستراتيجية المناسبة وترتبط بالانفعالات الإيجابية *(Elliott & Dweck, 1988; Davidson, et al., 1999; VandeWalle & Cummings, 1997; VandeWalle, et al., 1999; Bandalos, et al., 2003)* ،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة *(Pintrich, 2000b)* التي أكدت على إيجابية أهداف الإتقان/الإقدام في التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ونتائج دراسة *(Pintrich & Garcia, 1991, 383)* التي توصلت إلى الارتباط الإيجابي بين أهداف الإتقان/الإقدام واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ونتائج دراسة (نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١) التي أكدت على إمكانية التنبؤ باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية من خلال أهداف الإتقان/الإقدام.

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Wolters & Rosenthal, 2000)* والتي أكدت نتائجها على الإسهام الإيجابي لأهداف الإتقان/الإقدام في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ونتائج دراسة *(Elliot, et al., 1999; Dupeyrat & Mariné, 2005)* والتي أكدت نتائجها على الإسهام الإيجابي لأهداف الإتقان/الإقدام في التنبؤ باستراتيجيات التعلم العميقة ونتائج دراسة *(Ford, et al., 1998)* والتي أكدت على ارتباط ما وراء المعرفة إيجابياً بأهداف الإتقان/الإقدام.

❖ **بالنسبة لتأثيرات أهداف الإتقان/الإحجام:**

أهداف الإتقان/الإحجام أسهمت إيجابياً في التنبؤ باستراتيجيات التسميع والمراقبة الذاتية والضبط البيئي الدافعي وحوار الذات عن الأداء وعدم ارتباط هذه الأهداف باستراتيجيات التفصيل والتنظيم والتخطيط والتقويم يجعل الحكم على هذه الأهداف بالإيجابية أمر غاية في الصعوبة (سوف يتم التعرض لهذه المشكلة في الدراسة التالية).

ويمكن تفسير الإسهامات الإيجابية السابقة في ضوء سعي الفرد لتحقيق الإتقان ولكن يتداخل هذا أو يتم تعويقه من قبل المكون الإحجامي لهذه الأهداف وهو ما تؤكد عليه نتائج دراسة *(Elliot & McGregor, 2001)* والتي توصلت إلى ارتباط هذه الأهداف بالتجهيز والمعالجة في المستوى العميق وفي نفس الوقت ارتبطت بعدم التنظيم السلوكي وقلق الاختبار والقلق العام والخوف من الفشل وفي ضوء ذلك يمكن الحكم على أن التأثر بالمكون الإحجامي لهذه الأهداف يكون أكبر من المكون الإتقاني ويؤكد ذلك ارتباط هذه الأهداف الإيجابي بأهداف الأداء/الإحجام بعلاقة موجبة دالة *(Barron, et al., 2003)*.

وكذلك اتضح من تحليل العلاقات بين المعتقدات الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز التأثير الإيجابي لموضع الضبط الخارجي في هذه الأهداف مما يؤكد أن تأثير المكون الإحجامي لهذه الأهداف يكون أكبر من تأثير مكون الإتقان نظراً لارتباط موضع الضبط الخارجي بالعديد من الأنماط السلوكية غير التوافقية مثل نقص الشعور بالمسؤولية الذاتية وعزو الفشل إلى العوامل الخارجية التي يصعب التحكم فيها ونقص الاعتقاد في العلاقة السببية بين الجهد والناتج.

وتتفق النتائج الحالية مع تصور *(Pintrich, 2000a, 483)* عن هذه الأهداف حيث يفترض أن التركيز الشديد علي عدم الخطأ يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق وكذلك انخفاض مستوى الاهتمام والفاعلية الذاتية؛ وهو ما يتضح في استخدام استراتيجية التسميع بدرجة أكثر دلالة من استراتيجيتي التنظيم والتفصيل وهو ما يعني أن أصحاب هذه

الأهـداف يهتمون أكثر بالاحتفاظ بالمعلومات المقدمة في نفس صورتها والذي يعد نتيجة مباشـرة لمحـاولات تجنـب الاحـتمالات السـالبة للـتعلم أو عدم الإلمام بالمعلومات المقدمـة – السـمة المميزة لأصحاب هذه الأهداف – ويؤكد ذلك استخدامهم لاستراتيجية المراقـبة الذاتـية واستخدامها هنا يكون بغرض التيقن من الاحتفاظ بالمعلومات المطلوبة ومما سبق يمكن استنتاج أن هذه الأهداف تدفع الفرد للاهتمام بكم التعلم وليس الكَيف.

❖ **بالنسبة لتأثيرات أهداف الأداء/الإقدام:**

أسـهمت أهـداف الأداء/الإقدام إيجابياً في التنبؤ باستراتيجيات حوار الذات عن الكفاءة وحوار الذات عن الأداء وتنشيط الاهتمام وسلبياً في التنبؤ باستراتيجية طلب العون الأكاديمي.

والإسـهام الإيجابي لهذه الأهداف في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية بصفة خاصة يوضح أن هؤلاء الأفراد سرعان ما يشعرون بالملل وعدم الرغبة في إكمال العمـل ممـا يؤثـر بالتالي على مستوى الدافعية لديهم وهو ما يُفسر في ضوء الاهتمام بتحصـيل الدرجـات ومحاولـة الحصول على أحكام مقبولة من قبل الآخرين مما يجعل مصـدر الدافعية هنا مصدر خارجي والذي يتأثر كثيراً بعدم التحقيق الفوري لنتائج العمل فأصـحاب هـذه الأهداف في حاجة مستمرة للدعم الخارجي وهو ما لا يتحقق كثيراً في مـرحلة التعلـيم الجامعـي؛ وفـي ضـوء ما سبق يمكن أيضاً تفسير عدم تأثير أهداف الأداء/الإقدام في باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الرغم من ارتباط هذه الأهداف بالفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً.

ويتضـح مـن النـتائج السابقة أن أصحاب هذه الأهداف لا يُتوقع منهم استخدام اسـتراتيجية طلـب العون الأكاديمي حتى ولو كانت هناك حاجة ماسة لذلك وهذا التأثير السـلبي لأهـداف الأداء/الإقدام يمكن تفسيره في ضوء رغبة الفرد في ظهوره أفضل من الآخرين وأنه يفوقهم في التفكير والكفاءة مما يجعله يعزف عن استخدام هذه الاستراتيجية حـتى لا يوحـي للغـير بأنـه أقـل منهم وحتى عندما يستخدم هذه الاستراتيجية فإنه لا يسـتخدمها بغرض المساعدة على الإنجاز الأكاديمي ولكن بهدف الإيحاء بالتميز والتفوق وبأنـه دائم الإطلاع ويتميز بحب العلم ولذلك كثيراً ما يتطرق أصحاب هذه الأهداف إلى أسئلة أو قضايا قد تبدو من وجهة نظر الآخرين غير منطقية أو غير مهمة.

وتـتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (هانم أبو الخير الشربيني، ٢٠٠٣)؛ ونتائج دراسة (سهير أنور محفوظ، ١٩٩٣) والتي تم التأكيد فيها على وجود فروق بين أصحاب أهـداف الإتقـان وأصحاب أهداف الأداء من طلاب الجامعة في استراتيجية طلب العون الأكاديمي لصالح أصحاب أهداف الإتقان.

ويتضح من النتائج السابقة بصفة عامة أن أهداف الأداء/الإقدام لم تسهم في التنبؤ الإيجابي بمعظم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو ما يمكن تفسيره في ضوء أن تلك الأهداف وسيليه في طبيعتها أي أن الفرد يتخذ من الأداء وسيلة لتحقيق المكاسب الخارجية والتي يحاول تحقيقها بأقل جهد ممكن، والخوف من الفشل وما يتضمنه من القلق والحساسية للنقد ومراقبة النواتج كما تبدو في مراقبة ردود أفعال الآخرين أكثر من مراقبة طريقة تحقيق هذه النواتج يجعل استخدام الفرد لاستراتيجيات التعلم السطحية أكثر احتمالاً أو على الأقل لا ينبأ باستخدام الفرد لأي من استراتيجيات التعلم.

فعلى الرغم من اشتراك أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام في المكون الإقدامي للهدف – والذي ينصب فيه التركيز على النتائج الإيجابية الممكنة – لكن التركيز في أهداف الأداء/الإقدام على المعايير الخارجية للكفاءة قد يزيد من تركيز انتباه الفرد في مقارنة أداءه بالأخريين مما يقلل من الأثر الإيجابي لهذه الأهداف.

والنتائج الخاصة بأهداف الأداء/الإقدام تتفق بصفة عامة مع الآراء ونتائج الدراسات والبحوث المهتمة بثلاثية أهداف الإنجاز والتي تؤكد على ارتباط هذه الأهداف بالمخرجات الإيجابية مثل المثابرة وبذل الجهد والحصول على درجات مرتفعة والتحصيل والمخرجات السلبية مثل التجهيز والمعالجة في المستوى السطحي وقلق الاختبار (مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣) ؛ *(Elliot,1999; Al-Emadi, 2003; VandeWalle, et al., 2001; Filisetti & Fives, 2003).*

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Wolters & Rosenthal, 2000)* والتي أكدت على إسهام أهداف الأداء/الإقدام إيجابياً في التنبؤ باستراتيجيات (مكافأة الذات، حوار الذات عن الأداء، حوار الذات عن الكفاءة).

❖ **بالنسبة لتأثيرات أهداف الأداء/الإحجام:**

يتضح من النتائج السابقة أن أهداف الأداء/الإحجام لها سلبية مطلقة في التأثير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ومن أسباب التأثير السلبي لهذه الأهداف ارتباطها الإيجابي بموضع الضبط الخارجي وارتباطها السلبي بالفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً مما ينقص من مستوى الثقة بالنفس ويقلل من اعتماد الفرد على ذاته في تحقيق أهدافه نظراً لنقص المسؤولية الذاتية وعدم الاعتقاد في العلاقة السببية بين الجهد والنتائج كنواتج للاعتقاد في الضبط الخارجي.

وكذلك يفسر ذلك في ضوء أن القلق والخوف من الفشل مع الشعور بتدني القدرة والتشتت أثناء الدراسة والتجهيز والمعالجة في المستوى السطحي ونقص الدافعية الداخلية مع التركيز على كيفية إخفاء المشاعر السلبية من أهم ما يميز أصحاب أهداف الأداء/الإحجام والذي يسهم في تعويق استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وكذلك قد ترجع سلبية أهداف الأداء/الإحجام إلى الاعتقاد في أن القدرة شيء ثابت لا يمكن تحسينه وبالتالي لا يعتقد الفرد في جدوى بذل الجهد وهو ما يفسره أيضاً ارتباط هذه الأهداف الإيجابي بموضع الضبط الخارجي، ويزداد التأثير السلبي لهذه الأهداف بجهود الفرد لتجنب ظهور العجز أمام الآخرين مما يدفعه للانسحاب في كثير من الأحيان وكذلك يتضح التأثير السلبي لهذه الأهداف من ارتباطها بالنظام الإحجامي العام والذي يرتبط بدافعية النفور أو الكراهية مما يجعل انفعالات الفرد ومشاعره أثناء المواقف التعليمية أو أثناء الاستذكار سلبية بدرجة كبيرة.

وهو ما يتفق بصفة عامة مع نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الأهداف والتي أكدت على سلبيتها المطلقة حيث ترتبط بالمخرجات السلبية مثل التشتت والتجهيز السطحي ونقص الدافعية الداخلية (مسعد ربيع عبدالله، ٢٠٠٣؛ حافظ عبد الستار حافظ، ٢٠٠٣؛ *Elliot, 1999; Al-Emadi, 2003; Filisetti & Fives, 2003*)

ويتفق كذلك مع الدراسات التي أكدت على ارتباط هذه الأهداف إيجابياً بقلق الاختبار وسلبياً بقيمة المهمة والفاعلية الذاتية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة *(Wolters, et al., 1996)* وترتبط إيجابياً بتجنب التقويم السلبي للقدرة من قِبل الآخرين، وبالسلوكيات الدفاعية عند الشعور بخطر ظهور العجز *(VandeWalle, et al., 2001)* ويتفق كذلك مع افتراض *(Elliot, 1999)* ؛ *(Carver, et al., 2000)* أن الأهداف الإحجامية ترتبط بالتنظيم العصبي الإحجامي لدى الفرد.

❖ **بالنسبة لتأثيرات الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً:**

يتضح من النتائج السابقة أن الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً تسهم بإيجابية في التنبؤ باستراتيجيات (التفصيل، التنظيم، التخطيط، المراقبة الذاتية، الضبط البيئي، طلب العون الأكاديمي، تعلم الأقران، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، إدارة الوقت، التقويم الذاتي) ولم يكن لها تأثيرات مباشرة في استراتيجية التسميع واستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية وكذلك تسهم الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً إيجابياً في التنبؤ بأهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام وسلبياً في التنبؤ بأهداف الأداء/الإحجام والتي يمكن اعتبارها مسارات للتأثير غير المباشر للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ويفسر التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بأن اعتقاد الفرد في قدرته على التنظيم الذاتي لتعلمه يتيح له الفرصة لتحديد أهدافه ووضع تصورات لكيفية تحقيق هذه الأهداف وبمعني أخر معتقدات الفرد عن فاعليته تتيح له الفرصة في التعرف على إمكانياته وبالتالي تخطيط أنشطته في ضوء تلك الإمكانيات.

وكذلك يمكن تفسير التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً في ضوء أن معتقدات الفرد عن كفاءته في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتطلب في البداية معرفته للتكنيكات التي يمكن استخدامها في تنظيم المعلومات من عمل المخططات والجداول ورسم الخرائط التوضيحية وتحديد الأجزاء الهامة وعمل قوائم للأفكار الهامة وكتابة الملاحظات لتنظيم محتوى المادة الدراسية وكذلك تتطلب معرفته لكيفية تطبيق هذه العمليات ومتى يطبقها *(Gredler & Garavalia, 2000)* ؛ وبالتالي يتكون لدى الفرد أساس معرفي قوي يسهم في زيادة مستوى الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وبالتالي استخدام هذه الاستراتيجيات هذا من جهة ومن جهة أخرى تسهم الفاعلية الذاتية في زيادة الدافعية لاستخدام هذه الاستراتيجيات وهو ما يؤكد افتراضات *(Winne & Stockley, 1998, 108; Winne & Jamieson-Noel, 2002; Sansone & Harackiewicz, 1996, 218)* من أن الفرد لابد وأن تكون لديه معلومات ضمنية أو نظرية ضمنية عن كيفية تنظيمه لتعلمه والتي تتعلق بالمعرفة عن الاستراتيجيات التنظيمية النوعية وكيف ومتي تكون هذه الاستراتيجيات أكثر فاعلية.

وعدم الإسهام المباشر للفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ باستراتيجية التسميع يرجع إلى أن هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات السهلة الاستخدام ولا تتطلب جهد أو معرفة لاستخدامها حتى عند استخدامها كعامل مساعد بجانب الاستراتيجيات التنظيمية الأخرى في التعلم الكيفي.

أما عدم إسهام الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية فيمكن تفسيره في ضوء تأكيد *(Schunk, 1995, 295-296)* على أن الطلاب أصحاب المستويات المرتفعة من الفاعلية الذاتية عادة ما يكونون أكثر مهارة ولا يحتاجون للمثابرة والاستمرار في العمل لفترات طويلة حتى يتوصلوا للإجابات الصحيحة أو يتوصلوا إلى حلول للمشكلات المعروضة أو ينهون الأعمال المتطلبة وبالتالي قد لا يلجئون لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى قد يرجع عدم تأثير الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً مباشرة في استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية إلى أن الأفراد مرتفعي الفاعلية الذاتية لديهم مستويات

مـرتفعة مـن الدافعية الداخلية وبالتالي يبدءون العمل وينهونه بنفس المستوى من الدافعية ويـبذلون مـزيداً مـن الجهد في عملية التعلم- الوظيفة الدافعية للفاعلية الذاتية – وهو ما يجعلهـم نـادراً مـا يشـعرون بالملل أو عدم الرغبة في الاستمرار في العمل وحتى إذا استخدموا هذه الاستراتيجيات فقد يستخدمونها بصورة لا شعورية.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Wolters & Rosenthal, 2000)* والتي أكـدت علـى عدم إسهام الفاعلية الذاتية في التنبؤ باستراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ؛ ومـع نـتائج دراسة *(Zimmerman, et al., 1992)* والتي أكدت على ارتباط الفاعلية الذاتـية في التعلم المنظم ذاتياً بالفاعلية الذاتية الأكاديمية وارتباطها بالأهداف التي يحددها المتعلميـن لأنفسـهم؛ ومع نتائج دراسة *(Eshel & Kohavi, 2003)* والتي أكدت على وجـود علاقـات دالـة إحصـائياً بيـن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية الأكاديمية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً.

وكذلـك تـتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Schunk & Ertmer, 1999)* والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً وتكرار استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وتتفق مع نتائج دراسة *(Pintrich & DeGroot, 1990)* والتـي أكـدت علـى ارتباط الفاعلية الذاتية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبالدافعية الداخلية وسلبياً بقلق الاختبار.

وتـتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة *(Braten & Olaussen, 1998)* والتي أكـدت علـى الإسـهام الإيجابي للفاعلية الذاتية في التنبؤ باستراتيجيات التعلم ومع نتائج دراسـات *(Pintrich, et al., 1994; Wolters & Pintrich, 1998)*؛ (مـرزوق عبدالمجـيد مـرزوق، ١٩٩٣) والتـي أكـدت علـى ارتـباط الفاعلية الذاتية باستخدام الاسـتراتيجيات التنظيمـية والشعور بقيمة العمل؛ ودراسة *(Bandalos, et al., 2003)* والتـي أكـدت على ارتباط الفاعلية الذاتية باستراتيجيات التجهيز والمعالجة في المستوى العميق إيجابياً وسلبياً بعدم التنظيم وقلق الاختبار.

ويتضـح ممـا سبق اتساق النتائج الخاصة بالفاعلية الذاتية والتأكيد على تأثيراتها الإيجابـية فـي الأداء الأكاديمـي بصفة عامة وارتباطها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بصـفة خاصـة؛ ولكن في حالة الفاعلية الذاتية الأكاديمية لم يتم التأكيد على إسهامها في التنـبؤ باسـتراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتياً بينما هناك تأكيد على علاقتها الإيجابية بهذه الاسـتراتيجيات أمـا بخصـوص الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً فقد أكدت النتائج الحالـية علـى إسهامها الإيجابي في التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو ما يمكن تفسـيره فـي ضوء أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتضمن الاعتقاد في القدرة بينما الفاعلية

الذاتـــية في التعلم المنظم ذاتياً تتضمن بجانب ذلك الاعتقاد في أهمية تلك الاستراتيجيات وفائدتهـــا بالنسبة للتعلم والمعرفة بتلك الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها (*Dermitzaki & Leondari, 2004; Gredler & Garavalia, 2000*).

❖ **بالنسبة لتأثيرات موضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي):**

يتضـــح مـــن النـــتائج السابقة أن موضع الضبط الخارجي يسهم سلبياً في التنبؤ باستراتيجيات (التسميع، التفصيل، طلب العون الأكاديمي، التقويم الذاتي) ولم يكن لموضع الضـــبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي) تأثيرات مباشرة في باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وكذلك يسهم موضع الضبط الخارجي سلبياً في التنبؤ بأهداف الإتقان/الإقدام وإيجابياً فـــي التنبؤ بأهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام والتي يمكن اعتبارها مسارات للتأثيرات غير المباشرة لموضع الضبط الأكاديمي (داخلي/ خارجي).

ويُفســـر ذلـــك فـــي ضوء سمات ذوى الضبط الخارجي فهم يعتقدون في اعتماد الـــنجاح علـــى الحظ والصدفة وسهولة الامتحانات وأن التعلم يعتمد على القدرة والعوامل التـــي يصـــعب الـــتحكم فيها أكثر من اعتماده على الجهد المبذول مما يقلل من استخدام اســـتراتيجيات التنظيم الذاتي ويدفع الفرد نحو التوجهات الإحجامية لأهداف الإنجاز أكثر مـــن الـــتوجهات الإقدامية، بينما أصحاب الضبط الداخلي يعتقدون في العلاقة السببية بين الســـلوك الشخصي والجهد المبذول والتدعيم الناتج، فهم يعتقدون في المسؤولية الشخصية عـــن نواتـــج السلوك ولذلك يبذلون مزيداً من الجهد ويحاولون التأكد من نتائج ذلك الجهد باستخدام استراتيجيات التقويم الذاتي ويتجهون أكثر نحو الأهداف الإقدامية.

وكذلك يسهم الشعور بالمسؤولية الذاتية لدى ذوي الضبط الداخلي في فهم وضبط المهـــارات والاستراتيجيات المعرفية ومحاولة استخدام تلك المهارات والاستراتيجيات في مواقـــف التعلم المختلفة مما يساعد في التفوق وارتفاع مستوى التحصيل وهو ما يتفق مع دراسة (*Manger, et al., 2002*).

وتتفق النتائج الحالية أيضاً مع نتائج دراسة (*Eshel & Kohavi, 2003*) والتي أكـــدت علـــى وجود علاقات دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومعتقدات الضـــبط الذاتـــي (الداخلي)؛ ومع نتائج دراسة (*Tanaka & Yamauchi, 2000*) والتي أكدت على أن المستويات المنخفضة في معتقدات الضبط (معتقدات الاستراتيجية، معتقدات الفاعلـــية، الضبط الداخلي) ترتبط بمخرجات التعلم المنظم ذاتياً التكيفية بعلاقة سالبة دالة بيـــنما كانـــت علاقـــة المستوى المرتفع في معتقدات الضبط بمخرجات التعلم المنظم ذاتياً التكيفية علاقة موجبة دالة.

❖ **بالنسبة لتأثيرات تقدير الذات:**

يتضح من النتائج السابقة أن تقدير الذات يسهم إيجابياً في التنبؤ باستراتيجيات (التنظيم، تنشيط الاهتمام، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات) بينما لم يكن لتقدير الذات تأثيرات مباشرة في باقي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وكذلك يسهم إيجابياً في التنبؤ بأهداف الإتقان/الإقدام والتي يمكن اعتبارها مسار للتأثيرات غير المباشرة لتقدير الذات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ويفسر ذلك بأن التقدير الموجب للذات يزيد من ثقة الفرد في ذاته وكذلك يسهم إيجابياً في زيادة الدافعية الداخلية مما يزيد من دوافع المنافسة لديه وإقباله على التحصيل وبالتالي يحاول الفرد جاهداً لتحقيق مستويات مُرضية من الإنجاز بهدف الإحساس بتقدير الذات والذي يرتبط بزيادة اهتمام الفرد بما يتعلمه وكيفية تنظيمية في صورة مألوفة واضحة ويدفعه للبحث عن مزيد من المعلومات وتسجيل ما يتم التوصل إليه بغرض الاحتفاظ به للاستخدام المستقبلي وكذلك يدفع تقدير الذات إلى التوجه نحو الدراسة والمستويات العميقة في التجهيز والمعالجة وتعميق المعني وينقص من توجهات الفرد نحو الحفظ الصم والمستويات السطحية في التجهيز والمعالجة وهو ما تؤكد عليه نتائج دراسة *(Abouserie, 1995)*.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة (صلاح عبدالسميع باشا، ٢٠٠٠) التي توصلت إلى ارتباط تقدير الذات إيجابياً بالدافعية والتحصيل الأكاديمي وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (لطفي عبدالباسط إبراهيم، ١٩٩٦) التي توصلت إلى ارتباط تقدير الذات باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأشارت إلى أن تقدير الذات يصاحبه وعي معرفي واستخدام ملائم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وتختلف مع نتائج دراسة *(Karabenick & Knapp, 1991)* التي أكدت على إسهام تقدير الذات إيجابياً في التنبؤ باستراتيجية طلب العون الأكاديمي.

وكذلك تتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Newbegin & Owens, 1996)* والتي أكدت على أن الطلاب مرتفعي تقدير الذات غالباً ما يكونون مرتفعي القدرة ولديهم استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية وأقل قلقاً في مواقف الاختبار من الطلاب منخفضي تقدير الذات ويشير *(Wiggins, et al., 1994)* إلى أن نتائج الدراسات التي تناولت تأثير تقدير الذات أكدت على أن تقدير الذات يؤثر مباشرة في التحصيل الأكاديمي بدرجة متوسطة ونتائج البحث الحالي تضيف لتلك النتائج التأثير غير المباشر لتقدير الذات من خلال التأثير في توجهات أهداف الإتقان/الإقدام.

والنـــتائج الخاصة بتوسط توجهات أهداف الإنجاز لتأثير المعتقدات الذاتية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتفق مع افتراض *(Schutz, 1994, 135)* أن الأهداف تعد بصفة عامة المتغير الوسيط في تأثير المكونات الدافعية علي المكونات للمعرفية والسلوك.

وتـــتفق النـــتائج الحالـــية مع نتائج دراسة *(Elliot & Church, 1997)* والتي توصلت إلى أن أهداف الإتقان وأهداف الأداء/الإقدام تتوسط تأثير دافعية الإنجاز وتوقعات الكفاءة في الدافعية الداخلية بينما أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الأداء/الإحجام تتوسط تأثير الخـــوف مـــن الفشل في معدل الدرجات وتتوسط أهداف الأداء/الإحجام تأثير الخوف من الفشل في الدافعية الداخلية.

وتـــتفق كذلك مع نتائج دراسة *(Roeser, et al., 1996)* والتي توصلت إلى أن أهـــداف القدرة النسبية (أهداف الأداء) وأهداف المهمة (أهداف الإتقان) تتوسط تأثير أبعاد المـــناخ النفسي المدرسي على بعض المتغيرات النفسية (للفاعلية الذاتية الأكاديمية، الوعي الذاتي، الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة).

وتـــتفق مـــع نتائج دراسة *(Schmidt & Ford, 2003)* والتي توصلت إلى أن أهداف الإنجاز تتوسط تأثير التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في الاستخدام الفعلي لهذه المهارات؛ وتتفق مع نتائج دراسة *(VandeWalle & Cummings, 1997)* والتي أكدت على توسط أهداف الإتقان وأهداف الأداء لتأثير إدراك فائدة التغذية المرتدة وطلبها.

يتضح مما سبق أن توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية تسهم بصفة عامة إسهاماً فعالاً في التنبؤ باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهو ما يؤكد دور العوامل الدافعية في التعلم المنظم ذاتياً.

ويـــتفق ذلـــك مـــع النماذج العامة للتعلم المنظم ذاتياً والتي تفترض أن استخدام الاســـتراتيجيات التنظيمـــية لا يعتمد فقط على المعرفة بتلك الاستراتيجيات وإنما يتضمن الـــتعلم المـــنظم ذاتـــياً بجانـــب المكونـــات المعرفية وما وراء المعرفية المكون الدافعي *(Wolters & Pintrich, 1998; Wolters, 2003b; Horn, et al., 1993; Schutz & Lanehart, 1994; Sundre & Kitsantas, 2004; Butler & Winne, 1995; Winne & Jamieson-Noel, 2002; 2003; Boekaerts, et al., 2003a; Pintrich & Garcia, 1991, 375; Sansone & Harackiewicz, 1996, 205).*

الدراسة الثالثة

التأثيرات الإيجابية والسلبية لبروفيلات توجهات أهداف الإنجاز في ضوء تأثيراتها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

اتضح من النتائج السابقة الخاصة بتوجهات أهداف الإنجاز أن أهداف الإتقان/الإقدام لها إيجابية مطلقة في تأثيرها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكذلك أهداف الأداء/الإحجام لها سلبية مطلقة في تأثيرها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

بينما تأثيرات أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام يمكن اعتبارها بتأثيرات موجبة جزئية فالنتائج السابقة لا تتيح فرصة تقيم إيجابية أو سلبية هذه الأهداف بدقة حيث يفترض البعض أن التأثيرات الموجبة لأهداف الأداء/الإقدام قد تتوقف على مستوى بقية الأهداف لدى الفرد *(Midgley, et al., 2001; Wolters, et al., 1996)*.

أما أهداف الإتقان/الإحجام فقد يتوقف تأثيرها على مستوى أهداف الأداء/الإحجام؛ فإذا كانت النتائج والتفسيرات التي تم عرضها في الدراسة السابقة منطقية ومقبولة في إطار الاتجاه التقليدي لتوجهات أهداف الإنجاز فإن تأثير أهداف الأداء/الإقدام وأهداف الإتقان/الإحجام يمكن أن يتضح أكثر من خلال اتجاه تعددية الأهداف والذي يؤكد على إمكانية امتلاك مستويات متباينة من الأهداف وأن تأثير هذه الأهداف يتوقف على المستويات النسبية لكلاً منها والتحقق من صحة تلك الافتراضات هو ما تهدف الدراسة الحالية إليه ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

- **هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف بروفيلات توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب عينة الدراسة.**

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم تقسيم الطلاب إلى مرتفعين ومنخفضين في توجهات أهداف الإنجاز المختلفة بناءً على درجاتهم في مقياس توجهات أهداف الإنجاز وللوصول إلى بروفيلات أكثر تمييزاً تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الطلاب الذين ترتفع درجاتهم عن " م + ع " والذين تنخفض درجاتهم عن " م– ع " في كل هدف من الأهداف باعتبارهم مجموعة المرتفعين والمنخفضين في توجهات الأهداف المختلفة على الترتيب.

- تم فحص المستويات المختلفة لكل طالب في أهداف الإتقان (الإقدام، الإحجام) من ناحية وأهداف الأداء (الإقدام، والإحجام) من ناحية أخري وذلك لتصنيف الطالب في أحد بروفيلات أهداف الإنجاز المختلفة وبالتالي يتوقف تحديد بروفيل الطالب في أهداف الإنجاز على ارتفاع أو انخفاض درجته في أي نمطين من الأهداف.

وتفيد الخطوات السابقة في تحقيق استقلالية التأثير للبروفيلات التي يتم التوصل إليها وبالتالي يمكن التعرف على خصائصها بدقة ووضوح، وكذلك إذا لم يتم تصنيف الأفراد بناءً على فحص درجاتهم بالصورة السابقة وتم الاكتفاء بتصنيف الأفراد إلى مرتفعين ومنخفضين في كل هدف في ضوء الدرجة الوسيطية كما هو متبع في الدراسات التي تمت في إطار ثنائية الأهداف فإن ذلك يؤدي إلى افتراض بروفيلات ليس لها وجود فعلي أو من الصعب توافرها واقعياً وهو ما يتيح الأسلوب الحالي المتبع في التقسيم التعرف عليه حيث تم تقسيم الأفراد في ضوء مستوياتهم الفعلية في أهداف الإنجاز المختلفة.

من الخطوات السابقة أمكن تصنيف ٢٦٠ طالب في ١١ بروفيل لتوجهات أهداف الإنجاز– هناك ٤٠ طالب لم يستطيع الباحث تصنيفهم وكذلك ٥ بروفيلات لم يتم تصنيف أي من الأفراد فيهم – كما هو موضح بجدول (٤٦) :

جدول (٤٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات أهداف الإنجاز

وعدد الأفراد في بروفيلات أهداف الإنجاز المختلفة

أداء إقدام : م = ١٧,٤٩، ع = ٥,٧٣		أداء إقدام		أداء إحجام		المجموع
أداء إحجام : م= ١٣,٨١ ، ع = ٥,٦٨		مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض	
إتقان إقدام م = ٣١,٧٧ ، ع = ٧,٦٨	مرتفع	٣٣	٢٠	---	٢٨	٨١
	منخفض	٢١	٢٧	٢٣	---	٧١
إتقان إحجام م = ٣٤,٨٦ ، ع = ٧,٦٥	مرتفع	---	١٩	٢٩	٢٨	٧٦
	منخفض	١٥	----	١٧	---	٣٢
المجموع		٦٩	٦٦	٦٩	٥٦	٢٦٠

وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب البروفيلات المختلفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتم استخدام تحليل التباين البسيط لمعرفة مدى اختلاف تلك الاستراتيجيات باختلاف بروفيلات أهداف الإنجاز، وتم حساب الفروق بين المتوسطات ومقارنتها بمدى "شيفيه" لمعرفة الاختلافات بين هذه البروفيلات في التأثير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والبروفيلات التي تفوقت على معظم البروفيلات الأخرى تعد بوفيلات لها تأثير إيجابي كبير ورمز لهذا التأثير بالرمز (++) بينما البروفيلات التي تفوقت على عدد متوسط من بقية البروفيلات تم اعتبار تأثيرها متوسط الإيجابية ورمز لهذا التأثير بالرمز (+) بينما البروفيلات التي لم تتفوق على أي بروفيلات أخرى بينما تفوقت عليها بقية البروفيلات تم اعتبار تأثيرها سلبي مطلق ورمز لهذا التأثير بالرمز (– –) وتم استخلاص النتائج وعرضها في جدول (٤٧).

جدول (٤٧)

ملخص للتأثيرات الإيجابية والسلبية لبروفيلات أهداف الإنجاز المختلفة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

البروفيلات / الاستراتيجيات	مرتفع إتقان إقدام مرتفع أداء إقدام	مرتفع إتقان إقدام منخفض أداء إقدام	مرتفع إتقان إحجام منخفض أداء إقدام	مرتفع إتقان إحجام مرتفع أداء إحجام	منخفض إتقان إقدام منخفض أداء إحجام	منخفض إتقان إقدام مرتفع أداء إقدام	منخفض إتقان إحجام منخفض أداء إقدام	منخفض إتقان إحجام مرتفع أداء إقدام	منخفض إتقان إقدام مرتفع أداء إحجام	منخفض إتقان إقدام منخفض أداء إحجام	منخفض إتقان إحجام مرتفع أداء إقدام	منخفض إتقان إحجام مرتفع أداء إحجام
التسميع	+ +	+ +	+ +	+	+	+	+	+	– –	– –	+	– –
التفصيل	+ +	+ +	+ +	+	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
التنظيم	+ +	+ +	+ +	+	– –	– –	+	+	– –	– –	+	– –
التخطيط	+ +	+ +	+ +	+ +	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
المراقبة الذاتية	+ +	+ +	+ +	+ +	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
مكافأة الـذات	+ +	+	+	+ +	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
الضبط البيني الدافعي	+ +	+	+ +	+	+	+	+ +	+	– –	– –	+	– –
حوار الذات عن الكفاءة	+ +	+	+ +	+ +	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
حوار الذات عن الأداء	+ +	+	+ +	+ +	– –	+	– –	+	– –	– –	+	– –
تنشيط الاهتمام	+ +	+ +	+ +	+ +	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
الضبط البيني	+ +	+ +	+ +	+ +	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
طلب العون الأكاديمي	– –	+ +	+ +	+ +	+	+	+	+	+	– –	+	+
تعلم الأقران	+ +	+ +	+ +	+	– –	– –	+	+	– –	– –	+	– –
البحث عن المعلومات	+ +	+ +	+ +	– –	– –	– –	– –	– –	– –	– –	+	– –
الاحتفاظ بالسجلات	+ +	+ +	+ +	+	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
إدارة الوقت	+ +	+ +	+ +	+	– –	+	+	+	– –	– –	+	– –
التقويم الذاتي	+ +	+ +	+ +	+ +	– –	– –	+	+	– –	– –	+	– –

(+ + تأثير إيجابي ، + متوسط التأثير الإيجابي ، – – تأثير سلبي)

ومن الجدول السابق يتضح ما يلي :

(١) بالنسبة لاستراتيجية التسميع:

وجـــدت فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في اســـتراتيجية التســـميع حيـــث كانـــت النسبة الفائية تساوي ٩,٠٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان:

- **الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ مـــنخفض أداء إحجـــام)، (مـــرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) هم أكثر الطلاب استخداماً لاستراتيجية التسميع.**
- **الطـــلاب أصـــحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام / مرتفع أداء إحجام) هم أقل الطلاب استخداماً لاستراتيجية التسميع.**
- **الطـــلاب أصـــحاب بروفيلات (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجـــام/ مرتفع أداء أحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجـــام/ مـــنخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية التسميع.**

(٢) بالنسبة لاستراتيجية التفصيل :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٨,٣٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- **الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ مـــنخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية التفصيل.**
- **الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء أحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية التفصيل.**
- **الطـــلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجـــام/ مـــرتفع أداء إقـــدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية التفصيل.**

(٣) بالنسبة لاستراتيجية التنظيم:

وجـــدت فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاســـتراتيجية حيـــث كانت النسبة الفائية تساوي ١٩,٤١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ مـــنخفض أداء إحجـــام)، (مـــرتفع إتقـــان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أكثر استخداماً لاستراتيجية التنظيم.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء أحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء أحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقـــدام/ مـــنخفض أداء إقـــدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية التنظيم.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجـــام/ مـــنخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية التنظيم.

(٤) بالنسبة لاستراتيجية التخطيط :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٢٢,٢٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطـــلاب أصـــحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام / مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقـــدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية التخطيط.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية التخطيط.
- الطـــلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجـــام/ مـــنخفض أداء إقـــدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية التخطيط.

(٥) بالنسبة لاستراتيجية المراقبة الذاتية:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٢٣,٨٠ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية المراقبة.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية المراقبة.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية المراقبة

(٦) بالنسبة لاستراتيجية مكافأة الذات:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٨,٢٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان:

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية مكافأة الذات.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية مكافأة الذات.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية مكافأة الذات.

(٧) بالنسبة لاستراتيجية الضبط البيئي الدافعي:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هـذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٦,٧١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام) أكثر استخداماً لاستراتيجية الضبط البيئي الدافعي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام) أقل استخداماً لاستراتيجية الضبط البيئي الدافعي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية الضبط البيئي الدافعي.

(٨) بالنسبة لاستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هـذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٩,٩١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة.

(٩) بالنسبة لاستراتيجية حوار الذات عن الأداء:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٠,٨٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية حوار الذات عن الأداء.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية حوار الذات عن الأداء.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية حوار الذات عن الأداء.

(١٠) بالنسبة لاستراتيجية تنشيط الاهتمام :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٢٢,٨٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية تنشيط الاهتمام.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية تنشيط الاهتمام.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية تنشيط الاهتمام.

(١١) بالنسبة لاستراتيجية الضبط البيئي :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٥,٦٠ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية الضبط البيئي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية الضبط البيئي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية الضبط البيئي.

(١٢) بالنسبة لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٦,٥٨ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي.

(١٣) بالنسبة لاستراتيجية تعلم الأقران:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٤,٠٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية تعلم الأقران.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية تعلم الأقران.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام / مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية تعلم الأقران.

(١٤) بالنسبة لاستراتيجية البحث عن المعلومات:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٢,٢١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية البحث عن المعلومات.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية البحث عن المعلومات.
- الطلاب أصحاب بروفيل (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية البحث عن المعلومات.

(١٥) بالنسبة لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ٢٠,٨١ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات.

(١٦) بالنسبة لاستراتيجية إدارة الوقت:

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٥,٢٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية إدارة الوقت.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية إدارة الوقت.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية إدارة الوقت.

(١٧) بالنسبة لاستراتيجية التقويم الذاتي :

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات البروفيلات المختلفة في هذه الاستراتيجية حيث كانت النسبة الفائية تساوي ١٦,٨٧ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجات حرية (١٠، ٢٤٩) وكان :

- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) أكثر استخداماً لاستراتيجية التقويم الذاتي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام)، (منخفض إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (منخفض إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) أقل استخداماً لاستراتيجية التقويم الذاتي.
- الطلاب أصحاب بروفيلات (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام) استخدامهم متوسط لاستراتيجية التقويم الذاتي.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الثالثة :

أولاً : بالنسبة لأهداف الإتقان/الإقدام:

تؤكد النتائج السابقة على إيجابية أهداف الإتقان/الإقدام المطلقة في تأثيرها على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث تفوق الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام) ، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام) ، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إحجام) في كل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبالتالي يمكن الحكم على أن أهداف الإتقان/الإقدام لا تعتمد إيجابيتها على مستوى أهداف الأداء (الإقدام، الإحجام) لدى الفرد.

وعلى الرغم من ذلك فقد تبين أن ارتفاع مستوى أهداف الأداء/الإقدام يزيد من إيجابية أهداف الإتقان/الإقدام وهو ما يعد نتيجة لصالح أهداف الأداء/الإقدام ولأن إيجابيتها تعتمد جزئياً على مستوى أهداف الإتقان/الإقدام لدى الفرد فإذا كانت الأولوية في الاهتمام تتمثل في التعلم والإتقان وتنمية وتطوير القدرات والمهارات والمعارف فإنه في هذه الحالة يستفيد الفرد من تفكيره في التفوق على الآخرين وفي الدرجات المرتفعة ومقارنة أداءه بأداء الآخرين خاصة إذا كانت الدرجات هي معيار الحكم عليه بالنجاح أو الفشل أو هي المحدد لمستوى نجاحه وتحقيقه لمكانة متميزة في المجتمع، وبالتالي في هذه الحالة يستفيد

الفـرد من التأثير الإيجابي المشترك لكلاً من "أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام" فـي آن واحـد مما يؤدي إلى مخرجات أكثر إيجابية، والنتيجة السابقة لم تتحقق في حالة اسـتراتيجية طلـب العـون الأكاديمي حيث ظهر أن ارتفاع مستوى أهداف الأداء/الإقدام يُضعف من إيجابية أهداف الإتقان/الإقدام في هذه الحالة.

وكذلك يلاحظ على الطلاب أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام والمرتفعين في أهداف الأداء/الإقـدام أنهـم يسـتخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية بصورة أكبر من الطلاب أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام المنخفضين في أهداف الأداء/الإقدام وهذه النتيجة يمكـن اعتـبارها لصالح الطلاب المنخفضين في أهداف الأداء/الإقدام أكثر منها لصالح الطلاب المرتفعين في أهداف الأداء/الإقدام.

ويتضـح ذلـك إذا أُخـذ فـي الاعتـبار السـبب وراء اسـتخدام استراتيجيات التنظـيم الذاتـي للدافعية والذي يتمثل في نقص الدافعية والشعور بالملل وعدم الرغبة في الاسـتمرار فـي العمـل ومـن هنا يمكن اعتبار الطلاب أصحاب أهداف الإتقان/الإقدام المرتفعيـن فـي أهـداف الأداء/الإقـدام أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولكـنهم سـرعان مـا يشـعرون بـالملل ونقص الدافعية وقد يرجع ذلك لتأثير أهداف الأداء/الإقـدام التي يرغب أصحابها في معرفة نتيجة الأداء بصورة سريعة حتى يشعرون بالرضا عن أداءهم أو الرضا عن الذات وهو ما قد يعوق جهود الفرد ومحاولاته المتكررة لتحقـيق الإتقـان خاصة وأن أصحاب أهداف الأداء/الإقدام قد يعتبرون الفشل دليل على نقـص القدرة وصعوبة المقررات أكثر من اعتباره ناتج لنقص الجهد ويتأكد ذلك من نتائج دراسـة *(Elliot & Church, 1997)* والتـي توصـلت إلى أن أعلى متوسط لدرجات الدافعية الداخلية كان في حالة ارتفاع أهداف الإتقان وانخفاض أهداف الأداء/الإقدام.

ويتضـح مـن جـدول (٤٦) أن الطلاب مرتفعي أهداف الإتقان/الإقدام نادراً ما يكونـوا مرتفعيـن في أهداف الأداء/الإحجام وهو ما يؤكد أيضاً الإيجابية المطلقة لتأثير أهـداف الإتقان/الإقدام بصفة عامة ويعني ذلك أن توجه الفرد نحو الإتقان والفهم وتطوير المهـارات والإمكانـيات ومحاولاته الجادة لتحقيق ذلك يجعله لا يشعر بالنقص أو خطر ظهور العجز ونقص القدرة فالفرد هنا لا يهتم بتجنب الأحكام السلبية من قبل الآخرين مما يـزيد لديـه القدرة على التركيز في العمل ومحاولة تحقيق أفضل أداء في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المَهَمَة مما يجعله أكثر استغلالاً لإمكانياته والتي تتمثل في سلوكه الظاهر لتنظـيم الوقـت والجهد وبيئة التعلم وتنظيم وتفصيل المعلومات والتأكد من استقرارها في الذاكـرة طويلة الأمد بصورة تساعده على تحقيق أهدافه وهو ما يمكنه من الاستمرار في العمل لوقت أطول.

وكذلك يلاحظ أن الطلاب منخفضي أهداف الإتقان/الإقدام نادراً ما يكونوا منخفضين في أهداف الأداء/الإحجام ويعني ذلك أن عدم توفر قدر معقول من أهداف الإتقان/الإقدام يجعل الفرد يتجه أكثر نحو الشعور بالعجز ونقص القدرة والفاعلية وعدم الاعتقاد في العلاقة السببية بين الجهد والناتج وهو ما يفسر الارتباط الموجب بين الفاعلية الذاتية وموضع الضبط الداخلي وتقدير الذات وأهداف/الإتقان الإقدام من جهة والارتباط السالب بين الفاعلية الذاتية وموضع الضبط الداخلي وأهداف الأداء/الإحجام من جهة أخري (من نتائج الدراسة السابقة).

ثانياً : بالنسبة لأهداف الإتقان/الإحجام:

يتأكد من النتائج السابقة أن إيجابية أهداف الإتقان/الإحجام تعتمد على مستوى أهداف الأداء (الإقدام، الإحجام) لدى الفرد حيث تميز الطلاب أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام) ، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام) بزيادة مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بينما الطلاب أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام) لا يستخدمون إلا استراتيجيات التسميع والضبط البيئي الدافعي وطلب العون الأكاديمي ومن ذلك يتضح أن أهداف الإتقان/الإحجام تتأثر بصورة كبيرة بأهداف الأداء.

وكذلك يتضح أن الطلاب مرتفعي أهداف الإتقان/الإحجام ومنخفضي أهداف الأداء/الإحجام أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلاب مرتفعي أهداف الإتقان/الإحجام ومنخفضي أهداف الأداء/الإقدام وهو ما يؤكد أن أهداف الإتقان/الإحجام تتأثر أكثر بالمكون الإحجامي للهدف عن مكون الإتقان وكلما قل المكون الإحجامي كلما أسهم ذلك في زيادة إيجابية هذه الأهداف.

ويتضح كذلك أن الطلاب مرتفعي أهداف الإتقان/الإحجام ومنخفضي أهداف الأداء/الإقدام أو الإحجام يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية (مكافأة الذات، الضبط البيئي الدافعي، حوار الذات عن الكفاءة، تنشيط الاهتمام) بصورة كبيرة وتوحي هذه النتيجة بأن ارتفاع أهداف الإتقان/الإحجام لدى الفرد يؤدى إلى نقص الدافعية والمثابرة الناتج من ارتفاع مستوى القلق وسرعة الملل والرغبة في عدم الاستمرارية– كما في حالة ارتفاع مستوى أهداف الأداء/الإقدام – ولذا يلجأ أصحاب هذه الأهداف إلى الاستخدام المتكرر لاستراتيجيات تنظيم الدافعية وهو ما يمكن اعتباره بسمة إيجابية لدى هؤلاء الطلاب أكثر منه سمة سلبية على الأقل لرغبتهم في معاودة العمل والاندماج فيه ومعرفتهم لكيفية تحقيق ذلك.

ويتضح كذلك أن الطلاب مرتفعي أهداف الإتقان/الإحجام بصفة عامة لا يستخدمون استراتيجية البحث عن المعلومات الإضافية التي تفيد في فهم أو توضيح ما يتم دراسته وهو ما يعتبر نتيجة مباشرة للخوف من النسيان أو الخوف من عدم التمكن من الإجابة أو الخزف من عدم كفاية وقت الامتحان حيث ينشغل تفكير هؤلاء بالاحتمالات السلبية في أي عمل يقومون به.

ويتضح من جدول (٤٦) أن الأفراد مرتفعي أهداف الإتقان/الإحجام نادراً ما يكونوا مرتفعين في أهداف الأداء/الإقدام وهو ما يعد ناتج لتأثير المكون الإحجامي من جهة والذي يجعل اهتمام الفرد وتركيزه يكون منصباً أكثر على الاحتمالات السالبة وهو ما ينقص من محاولة إظهار القدرات والتفوق على الآخرين بل بالعكس يزيد من محاولة تجنب العجز ونقص القدرة ومن جهة أخرى يعد ناتج لتأثير المكون الإتقاني والذي يدفع الفرد إلى التركيز على الإتقان والتعلم وناتج لتفاعل المكونين معاً والذي يجعل الفرد يحاول جاهداً لتفادى الاحتمالات السالبة للتعلم، وكذلك الأفراد منخفضي أهداف الإتقان/الإحجام نادراً ما يكونوا منخفضين في أهداف الأداء/الإقدام أو أهداف الأداء/الإحجام وهى نتيجة طبيعية حيث لا يمنع غياب المكون الإتقاني الفرد من محاولة إظهار القدرة والتفوق على الآخرين وكذلك انخفاض المكون الإحجامي لا يمنع من الخوف من ظهور العجز ومحاولة الفرد لتجنب ذلك.

ثالثاً : بالنسبة لأهداف الأداء/الإقدام:

يتضح من النتائج السابقة أن أهداف الأداء/الإقدام لها سلبية كبيرة في التأثير على استراتيجية طلب العون الأكاديمي بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان لدى الفرد وتأثيراتها إيجابية متوسطة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في حالة غياب أهداف الإتقان/الإقدام والإتقان/الإحجام وهو ما يعني أن أهداف الأداء/الإقدام تتميز:

- بتأثير إيجابي متوسط عند غياب أهداف الإتقان/الإقدام وفي حالة ارتفاع مستوى أهداف الإتقان/الإقدام يزداد التأثير الإيجابي المشترك لكل من الهدفين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ولكن يكون ذلك مصحوباً بنقص في المثابرة وسرعة في الشعور بالملل ونقص في الدافعية بصفة عامة.

- بتأثير سلبي على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في حالة زيادة مستوى أهداف الإتقان/الإحجام لدى الفرد وتأثير إيجابي متوسط في حالة انخفاض أهداف الإتقان/الإحجام وهو ما يتضح من تميز الطلاب أصحاب بروفيل (منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام) بمستوى متوسط في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- بالنسبة لأهداف الأداء/الإحجام:

يلاحظ من النتائج السابقة السلبية المطلقة لأهداف الأداء/الإحجام على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان حيث يؤدى ارتفاع مستوى هذه الأهداف إلى تعويق استخدام الفرد لهذه الاستراتيجيات بصفة عامة وانخفاض مستوى هذه الأهداف يزيد من استخدام الفرد لهذه الاستراتيجيات.

ويلاحظ أيضاً أن الطلاب مرتفعي أهداف الأداء/الإحجام لا يحاولون استخدام استراتيجيات تنظيم الدافعية مما يؤكد أنهم يلجئون للانسحاب وعدم الاستمرار في العمل عندما تواجههم أي صعوبة ولكن في حالة بروفيل (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام) قد يلجأ الفرد إلى استخدام استراتيجية الضبط البيئي الدافعي وكذلك يستخدمون استراتيجية التسميع واستراتيجية طلب العون الأكاديمي وهو ما يعد ناتج لارتفاع أهداف الإتقان وفي نفس الوقت ناتج لارتفاع المكون الإحجامي التي تعوق التأثير الإيجابي لأهداف الإتقان.

ويستخدم الطلاب أصحاب أهداف الأداء/الإحجام استراتيجية طلب العون بغض النظر عن مستوى أهداف الإتقان (الإقدام، الإحجام) مما يعني أن هذه الأهداف إعتمادية في طبيعتها وهنا يظهر بوضوح الفرق بين مكوني الإقدام والإحجام لأهداف الأداء.

ففي حالة المكون الإقدامي يقل استخدام الطلاب لاستراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث يجاهد الفرد لكي يظهر كأفضل من الآخرين ولكن في حالة المكون الإحجامي يستخدم الطلاب استراتيجية طلب العون الأكاديمي والتي لا تعتبر دليل على العجز أو نقص القدرة، حيث يجاهد الفرد هنا لتفادي ظهور العجز وعدم القدرة والمرتبط بنائج الأداء أكثر من ارتباطه بكيف الأداء – يفضل هؤلاء الطلاب الانسحاب خوفاً من ظهور العجز أثناء الأداء ولكن النتائج لا يستطيعون التحكم في إعلانها أو إخفائها- وبالتالي يلجئون إلى طلب المساعدة من الآخرين في التوصل إلى حلول للمشكلات أو تلخيص لمادة معينة أو شرح لموضوع معين ويلجئون لحفظ ذلك أكثر من الاهتمام بفهمه وإتقانه وهو ما قد يفسر استخدام الطلاب أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان إحجام/ مرتفع أداء إحجام) لاستراتيجية التسميع بصورة أكثر.

والنتائج السابقة توضح أن الفروق بين الطلاب أصحاب بروفيلات أهداف الإنجاز المختلفة تتضح أكثر في حالة الاستراتيجيات التي يتطلب استخدامها مزيداً من الجهد ومعرفة سابقة بها وبأهميتها كاستراتيجية للتنظيم واستراتيجية البحث عن المعلومات والتقويم الذاتي أما في حالة استراتيجية التسميع فلم تكن الفروق دالة بين كثيراً من

البروفيلات أي أنه لم تكن هناك فروق في درجة استخدام هذه الاستراتيجية وإنما قد تكون هناك فروق في كيف استخدام هذه الاستراتيجية أو الغرض من استخدامها ونفس الوضع في حالة استراتيجية طلب العون الأكاديمي أما في حالة استراتيجية الضبط البيئي الدافعي فاستخدامها من قبل الطلاب في معظم البروفيلات كاستراتيجية لتنظيم الدافعية يرجع لسهولة استخدامها وعدم الحاجة إلى أي جهد.

وتتفق النتائج السابقة بصفة عامة مع نتائج الدراسات والبحوث التي تمت على بروفيلات أهداف الإنجاز في إطار النماذج الثنائية والثلاثية والتي منها نتائج دراسة *(Schraw, et al., 1995)* التي أكدت على أن الطلاب أصحاب البروفيلات التي تتضمن مستوى مرتفع من أهداف الإتقان-الإقدام أفضل استخداماً لاستراتيجيات التنظيم والتسميع والتفصيل والتخطيط والمراقبة.

وتتفق كذلك مع نتائج دراسة *(Bouffard, et al., 1995)* التي أكدت نتائجها على أن المستويات المرتفعة من الدافعية واستخدام الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي والإنجاز الأكاديمي وجدت لدى أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وتلاها بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) وكذلك ظهرت تأثيرات إيجابية لبروفيل (منخفض إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وكان أقل البروفيلات إيجابية بروفيل (منخفض إتقان/ منخفض أداء إقدام).

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة *(Pintrich, 2000b)* التي توصلت إلى أن أفضل البروفيلات في المعتقدات الدافعية والانفعالات واستخدام الاستراتيجيات التنظيمية والأداء الأكاديمي هما بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) وبروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) وأن الفروق بينهما لم تكن دالة في معظم المتغيرات وعندما وجدت الفروق كانت لصالح بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) ونتائج البحث الحالي تضيف للنتيجة السابقة أن الفروق تكون لصالح بروفيل (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء إقدام) ولكن في حالة استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية يجب ملاحظة أن هذه الفروق تعني تميز الطلاب أصحاب بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء إقدام) في النواحي الدافعية وفي استخدام استراتيجية طلب العون الأكاديمي.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (سهير أنور محفوظ، ١٩٩٣) ودراسة (هانم أبو الخير الشربيني، ٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن أكثر البروفيلات إيجابية في حالة النزعة لطلب العون الأكاديمي بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض أداء)

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة *(Pensgaard & Roberts, 2003)* التي توصلت إلى أن أقل البروفيلات في الضغوط والمشكلات النفسية والدافعية هو بروفيل (مرتفع إتقان/ منخفض الأداء).

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة *(Ames & Archer, 1988)* التي أكدت على أن أكثر الطلاب استخداماً للاستراتيجيات المعرفية وتفضيلاً للمهام التي تتحدى القدرة وبذلاً للجهد هما أصحاب بروفيلات (مرتفع إتقان/ مرتفع أداء) و (مرتفع إتقان/ منخفض أداء).

خاتمة ودراسات مقترحة

يتضح مما سبق أن مجال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز يحتاج إلى مزيداً من الجهود البحثية لتعميق المفاهيم المختلفة لكلاً منهما وكذلك للتحقق من صحة النتائج التي تم التوصل إليها في البيئات الأجنبية في البيئة العربية ومجال توجهات أهداف الإنجاز وبصفة خاصة موضوع بروفيلات أهداف الإنجاز (اتجاه تعدد الأهداف) ومعرفة التأثيرات المختلفة للمستويات النسبية في كل الأهداف في آن واحد فالبيئة العربية قد تخلو من مثل هذه الدراسة فقد اتضح مما سبق ما يلي:

١- عدم توافر نماذج توضح كيفية عمل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فيما بينها ومدى تأثير استراتيجيات معينة في استخدام استراتيجيات أخرى.

٢- تركيز الدراسات والبحوث السابقة في مجال التعلم المنظم ذاتياً على التنظيم الذاتي للمعرفة بصفة خاصة ولم تتعرض معظم هذه الدراسات صراحة إلى التنظيم الذاتي للدافعية والاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في ذلك وخاصة في البيئة العربية على الرغم من التأكيد على أهمية الدافعية وتنظيمها كمكون مهم للتعلم المنظم ذاتياً *(Wolters, 1998; 1999a; 1999b; Wolters & Pintrich, 1998).*

٣- مجال توجهات أهداف الإنجاز تم التوصل فيه إلي تفسيرات ونماذج نظرية حديثة أدت إلى نتائج أكثر استقراراً ومنطقية عما سبق حيث ركزت الدراسات وحتى وقت قريب على نوعين من الأهداف هما أهداف الإتقان وأهداف الأداء ولم تفصل الدراسات وحتى عام ١٩٩٦ بين أهداف الأداء - الإقدام وأهداف الأداء - الإحجام مما أدى إلى تداخل وعدم استقرار النتائج الخاصة بأهداف الأداء، لكثر من ذلك وبداية من عام ٢٠٠١ تحاول الدراسات في مجال أهداف الإنجاز التحقق من وجود بنية مستقلة لأهداف الإتقان - الإحجام *(Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2002; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Covington, 2001; Elliot, et al., 2001; Skaalvik, 1997; Pintrich, 2000C; Schmidt & Ford, 2003; Finney, et al., 2004; Midgley, et al., 1998).*

٤- هـــناك تأكيد على تأثر توجهات أهداف الإنجاز بالعوامل الثقافية وطبيعة الخبرات الســـابقة التي تعرض لها الفرد والدراسات التي حاولت التعرف على الفروق الثقافية فـــي توجهـــات أهداف الإنجاز نادرة جداً *(Urdan & Maehr, 1995; Urdan, 1997, 124; Urdan & Giancarlo, 2001,41-42)*؛ ممـــا يعنـــي الحاجـــة الضـــرورية لدراســـات تهـــدف إلى التحقق من صحة النتائج التي تم التوصل لها في البيئات الأجنبية في البيئة العربية.

وفـــي ضوء ما سبق يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات على قدر من الأهمية تكاد تخلو منها البيئة العربية مثل :

- مقارنة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى شرائح عمريه مختلفة.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتفكير الناقد.
- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بأساليب التفكير.
- دراسة عامليه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والأساليب المعرفية.
- العلاقـــة بيـــن اســـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات الذاتية الأخرى (أساليب العزو، مفهوم الذات، الاتجاهات نحو الدراسة).
- العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وموضع الضبط متعدد الأبعاد.
- تأثـــير معتقدات تلاميذ المرحلة الثانوية عن المناخ المدرسي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- العلاقـــة بين توجهات أهداف الإنجاز لدى معلمي المراحل الدراسية المختلفة وتأثيرها على استراتيجيات التعلم المختلفة لدى تلاميذهم.
- العلاقة بين سمات الشخصية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- العلاقة بين القدرات العقلية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- تأثير أساليب التنشئة الوالدية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الأبناء.
- تأثير أساليب التنشئة الوالدية على توجهات أهداف الإنجاز لدى الأبناء.
- فاعلـــية برامج تهدف إلى التدريب على مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة أثرها على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

أولاً : المراجع العربية.

١- أحمد السيد محمد الشخيبي (١٩٩٩): أثر طريقة التعلم والتوجه الدافعي للفرد في تعلم سلوك حل المشكلة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢- أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٤): التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى طالبات التخصصات النوعية وعلاقة كل منهما بالإنجاز الأكاديمي ونسبة الحضور "دراسة مقارنة"، مجلة الإرشاد النفسي، تصدر عن مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ٣، ص ص ١٣٩-١٥٠.

٣- أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٥): مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، تصدر عن جماعة القياس والتقويم بالتعاون مع جامعة الأزهر بغزة، العدد ٦، ص ص ٢١٥-٢٢٨.

٤- إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠): أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٣٣، ص ص٦٣-٩١.

٥- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢): علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

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

٧- السيد عبد الدايم عبد السلام سكران (١٩٩٦): الأهداف الدافعية للإنجاز في حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد٢٦، ص ص١٩٩- ٢٢٤.

٨- السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٣٣، ص ص١٩٧ -٢٣٦.

٩- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠- جابر محمد عبد الله (٢٠٠١): الكفاءة الذاتية في الكمبيوتر وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى أخصائي ومعلم الكمبيوتر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، العددين ١،٢، المجلد ٧، ص ص ١٩٥-٢٥١.

١١- حـــافظ عـــبد الســـتار حافظ (١٩٩٩): العلاقة بين وجهة الضبط والبنية المعرفية والتفكـــير الناقد لدى عينة من الطلاب بجامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣، الجزء ٢، ص ص ٩-٤١.

١٢- حـــافظ عـــبد الســـتار حافظ (٢٠٠٣): استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجـــاز ونـــاتج الأداء الأكاديمي، معرفة الفروق الناشئة عن متغير الـــتمايز العمـــري دراسة تحليلة مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجـــاز، المجلـــة المصـــرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع٤٠، مج ١٣، ص ص١٦١-٢٠٥.

١٣- حسن علي حسن (١٩٩٨): سيكولوجية الإنجاز " الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية "، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

١٤- حســـين عـــبد العزيز الدريني وعبد الوهاب محمد كامل ومحمد سلام (١٩٨٢): مقياس تقدير الذات، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥- حمـــدي علـــي الفـــرماوي (١٩٨٨): الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتـــي عـــند طلاب المرحلة الثانوية، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصـــدر عـــن رابطة التربية الحديثة، المجلد ٣، الجزء ١٢، ص ص ١٨٠-١٩٥.

١٦- حمـــدي علـــي الفـــرماوي ووليد رضوان حسن (٢٠٠٤): الميتامعرفية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧- ربـــيع عـــبده أحمد رشوان (٢٠٠٥): توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقـــتهما باســـتراتيجيات الـــتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

١٨- زكـــريا الشـــربيني (١٩٩٥): الإحصـــاء وتصـــميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- ســـهير أنـــور محفـــوظ (١٩٩٣): الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقـــتها بطلـــب العـــون الأكاديمـــي، دراســـة استطلاعية، المجلة المصـــرية للدراسات النفسية، تصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥، ص ص١٩٣-٢٢٣.

٢٠- صـــلاح أحمـــد مراد (٢٠٠٠): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١- صـــلاح الدين محمد أبوناهيه (١٩٩٢): البنية العاملية لمفهوم الاعتقاد في الضبط الداخلـــي- الخارجـــي: دراســـة ثقافية مقارنة بين الطلبة الفلسطينيين والمصريين، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد ٧، الجزء ٤٤، ص ص٢٠٩-٢٤٨.

٢٢- صـــلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٠): أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص فـــي التحصـــيل الدراســـي لـــدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة الـــبحوث النفســـية والـــتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ٣، ص ص٣٠-٥٩.

٢٣- عـــبد المـــنعم أحمـــد الدرديـــر (١٩٩٧): "الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلامـــيذهم: دراســـة تقويمـــية في بيئة المملكة العربية السعودية" في: عبدالمـــنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤، محرر): دراسات معاصرة في علم الـــنفس المعرفي، (الجزء الثاني، ص ص ٢٠٧-٢٦٩)، القاهرة، عالم الكتب.

٢٤- عـــبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٨): فاعلية التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلـــم الحســـاب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المـــرحلة الابتدائـــية، دراســـة تجريبـــية فـــي البيئة السعودية، في: عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤، محرر): دراسات معاصرة في علم الـــنفس الـــتربوي، (الجزء الأول، ص ص ٩-١٤٢)، القاهرة، عالم الكتب.

٢٥- عبدالناصـــر الســـيد عامـــر (٢٠٠٢): الصدق البنائي لتصنيف بلوم المعرفي في علاقـــته بتصـــنيف كـــراثول الانفعالي، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٢٦- عبدالناصـــر الســـيد عامر (٢٠٠٤): أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع ٤٥، مج ١٤، ص ص ١٠٥-١٥٧.

٢٧- عـــبد الوهـــاب محمد كامل (٢٠٠٢): اتجاهات معاصرة في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٨- عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٣٣، ص ص ١٠١ – ١٥٢.

٢٩- علاء الدين كفافي (١٩٨٢): مقياس وجهة الضبط، القاهرة، الأنجلو المصرية.

٣٠- علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٤٤، ص ص٢٨٦ -٣٢٥.

٣١- علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٢): العزو وبنية الصف وعلاقتهما ببعض الدوافع النفسية لدى طلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ١، ص ص ١-٥١ .

٣٢- علي ماهر خطاب وعبدالعاطي أحمد الصياد (١٩٩٠): التحليل العاملي التوكيدي للبناء العقلي لعينة من طلاب شرق أفريقيا، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد١٣، ص ص ١-٢٣.

٣٣- فاطمة حلمي حسن فرير (١٩٩٥): استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٢، ص ص ١٥٩ – ١٩٢.

٣٤- فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٠): العلاقة بين النسق القيمي ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى "دراسة تحليلية"، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص٥٤٣-٥٧١.

٣٥- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٣٦- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١): علم النفس المعرفي "الجزء الثاني مداخل ونماذج ونظريات"، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٣٧- فؤاد أبو حطب و آمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٨- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٩- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠): العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ٢، ص ص ٢٥١-٢٨٦.

٤٠- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦): مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٠، ص ص ١٩٩-٢٣٨.

٤١- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١): مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٢- مارزانو ر.ج، بيكرنج د.ج، أريدونو د.أ، بلاكبورن ج.ج، برانت ر.س، موفت س.أ (١٩٩٩): أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي، ترجمة (جابر عبدالحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف)، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٣- ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي (١٩٨٩): تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين معايير ودراسات، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد ٥، الجزء ٢٢، ص ص ٢٣٥-٢٧٠.

٤٤- محمد المرى محمد إسماعيل (١٩٩٣): استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتروي-الاندفاع لدي طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد ٨، الجزء ٥٠، ص ص٢٢٧-٢٧٥.

٤٥- محمد بلال الزعبي وعباس الطلافحة (٢٠٠٠): النظام الإحصائي *SPSS* " فهم وتحليل البيانات الإحصائية "، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٤٦- محمـــود أحمد عمر (١٩٩٤): تنظيم الوقت في علاقته بالقلق والتوجهات الدافعية: دراســـة استطلاعية في سيكولوجية الوقت، المجلة المصرية للدراسات النفســـية، تصـــدر عـــن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد ٨، ص ص٨٩-١٣٧.

٤٧- مـــرزوق عـــبد المجـــيد مرزوق (١٩٩٣): مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتـــي التنظـــيم المرتـــبطة بـــالأداء الأكاديمـــي للطالـــب داخـــل الفصل المدرسي، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ع١، مج ٦، ص ص ٩٣- ١٣٠.

٤٨- مسعد ربيع عبدالله أبوالعلا (٢٠٠٣): الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمـــنخفض فـــي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ٢، ص ص ٩٨-١٣.

٤٩- مصـــطفى حســـين باهـــي و أميـــنة إبراهـــيم شلبي (١٩٩٨): الدافعية: نظريات وتطبيقات، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٥٠- مصطفى محمد الصفطي (١٩٩٢): موضع (الضبط الداخلي- الخارجي) وعلاقته بالاختـــيار الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الإمـــارات العربـــية المتحدة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، العدد ١، المجلد ٥، ص ص ٢٦٤-٣٠٣

٥١- معتز سيد عبدالله (١٩٩٨): سمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك ومركز الـــتحكم، دراســـات نفســـية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسين المصريين (رانم)، العدد ٢، المجلد ٨، ص ص ٢٤٥-٢٩٥.

٥٢- ممـــدوح عبد المنعم الكناني (١٩٩٠): علاقة مركز التحكم (الداخلي- الخارجي) فـــي التدعـــيم بـــبعض المتغـــيرات الدافعية، بحوث المؤتمر السنوي الســـادس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص٦١٧-٦٤٣.

٥٣- نادية السيد الحسيني (٢٠٠١): علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفـــية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقيـــن دراســـياً، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان ، العدديين ١و٢، المجلد ٧، ص ص١٦١- ١٩٤.

٥٤- نبيل محمد زايد (٢٠٠٣): الدافعية والتعلم. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٥٥- هـانم أبو الخـير الشـربيني (٢٠٠٣): اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهـداف الإنجـاز والكفـاءة المدركة لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٥٢، الجزء ٢، ص ص ١٤١-١٧.

ثانياً : المراجع الأجنبية

56- **Abbott,** A. (2003): A Confirmatory Factor Analysis of the Professional Opinion Scale: A Values Assessment Instrument. Research on Social Work Practice, 13, 5, 641-666.

57- **Ablard,** K. & Lipschultz, R. (1998): Self-Regulated Learning in High–Achieving Students: Relation to Advanced Reasoning, Achievement Goals, and Gender. Journal of Educational Psychology, 90, 1, 94-101.

58- **Abouserie,** R. (1995): Self-Esteem and Achievement Motivation as Determinants of Students' Approaches to Studying. Studies in Higher Education, 20, 1, 19-26.

59- **Ajzen,** I. (2002): Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. Journal of Applied Social Psychology, 32, 1-20.

60- **AL-Emadi,** A. (2003): Gender, Stream, Achievement Goals, Locus of Control, Study Strategies and Academic Achievement of Emirati College Students. Journal of Humanities and Social Sciences, 19, 1, 1-17.

61- **Ames,** C. & Ames, R. (1984): Systems of Student and Teacher Motivation: Toward A Qualitative Definition. Journal of Educational Psychology, 76, 4, 535-556.

62- **Ames,** C. & Archer, J. (1988): Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. Journal of Educational Psychology, 80, 3, 260–267.

63- **Ames,** C. (1990): Motivation: What Teachers Need to Know. Teachers College Record, 91, 3, 409-421.

64- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 3, 261-271.

65- Anderman, E.; Eccles, J.; Yoon, K; Roeser, R.; Wigfield, A. & Blumenfeld, P. (2001): Learning to Value Mathematics And Reading: Relations to Mastery and Performance-Oriented Instructional Practices. Contemporary Educational Psychology, 26, 1, 76-95.

66- Anderman, E.; Urdan, T. & Roeser, R. (2003, March): The Patterns of Adaptive Learning Survey: History, Development, and Psychometric Properties. Paper Presented at the Indicators of Positive Development Conference, Washington.

67- Azevedo, R.; Ragan, S.; Cromley, G. & Pritchett, S. (2002,April): Do Different Goal-Setting Conditions Facilitate Students' Ability to Regulate Their Learning of Complex Science Topics with River Web?. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans.

68- Bandalos, D.; Finney, S. & Geske, J. (2003): A Model of Statistics Performance Based on Achievement Goal Theory. Journal of Educational Psychology, 95, 3, 604-616.

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

70- Bandura, A. (1989): Human Agency in Social Cognitive Theory. American Psychologist, 44, 9, 1175-1184.

71- Bandura, A. (1992): Social Cognitive Theory, In: R. Vasta, (Ed.): Six Theories of Child Development Revised Formulation and Current Issues, (Pp.1-60), London, Jessica Kingsley Publishers.

72- Bandura, A. (1994): Self-Efficacy, In V. Ramachaudran (Ed.): Encyclopedia of Human Behavior, (Vol. 4, Pp. 71-81), New York, Academic Press.

73- Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Reviews Psychology, 52,1, 26.

74- Bandura, A. (2002): Social Cognitive Theory in Cultural Context. Journal of Applied Psychology: An International Review, 51, 269-290.

75- Barrett, L.; Gross, J.; Conner, T. & Benvenuto, M. (2001): Knowing What You're Feeling and Knowing What to Do about It: Mapping the Relation between Emotion Differentiation and Emotion Regulation. Cognition and Emotion, 15, 6, 713-724.

76- Barron, K.; Finney, S.; Davis, S. & Owens, K. (2003, April): Achievement Goal Pursuit: Are Different Goals Activated and More Beneficial in Different Types of Academic Situations?. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

77- Baumeister, R.; Campbell, J.; Krueger, J. & Vohs, K. (2003): Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. Psychological Science in the Public Interest, 4, 1, 1-44.

78- Bembenutty, H & Karabenick, S. (2004): Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. Educational Psychology Review, 16, 1, 35-57.

79- Boekaerts, M. (1996): Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. European Psychologist, 1, 2, 100-112.

80- Boekaerts, M. (1997): Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced By Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students. Learning and Instruction, 7, 2, 161-186.

81- Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: Where We Are Today. International Journal of Educational Research, 31, 445-457.

82- Boekaerts, M; Rozendaal, J. & Minnaert, M. (2003a): Motivation And Self-Regulated Learning in Secondary Vocational Education: Information-Processing Type and Gender Differences. Learning and Individual Differences. 13, 4, 273- 289.

83- Boekaerts, M.; Rozendaal, J. & Minnaert, M. (2003b, August): Stability And Changeability of Motivation and Information Processing: the Influence of Self-Regulated Learning Based Teacher Characteristics. Paper Presented at the Biennial Meeting of the European Association of Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.

84- Bouffard, T.; Boisvert, J.; Vezeau, C. & Larouche, C. (1995): The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students. British Journal of Educational Psychology, 65, 317- 329.

85- Braten, I. & Olaussen, B. (1998): The Relationship between Motivational Beliefs and Learning Strategy Use among Norwegian College Students. Contemporary Educational Psychology, 23, 2, 182-194.

86- Breen, R. & Lindsay, R. (1999): Academic Research and Student Motivation. Studies in Higher Education, 24, 1, 75-93.

87- Breen, R. & Lindsay, R. (2002): Different Disciplines Require Different Motivations for Student Success. Research in Higher Education, 43, 6, 693-725.

88- Brett, J. & VandeWalle, D. (1999): Goal Orientation and Content as Predictors of Performance in Training Program. Journal of Applied Psychology, 84, 6, 863-873.

89- Britner, S. & Pajares, F. (2001): Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science. Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 7, 271–285.

90- Brophy, J. (1999): Toward A Model of the Value Aspects of Motivation in Education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains and activates. Educational Psychologist, 34, 2, 75-85.

91- Busato, V.; Prins, F.; Elshout, J. & Hamaker, C. (2000): Intellectual Ability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. Personality and Individual Differences, 29, 1057-1068.

92- Bussey, K. & Bandura, A. (1999): Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. Psychological Review, 106, 4, 676-713.

93- Butler, D. & Winne, P. (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. Review of Educational Research, 65, 3, 245-281.

94- Butler, D. (1996, April): The Strategic Content Learning Approach To Promoting Self-Regulated Learning: An Introduction To the Coordinated Symposium. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York.

95- Butler, D. (1998, August): Promoting Self-Regulation in the Context Of Academic Tasks: The Strategic Content Learning Approach. Paper Presented at the Annual Meeting of American Psychological Association, San Francisco, California.

96- Butler, R. (1995): Motivational and Informational Functions and Consequences of Children's Attention to Peers' Work. Journal of Educational Psychology, 87, 3, 347-360.

97- Butler, R. & Neuman, O. (1995): Effects of Task and Ego Achievement Goals on Help-Seeking Behaviors and Attitudes. Journal of Educational Psychology, 87, 2, 261-271.

98- Carver, C. (1997): The Internal-External Scale Confounds Internal Locus of Control with Expectancies of Positive Outcomes. Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 6, 580-585.

99- Carver, C.; Sutton, S. & Scheier, M. (2000): Action, Emotion, and Personality: Emerging Conceptual Integration. Personality and Social Psychology Bulletin, 26, 6, 741-751.

100- Case, L.; Harris, K. & Graham, S. (1992): Improving the Mathematical Problem-Solving Skills of Students with Learning Disabilities: Self-regulated strategy Development. Journal of Special Education, 26, 1, 1-19.

101- Chang, J.; Torkzadeh, G. & Dhillon, G. (2004): Re-Examining The Measurement Models of Success for Internet Commerce. Information & Management, 41, 577–584

102- Chen, C. (2002): Self–Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. Information Technology, Learning & Performance Journal, 20, 1, 11-25.

103- Cheong, Y.; Pajares, F. & Obermsn, P. (2004): Motivation and Academic Help-Seeking in High School Computer Science. Computer Science Education, 14, 1, 3-19.

104- Chung, M. (2000): The Development of Self-Regulated Learning. Asia Pacific Education Review, 1, 1, 55-66.

105- Conner, T.; Barrett, L. & Wood, J. (2001, February): Bias in Autobiographical Memory: The Role of Positive Self-Beliefs. Poster Presented at the Society for Personality and Social Psychology Conference, San Antonio, Taxes.

106- Conner, T.; Wood, J. & Barrett, L. (2003): Remembering Everyday Experience through the Prism of Self-Esteem. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1, 51-62.

107- Conti, R.; Amabile, T. & Pollak, S. (1995): The Positive Impact of Creative Activity: Effects of Creative Task Engagement and Motivational Focus on College Students' Learning. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 10, 1107-1116

108- Covington, M. (2000): Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. Current Direction in Psychological Science, 9, 1, 22-25.

109- Davidson, W.; Beck, H. & Silver, C. (1999): Development and Validation of Scores on A Measure of Six Academic Orientations in College Students. Educational and Psychological Measurement, 59, 4, 678-693.

110- Deci, E. & Ryan, R. (1990): A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R. Dienstbier (Eds.): Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation, (Vol. 38, Pp. 237–288). Lincoln. University of Nebraska.

111- Deci, E. & Ryan, R. (2000): The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.

112- Dermitzaki, I. & Leondari, A. (2004, July): Pre- and Primary School Students' Self-Concept and Its Relations to Their Self-Regulatory Skills. 3rd International Biennial Self Research Conference, Berlin.

113- Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005): Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning To School Adults. Contemporary Educational Psychology, 30, 1, 43 –59.

114- Dweck, C. (1986): Motivational Processes Affecting Learning. American Psychologist, 41, 10, 1040-1048.

115- Eilam, B. & Aharon, I. (2003): Students' Planning in the Process Of Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, 28, 3, 304 –334

116- Elliot, A. & Church, M. (1997): A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72, 1, 218-232.

117- Elliot, A. & Sheldon, K. (1998): Avoidance Personal Goals and Personality-Illness Relationship. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 5, 1282-1299.

118- Elliot, A. (1999): Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. Educational psychologist, 34, 3, 169-189.

119- Elliot, A. & McGregor, H. (1999): Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 4, 628-644.

120- Elliot, A.; McGregor, H. & Gable, S. (1999): Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. Journal of Educational Psychology, 91, 3, 549-563.

121- Elliot, A & Covington, M. (2001): Approach and Avoidance Motivation. Educational Psychology Review, 13, 2, 73-92.

122- Elliot, A. & McGregor, H. (2001): A 2 X 2 Achievement Goal Framework. Journal of Personality and Social Psychology. 80, 3, 501-519.

123- Elliot, A.; Chirkov, V.; Kim, Y. & Sheldon, K. (2001): A Cross-Cultural Analysis of Avoidance (Relative to Approach) Personal Goals. Psychological Science, 12, 6, 505-510.

124- Elliot, A. & Thrash, T. (2002): Approach-Avoidance Motivation In Personality: Approach and Avoidance Temperaments And Goals. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 5, 804-818.

125- Elliott, E. & Dweck, C. (1988): Goals: An Approach to Motivation and Achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1, 5–12.

126- Eshel. Y. & Kohavi, R. (2003): Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement. Educational Psychology, 23, 3, 249-260

127- Filisetti, L. & Fives, H. (2003, April): The French Connections: Examining the Links among Epistemological Beliefs, Goal Orientations and Self-Efficacy. Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

128- Finney, S. & Schraw, G. (2003): Self-Efficacy Beliefs in College Statistics Courses. Contemporary Educational Psychology, 28, 2, 161-186.

129- Finney, S.; Pieper, S. & Barron, K. (2004): Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in A General Academic Context. Educational and Psychological Measurement, 64, 2, 365-382

130- Flavell, J. (1985): Cognitive Development. (2nd ed.), New Jersey, Prentice-Hall Inc.

131- Ford, K.; Smith, E.; Weissbein, D.; Gully, S. & Salas, E. (1998): Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer. Journal of Applied Psychology, 83, 2, 218-233.

132- Garcia, T. (1996): Self-Regulation: an Introduction. Leaning and Individual Differences, 6, 3, 161-163.

133- Gaudreau, P. & Blondin, J. (2002): Development of A Questionnaire for the Assessment of Coping Strategies Employed by Athletes in Competitive Sport Settings. Psychology of Sport and Exercise, 3, 1–34.

134- Glaser, R. (1996, April): Assessment and Education: Access and Achievement. Paper Presented at the Annual Meeting Of American Educational Research Association, New York.

135- Graham, S. & Harris, K. (2000): The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing development. Educational Psychologist, 35, 1, 3-12.

136- Graham, S. & Harris, K. (2003): Students with Learning Disabilities and The Process of Writing: A Meta-Analysis of SRSD Studies. In L. Swanson; K. Harris & S. Graham (Eds.): Handbook of Learning Disabilities, (Pp. 323-344). New York, Guilford

137- Gredler, M. & Schwartz, L. (1997): Factorial Structure of the Self-Efficacy for Self-Regulated Learning Scale. Psychological Reports, 81, 51-57.

138- Gredler, M. & Garavalia, L. (2000): Students' Perceptions of Their Self-Regulatory and Other-Directed Study Strategies: A Factor Analysis. Psychological Reports, 86, 102-108.

139- Grieve, F. & Whelan, J. (1994): Manipulating Adults' Achievement Goals in A Sport Task: Effects on Cognitive, Affective and Behavioral Variables. Journal Of Sport Behavior, 17, 227-245.

140- Hadwin, A. & Winne, P. (1996): Study Strategies Have Meager Support A Review with Recommendations for Implementation. Journal of Higher Education, 67, 6, 692-715.

141- Hagtvet, K. & Sharma. S. (1995): The Distinction between Self-And Other-Related Failure Outcome Expectancies: An Internal Domain Study of Indian and Norwegian Students. In A. Oosterwegel & A. Wicklund (Eds.): The Self in European and North American Culture: Development and Processes, (Pp.239-255), London, Kluwer Academic Publishers.

142- Harackiewicz, J. & Sansone, C. (1991): Goals and Intrinsic Motivation: You Can Get There From Here. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.): Advances in Motivation and Achievement, (Vol. 7, Pp. 21-49), London, JAI Press, Inc.

143- Harackiewicz, J.; Barron, K; Pintrich, P.; Elliot, A. & Thrash, T. (2002): Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. Journal of Educational Psychology, 94, 3, 638-645.

144- Harris, K.; Graham, S. & Mason, L. (2003): Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. Focus on Exceptional Children, 35, 7, 1-16.

145- Harwood, C. & Biddle, S. (2003): The Application of Achievement Goal Theory in Youth Sport. Available at:www.thomsonlearning.co.uk/psychologyandcounselling/cockerill/pdfs/psychos.pdf .

146- Hau, K. & Salili, F. (1990): Examination Result Attribution, Expectancy and Achievement Goals Among Chinese Students in Hong Kong. Educational Studies, 16, 1, 17-31.

147- Hewitt, A.; Foxcroft, D. & MacDonald, J. (2004): Multitrait-Multimethod Confirmatory Factor Analysis of the Attributional Style Questionnaire. Personality and Individual Differences, 37, 1483 –1491.

148- Hipp, J.; Bauer, D. & Bollen, K. (2005): Conducting Tetrad Tests Of Model Fit and Contrasts of Tetrad-Nested Models: A New SAS Macro. Structural Equation Modeling, 12, 1, 76–93.

149- Horn, C.; Bruning, R.; Schraw, G.; Curry, E. & Katkanant, C. (1993): Paths to Success in the College Classroom. Contemporary Educational Psychology, 18, 4, 464-478.

150- Jagacinski, C. & Duda, J. (2001): A Comparative Analysis of Contemporary Achievement Goal Orientation Measures. Educational and Psychological Measurement, 61, 6, 1013-1039.

151- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997): The Effect of Achievement Goals: Does Level of Perceived Academic Competence Make a Difference. Contemporary Educational Psychology, 22, 4, 415-435.

152- Karabenick, S. & Knapp, J. (1991): Relationship of Academic Help Seeking to the Use of Learning Strategies and Other Instrumental Achievement Behavior in College Students. Journal of Educational Psychology, 83, 2, 221-230.

153- Kim, Y.; Deci, E. & Zuckerman, M. (2002): The Development of The Self-Regulation of Withholding Negative Emotion Questionnaire. Educational and Psychological Measurement, 62, 2, 316-336.

154- King, A. (1992): Comparison of Self-Questioning, Summarizing, And Notetaking-Review as Strategies For Learning From Lectures. American Educational Research Journal, 29, 2, 303-323.

155- Kitsantas, A. (2002): Test Preparation and Performance: A Self-Regulatory Analysis. The Journal of Experimental Education, 70, 2, 101-113.

156- Kivinen, K. (2003): Assessing Motivation and the Use of Learning Strategies by Secondary School Students in Three International Schools. Partial fulfillment of the Requirements for the Ph.D. Degree, Department of Education, University of Tampere, Finland

157- Kuhn, D. (2000): Does Memory Development Belong on an Endangered Topic List. Child Development, 71, 1, 21-25.

158- Kupermintz, H. & Roeser, R. (2001, April): Anther look at Cognitive Abilities and Motivational Processes in since Achievement. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Seattle, Washington.

159- Lander, R. (2001): Professional Cooperation around Self-Related Measures in School Indicator Instruments. Journal of Classroom Interaction, 37, 2, 27-36.

160- Latham, G. & Seijts, G. (1999): The Effects of Proximal and Distal Goals on Performance on A Moderately Complex Task. Journal of Organizational Behavior, 20, 421-429.

161- Lee, A. & Sternthal, B. (1999): The Effects of Positive Mood on Memory. Journal of Consumer Research, 26, 115-127.

162- Lei, M. & Lomax, R. (2005): The Effect of Varying Degrees of Nonnormality in Structural Equation Modeling. Structural Equation Modeling, 12, 1, 1–27.

163- Ley, K. & Young, D. (1998): Self-Regulation Behaviors in Underprepared (Developmental) and Regular Admission College Students. Contemporary Educational Psychology, 23, 1, 42-64.

164- Ley, K. & Young, D. (2001): Instructional Principles for Self-Regulation. Educational Technology Research & Development, 49, 2, 93-103.

165- Linnenbrink, E.; Ryan, A. & Pintrich, P. (1999): The Role of Goals and Affect in Working Memory Functioning. Learning & Individual Differences, 11, 2, 213-230.

166- Maehr, M. & Midgley, C. (1991): Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. Educational Psychologist, 26, 3 & 4, 399-427.

167- Manger, T.; Eikeland, O. & Asbjornsen, A. (2002): Effects of Social-Cognitive Training on Students' Locus of Control. School Psychology International, 23, 3, 342–354.

168- Matthews, G. & Wells, A. (2000): Attention, Automaticity, and Affective Disorder. Behavior Modification, 24, 1, 69-93.

169- Matthews, G.; Schwean, V.; Campbell, S.; Saklofske, D. & Mohamed, A. (2000): Personality, Self-Regulation, and Adaptation, A Cognitive-Social Framework. In M. Boekaerts; P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.): Handbook Of Self-regulation, (Pp.171-207), San Diego, Academic Press

170- McMullin, J. & Cairney, J. (2004): Self-Esteem and the Intersection of Age, Class, and Gender. Journal of Aging Studies, 18, 75–90.

171- Midgley, C.; Anderman, E. & Hicks, L. (1995): Differences Between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. Journal of Early Adolescence, 15, 1, 90-113.

172- Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M.; Maehr, M.; Urdan, T.; Anderman, L.; Anderman, E. & Roeser, R. (1998): The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. Contemporary Educational Psychology, 23, 2, 113-131.

173- Midgley, C. & Urdan, T. (2001): Academic Self-Handicapping And Achievement Goals: A Further Examination. Contemporary Educational Psychology, 26, 1, 61-75.

174- Midgley, C.; Kaplan, A. & Middleton, M. (2001): Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, Under What Circumstances, and at What Cost?. Journal of Educational Psychology, 93, 1, 77-86.

175- Minnaert, A. (1999): Motivational and Emotional Components Affecting Male's and Female's Self-Regulated Learning. European Journal of Psychology of Education, xiv, 4, 525-540.

176- Morrone, A. & Schutz, P. (2000): Promoting Achievement Motivation. In K. Minke & G. Bear (Eds.): Preventing School Problems-Promoting School Success: Strategies And Program That Work, (Pp. 143-169), USA, National Association of School Psychologists.

177- Myers, D. (1998): Psychology. (5th ed.), New York, Worth Publishers.

178- Nasser, F. & Takahashi, T. (2003): The Effect of Using Item Parcels on Ad Hoc Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: An Example Using Sarason's Reactions to Tests. Applied Measurement in Education, 16, 1,75 –97.

179- Newbegin, I. & Owens, A. (1996): Self-Esteem and Anxiety in Secondary School Achievement. Journal of Social Behavior & Personality, 11, 3, 521-530.

180- Ohannessian, C.; Lerner, R.; Lerner, J. & Eye, A. (1999): Does Self-Competence Predict Gender Differences in Adolescent Depression and Anxiety. Journal of Adolescence, 22, 397-411.

181- Pajares, F. (1996): Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66, 4, 543-578.

182- Pajares, F. & Valiante, G. (1999): Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. Contemporary Educational Psychology, 24, 4, 390-405.

183- Pajares, F.; Britner, S. & Valiante, G. (2000): Relation between Achievement Goals and Self-beliefs of Middle School Students in Writing and Science. Contemporary Educational Psychology, 25, 4, 406-422.

184- Pajares, F. & Schunk, D. (2001): Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.): Perception, (Pp. 239-266), London, Ablex Publishing.

185- Pajares, F. & Valiante, G. (2001): Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A function of Gender Orientation. Contemporary Educational Psychology, 26, 3, 366-381.

186- Pajares, F. (2002): Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. Theory into Practice, 41,2,116-125.

187- Pajares, F., & Schunk, D. (2002): Self and Self-Belief in Psychology and Education: A Historical Perspective. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.): Psychology of Education: Personal and Interpersonal Forces (Pp. 1-19). New York, Academic Press.

188- Paris, S. & Byrnes, J. (1989): The Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice, (Pp. 169–200), New York. Springer-Verlag.

189- Paris, S. & Newman, R. (1990): Developmental Aspects of Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 25,1, 87–102.

190- Paris, S. & Winograd, P. (1990): How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In B. Jones & L. Idol (Eds.): Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction, (Pp.15–51), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

191- Paris, S. & Paris, A. (2001): Classroom Applications of Research On Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 36, 2, 89-101.

192- Park, S. (1992): Motivational Beliefs, Volitional Control and Self-Regulated Learning. D.A.I., 153, 5, P.1456 A.

193- Pensgaard, A. & Roberts, G. (2003): Achievement Goal Orientations and the Use of Coping Strategies among Winter Olympians. Psychology of Sport and Exercise, 4, 101–116.

194- Perry, N. (1998): Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support It. Journal of Educational Psychology, 90, 4, 715-729.

195- Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990): Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 33-40.

196- Pintrich, P. & Garcia, T. (1991): Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.): Advances in Motivation and Achievement, (Vol. 7, Pp. 371-402), London, JAI Press. Inc.

197- Pintrich, P.; Smith, D.; Garcia, T. & Mckeachie, W. (1993): Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53, 3, 801-813.

198- Pintrich, P.; Roeser, R. & DeGroot, E. (1994): Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation And Self-Regulated Learning. Journal of Early Adolescence, 14, 2,139-161.

199- Pintrich, P. (2000a): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation, (Pp. 451- 502), San Diego, Academic Press.

200- Pintrich, P. (2000b): Multiple Goal, Multiple Pathways: The Role Of Goal Orientation in Learning and Achievement. Journal of Educational Psychology, 92, 3, 544-555.

201- Pintrich, P. (2000C): An Achievement Goal Theory Perspective On Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. Contemporary Educational Psychology, 25, 1, 92-104.

202- Pintrich, P. & Linnenbrink, E. (2000, April): The Role of Motivation in Intentional Learning. Paper Presented in A Symposium at the American Educational Research Association Convention, New Orleans.

203- Pintrich, P.; Wolters, C. & Baxter, G. (2000): Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. In, G. Schraw & J. Impara (Eds.): Issues in the Measurement of Metacognition, (Pp. 43-97), Lincoln, University of Nebraska Press.

204- Prins, F. (2002): The Roles of Metacognitive Skillfulness and Intellectual Ability during Novice Inductive Learning In A Complex Computer-Simulated Environment. Netherland, Print Partners Ipskamp.

205- Pugh, K.; Bergin, D. & Rocks, J. (2003, April): Motivation and Transfer: A Critical Review. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago.

206- Purdie, N. & Hattie, J. (1995): The Effect of Motivation Training On Approaches to Learning and Self-Concept. British Journal of Educational Psychology, 65, 227-235.

207- Purdie, N. & Hattie, J. (1996): Cultural Differences in the Use of Strategies for Self-Regulated Learning. American Educational Research Journal, 33, 4, 845-871.

208- Purdie, N.; Hattie, J. & Douglas, G. (1996): Student Conception of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies A Cross–Cultural Comparison. Journal of Educational Psychology, 88, 1, 87-100.

209- Robins, R.; Tracy, J.; Trzesniewski, K.; Potter, J. & Gosling, S. (2001): Personality Correlates of Self-Esteem. Journal of Research in Personality, 35, 463–482.

210- Roeser, R.; Midgley, C. & Urdan, T. (1996): Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning In School: The Mediating Role of Goals and Belonging. Journal of Educational Psychology, 88, 3, 408-422.

211- Rozendaal, J. (2002): Motivation and Information Processing in Innovative Secondary Vocational Education. Netherlands. Grafisch Bedrijf.

212- Ryan, R. & Deci, E. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. American Psychologist, 55, 9, 68-78.

213- Samuelstuen, M. (2003): Psychometric Properties and Item-Keying Direction Effects for the Learning and Study Strategies Inventory High School Version with Norwegian Students. Educational and Psychological Measurement, 63, 3, 430-445.

214- Sansone, C.; Weir, C.; Harpster, L. & Morgan, C. (1992): Once A Boring Task Always A Boring Task? Interest as A Self-Regulatory Mechanism. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 3, 379-390.

215- Sansone, C. & Harackiewicz, J. (1996): "I Don't Feel Like It": The Function of Interest in Self-Regulation. In L. Martin & A. Tesser (Eds.): Striving and feeling: Interactions Among Goals, Affect, and Self-Regulation, (Pp. 203-228), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

216- Sansone, C. & Smith, J. (2000): Interest and Self-Regulation: The Relation between Having to and Wanting to. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.): Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance, (Pp. 341-372), New York, Academic Press.

217- Schmidt, A. & Ford, K. (2003): Learning Within A Learner Control Training Environment: The Interactive Effects Of Goal Orientation and Metacognitive Instruction on Learning Outcomes. Personnel Psychology, 56, 405-429.

218- Schraw, G.; Horn, C.; Thorndike-Christ, T. & Bruning, R. (1995): Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement. Contemporary Educational Psychology, 20, 3, 359-368.

219- Schraw, G.; Kauffman, D. & Lehman, S. (2004): Self-Regulated Learning. In J. Levin (Ed.): Encyclopedia of Cognitive Science, (Pp. 1063-1073). London, Nature Publishing Group.

220- Schunk, D. (1990): Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 25, 1, 71-86.

221- Schunk, D. (1991): Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, 26, 3 & 4, 207-231.

222- Schunk, D. & Swartz, C. (1993): Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. Contemporary Educational Psychology, 18, 3, 337-354.

223- Schunk, D. (1995): Self-Efficacy and Education and Instruction. In J. Maddux (Ed.): Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application, (pp. 281-303), New York, Plenum Press.

224- Schunk, D. (1996): Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning. American Educational Research Journal, 33, 2, 359-382.

225- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997a): Social Origins of Self-Regulatory Competence. Educational Psychologist, 32, 4, 195-208.

226- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997b): Developing Self-Efficacious Readers and Writers: The Role of Social And Self-Regulatory Processes. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.): Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction, (Pp. 34–50), New York, International Reading Association.

227- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1998): Conclusions and Future Directions for Academic Interventions. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.): Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice, (Pp. 225-235), New York, Guilford Press.

228- Schunk, D. (1999): Social Self-Interaction and Achievement Behavior. Educational Psychologist, 34, 4, 219-227.

229- Schunk, D. & Ertmer, P. (1999): Self-Regulatory Processes During Computer Skill Acquisition: Goal and Self-Evaluative Influences. Journal of Educational Psychology, 91, 2, 251-260

230- Schunk, D. & Ertmer, P. (2000): Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts; P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.): Handbook of Self-Regulation, (Pp. 631–649), San Diego, Academic Press.

231- Schunk, D. (2001): Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, (2nd ed., Pp. 125-151), New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

232- Schunk, D. & Pajares, F. (2002): The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.): The Development of Achievement Motivation, (Pp. 15-31), San Diego, Academic Press.

233- Schutz, P. (1994): Goals as the Transactive Point between Motivation and Cognition. In P. Pintrich; D. Brown, & C. Weinstein (Eds.): Perspectives on Student Motivation, Cognition and Learning: Essays in Honor Of Wilbert J. McKeachie, (Pp. 135-156), New Jersey, Hillsdale, Erlbaum.

234- Schutz, P. & Lanehart, S. (1994): Long-Term Educational Goals, Sub-Goals, Learning Strategies Use and the Academic Performance of College Students. Learning and Individual Differences, 6, 4, 399-412.

235- Schutz, P. (1997): Educational Goals, Strategies Use and the Academic Performance of High School Students. The High School Journal, 80, 193-201

236- Schutz, P. & Davis, H. (2000): Emotions and Self-Regulation During Test Taking. Educational Psychologist, 35, 4, 243-256.

237- Schutz, P.; White, V. & Lanehart, S. (2000-2001): Core Goals And their Relationship to Semester Subgoals and Academic Performance. Journal of College Student Retention, 2, 1, 13-28

238- Seegers, G.; Van-Putten, C. & DeBrabander, C. (2002): Goal Orientation, Perceived Task Outcome and Task Demands in Mathematics Tasks: Effects on Students Attitude in Actual Task Settings. British Journal of Educational Psychology, 72, 365-384.

239- Seifert, T. (1995): Academic Goals and Emotion: A Test of Tow Models. Journal of Psychology, 129, 5, 543-552.

240- Sewell, A. & George, A. (2000): Developing Efficacy Beliefs in the Classroom. Journal of Educational Inquiry, 1, 2, 58-71.

241- Sexton, M.; Harris, K. & Graham, S. (1998): Self-Regulated Strategy Development and the Writing Process: Effects On Essay Writing and Attributions. Exceptional Children, 64, 3, 295-311.

242- Shaft, T.; Sharfman, M. & Wu, W. (2004): Reliability Assessment of the Attitude towards Computers Instrument (ATCI). Computers in Human Behavior, 20, 661-689

243- Shell, D. & Husman, J. (2001): The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. Contemporary Educational Psychology, 26, 4, 481-506.

244- Simon, M. & Tovar, E. (2004): Confirmatory Factor Analysis of the Career Factors Inventory on a Community College Sample. Journal of Career Assessment, 12, 3, 255–269.

245- Skaalvik, E., (1997): Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perception, and Anxiety. Journal of Educational Psychology, 89, 1, 71-81.

246- Slavin, R. (1997): Educational Psychology Theory and Practice. (5th ed.), London, Allyn & Bacon.

247- Stipek, D. & Gralinski, J. (1996): Children's Beliefs about Intelligence and School Performance. Journal of Educational Psychology, 88, 3, 397-407.

248- Sundre, A. & Kitsantas, A. (2004): An Exploration of the Psychology of the Examinee: Can Examinee Self-Regulation and Test-Taking Motivation Predict Consequential and Non-Consequential Test Performance?. Contemporary Educational Psychology, 29, 1, 6 –26

249- Tanaka, K. & Yamauchi, H. (2000): Influence of Autonomy on Perceived Control Beliefs and Self-Regulated Learning In Japanese Undergraduate Students. North American Journal of Psychology, 2, 2, 255-272.

250- Torkzadeh, G.; Koufteros, X. & Doll, W. (2005): Confirmatory Factor Analysis and Factorial Invariance of the Impact Of Information Technology Instrument. Omega, 33, 107-118.

251- Urdan, T. & Maehr, M. (1995): Beyond A Two-Goal Theory of Motivation: A Case for Social Goals. Review of Educational Research, 65, 3, 213-243 .

252- Urdan, T. (1997): Achievement Goal Theory: Past Results, Future Directions. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.): Advances in Motivation and Achievement, (Vol. 10, Pp. 99-141), London, JAI Press, Inc.

253- Urdan, T.; Midgley, C. & Anderman, E. (1998): The Role of Classroom Goal Structure in Students' Use of Self-Handicapping Strategies. American Educational Research Journal, 35, 1, 101-122.

254- Urdan, T. (2001): Contextual Influences on Motivation and Performance: An Examination of Achievement Goal Structures. In F. Salili; C. Chiu & Y. Hong (Eds.): Student Motivation: The Culture and Context of Learning, (Pp. 171-201), New York, Plenum Press.

255- Urdan, T. & Giancarlo, C. (2001): A Comparison of Motivational And Critical Thinking Orientations Across Ethnic Groups. In D. McInerney & S. Etten (Eds.): Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning, (Vol. I, Pp. 37-60), Greenwich, Information Age Publishing.

256- Urdan, T. & Midgley, C. (2003): Changes in the Perceived Classroom Goal Structure and Patterns of Adaptive Learning During Early Adolescence. Contemporary Educational Psychology, 28, 4, 524-551.

257- VandeWalle, D. & Cummings, L. (1997): A Test of the Influence of Goal Orientation on the Feedback-Seeking Process. Journal of Applied Psychology, 82, 3, 390-400.

258- VandeWalle, D.; Brown, S.; Cron, W. & Slocum, J. (1999): The Influence of Goal Orientation and Self-Regulation Tactics on Sales Performance: A Longitudinal Field Test. Journal of Applied Psychology, 84, 2, 249-259.

259- VandeWalle, D.; Cron, W. & Slocum, J. (2001): The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback. Journal of Applied Psychology, 86, 4, 629-640.

260- Veenman, M., Prins, F. & Verheij, J. (2003): Learning Styles: Self Reports Versus Thinking-Aloud Measures. British Journal of Educational Psychology. 73, 357-372.

261- Vermetten, Y.; Lodewijks, H. & Vermunt, J. (2001): The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use. Contemporary Educational Psychology, 26, 149-170.

262- Vrugt, A.; Oort, F. & Zeebeg, C. (2002): Goal Orientations, Perceived Self-Efficacy and Study Results amongst Beginners and Advanced Students. British Journal of Educational Psychology, 72, 385-397.

263- Wen, M.; Tsai, C.; Lin, H. & Chuang, S. (2004): Cognitive-Metacognitive and Content-Technical Aspects of Constructivist Internet-Based Learning Environments: A Lisrel Analysis. Computers & Education, 43, 237-248.

264- Wentzel, K. (2000): What Is It That I'm Trying to Achieve? Classroom Goals from a Content Perspective. Contemporary Educational Psychology, 25, 1, 105-115.

265- Wiggins, J.; Schatz, E. & West, R. (1994): The Relationship of Self-Esteem to Grades, Achievement Scores, and Other Factors Critical to School Success. School Counselor, 41, 4, 239-245.

266- Winne, P. (1995): Inherent Details in Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 30, 4, 173-187.

267- Winne, P. (1996): A Metacognitive View of Individual Differences in Self-Regulated Learning. Learning and Individual Differences, 8, 2, 327-353.

268- Winne, P. (1997): Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, 89, 3, 397-410.

269- Winne, P. & Stockley, D. (1998): Computing Technologies as Sites for Developing Self-Regulated Learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.): Developing Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, (Pp. 106-136), New York, Guilford Press.

270- Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2002): Exploring Students' Calibration of Self-Reports about Study Tactics and Achievement. Contemporary Educational Psychology, 27, 4, 551-572.

271- Winne, P. & Jamieson-Noel, D. (2003): Self-Regulating Studying By Objectives for Learning: Students' Reports Compared to A Model. Contemporary Educational Psychology, 28, 3, 259-276.

272- Wintergerst, A.; DeCapua, A. & Itzen, R. (2001): The Construct Validity of One Learning Styles Instrument. System, 29, 385-403

273- Wolters, C.; Yu, S. & Pintrich, P. (1996): The Relation between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. Learning and Individual Differences, 8, 3, 211-238.

274- Wolters, C. (1998): Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. Journal of Educational Psychology, 90, 2, 224-235.

275- Wolters, C. & Pintrich, P. (1998): Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies Classrooms. Instructional Science, 26, 27-47.

276- Wolters, C. (1999a): College Students' Motivational Regulation During A Brief Study Period. Journal of Staff, Program & Organization Development, 16, 2, 103 -111.

277- Wolters, C. (1999b): The Relation between High School Students' Motivational Regulation and their Use of Learning Strategies, Effort, and Classroom Performance. Learning and Individual Differences, 3, 3, 281 – 299.

278- Wolters, C. & Rosenthal, H. (2000): The Relation between Students' Motivational Beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies. International Journal of Educational Research, 33, 801-820.

279- Wolters, C. (2003a): Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educational Psychologist, 38, 4, 189-205.

280- Wolters, C. (2003b): Understanding Procrastination from A Self-Regulated Learning Perspective. Journal of Educational Psychology, 95, 1, 179-187.

281- Wolters, C.; Pintrich, P. & Karabenick, S. (2003, March): Assessing Academic Self-Regulated Learning. Paper Presented at the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity. Sponsored by Child Trends, National Institutes of Health.

282- Wongsri, N.; Cantwell, R. & Archer, J. (2002, December): The Validation of Measures of Self-Efficacy, Motivation and Self-Regulated Learning among Thai Tertiary Students. Paper Presented at the Annual Conference of The Australian Association for Research in Education, Brisbane.

283- Wrosch, C.; Scheier, M.; Carver, C. & Schulz, R. (2003): The Importance of Goal Disengagement in Adaptive Self-Regulation: When Giving Up Is Beneficial. Self and Identity, 2, 1-20.

284- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988): Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, 80, 3, 284-290.

285- Zimmerman, B. (1989): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81, 3, 329-339.

286- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990): Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. Journal of Educational Psychology, 82, 1, 51-59.

287- Zimmerman, B.; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992): Self-Motivation Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal, 29, 3, 663-676.

288- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (1997): Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals. Journal of Educational Psychology, 89, 1, 29-36.

289- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (1999): Acquiring Writing Revision Skill: Shifting from Process to Outcome Self-Regulatory Goals. Journal of Educational Psychology, 91, 2, 241-250.

290- Zimmerman, B. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 1, 82-91.

291- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001): Reflections on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.): Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives, (2nd ed., Pp. 289-307), New Jersey Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

292- Zimmerman, B. (2002): Achieving Self-Regulation: The Trial and Triumph of Adolescence. In: F. Pajares & T. Urdan, (Eds.): Adolescence and Education, Academic Motivation of Adolescents, (Vol. 2, 1-45), Greenwich, Information Age Publishing.

293- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2002): Acquiring Writing Revision and Self-Regulatory Skill through Observation and Emulation. Journal of Educational Psychology, 94, 4, 660–66.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد: ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥)

البيانات الشخصية:

الاسم:..... الفرقة:..... التخصص: .....

النوع: ☐ ذكر ☐ أنثي السن: ... ...

عزيزي الطالب :

تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الأساليب والطرق المختلفة التي يمكن استخدامها في التعلم والاستذكار، ولكي تتعامل مع هذه القائمة أقرأ كل عبارة جيداً ثم حدد بدقة درجة انطباق العبارة عليك فإذا كانت العبارة:

١- تنطبق عليك تماماً ضع علامة ✓ في الخانة الأولي من الخانات الخمس الموجودة أمام العبارة.

٢- تنطبق عليك كثيراً ضع علامة ✓ في الخانة الثانية.

٣- تنطبق عليك أحياناً ضع علامة ✓ في الخانة الثالثة.

٤- تنطبق عليك قليلاً ضع علامة ✓ في الخانة الرابعة.

٥- لا تنطبق عليك إطلاقاً ضع علامة ✓ في الخانة الخامسة.

أكتب بياناتك الشخصية بدقة ولاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخري خاطئة، فقط حاول الإجابة بصدق، لا تقضي وقتاً طويلاً في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة ، لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

ملحوظة : لن يسمح لأحد بالإطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

م	العبـــــــــارات	تنطبق على				لا تنطبق على إطلاقاً
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
١	عندما أقرأ موضوع ما أفهمه جيداً وأعيد كتابته في صورة مرتبة					
٢	أفكـــر جيداً فيما يلزمني حتى أحقق مستوى أفضل من الفهم					
٣	أســـجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لأسترشد بها في العام الحالي					
٤	أنظم وقتي بدقة حتى أستطيع تحقيق أهدافي					
٥	عندما أعرف شيئاً جديداً أقوم بشرحه لزملائي					
٦	أذاكـــر فـــي مكان هادئ خالي من المشتتات حتى أتمكن من التركيز					
٧	أحـــاول البحـــث فـــي المكتبة أو الإنترنت عن أي معلومات تفيدني في فهم الموضوعات الغامضة					
٨	عـــندما يصعب علي فهم موضوع معين أقوم بعمل بعض الملخصات التوضيحية لتساعدني علي الفهم					
٩	عـــندما أشعر بالملل أقنع نفسي بأهمية مواصلة فهم المقررات الدراسية لتنمية كفاءتي العلمية					
١٠	عندما يطلب منا القيام بعمل معين أتعاون مع بعض الزملاء حتى نغطي كل جوانب الموضوع					
١١	أحـــدد لنفســـي جدول للمذاكرة حتى يمكنني تنظيم وقتي أسبوعياً					
١٢	عـــندما تواجهنـــي صعوبة في الفهم أحاول تغيير الطريقة التي أذاكر بها					
١٣	لا أكتفي بالمعلومات الواردة في المقرر ولكن أبحث في المكتبة عن المزيد من المعلومات المفيدة لي					
١٤	أغـــير من طريقة جلوسي في مكان المذاكرة عندما أشعر بالملل أو عدم الرغبة في إكمال ما أقوم به					
١٥	عـــند الاستعداد للامتحان أحدد الأسئلة المتوقعة في المقرر وأتدرب على إجاباتها النموذجية					

١٦	أقوم بأداء الأعمال المطلوب القيام بها في وقتها ولا أؤجلها لوقت أخر					
١٧	أربط بين المعلومات الواردة في المقرر مع ما يشابهها في المقررات الأخرى					
١٨	أرتب الأفكار الواردة في الكتاب والمحاضرة وما أجمعه من المكتبة حتى تتضح لي الفكرة					
١٩	أتعاون مع زملائي حتى نحقق فهم أفضل لما ندرسه					
٢٠	عندما أشعر بعدم أهمية ما أقوم به في الوقت الحالي أفكر في أهميته بالنسبة لحياتي المهنية المستقبلية					
٢١	لي مكان مفضل أجلس فيه للمذاكرة					
٢٢	عندما تصادفني معلومة جديدة أكررها كثيراً حتى لا أنساها					
٢٣	قبل المذاكرة أضع لنفسي أهدافاً محددة حتى تساعدني في تنظيم عملية الاستذكار					
٢٤	عند دراسة موضوع جديد أتصفحه أولاً بصورة سريعة حتى أعرف مضمونه					
٢٥	عندما أشعر بعدم الرغبة في المذاكرة أذكر نفسي بأهمية بذل مزيد من الجهد حتى أكتسب معلومات جديدة لم أكن أعرفها من قبل					
٢٦	عندما أجد مشكلة في فهم موضوع معين لا أطلب من زملائي شرحه لي					
٢٧	عندما يذكر المحاضر مصطلح جديد لا أعرفه أحاول تكراره مرات عديدة حتى أتمكن من حفظه					
٢٨	أبدأ مذاكرتي قبل امتحانات نهاية العام بمدة كافية وأنظم نفسي خلال تلك الفترة					
٢٩	عند المذاكرة أقرأ الموضوع أولاً ثم أكرره مع نفسي مرات عديدة بصوت مسموع					
٣٠	أقوم بعمل قوائم للأفكار المهمة الواردة في المقرر وأحاول تذكرها قبل المذاكرة					
٣١	أغير الطريقة التي أذاكر بها حتى تتوافق مع متطلبات المقرر وأسلوب المحاضر					

٣٢	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أغير المكان الذي أذاكر فيه					
٣٣	أدفع نفسي للعمل بالتفكير في الدرجات المرتفعة والتفوق على الآخرين					
٣٤	عندما أتوصل لحل لمشكلة ما أسجل ملاحظاتي على الطريقة التي أتبعتها في الحل للاستفادة منها فيما بعد في حل المشكلات المشابهة					
٣٥	قبل البدء في المذاكرة أحدد الأوقات التي سوف أستريح فيها أو أتناول فيها الطعام					
٣٦	عندما أذاكر موضوع ما وأجده غامضاً وغير مفهوم أجري عليه بعض التعديلات والإضافات حتى أجعله في صورة مفصلة سهلة الفهم					
٣٧	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في المذاكرة أتحاور مع نفسي حتى أقتنع بضرورة إكمال ما أقوم به لتحقيق الفهم والإتقان					
٣٨	عندما يطلب مني قراءة موضوع معين أحدد لنفسي خطوات معينة أسير عليها حتى أنتهي في الوقت المناسب					
٣٩	عند دراسة مقرر ما أهتم بتحديد النقاط التي لا أفهمها					
٤٠	أفضل المناقشة والحوار مع زملائي في الموضوعات الدراسية					
٤١	عندما يتناقش زملائي في موضوع علمي معين أنسحب ولا أشارك معهم					
٤٢	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكمال الأعمال المطلوبة أذكر نفسي بتأثير ذلك على درجتي في المادة					
٤٣	عندما أشعر بعدم الرغبة في إكمال المذاكرة أفكر في أهمية فهم ما أقوم به لتحقيق التميز في حياتي العملية					
٤٤	عندما أشعر بالملل وعدم الرغبة في مذاكرة شيء ما أحاول ربط الموضوع بشيء جذاب وممتع حتى أستمر في المذاكرة					
٤٥	عندما أذاكر مادة ما أكافئ نفسي عندما أنهي جزء منها بصورة جيدة					

٤٦	عـــندما أذاكر أحدد النقاط ذات الأهمية وأكتبها في صورة منظمة مألوفة لي					
٤٧	عـــندما أنتهـــي من المذاكرة أفكر في مدى مناسبة طريقتي في المذاكرة وأجري أي تعديلات مطلوبة					
٤٨	أخصص وقت معين أذهب فيه إلى المكتبة وأحاول الاطـــلاع علي ما يفيدني في تنمية كفاءتي العلمية والمهنية					
٤٩	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أقف من حين لأخر وأمشي في المكان وأنا أذاكر					
٥٠	أنظـــم وقتـــي وأوزعه على المقررات المختلفة بما يتناسب مع طبيعة المقررات الدراسية المختلفة					
٥١	عـــند المذاكـــرة أتوقـــف من حين لأخر وأحدد الأسئلة المتوقعة على ما ذاكرته وأفكر في إجاباتها في ذهني					
٥٢	أسجل الصعوبات التي تواجهني أثناء المذاكرة حتى أرجع إليها فيما بعد وأحدد مدى تغلبي عليها					
٥٣	عـــندما أنجـــح في أداء عمل ما فأنني أعزز نفسي (أكافئ نفسي)					
٥٤	أتـــأكد مـــن أن كـــل ما أحتاجه متوافر في مكان المذاكرة حتى أستطيع التركيز فيما أذاكر					
٥٥	عندما أشعر بالملل من مذاكرة موضوع ما تحدثني نفســـي بضـــرورة مواصلة المذاكرة للفهم والتزود بالمعلومات					
٥٦	أســـأل زملائي عن المعلومات التي لا أفهمها حتى تتضح لي					
٥٧	عـــندما تواجهني صعوبة في إتمام العمل المطلوب أقنع نفسي بأنني أستطيع القيام به أفضل من زملائي					
٥٨	عـــندما أســـتعد لأداء الامتحان في مادة ما أحاول تكرار المعلومات المتضمنة فيها عدة مرات					
٥٩	ألخص المقررات الدراسية في صورة أسئلة وإجابة وعند المراجعة أحاول الإجابة عن الأسئلة أولا					
٦٠	عـــندما أشعر بالملل أغير من وضع المكتب الذي أذاكر عليه					

٦١	أكافئ نفسي عندما أستمر في مذاكرة موضوع ما وأفهمه جيداً برغم الملل الذي أشعر به أثناء مذاكرته					
٦٢	أحاول إقناع نفسي بأن المذاكرة عملية ممتعة وشيقة حتى أتغلب على الملل من المذاكرة					
٦٣	عندما تصادفني بعض الأسئلة الصعبة التي لا أستطيع الإجابة عنها أطلب من زملائي شرح الإجابة لي					
٦٤	أثناء القيام بعمل ما أسجل الأخطاء التي قمت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى					
٦٥	أقوم بكتابة ملاحظات تفصيلية لما أقرأه حتى تساعدني علي الفهم					
٦٦	عندما أذاكر أتوقف من حين لأخر حتى أتأكد من فهمي لما قرأته					
٦٧	أجهز المكان الذي أذاكر فيه قبل المذاكرة بصورة تساعدني على الإنجاز					
٦٨	أثناء المذاكرة أضع لنفسي مجموعة من الأسئلة وأحاول الإجابة عنها في النهاية حتى أتأكد من إلمامي بكل محتوى المقرر					
٦٩	أحاول تحديد أهمية الموضوع الذي سوف أذاكره حتى لا أشعر بالملل وعدم الرغبة في إكماله					
٧٠	أشعر بالحرج عندما أطلب من زملائي المساعدة في حل مشكلة معينه					
٧١	أعقد اتفاق مع نفسي: إذا أديت العمل المطلوب مني بصورة جيدة في الوقت المناسب سوف أقوم ببعض الأعمال الترويحية التي أستمتع بها					
٧٢	أسأل أستاذ المادة عن أسماء المراجع التي تفيدني في فهمي للمقرر وأبحث عنها في المكتبة					
٧٣	عندما أسرح وأنشغل عن المذاكرة تحدثني نفسي بضرورة معاودة المذاكرة حتى أتمكن من النجاح					
٧٤	عندما أشعر بالملل من المذاكرة أفكر في الطريقة التي أجعل بها الدراسة أكثر متعة وجاذبية					

ملحق (٢)

مقياس توجهات أهداف الإنجاز
(في إطار النموذج الرباعي)
إعداد: ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥)

البيانات الشخصية :

الاسم: . . . . . الفرقة: . . . . . .

التخصص: . . . . . .

النوع : ☐ ذكر ☐ أنثي العمر : ... ...

عزيزي الطالب :

تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الميول والانفعالات المختلفة التي يشعر بها الفرد في مواقف التعلم المختلفة ، ولكي تتعامل مع هذه القائمة أقرأ كل عبارة جيداً ثم حدد بدقة درجة انطباق العبارة عليك فإذا كانت العبارة :

٦- تنطبق عليك تماماً ضع علامة √ في الخانة الأولي من الخانات الخمس الموجودة أمام العبارة.

٧- تنطبق عليك كثيراً ضع علامة √ في الخانة الثانية.

٨- تنطبق عليك أحياناً ضع علامة √ في الخانة الثالثة.

٩- تنطبق عليك قليلاً ضع علامة √ في الخانة الرابعة.

لا تنطبق عليك إطلاقاً ضع علامة √ في الخانة الخامسة.

أكتب بياناتك الشخصية بدقة ولاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخري خاطئة ، فقط حاول الإجابة بصدق ، لا تستغرق وقتاً طويلاً في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة ، لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

ملحوظة : لن يسمح لأحد بالإطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

م	العبـــــــــــارات	تنطبق عليّ				لا تنطبق عليّ إطلاقاً
		تماماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
١	عـــندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيداً من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها					
٢	عـــندما أبـــدأ في مذاكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي					
٣	أتمـــنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم					
٤	عـــندما أســـتعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة					
٥	يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت					
٦	أحاول الحصول علي تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين					
٧	ينتابنـــي القلـــق قـــبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان					
٨	أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزوا عن القيام بها					
٩	ينشـــغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر					
١٠	أذاكـــر الموضـــوعات المقـــررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها					
١١	عـــندما يطلـــب منا المحاضر قراءة موضوع ما اســـتعداداً للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه					
١٢	أذاكـــر جيداً كي أنجح وأحصل علي تقدير مرتفع مقارنة بزملائي					
١٣	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام					
١٤	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شـــيئاً جديـــداً حـــتى لو لم أتوقع الحصول علي تقديرات مرتفعة فيها					
١٥	عـــندما أقـــوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة					

١٦	أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة					
١٧	أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء المحاضرة في الموضوعات التي لا أفهمها جيداً					
١٨	أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية					
١٩	عندما أستعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة					
٢٠	أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري					
٢١	أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدى الفهم دورا كبيرا في النجاح فيها					
٢٢	عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي					
٢٣	عندما تواجهني مشكلة ما في المذاكرة أخشى عدم تمكني من حلها					
٢٤	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات					
٢٥	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها المحاضر حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي					
٢٦	أحتفظ بكتب ومذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها					
٢٧	عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء					
٢٨	أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومة جديدة					
٢٩	إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من الدراسة في الكلية					
٣٠	أثناء المحاضرات أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه					
٣١	أحاول جاهداً أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة					

ملحق (٣)

مقياس الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً

إعداد: ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٥)

أولاً :- البيانات الشخصية :

الاسم : ..... **التخصص :** .....

النوع : ☐ ذكر ☐ أنثي **العمر :** ... ...

عزيزي الطالب:

تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات التي تشير إلى الميول والمعتقدات المختلفة التي يشعر بها الفرد في مواقف التعلم ، ولكي تتعامل مع هذه القائمة أقرأ كل عبارة جيداً ثم حدد بدقة درجة انطباق العبارة عليك فإذا كانت العبارة:

١٠-تنطبق عليك تماماً ضع علامة √ في الخانة الأولي من الخانات الخمس الموجودة أمام العبارة.

١١-تنطبق عليك كثيراً ضع علامة √ في الخانة الثانية.

١٢-تنطبق عليك أحياناً ضع علامة √ في الخانة الثالثة.

١٣-تنطبق عليك قليلاً ضع علامة √ في الخانة الرابعة.

١٤-لا تنطبق عليك إطلاقاً ضع علامة √ في الخانة الخامسة.

أكتب بياناتك الشخصية بدقة ولاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخري خاطئة، فقط حاول الإجابة بصدق، لا تستغرق وقتاً طويلاً في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة، لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

ملحوظة : لن يسمح لأحد بالإطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

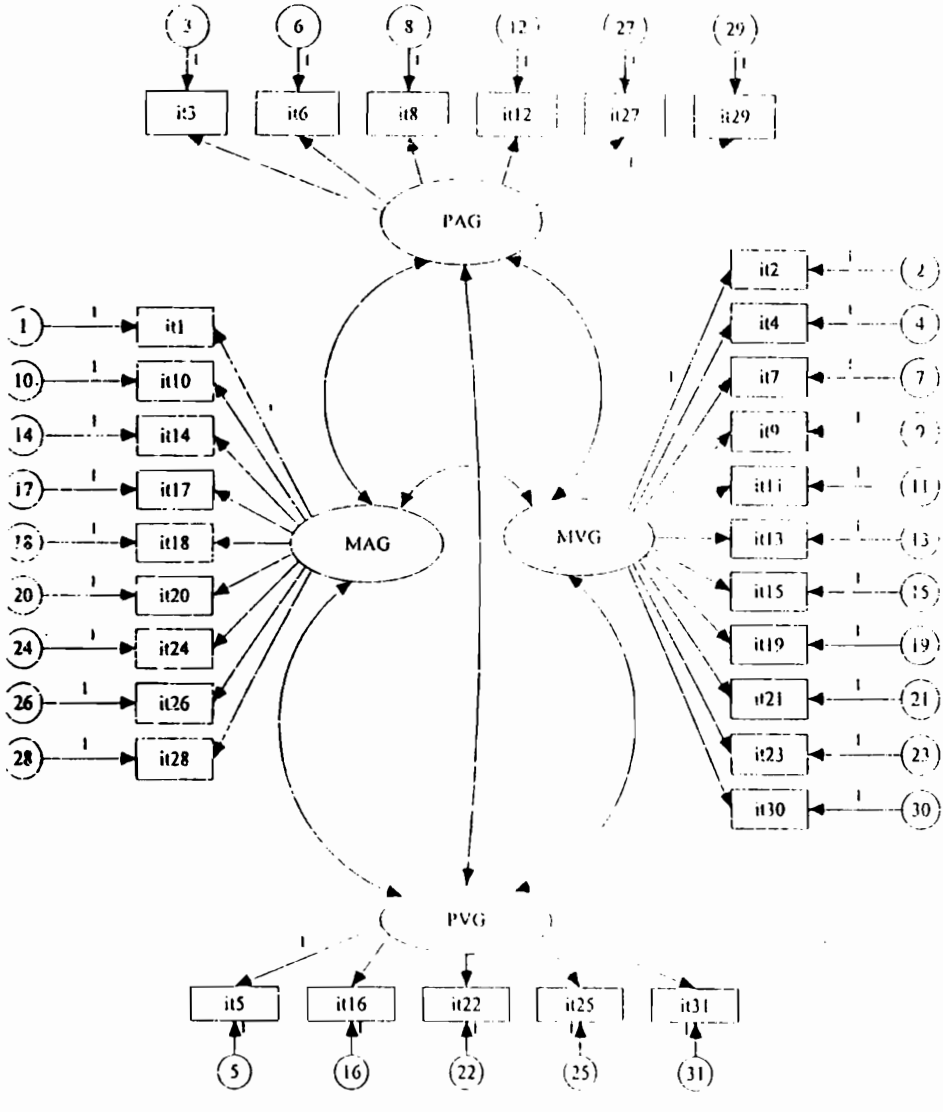
م	العبـــارات	تنطبق علىّ				لا تنطبق علىّ أبدا
		دائما	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
١	لدي القدرة على تحليل المعلومات الغامضة					
٢	أستطيع إنهاء الأعمال التي أكلف بها في الوقت المحدد لها على الوجه الأكمل					
٣	لدي القدرة على المذاكرة حتى إذا كانت هناك أشياء أخري أرغب في القيام بها مثل ممارسة لعبة معينة أو مشاهدة التلفزيون					

٤	أشعر بصعوبة التركيز في الموضوعات الدراسية					
٥	أجد صعوبة في استخدام المكتبة للحصول على المعلومات المطلوبة					
٦	لدي القدرة على تنظيم أعمالي الدراسية بصورة تسهل لي الحصول علي تقديرات مرتفعة					
٧	أستطيع التخطيط لإنجاز أعمالي الدراسية في أفضل صورة ممكنة					
٨	لدي القدرة على استرجاع المعلومات التي يتم شرحها في المحاضرة أو الموجودة في المقرر بصورة جيدة					
٩	لدي القدرة على ترتيب المكان الذي أذاكر فيه حتى أتخلص من المثيرات المشتتة للانتباه					
١٠	أجد صعوبة في دفع ذاتي لإنهاء أعمالي الدراسية					
١١	يمكنني المشاركة في المناقشات التي تتم في المحاضرة والمناقشات العلمية مع الزملاء					
١٢	أشعر بقدرتي على مساعدة زملائي في حل مشاكلهم					
١٣	يمكنني إقناع نفسي بضرورة مواصلة المذاكرة علي الرغم من الشعور بالملل وعدم الرغبة في العمل					
١٤	لا أستطيع اكتشاف نقاط ضعفي أثناء المذاكرة					
١٥	لدي القدرة على تحديد أهدافي من دراسة موضوع معين في مقرر ما					
١٦	يمكنني معرفة مدى تقدمي في دراستي					
١٧	لدي القدرة على تنظيم وقتي واستغلاله بصورة جيدة					
١٨	لدي القدرة على تحديد الطريقة المناسبة لأداء أي عمل من الأعمال حتى أنجح في أداءه					
١٩	أستطيع عمل بعض الملخصات والأشكال التي تساعدني في فهم المعلومات التي أدرسها					

٢٠	لدي القدرة على تحديد المصادر التي يمكنني الاستفادة منها في دراستي بالكلية					
٢١	أستطيع تغيير طريقة مذاكرتي لمادة ما إذا اكتشفت أن طريقتي الحالية غير مناسبة					
٢٢	يمكنني تنظيم المعلومات التي أدرسها بطريقة تسهل لي أداء الامتحان فيها					
٢٣	أستطيع الاستفادة من أستاذ المادة والزملاء كلما أمكن					
٢٤	لا أستطيع التغلب على مشاعر الإحباط الناتجة عن الصعوبات التي تواجهني في فهم المقررات الدراسية					
٢٥	لدي القدرة على تحديد الأسئلة المتوقعة في امتحان مادة ما بعد انتهائي من مذاكرتها					

ملحق (٤)

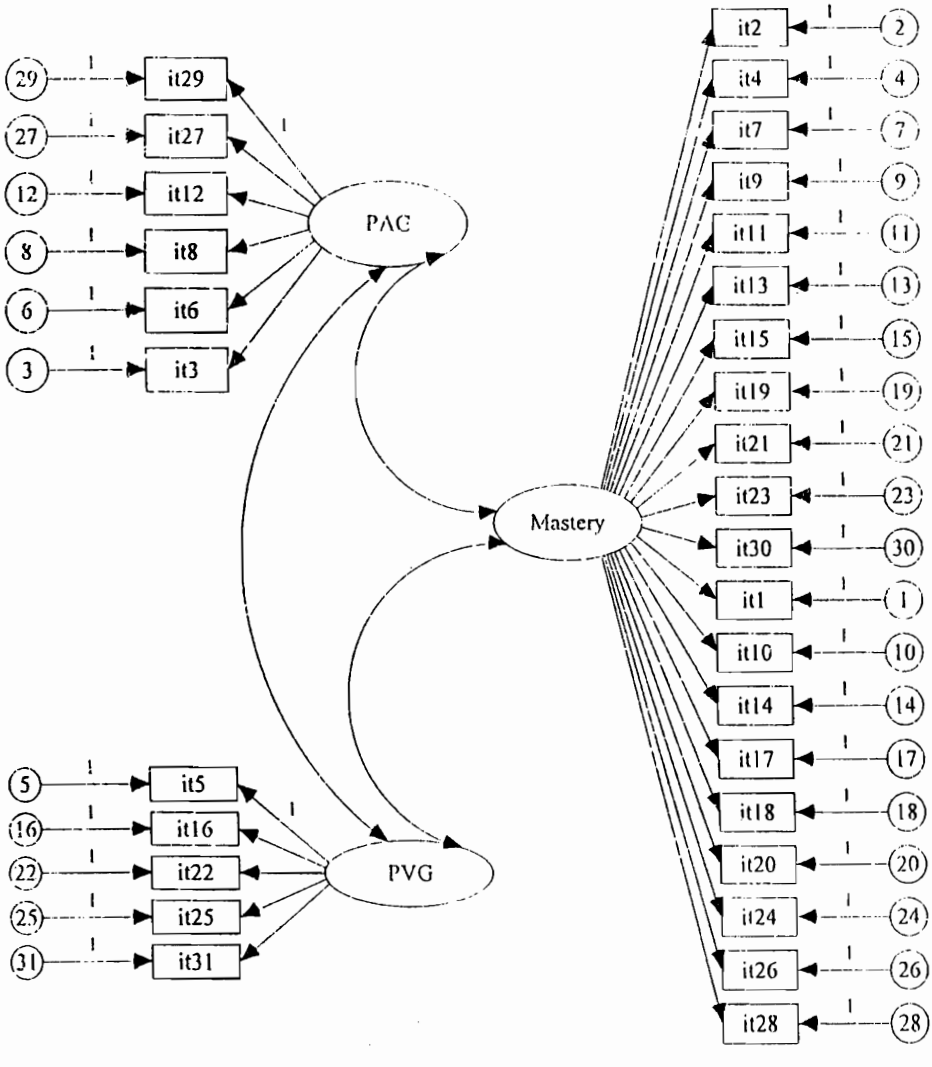
النماذج المختلفة لتوجهات أهداف الإنجاز



النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز

(PAG أهداف الأداء - الإقدام، PEG أهداف الأداء - الإحجام، MAG أهداف الإتقان - الإقدام، MEG أهداف الإتقان - الإحجام)

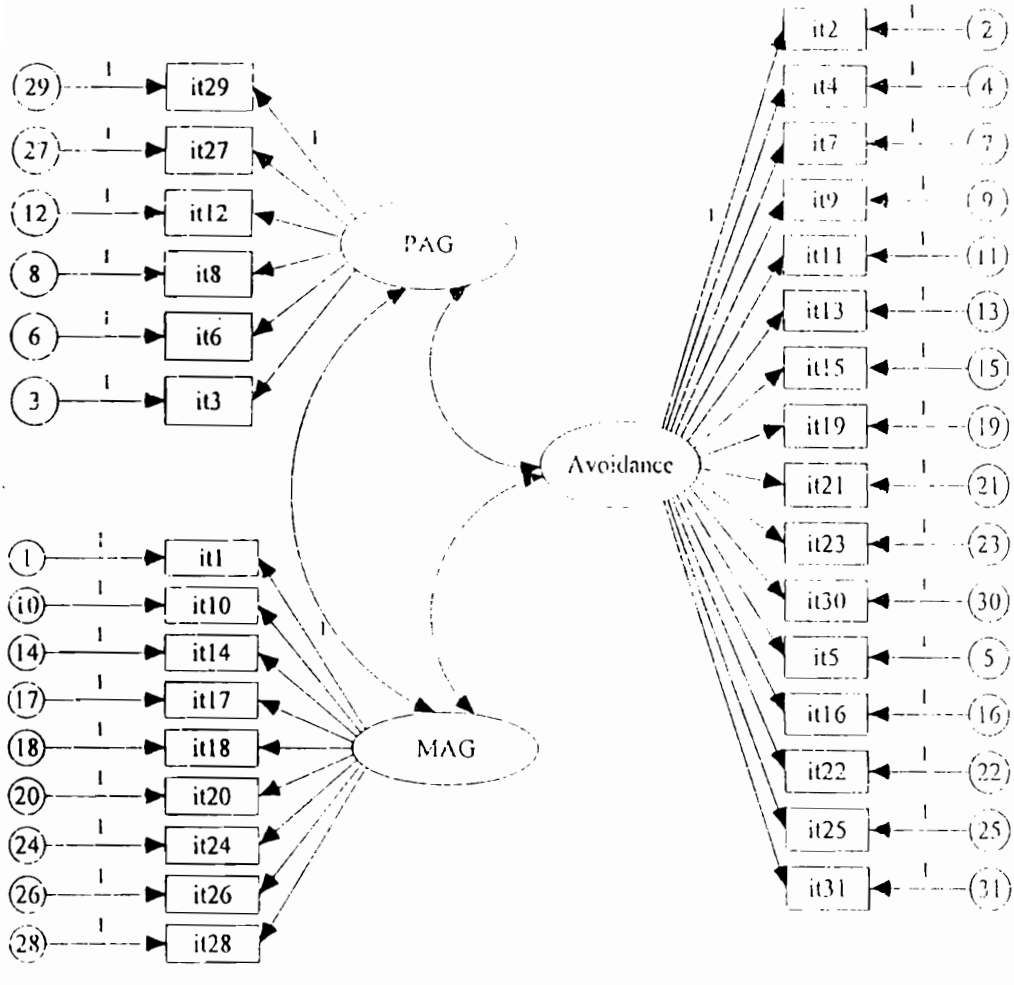
النموذج الثلاثي (ب) لتوجهات أهداف الإنجاز



(*PAG* أهداف الأداء – الإقدام، *PVG* أهداف الأداء – الإحجام)

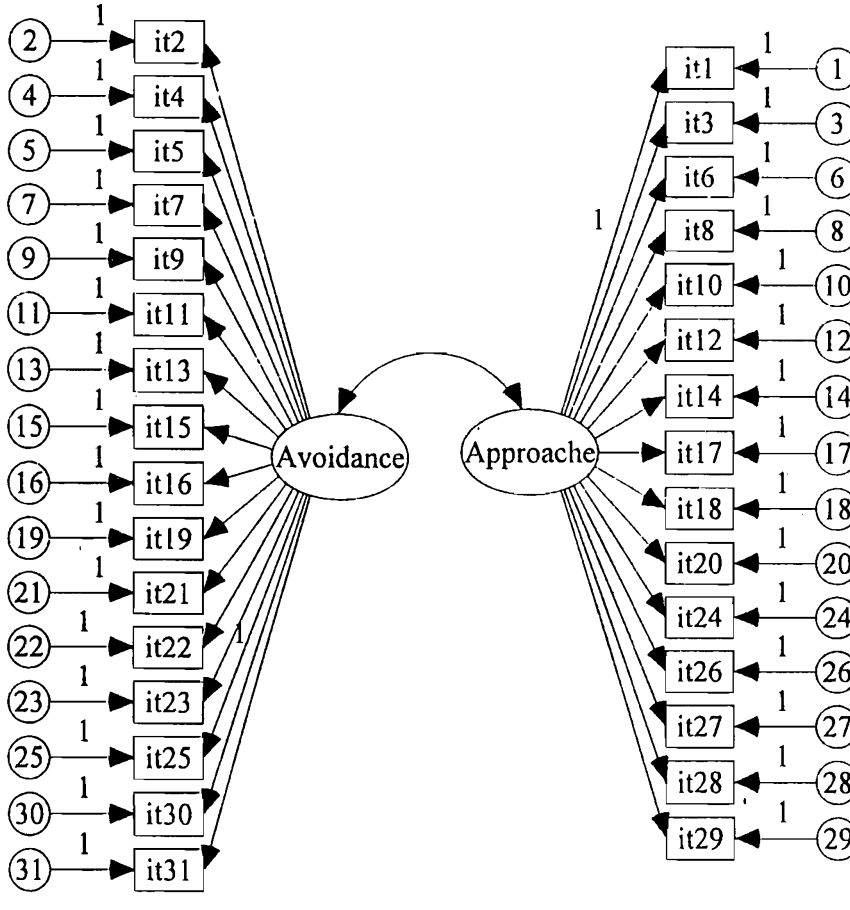
Mastery) أهداف الإتقان بصفة عامة)

النموذج الثلاثي (ج) لتوجهات أهداف الإنجاز



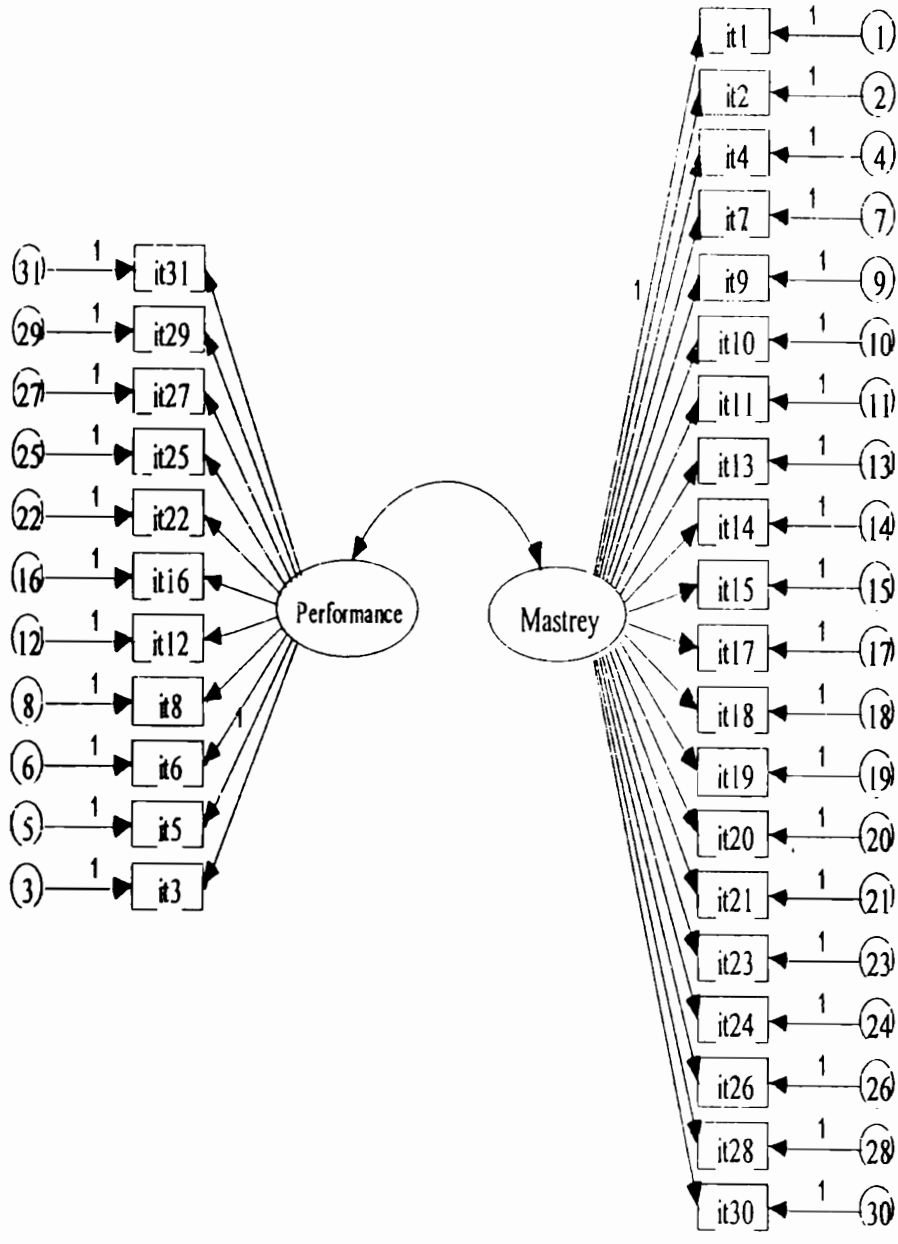
(*PAG* أهداف الأداء – الإقدام، *MAG* أهداف الإتقان – الإقدام)

Avoidance) أهداف الإحجام بصفة عامة)



النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز (د)

(*Approach* أهداف الإقدام بصفة عامة، *Avoidance* أهداف الإحجام بصفة عامة)



النموذج الثنائي لتوجهات أهداف الإنجاز (هـ)

(*Mastery* أهداف الإتقان بصفة عامة، *Performance* أهداف الأداء بصفة عامة)