مكونات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة فى علاقتهـا بالأداء فى الكتابـة

د٠ سهير انور محفوظ *

ـ مقدمة ومجال الدراسة العام :

يحدث التعلم فى سياق اجتماعى يتميز بالتفاعلات البينشخصية للمتعلم مع الرفاق ، المعلم ، والأسرة ٠ ومن ثم ، يعتبر كل من ادراك الذات وادراك الآخرين جزءا متأصلا من العملية التربوية ٠ وفى هذا الصدد تمدنا مبادىء علم النفس الاجتماعى المعرفى بمدخلات مباشرة لكل من البحث التربوى وتطبيقاته فى التعلم داخل قاعات الدراسة ٠ **والدارسة الراهنة تحاول الاقتراب من مجال عملية التعلم فى علاقتهـا بادراك الذات** ٠٠٠ وهنا ، يعتقد فينر وآخرون ٠ Veiner et al. ، ١٩٨٣ (٢٠ : ١٢٢) ، أن قمة جبل الجليد قد بدأت فى الذوبان فى هـذا المجال الجديد والنامى من الدراسة ٠ **لذلك ، تتناول الباحثة التعلم المنظم ذاتيا** Self-Regulated Learning (SRL) **ومكوناته (فعالية الذات المدركة ، واستراتيجيات التعلم المنظـم ذاتيا) بالدراسـة والبحث ٠ ومبرراتها فى ذلك ما يلى :** يمثل SRL بشكل جيد العلاقة بين التعلم وادراك الذات ، يلقى هذا النوع من التعلم اهتماما متزايدا كرد فعـل مقابل الاهتمام طويل المدى لعلماء النفس التربوى بأنواع التعلم الموجه من قبل الآخرين باعتبارها ظاهرات تسهل ملاحظتها ، قياسها ، والتحكم فيها (١٩ : ١٩) ، واحساس الفرد بفعالية ذاته فى انتاج الأحداث فى حياته وتنظيمها ومعالجة بيئته ـ كأحد مكونات SRL ـ هو الظاهرة الأساسية الكامنة وراء توسط التفكير المرجع للذات Self-referent thought للعلاقة بين المعرفة والفعل (٦ : ١٢٢) ، وبذلك تعد مدركات فعالية الذات نافذة هامة على الفروق الفردية فى التعلم والدافعية (٢٣ : ٥٨) ٠

(*) كلية التربية ، جامعة عين شمس ٠

- الاطار النظـــرى :

فيما يلى عرض نظرى لطبيعة التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته من خلال بعض النماذج النظرية التى تناولته ، وهنا ، نجد العديد من النظريات التى اهتمت بوصف كيف يصبح الطلاب منظمين لتعلمهم ، ومن أصحابها : كورنو Corno ، ١٩٨٩ ، بريسلى Pressley ، ١٩٨٦ ، هندرسون Henderson ، ١٩٨٦ ، باريس وبيرنس Paris & Byrnes ، ١٩٨٩ ، ماك كومبس Cc Combs ، ١٩٨٩ ، زيمرمان Zimmerman ١٩٨٩ ... وبصورة مغايرة لنماذج التعلم الأخرى ، تبحث نظريات SRL عن تفسير الفروق بين الطلاب فى الدافعية والتحصيل على أساس مجموعة مشتركة من العمليات . بينما اهتم عدد منها - مثل باريس وبيرنس ، ماك كومبس ، زيمرمان - بتفسـير الدافع الذاتى للتعلم لدى الطـلاب المنظمين ذاتيا تحت ظروف مختلفة (فى ٢٣ : ٥٠) .

هذا ، وتحتل الارادة (أو التحكم ما وراء المعرفى) موضعا مركزيا **فى نظرية كورنو ، ١٩٨٦** للتعلم المنظم ذاتيا متأثرا فى ذلك تأثرا واضحا بكوهل Kukl (عالم نفس ألمانى درس نظرية آش Ach عن التحكم الارادى Volional Control) ، حيث يعتبر كورنو (SRL) جهدا يبذله الطلاب لتعميق شبكة التداعى ومعالجتها فى المجالات ذات المحتوى مع مراقبة وتحسين تلك العملية العميقة . وتأتى هذه النظرة انطلاقا من أن انتقاء استراتيجية معرفية ملائمة وتطبيقها يتم اشتقاقه والمحافظة عليه من عمليات الضبط والمراقبة الواعية والمخطط لها * ، والتى تسمى بعمليات ما وراء المعرفة metacognition Processes . وهذه العمليات يعتبرها كوهل عمليات ارادية وأنها مرادفة للتعلم المنظم ذاتيا ، وهى مسئولة عن حماية النية ** intent للتعلم من المشتتات الشخصية

(*) هذه العمليات قد تكون الية فى بعض الأحيان .

(**) وضع سيد عثمان (٣ : ١٠٣ - ١٠٤) النية ضمن عناصر التأهب فى نسق التعلم عند الزرنوجى .. باعتبار التأهب اتجاه عقلى وانفعالى يهيىء الفرد لمواجهة =

أو الاجتماعية البيئية . **ويفترض وجود عوامل محددة للحاجة الى SRL وهى : الأهداف أو الميول الأخرى المنافسة لنية التعلم** (وتمثل ضغطا خارجيا واقعا على المتعلم) ، المشتتات الاجتماعية (ضغط اجتماعى للانخراط فى أنشطة بديلة قد يكون مصدره الرفاق مثلا) ، **الحالة الراهنة لتوجه الطالب** (مثل نزعته للتركيز على الأداء السابق ، **أو القلق** المرتبط بالأداء ، أو مهمة التعلم نفسها ..) ، **والقدرة المدركة للطالب** على التنفيذ (وهذا العامل الأخير يدمج عاملى باندورا Bandura ، ١٩٧٧ : فعالية الذات والضبط المدرك) .

وهناك استراتيجيات ارادية حاثة على SRL ، وهى : الانتباه وعمليات التحكم التشفيرى (ترتبط بتمييز المعلومات ذات الصلة بالمهمة دون غيرها من المشتتات مما يؤدى الى الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة العاملة لفترة تكفى للتأثير على الفعل) ؛ الاقتصاد فى تجهيز المعلومات (مثل بذل الجهد للاعداد لامتحان ما قبل موعده بفترة كافية مقابل ارجاء ذلك الى اليوم السابق عليه مباشرة) ؛ التحكم فى الدافعية (تسمى فى الفقه النفسى أيضا استراتيجيات تعزيز الدافعية) ؛ التحكم الانفعالى (مثل التحدث للذات لضبط الانفعال السلبى أو لتوجيه استجابة انفعالية ما) ؛ والتحكم البيئى (عن طريق اختيار رفاق الدراسة الأفضل مستوى تحصيليا ، أو بطلب العون الأكاديمى) (١١ : ٣٣٧ - ٣٤٠) .

وقد اقترح زيمرمان ، ١٩٨٩ (٢١ : ٣٢٩ - ٣٣٦) نموذجا نظريا لتفسير SRL قائما على نظرية باندورا الثلاثية للمعرفة الاجتماعية (١٩٨٦) . ويعرف زيمرمان SRL مشيرا الى اتفاق النظريات التى تفسره على هذا التعريف - بأنه مشاركة الطلاب الفعالة فى عملية تعلمهم دافعيا وسلوكيا ، ومن جوانب ما وراء المعرفة .. مولدين جهودهم

= موقف ما أو مشكلة أو موضوع ما .. وتضمين ظاهرة النية فى التأهب يعد منطقيا لأن النية بالمعنى الذى ورد حديثا بحماية التعلم من شتى المشتتات يعنى أيضا تأهب الفرد عقليا وانفعاليا للتعليم ولكن ، مفهوم نية التعلم لدى الزرنوجى كان معبرا عن الاتجاه العام جدا للقصد من التعلم وليس محددا فى موقف معين كما هو الحال الان .

لاكتساب المعلومات والمهارات مستخدمين استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية ، ويعتمد ذلك على مدركاتهم لفعالية ذواتهم . ويشير زيمرمان ، وفقا لافتراضات المعرفة الاجتماعية ، **الى وجود ثلاث فئات من محددات** SRL ، **وهى : (١) التاثيرات الشخصية (الذاتية)،** وتشمل معرفة الطالب (وتجمع بين خصائص المعرفة الاجرائية المرتبطة بكيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة وسبب ذلك .. ويتفاعل نوعا المعرفة مع المعرفة التقريرية أو الخبرية للطالب والتى تعبر عن مطابقة الواقع أو الحقيقة ..) ، العمليات ما وراء المعرفية (وتشبه هنا ما أشار اليه كورنو) ، الأهداف (مثل الدرجات ، الاحترام الاجتماعى ، فرص العمل المتاحة فيما بعد ، ... ولتحقيقها توضع أهداف فرعية نوعية ذات مستوى صعوبة ملائم وقريبة زمنيا) ، والجانب الوجدانى (ويشمل مدركات فعالية الذات والجوانب الانفعالية للطالب) ، **(٢) التأثيرات السلوكية** ، وتشمل ملاحظة الذات (وتتضمن مراقبة الطلاب المنظمة لأدائهم وتزودهم بمعلومات عن تقدمهم نحو الأهداف) ، والحكم الذاتى أو التقويم الذاتى (وتتضمن هذه الاستجابات مقارنة الطلاب بشكل منتظم لأدائهم فى ضوء هدف ما أو معيار ما) ، ورد الفعل الذاتى (استجابة الذات سلوكيا ، أو بيئيا ، أو شخصيا نحو أدائها) **(٣) التأثيرات البيئية،** ويعكس هذا المحدد اهتمام منظرى المعرفة الاجتماعية بالخبرة الاجتماعية والفيزيقية ، وهنا افترض باندورا ، ١٩٨٦ (فى ٢٣ : ٣٣٥) أن تغيير مدركات المتعلم لفعاليته يتم بالتعلم من ملاحظته لسلوكه ونواتجه ، النمذجة ، الاقناع اللفظى ، المساعدة المباشرة من الآخرين ، والصور المختلفة من المعلومات ، وبنية سياق التعلم (مثل مستوى صعوبة المهام الأكاديمية ، أو درجة ملاءمة الموضع الذى يتم فيه التعلم) ـ وتتفاعل المحددات الثلاثة معا بشكل متبادل ـ ووفقا لباندورا لا تعنى هذه التبادلية التناظر فى قوة التفاعلات الحادثة ولكن SRL ليس حالة مطلقة بل يختلف باختلاف الجهود الشخصية لتنظيم الذات (وتتأثر بالنمو ، التعليم ، ومستوى الفرد (المعرفى والمهارى) ، نواتج السلوك ، والسياق البيئى .

مما سبق ، يبرز دور استراتيجيات SRL **، وفعالية الذات المدركة ، ومن ثم تتناولهما الباحثة بشكل أكثر عمقا فى الجزء التالى ..**

- استراتيجيات SRL :

يرى باندورا ، ١٩٨٦ (فى ٢٣ : ٣٣٦) أن استخدام المتعلم لاستراتيجية ما يزوده بمعلومات قيمة عن فعالية الذات ، ويفترض أن هذه المعلومات بدورها ستقرر وتحدد الاختيار التالى للاستراتيجية . وللاهتمام المتزايد باستخدام الطلاب لاستراتيجيات SRL ، اقترح زيمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٦ (فى ٢٢ : ٢٨٤) نموذجا يتكون من ١٤ فئة من استراتيجيات SRL يستخدمها طلاب الثانوى أثناء الفصل المدرسى والاستذكار أيضا ، وهى : التقويم الذاتى Sel-evaluation (التقويم المولد ذاتيا لنوعية الأداء أو التقدم فيه) ، التنظيم والتحويل Organizing & transforming (اعادةالترتيب الضمنى والظاهرىالمولد من قبل الطالب للمادة المتعلمة) ، وضع الأهداف والتخطيط goal setting & Planning (وضع هدف (أهداف) تعليمى أو أهداف فرعية وتخطيط الأنشطة المرتب طةبها وتوقيتها وانجازها) ، البحث عن المعلومات Seeking information (تأمين الحصول على معلومات أخرى عن المهمة من مصادر غير اجتماعية ، الاحتفاظ بالسجلات ومراقبة الذات (الجهود المولدة ذاتيا لتسجيل الأحداث - كالمناقشات - أو النتائج) ، بناء البيئة environmental structuring (الجهود المولدة ذاتيا لاختيار الموضع الفيزيقى للتعلم أو ترتيبه بشكل ييسر التعلم) ، النواتج الذاتية Self-Consequences (تخيل الطالب أو ترتيبه لمكافأته لذاته للنجاح أو عقابه الذاتى عن الفشل)؛التسميع والتذكر rehearsing & memorizing (الجهود المولدة ذاتيا لتذكر المادة المتعلمة بالممارسة الظاهرة أو غير الظاهرة) ، البحث عن عون الرفاق ، المعلمين ، والراشدين عند مواجهة الطالبات لصعوبات ما فى تعلمه Seeking peer, teacher, adult assistance مراجعة الاختبارات reviewing tests ، مراجعة الملاحظات المدونة reviewing notes ، مراجعة النصوص المكتوبة reviewing texts (الجهود المولدة ذاتيا لاعادة قراءة الاختبارات السابقة ، الملاحظات المدونة والكتب المدرسية من أجل الاعداد للفصل المدرسى أو لأداء اختبارات قادمة) ، واستراتيجيات أخرى other (ويقصد بها سلوكيات التعلم المنشأة بواسطة الآخرين كالمعلمين ، أو الآباء ...) .

هذا وقد استمدت كل هذه الاستراتيجيات من دراسات مختلفة ، ولبناء أداة لقياسها والتحقق من بنيتها استخدمت مقابلة مقننة يطلب فيها من الطلاب التقرير الذاتى لاستخدامهم استراتيجيات التعلم فى ٦ سياقات تعلم مفترضة (مع افتراض اتساق الطلاب فى استخدام كل استراتيجية) ٠ ووجد زيمرمان ـ بونز ، ١٩٨٦ ارتباط الاستراتيجيات المستخدمة ـ المشتقة من هذا الاجراء ـ بدرجة مرتفعة بدرجات الطلاب فى اختبارات تحصيلية مقننة ٠ واستكمالا للتحقق من صدق بنية نموذج الاستراتيجية السابق لجأ واضعاه فى عام ١٩٨٨ الى جمع التقارير الذاتية لاستخدام استراتيجيات SRL لعينة مؤلفة من ٨٠ طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية باستخدام المقابلة المقننة ، وتحليلها عامليا مع تقديرات معلميهم عن استخدام هؤلاء الطلاب لهذه الاستراتيجيات فى المواقف الفصلية بالاضافة الى درجاتهم فى اختبارات مقننة للرياضيات واللغة الانجليزية ٠ وكشف التحليل عن عامل واحد لـ SRL وقد فسر أكبر تباين ، وعاملين صغيرين : عامل التحصيل ، وعامل التعبير اللفظى للطالب ٠ وارتبط تقرير الطلاب فى المقابلة مع ملاحظات المعلمين ارتباطا موجبا ، وفى نفس الوقت ارتباطا سالبا بعاملى التحصيل والتعبير اللفظى مما يشير الى الصدق التقاربى والتمييزى لبنية SRL (٢٢) ٠

ـ فعالية الذات المدركة Perceived Self-efficacy

وتبدأ الباحثة بتعريفها ومقارنتها ببعض التصورات النظرية والبنى المرتبطة بها ٠٠ وتعرف على أنها الأحكام الشخصية حول قدرة الفرد على تنظيم الأفعال وتنفيذها بشكل جيد فى مواقف معينة والتى قد تحتوى على ملامح جديدة غير قابلة للتنبؤ بها ، ومحتمل أن تكون مثيرة للاعباء النفسية ٠ وهذه الأحكام تختلف عبر الأنشطة والمواقف بدلا من كونها نزعة كلية تحلل بواسطة اختبار شامل (٦ : ١٢٢ ، ١٢٤) ٠ وتختلف فعالية الذات عن مستوى الطموح الذى يعنى بالأهداف التى يضعها الفرد لنفسه (ليفين وآخرون ٠ Lewin et al. ، ١٩٤٤) (فى ١٤ : ٩٣)، ومن ثم ، تختلف الطموحات عن الأحكام حول ما يستطيع الفرد عمله فى التو والحال ٠ وفى نفس الوقت ، تختلف توقعات الفعالية عن توقعات الاستجابة ـ الناتج response-outcome فتوقع الناتج يعرف على أنه تقدير ما اذا كان سلوك ما سيؤدى الى نواتج معينة ٠٠ بينما توقع الفعالية

ايمان راسخ بأن الفرد يستطيع ، وبنجاح ، تنفيذ السلوك المطلوب للتوصل للناتج . كذلك ترى نظرية فعالية الذات « التمكن » Competence أنه قدرة توليدية generative Capability تعبر عن امتلاك المهارات ، وهذا يختلف عن كون الفرد قادرا على استخدامها فى ظروف مختلفة (أحكام فعالية الذات (١٥ : ٥٦) . أما موضع الضبط (Rotter ، ١٩٦٦) المعبر عن التحكم المدرك الذى يمارسه الفرد على نواتج سلوكه (الاعتقاد بأن النواتج مستقلة عن السلوك ... موضع ضبط خارجى / النواتج وثيقة الصلة بالسلوك .. موضع ضبط داخلى) .. فيعكس المدركات حول الصلة بين الفعل والناتج ، بينما تعبر فعالية الذات عن التقدير الذاتى لما يستطيع الفرد عمله (١٥ : ٥٥) .

وقد أشار باندورا ، ١٩٨٧٢ (٦ : ١٢٣) **الى وظيفة فعالية الذات المدركة وتأثيراتها المتنوعة** ، حيث يرى أن احكام فاعلية الذات سواء دقيقة كانت أو خاطئة (رغم القيمة الوظيفية للتقديرات الدقيقة لقدرات الفرد) تؤثر على اختيار الأنشطة والمواقف البيئية ، فالفرد يتجنب النشاط الذى يعتقد أنه يتجاوز قدراته على مواجهة الصعاب بينما يقبل ، وبثقة ، على المواقف التى يحكم فيها على نفسه بالقدرة على السيطرة عليها ، كما تحدد أحكام فعالية الذات كم الجهد الذى سيبذله الفرد ومثابرته فى مواجهة الصعاب أو الخبرات المنفرة ، وكذلك تؤثر على أنماط التفكير والاستجابات الانفعالية أثناء تفاعل الفرد المتبادل مع البيئة سواء كان تفاعلا أو متوقعا . ونضيف هنا ما توصل اليه لوك وآخرون Lock et al. ١٩٨٢ (فى ٩ : ١٠٢٦) ـ فى دراسة استخدمت تحليل المسار ـ من أن فعالية الذات المدركة أثرت على مستوى وضع الأهداف ذاتيا ، وقوة الالتزام بها ، ومستوى الأداء المعرفى أيضا وأن مدركات فعالية الذات تؤثر على سلوك المغالبة (التغلب على الصعاب) ، ووضع الأهداف والتقويم (١٢ : ٤١٥) . ويتفق ذلك على ما وجده باندورا وسيرفون Bandura & Cervone ، ١٩٨٣ (٩ : ١٠١٧ ـ ١٠١٨) : أن ميكانزمى التقويم الذاتى وفعالية الذات المدركة يتوسطان تأثير منظومة الأهداف على دافعية الأداء . وتنشط هذه التأثيرات من خلال المقارنة المعرفية التى تتطلب وجود كل من المعايير والأهداف الشخصية ، ومعرفة

الأداء (التغذية المرتدة) . ومن ناحية أخرى ، تعد الأهداف الفرعية القريبة زمنيا وسيلة هامة فى نمو الادراك الذاتى للفعالية ، وتحقيق مثل هذه الأهداف يعزز فعالية الذات (٨ : ٥٨٧) .

وتتعدد مصادر اكتساب مصادر الفعالية الذاتية ، فتشمل الأداء الفعلى ، والذى يوفر موجهات يعتمد عليها تماما فى تقدير فعالية الذات. وبوجه عام يرفع النجاح مستواها ويعمل الفشل على خفضه (الفشل العارض لا يؤثر تأثيرا كبيرا) ، الخبرة البديلة : حيث يشكل الآخرون المشابهون أساسا جيدا للمقارنة ، وملاحظة الرفاق وهم يؤدون مهمة ما تنقل الاحساس البديل بالفعالية للطلاب وأنهم يستطيعون انجاز المهمة أيضا . الا أن الجهود الشخصية غير الناجحة التالية للفعالية المكتسبة بهذه الخبرة تؤثر فى مستوى ادراك الفعالية ، الاقناع اللفظى : فالتغذية المرتدة الاقناعية قد تحسن شعور الفرد بالفعالية فى أداء مهمة ما ، ولكن الزيادة الحادثة فى مستوى الفعالية تتأثر أيضا بالأداء الضعيف التالى ، والمؤشرات الفسيولوجية (مثل العرق ، والارتجاف ، ...) الحادثة قبل موقف مثير للعبء النفسى تؤثر على مستوى الفعالية المدركة هذا ، ويعتمد تاثير المعلومات السابقة باختلاف مصادرها على تقديرها معرفيا ، حيث يزن الفرد اسهامات العوامل الشخصية والموقفية واضعا فى اعتباره عدة عوامل مثل : القدرة المدركة ، صعوبة المهمة ، الجهد المبذول ، المساعدة الخارجية المتلقاة ، نمط النجاح والفشل (٧ : ١٢٧) ، (٥ : ٢٠٠ - ٢٠٣) .

وهناك عوامل أخرى مؤثرة على فعالية الذات منها : الممارسات التعليمية المختلفة ودرجة وضوح المعلومات التى توفرها للطالب حول فعاليته (معلومات واضحة مصحوبة بخبرة نجاح فعلية فى مقابل معلومات غامضة عن قدرات الطلاب أو معلومات مصحوبة بخبرة فشل) (١٥ : ٤٩) والاتجاهات الوالدية من تقبل وعدم رفض ومنح للرعاية مما يؤدى الى تكوين مدركات موجبة لدى الأطفال حول فعاليتهم ، وذلك فى مقابل اتجاهات السيطرة وعدم الاتساق فى استخدام الضبط السلوكى وانعكاسها على تكوين مدركات فعالية منخفضة (١٢ : ٤١٨) .

- الدراسات السابقة : ويمكن تصنيفها كما يلى :

١ - دراسات تناولت اكتساب معلومات فعالية الذات المدركة ، وكيفية توليدها وتنميتها : مثل دراسة باندورا ، وشنك ، ١٩٨١ ، والتى اختبرت فرضا مؤداه أن الدافعية الذاتية تعمل من خلال وضع أهداف قريبة كميكانزم فعال لتنمية التمكن ، وادراك فعالية الذات ، والميل الذاتى وذلك على عينة مكونة من ٤٠ طفلا وطفلة بالمرحلة الابتدائية ومتوسط أعمارهم ٨ر٤ عاما ، ممن أظهروا قدرا كبيرا من انخفاض الكفاءة فى مهام الحساب وعدم الميل لهذه المادة . وقد تعرض أفراد العينة لبرنامج للتعلم الموجه ذاتيا ، وتحت ظروف تتضمن اما وجود أهداف قريبة ، أو أهداف بعيدة ، أو عدم وجود أهداف . وكشفت النتائج عن تأييد تأثير الأهداف الفرعية القريبة - دون الأهداف البعيدة - على تقدم مستوى الأطفال فى العمليات الحاسبية مظهرين تمكنا فيها ، ونمو الاحساس بفعالية الذات لديهم،كذلك الميل الذاتى للمادة.وقد انعكس ذلك فى التطابق الكبير بين الأحكام الخاصة بفعالية الذات فى المهام الحسابية والأداء الفعلى التالى فى هذه المهام . هذا ، ولم تظهر فروق بين الجنسين دالة فى نتائج هذه الدراسة (٨) .

ودراسة شنك Schunk ، ١٩٨١ ، والتى أجريت على ٥٦ تلميذا وتلميذة متوسط أعمارهم ١٠ر٩ عاما ممن قرر معلموهم أنهم منخفضوا التحصيل فى الحساب ، والمثابرة ، والثقة بالذات . وقد تلقى هؤلاء الأطفال اما نمذجة معرفية لعمليات « القسمة » (حيث يلاحظون بالغا يعبر لفظيا بصوت مرتفع عن عمليات القسمة أثناء تطبيقها) ، أو تعليما ذاتيا لهذه العمليات (حيث يستذكرون بأنفسهم شرح عمليات القسمة ، ثم حل مشكلات التدريب ، وعندما تواجههم صعوبة ما يوجهون لمراجعة الشرح مرة أخرى) . وأثناء التدريب ، تلقى نصف الأطفال وبشكل مكثف - داخل كل معالجة - تغذية مرتدة عزوية من قبل المدرب (حيث يعزى النجاح الى الجهد المرتفع ، والصعوبات التى يواجهها الفرد الى الجهد المنخفض) . وأظهرت النتائج تحسنا فى أداء عمليات القسمة ، المثابرة ، وفعالية الذات المدركة فى كل من المعالجتين . الا أن النمذجة المعرفية أسفرت عن تحسن أكبر فى دقة الحكم بفعالية الذات ، هذا ولم

تظهر فروق دالة بين الجنسين ، ولم يكن لعزو الجهد أى أثر دال على فعالية الذات المدركة أو الأداء الحسابى (١٤) ٠

واستطرادا لبحث دور النمذجة فى توليد وتقوية الادراك بفعالية الذات ، أجريت دراسة شنك ، وهانسون Schunk & Hanson ، على تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤٨ من الجنسين) ممن يعانون من صعوبات فى مادة الحساب ٠ ومن خلال ثلاثة تجارب ، لاحظ فيها التلاميذ أما رفاقهم ـ كنماذج ـ أثناء حل مسائل القسمة ، أو ملاحظتهم لأنفسهم (من خلال مشاهدة شرائط الفيديو المسجلة لهم أثناء قيامهم بحل هذه المسائل) وجد أن ملاحظة الذات (أو الرفاق) كنموذج أدى الى أداء أفضل بالمقارنة بالمجموعة الضابطة ٠ كما أسفرت ملاحظة التلاميذ لأنفسهم أثناء حل مسائل سهلة / صعبة عن تحسن تحصيلهم مقارنة بالضابطة فى التجربة الثانية ٠ وكشفت نتائج التجربة الثالثة (ملاحظة التلاميذ لأنفسهم ـ من خلال شرائط الفيديو التى صورت أثناء تعلمهم حل المسائل أو بعد تعلمهم) عن أداء تحصيلى أفضل أيضا ٠ وتشير النتائج مجتمعة الى التأثير الفعال لملاحظة الذات المدركة (١٦) ٠

٢ ـ دراسات تناولت فعالية الذات المدركة فى علاقتها ببعض المتغيرات

مثل دراسة **حمدى الفرماوى ، ١٩٩٠** ، والتى تناولت اختلاف توقعات فعالية الذات (الفعالية العادية ، انخفاض التوقع ، والافراط فى التوقع) فى علاقتها بسمات الشخصية ـ مقاسة باختبار كاليفورنيا الشخصية ـ لدى عينة من طلاب الجامعة بكلية التربية بشبين الكوم (١٢٦ طالبا وطالبة) ٠ وقد استخدم الباحث فى تصنيفه لمجموعات الدراسة الفرق بين درجتى التقرير الذاتى الأول ، حول مدى تمكن الفرد من أداء حول مدى مهمة ما دون أدائها الفعلى والثانى* بعد أدائها فعلا معتبرا هذا الفرق مؤشرا لفعالية الذات ٠ وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة فى سمات الشخصية عدا سمة الميل الاجتماعى (١) ٠

(*) ترى الباحثة أن ما اتبع فى تصنيف مجموعات الدراسة لا يعبر عن مؤشر فعالية الذات فى الواقع ، بل يعبر عن تأثير خبرة الاداء الفعلى على ادراك الفعالية التالى ٠ ومن ثم ، فان أى تغيير (أو ثبات) فى التوقع فى القياس البعدى مقارنة بالقبلى يتم بناء على ادراك الفرد لأدائه الواقعى وليس فى ضوء هذا الاداء بالفعل والذى كان يمكن استخدامه كمحك موضوعى فى الحكم على دقة التوقع أو الافراط فيه٠

كذلك ، **دراسة الفرماوى ١٩٩١** ، وهدفت الى بحث العلاقة بين توقعات فعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (٦٧ تلميذا وتلميذه بالصف الخامس) وعزو الأداء فى مهام الحساب ، وموضع الضبط الداخلى ـ الخارجى ، وذلك فى اطار تصور نظرى مقترح من قبل الباحث . وقد صنفت العينة الى مجموعات ذات فعالية ذات عادية ، منخفضة ، ومفرطة التوقع من خلال تكنيك مماثل للمستخدم فى دراسة الفرماوى الأولى ، مع استخدام مسائل حسابية بدلا من القصة ، وهذا التكنيك قد استخدم من قبل فى الدراسات السابقة التى تناولت مادة الحساب كموضوع لتقدير فعالية الذات ـ فيما عدا ايجاد الفرق بين درجتى التقرير الذاتى الأول والثانى (بعد أداء المسائل) . وكشفت النتائج عن عزو أصحاب فعالية الذات المنخفضة والمفرطة أدائهم لعوامل خارجية (طبيعة المهمة ، الخطأ والصدفة) ، وأنهم من ذوى موضع الضبط الخارجى (القدرة والمجهود) كما كانوا من ذوى موضع الضبط الداخلى (٢) .

دراسة بوتكوفسكى ، ووبلوز Butkowsky & Willows ، ١٩٨٠ ، وفحصت علاقة التوقعات المعرفية (وتمثلها فعالية الذات باعتبارها متصلة بمفهوم الذات) المعرفية المقبلة للنجاح أو الفشل بعد الأداء الفعلى للقراءة لدى ٧٢ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى والمصنفين وفقا لمستواهم فى القراءة الى مستوى جيد ، متوسط ، وضعيف . وقدر اعتقاد أفراد العينة فى قدرتهم على الأداء الجيد فى مشكلات أو الغاز مؤلفة لاختبار ما فى القراءة ـ وذلك وفقا لمقياس متدرج للتقدير ، ودون محاولتهم الفعلية للقيام بحلها . وجمعت تقديراتهم المعبرة عن اعتقادهم فى قدرتهم على الأداء مرة أخرى بعد الأداء الفعلى للاختبار * . ووجد أن أصحاب التوقع المبدئى المنخفض عن النجاح فى مهام القراءة أظهروا انخفاضا أكبر فى توقعاتهم للنجاح بعد فشلهم فى القراءة ، وذلك بالمقارنة بذوى المستوى الجيد والمتوسط (١٠)

(*) تعبر هذه الطريقة عن جوهر التكنيك الذى استخدمه حمدى الفرماوى فى دراستيه ، دون اللجوء الى حساب الفرق بين التقريرين الذاتيين القبلى ، والبعدى .

ودراســـة شـــل وآخرون Shell et al. ، ١٩٨٩ ، والتى ركزت على علاقة فعالية الذات وتوقعات الناتج بتحصيل القراءة والكتابة لدى الطلاب الجامعيين (١٥٣ طالبا وطالبة) ، وذلك من خلال عدة فروض ، وهى : تفسر المعتقدات تباينا هامة فى أداء القراءة / الكتابة ، مع تفسير فعالية الذات لقدر أكبر من التباين بالمقارنة بتوقعات الناتج ، وأن فعالية الذات وتوقعات الناتج فى أحد المجالين سوف يفسران قدرا هاما من التباين فى الأداء فى المجال الآخر · وقد قيست فعالية الذات فى القراءة والكتابة بمقياس مستقل فى كل منهما يشـمل مقياسين فرعيين وهمـا مهام القراءة (أو الكتـابة) ، والمهـارات المكونة للقراءة (أو الكتابة) ، مع قياس تحصيل القراءة باختبار درجة قوة القراءة ، وتحصيل الكتابة عن طريق كتابة أفراد العينة لموضوع يدور حول صفات المعلم الناجح كما يدركونها مع استخدام أداة لقياس توقعات الناتج · وكشفت النتائج عن تأييد الفروض ، حيث ارتبطت معتقدات فعالية الذات بتحصيل القراءة والكتابة بقوة أكثر من توقعات الناتج · كما كانت معتقدات القراءة منبئات بتحصيل القراءة أو الكتابة أكثر قوة من معتقدات الكتابة (١٨) ·

٣ ـ دراســـات تناولت مكونات SRL **فى علاقتها معا : ومنها دراســـة بنتريك ودى جروت** Pintrich & De Groot ، ١٩٩٠ الموجهة نحو دراسة علاقة معتقدات الدافعية (ممثلة فى القيمة الداخلية intrinsic value ، قلق الاختبار ، وفعالية الذات) ، مع التعلم المنظم ذاتيا واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية ـ كما يقررها طلاب الصف السابع ـ وأدائهم التحصيلى للمهام الفصلية · وقد ارتبطت فعالية الذات والقيمة الداخلية بالأداء التحصيلى والانخراط المعرفى ، وكشف تحليل الانحدار عن اعتبار كل من التنظيم الذاتى ، فعالية الذات ، وقلق الاختبار بمثابة أفضل منبئات بالأداء · وبينما ارتبطت القيمة الداخلية بقوة التنظيم الذاتى واستخدام الاستراتيجيات المعرفية لكن لم يكن لهـا تأثير مباشر على الأداء (١٣) ·

ودراسة زيمرمان ، ومارتينز ـ بونز Zimmerman & Martinez-Pons ١٩٩٠ ، **وهدفت الى اختبار صحة التوقعات التالية** : فعالية الذات المدركة فى الحساب ، والفهم اللفظى ستكون منبئا باستخدام استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا ؛ دقة تقدير الفعالية الأكاديمية تزداد عبر المستوى الصفى (١١ ، ٨ ، ٥) وأن المتفوقين عقليا (الواقعين فى المئين ٩٩ فى اختبار ما للقدرة العقلية) يظهرون فعالية ذاتية أكاديمية أكبر من الطلاب العاديين . واختيرت العينة - ١٨٠ تلميذا وتلميذة - من احدى مدارس المتفوقين ، و ٣ مدارس عادية من الصفوف ٥ ، ٨ ، ١١ . وقد استخدمت المقابلة المقننة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ومقاييس الفعالية الأكاديمية فى الحساب (١٠ مسائل حساب متدرجة الصعوبة) ، والفهم اللفظى (١٠ كلمات مختارة من قائمة ثورنديك ولورج) حيث يقدر الطالب كفاءته فى حل مسألة (كلمة) باستخدام مقياس يتراوح من صفر٪ (غير متأكد اطلاقا) الى ١٠٠٪ (متأكد تماما) ، دون الأداء الفعلى لهذه المهام .

وكشفت النتائج عن ارتباط مدركات الفعالية الذاتية اللفظية ارتباطا عاليا باستخدام استراتيجيات SRL بالمقارنة بفعالية الذات فى الحساب . كما تزداد مدركات الفعالية ، واستخدام استراتيجيات SRL مع التقدم فى المستوى الصفى ، واستعمال المتفوقين لاستراتيجيات SRL بقدر أكبر وتفوقهم - كما كان متوقعا - فى فعالية الذات المدركة بالمقارنة بالعاديين (٢٣) .

- تعقيب عام على الدراسات السابقة : من العرض السابق ، نجد أن مدركات فعالية الذات قد احتلت مكان الصدارة فى هذه الدراسات .. وركزت **معظم الدراسات** على التعرف على العوامل المسهمة فى تنمية مدركات فعالية الذات وتعزيزها ، وما يرتبط بها من سمات شخصية ، ومتغيرات توقعات الناتج (موضع الضبط والعزو) .... **والقليل من الدراسات ، حاول بشكل مباشر اختبار الأطر النظرية المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا ومكوناته ، وبصفة خاصة علاقة فعالية الذات المدركة باستراتيجيات SRL** .... فقد كرس انتباها أقل لهذه العلاقة (٢٢ : ٥١) وحتى الدراسات التى تناولتها مثل زيمرمان ، ومارتينز - بونز (١٩٩٠) لم تستطع اختبار علاقة فعالية الذات بالأداء الأكاديمى الفعلى لعدم توفر أى بيانات عن مثل هذا الأداء لأفراد عينة الدراسة .

ويكاد التراث النفسى العربى أن يكون خاليا - فى حدود علم

الباحثة من دراسة عنيت بهذه العلاقة فى اطار التعلم المنظم ذاتيا . ومن ناحية أخرى ، درست فعالية الذات المدركة فى مجالات أكاديمية متخصصة مثل الحساب ، الفهم اللفظى ، القراءة ، .... الخ ، ولم تحظ مجالات أكثر عمومية كالكتابة بمثل هذا الاهتمام . فلم تدرس علاقة فعالية الذات - كأحد مكونات SRL بأداء الكتابة بشكل عميق (١٨ : ٩١) ، حيث تناولتها دراسات مباشرة قليلة للغاية مثل دراسة شل وزملائه (١٨) ، وماك كارثى وآخرين Mc Carthy et al. ١٩٨٥ (فى ١٨ : ٩١) أو غير مباشرة من خلال دراسة علاقة مدركات فعالية الذات فى القراءة بتحصيل القراءة (مثل Paris & Oka ١٩٨٦) (فى ١٨ : ٩١) ، حيث يرتبط فهم القراءة بالبنية المستخدمة فى الكتابة وتنظيمها ، وبتعقد الكتابة من زاوية بنية الجمل واعرابها (١٧ : ٧٦٤) . بالاضافة الى أن هذه الدراسات لم تعن بعلاقاتها باستراتيجيات .

- فروض الدراسة :

وضعت فروض الدراسة موجهة بناء على الاطار النظرى لها :

١ - مرتفعو فعالية الذات المدركة فى أداء مهام ومهارات الكتابة أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا : المراقبة ، المراجعة ، والتسميع / البحث عن العون لدى المعلم / البحث عن العون لدى الرفاق ، من أقرانهم منخفضى فعالية الذات .

٢ - مرتفعو فعالية الذات المدركة فى أداء مهام ومهارات الكتابة أكثر تفوقا فى أدائهم الفعلى فى الكتابة من أقرانهم منخفضى فعالية الذات .

- الطريقة والاجراءات :

١ - العينة : تنقسم الى :

(أ) العينة المستخدمة فى اعداد أدوات الدراسة : وتألفت من ١٤٠ طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بشعبتى العلوم البيولوجية ، والفيزياء / الكيمياء بكلية التربية جامعة عين شمس (٧٠ طالبا ، ٧٠ طالبة بمتوسط عمرى قدره ٢٠ عاما و ٤ شهور) .

(ب) عينة الدراسة الأساسية : وتتكون من ١٦٠ طالبا وطالبة (٨٠ مرتفعو الفعالية الذاتية فى الكتابة : ٤٢ طالبا ، ٣٨ طالبة ، ويمثلون ٢٧٪ الأعلى من تقديرات فعالية الذات الكلية) ، (٨٠ منخفضو الفعالية الذاتية فى الكتابة ٣٦ طالبا ، ٤٤ طالبة ، ويمثلون ٢٧٪ الأدنى من تقديرات فعالية الذات الكلية) ، وتم اشتقاقها من عينة تبلغ ٢٩٥ طالبا وطالبة (١٣٥ طالبا ، ١٦٠ طالبة بمتوسط عمرى ١٩ عاما وشهران) من طلاب الفرقة الثانية - تعليم أساسى ، شعبتى العلوم والرياضيات بكلية التربية جامعة عين شمس .

٢ - الأدوات :

وهى من اعداد الباحثة ، وتتكون من :

(أ) استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا : وقد بنيت مفرداته، وفقا لتعريف استراتيجيات SRL الواردة بتكنيك المقابلة المقننة لزيمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٦ . وقد ركزت الأداة على استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، التسميع ، مراجعة النصوص، مراجعة الاختبارات السابقة ، مراجعة المحاضرات والملاحظات المدونة ، البحث عن عون الرفاق ، البحث عن عون المعلمين ، وذلك فى سياقات التعلم الآتية : الاعداد لأداء اختبار ما ، الاستذكار فى المنزل ، أداء اختبار ما ، انجاز مهام كتابية ومواجهة صعوبة تعلم ما وقد أثبت زيمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٨ أن هذه الاستراتيجيات (بالاضافة الى عواقب الذات والتنظيم *) ، تعد منبئات صادقة للبنية العامة المشتقة من تقديرات المعلمين للتعلم المنظم ذاتيا لطلابهم ، ودرجات هؤلاء الطلاب فى الاختبارات التحصيلية ، وذلك عند اقامتها الدليل على صدق بنية نموذج استراتيجيات SRL الذى اقترحاه من قبل(٢٢) . ويتألف الاستبيان من ١١ مفردة يعبر المفحوص عن احتمال لجوئه اليها

(*) استبعدت الباحثة هاتين الاستراتيجيتين من الاداة الحالية ، لأن ظهورهما كمنبىء قد يكون نتيجة ادراك المعلمين لاهميتهما لا لوجودهما الفعلى لدى طلابهم نظرا لطبيعتهما غير الظاهرة .

من خلال مقياس مكون من ٥ نقاط تمتد من « غير محتمل مطلقا » الى « بالتأكيد تماما » . وقد أخضعت مفردات الاستبيان للتحليل العاملى الاستكشافى ، حيثلم يسبق تحليل الاستبيان الى أبعاد ـ وفقا لعلم الباحثة . لذلك استخدمت طريقة المكونات الأساسية (PC) ، لاستخراج العوامل قبل التدوير مع عدم تحديد عدد العوامل والاعتماد على محك كيزر Kaiser (حيث لا تقل القيمة المميزة أو الجذر الكامن eigenvalue عن واحد صحيح) ثم أديرت العوامل بطريقة الفاريماكس Varimax واختيرت المفردات المشبعة بكل عامل بحيث لا يقل تشبعها عن ٤٠ر (٤ : ٦٥٨) ، ومن ثم لم تستبعد أى من مفردات الاستبيان حيث تراوحت تشبعاتها بالعوامل بين ٤٢ر ، ٨٥ والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى لاستجابات أفراد عينة اعداد الأدوات (بعد التدوير) .

جدول (١) تشبعات مفردات استراتيجيات SRL بالعوامل المستخلصة بعد التدوير

رقم المفردة	المفردة	تشبعات العوامل ١	٢	٣
١١	تدوين الملاحظات أثناء المناقشات والمحاضرات	٧٠ر		
١٠	مراجعة المحاضرات والملاحظات	٦٥ر		
١	مراجعة الامتحانات السابقة	٦٣ر		
٥	مراجعة الكتاب المقرر	٥٨ر		
٨	معرفة الدرجة فى اختبار أو بحث ما	٤٨ر		
٧	التسميع	٤٢ر		
٦	اللجوء لأستاذ المادة للمساعدة		٧٧ر	
٣	طرح الأسئلة فى المحاضرات		٧٦ر	
٤	اختيار أستاذ المادة أكثر تعاونا		٥٢ر	
٩	الاستعانة بصديق			٨٥ر
٢	الاستعانة بطالب أكثر قدرة			٨٠ر
	٪ للتباين المفسر بالعوامل	٢٢ر٢	١٥ر٤	١٢ر١

من الجدول يتضح أن الاستبيان فسر ٧ر٤٩٪ من التباين الكلى ، وأن العامل الأول امتدت تشـــعبات مفرداته به من ٤٢ر الى ٧٠ر ويشـمل استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات ومراقبة الذات ، المراجعة ، التسميع ٠

وامتدت تشعبات العامل الثانى (البحث عن العون لدى المعلم) من ٥٢ر الى ٧٧ر ، أما العامل الثالث (البحث عن العون لدى الرفاق) فبلغت تشبعات مفردتيه ٨٥ر ، ٨٠ر ٠

ولحساب ثبات الاستبيان ككل ومقاييسه الفرعية الثلاثة ، استخدم معامل ألفا كرونباك وفيما يلى نتائج حساب الثبات ٠

جـــــدول (٢)

معامل ثبات استبيان استراتيجيات SRL ومقاييسه الفرعية

المقاييس الفرعيـــة	عـــدد المفردات	معامل الثبات
(١) استراتيجيات المراقبة،المراجعة،والتسميع ٠	٦	٦١ر
(٢) استراتيجيات البحث عن العون لدى المعلم ٠	٣	٥٥ر
(٣) استراتيجيات البحث عن العون لدى الرفاق٠	٢	٧١ر
الاســـــتبيان كله	١١	٦٣ر

(ب) مقياس فعالية الذات فى الكتابة : والمقياس مأخوذ عن شـــل ورفاقه ، ١٩٨٩ (١٨) ، ويتألف من مقياسين فرعيين : يعنى أولهما بتقدير فعالية الذات المدركة فى التعبير الواضح الناجح عن أفكار الفرد فى مجموعة من مهام الكتابة (١٦ مهمة) ، وذلك على مقياس ذى ١٠ نقاط يمتد من صفر (لا توجد فرصة للنجاح مطلقا) الى ١٠٠ (متأكد تماما من النجاح) ، وتتدرج المهام من حيث مستوى الصعوبة ، فتبدأ من « كتابة خطاب لصديق ما أو أحد أفراد العائلة » ، ومرورا « بكتابة جملة أو جملتين كاجابة على سؤال فى اختيارر معين » ، « كتابة خطاب ما لمحرر جريدة يومية » ، ثم « تدوين ملاحظات ذات قيمة فى المحاضرات وأثناء المناقشات » ٠ هذا ، وتعدت معاملات الارتباط بين درجات المفردات

والمقياس الفرعى ٤٠ر عدا مفردة « كتابة وصية أو وثيقة شرعية » ، فقد بلغ معامل ارتباطها ١٣ر لذلك اعتبرتها الباحثة غير مميزة بصورة مقبولة بين المفحوصين فاستبعدتها ، وأصبح العدد النهائى لمفردات المقياس الفرعى : « تقدير فعالية الذات فى أداء مهام الكتابة » ١٥ مفردة فقط . وبحساب معامل الثبات بألفا كرونباك ، بلغ ٨٧ر٠ والمقياس الفرعى الثانى ، يعنى بتقدير ثقة الفرد فى قدرته على الأداء الناجح لثمانية مهارات الكتابة على مقياس ذى ١٠ نقاط يمتد من صفر الى ١٠٠ أيضا . وتمتد هذه المهارات من « كتابة جميع الكلمات فى صفحة واحدة دون أخطاء املائية » ، ومرورا « بكتابة جمل مركبة مع علامات ترقيم وبنية نحوية صحيحة » ، وانتهاء « بكتابة مقالة جيدة التنظيم (من حيث ترتيب الأفكار ، والانتقال المنطقى السلس بينها ، ... الخ) » . ولم تحذف أى مفردة فى هذا المقياس لتجاوز معاملات الارتباط بين درجات المفردات والمقياس الفرعى ٤٠ر ، فاعتبرت جميع المفردات مميزة بشكل مقبول . وحسب معامل ثبات هذا المقياس الفرعى « تقدير فعالية الذات فى مهارات الكتابة » بمعامل ألفا كرونباك وبلغ ٨٢ر٠ وتقدر درجة فعالية الذات فى كل مقياس فرعى بحساب متوسط تقديرات المفحوص فى مفردات المقياس، وبالتالى يكون لكل مفحوص ٣ درجات : تعبر الأولى عن تقديره لفعالية ذاته فى أداء مهام الكتابة والثانية عن تقديره لهذه الفعالية فى أداء مهارات الكتابة ، والثالثة تمثل درجته الكلية لتقديره لفعالية الذات فى الكتابة (مجموع الدرجة الأولى والثانية معا) . وقد وقع اختيار الباحثة على هذا المقياس لأنه يراعى الأسس العامة التى أشار اليها باندورا ، ١٩٨٢ ، ١٩٨٦ فى تقدير فعالية الذات ، وملخصها : يتم اصدار الأحكام حول مستوى الفعالية بشكل تتوفر فيه الخصوصية ، ومن ثم تختزل عوامل التقويم الاجتماعى وآثارها ، كما يتم صدورها بالنسبة لمهام متنوعة متدرجة الصعوبة قائمة على مجال معين يتم استكشافه (٦ : ١٢٣ - ١٢٤) .

(ج) مهمة أداء الكتابة : استرشدت الباحثة بالتكنيك الذى استخدمه شل وآخرون ، ١٩٨٩ ، حيث طلب من المفحوصين كتابة مقال خلال عشرين دقيقة ، ولا يتجاوز الصفحة الواحدة ، حول « صفات المعلم الناجح من وجهة نظرهم » . وبعد اخفاء أسماء المفحوصين واعطاء أوراق

اجاباتهم أرقاما ، تم التصحيح ورصد الدرجات بشكل مستقل من قبل الباحثة ومدرستين للغة العربية (من طالبات الدبلوم الخاصة *) ٠ وحسب معامل الثبات بين المصححين (بين الباحثة والمصححتين ، كل على حدة) وبلغ ٨٩ر ، ٨٣ر٠ وتم التصحيح وفقا لطريقة كوبر Cooper ، ١٩٨٥ (فى ١٨ : ٩٣) ، وتشمل ٥ محكات للتصحيح ، هى : التنظيم (الربط بين المقدمة والخلاصة ، وتماسك بنية الأفكار) ، الكم أو الكثافة (كم الأفكار المتميزة المنفصلة بذاتها) ، استخدام اللغة (الأخطاء المرتكبة من حيث العدد والنوعية) ، الوضوح (المحصول اللغوى ، الاقناع المرتفع ، الأفكار المصقولة ، التمثيل المنطقى ٠٠) ، الابداعية والحيوية (الأفكار التى يبدو فيها التوظيف الشخصى والابتكارية ، مقابل ذات الصيغات المعتادة المستهلكة (Cliche-riden ٠ وكل محك تمتد درجته من صفر الى ٣ ، ومن ثم تمتد الدرجة الكلية من صفر الى ١٥ ٠ واعتمد على هذه الدرجة الكلية ، كمؤشر لتحصيل الفرد فى الكتابة٠

الاجـــــراءات :

١ ـ اعداد أدوات الدراسة السابقة بعد تطبيقها فى نوفمبر ١٩٩١ ٠

٢ ـ تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بالترتيب التالى : استبيان استراتيجيات SRL ، ثم مقياس فعالية الذات فى الكتابة ، مع حث المفحوصين على اعطاء تقديرات واقعية (دون الأداء الفعلى لمهام الكتابة)٠ وتم هذا التطبيق فى فبراير ١٩٩٢ ٠

٣ ـ تصحيح الأدوات وحساب ٢٧٪ الأعلى ، والأدنى من تقديرات فعالية الذات الكلية فى الكتابة ، وطلب من هؤلاء المفحوصين أداء مهمة التحصيل فى الكتابة ٠

وقد استخدم اختبار « ت » لحساب الفروق بين المتوسطات ، مع حساب النسبة الغائبة العظمى للحكم على تجانس / عدم تجانس المجموعات مع استخدام المعادلات المناسبة لكل حالة ٠

(*) الاستاذة / سعاد مصطفى محمد ابراهيم بمدرسة المطرية الاعدادية للبنين ، والاستاذة / سمر عبد الرحيم عبد العال محمد بمدرسة المسلة الاعدادية للبنات ٠

جـــــدول (٣)

اختبار « ت » للفروق بين منخفضى / مرتفعى الفعالية الذاتية فى استراتيجيات SRL .

الاستراتيجية	المجموعة	ن	م	ع	ف	ت
المراقبة ،	منخفضون	٨٠	٢٤ر٢٦	٣ر٤٧	**	**
المراجعة ..	مرتفعون	٨٠	٢٥ر٦٠	٢ر٤٩	١ر٩٣	٢ر٨٠
عون المعلم	منخفضون	٨٠	٩ر٠٥	٢ر٦٣		**
	مرتفعون	٨٠	١٠ر٢٥	٢ر٣٦	١ر٢٥	٣ر٠٤
عون الرفاق	منخفضون	٨٠	٦ر٩١	١ر٨٦		
	مرتفعون	٨٠	٦ر٨٨	١ر٦٦	١ر٢٥	١٣ر
الدرجة	منخفضون	٨٠	٤٠ر٢٤	٥ر٥١	**	**
الكلية للاستراتيجيات	مرتفعون	٨٠	٤٢ر٥٥	٤ر١١	١ر٨٠	٣ر٠١

من الجدول ، يتضح وجود فروق دالة احصائيا (عند مستوى ٠١ر) بين منخفضى ومرتفعى الفعالية الذاتية فى استراتيجيات المراقبة ، المراجعة ، والتسميع ، البحث عن العون لدى المعلم والدرجة الكلية لاستراتيجيات SRL . وهذه الفروق - فى ضوء المتوسطات - تظهر تفوق مرتفعى الفعالية الذاتية فى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات على أقرانهم منخفضى الفعالية . بينما لم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعتين فى استراتيجات البحث عن العون الأكاديمى لدى الرفاق .

جـــــدول (٤)

اختبار « ت » للفروق بين منخفضى / مرتفعى الفعالية الذاتية فى أداء الكتابة

المجموعة	ن	م	ع	ف	ت
منخفضو الفعالية	٨٠	٦ر٧٦	٢ر٠٠		***
مرتفعو الفعالية	٨٠	٨ر١٨	٢ر١٤	١ر١٤	٤ر٣١

من الجدول ، وفى ضوء المتوسطات ، يبدو تفوق مرتفعى الفعالية الذاتية على أقرانهم ذوى الادراك المنخفض للفعالية فى أداء الكتابة ، وكانت الفروق بينهما دالة عند مستوى ٠٠١ر٠

تفسير النتائج :

بالنسبة للفرض الأول ، والمتعلق باختبار الفروق بين مرتفعى ، ومنخفضى الفعالية الذاتية فى استخدامهم SRL ، نجد أن النتائج أيدته بقدر كبير حيث تفوق مرتفعو الفعالية فى استخدامهم لاستراتيجيات المراقبة ، المراجعة ، والتسميع ، البحث عن العون الأكاديمى لدى المعلم بينما استخدموا استراتيجية البحث عن العون الأكاديمى لدى الرفاق بقدر متشابه مع أقرانهم منخفضى الفعالية الذاتية . ومن ثم ، يمكن القول **أن الطلاب مرتفعى الفعالية الذاتية منظمون لتعلمهم تنظيما ذاتيا لأن المتعلم عندما يمارس ضبطا استراتيجيا على محددات SRL ، يوصف بأنه منظم ذاتيا . ففى ضوء الأطر النظرية التى تناولت SRL ، تقوم الاستراتيجيات بتحسين التنظيم الذاتى للطلاب من الجانب الشخصى ،**

الأداء السلوكى والأكاديمى ، وبيئة التعلم • فتركز استراتيجيات التنظيم وضـــع الأهداف ، والتسميع والتذكر على التنظيم الشخصى للوصول الى أعلى فعالية بينما تركز استراتيجيات التقويم الذاتى (وتتضمن مراقبة الذات) ، وعواقب الذات على تحسين وتعريز الأداء السلوكى والأكاديمى واستراتيجيات بناء البيئة ، البحث عن المعلومات ، المراجعة ، والبحث عن العون فتهدف لزيادة فعالية بيئة التعلم المباشرة للطالب (٣٣٧:٢١)•

فاستراتيجية التسميع والتذكر ، وتكرار ما تم تعلمه من المحاضرات والمعلومات المدونة لحفظه أثناء الاستذكار والاعداد لامتحان ما ، تعزز العمليات الشخصية للطالب • فهى تؤكد على حسن الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة ، تنظيمها بصورة أفضل ، وفى بنية أكثر تماسكا • ويسهم ذلك بالتالى فى معرفة الطالب ومعلوماته ، خاصة التقريرية منها والتى تتفاعل بدورها مع معرفته الاجرائية والشرطية •

أما **استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ومراقبة الذات** (من تسجيل المناقشات والملاحظات والرغبة فى معرفة الأداء فى صورة الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى اختبـــار ما أداه أو بحث قدمه) ، وملاحظة الطالب لذاته المتضمنة فى مراقبته المنظمة لأدائه ، فتؤثر بشكل متبادل على تقويمه الذاتى لأدائه ، لأنها تزود الفرد بمعلومات ضرورية لوضع معايير واقعية للأداء ، ولتقويم التغيـــرات المستمرة فى الســلوك ••• باندورا ، ١٩٨٦ (فى ٢١ : ٣٣٧) • ومن ناحية أخرى ، توصل شنك، ١٩٨٣ ، الى أن استجابات الحكم أو التقويم الذاتى تؤثر على رد الفعل الذاتى الســلوكى للاستمرار فى التســجيل الذاتى ، ورد الفعل الذاتى الشخصى مثل اكتساب المعرفة ومدركات فعالية الذات • كذلك وجد شابيرو Shapiro ، ١٩٨٤ أن تدريب الطلاب على التسجيل الذاتى يؤدى الى آثار ايجابية حول ردود أفعالهم أثناء تعلمهم وأدائهم (فى ٢١ : ٣٣٤) •

وتعد **استراتيجيات المراجعة ، والبحث عن العون** من استراتيجيات زيادة فعالية بيئة التعلم المباشر للطالب ـ فى ضوء التصورات النظرية السابقة • **فاستراتيجيات المراجعة** سواء للمعلومات التى يدونها الطالب بنفسه ، أو مراجعة الكتب والنصوص المكتوبة ، أو الاختبارات السابقة

تعد منبئا لمسار تحصيل الطلاب ، حيث وجد ريمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٨ أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يستخدمون هذه الاستراتيجيات (٢١ : ٣٣٦) . **واستراتيجيات البحث عن العون الأكاديمى لدى المعلم** سواء بطرح الأسئلة فى المحاضرات لاكتساب المعرفة والمعلومات واجلاء الغموض وعدم الفهم ، واللجوء مباشرة لأستاذ المادة طلبا للعون عند مواجهته صعوبة تعلم ما ، أو اختيار أستاذ يعرف عنه التعاون ، يعتبرها الطلاب المنظمون لتعلمهم استراتيجية « مشروعة » طالما أنها تحقق هدفهم الذى يسعون نحوه وهو الانجاز ، على الرغم مما يرتبط بها من تكلفة نفسية كالخجل ، وتهديد لصورة الذات وتقديرها . وفيما يبدو أن هذه التكلفة النفسية أقل بكثير فى حالة **البحث عن العون لدى الرفاق** ، لذلك أقبل على استخدامها أيضا - وبدرجة متشابهة تقريبا - الطلاب أصحاب الفعالية الذاتية المنخفظة أو غير المنظمين .

تفسير الفرض الثانى لاختبار العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل :

ويبدأ تفسير نتائج اختبار هذا الفرض ، والتى أكدت صحته ، بالعلاقة العامة بين فعالية الذات والتحصيل (الأداء) ثم العلاقة بينهما فى مجال الكتابة على وجه التحديد . . . فمن منظور تفسيرى عام ، تتفق هذه النتائج مع الاشارات الى وجود أدلة متزايدة على أن المعارف الشخصية Personal Cognitions لها آثارها الهامة على التحصيل وتؤكد جميع المناحى النظرية المختلفة المفسرة لهذه المعارف على تأثير توقعات التحصيل (ومنها فعالية الذات) لدى الطلاب على تحصيلهم وسلوكهم (١٥ : ٤٨) . كذلك تتفق مع نتائج بعض الدراسات مثل توماس وآخرون ، ١٩٨٧ (فى ٢١ : ٣٣١) ، والتى أشارت الى الارتباط الموجب لمدركات فعالية الذات ببعض نواتج التعليم مثل التحصيل الأكاديمى . ويأتى تفوق ذوى المدركات المرتفعة فى الأداء - فى الدراسة الحالية - مؤيدا لنتائج الدراسات التى أجريت لاختبار صحة تنبؤات نظرية فعالية الذات وقوتها التنبئوية والتى خلصت الى أنه كلما ازداد مستوى فعالية الذات المدركة ، ارتفع انجاز الأداء ، وأن ارتفاع الانجاز يرجع الى زيادة احتمال مثابرة الأفراد فى بذل الجهد لتحقيق النجاح(٦ : ١٢٧ - ١٢٨). وهذا ما اقترحه كوكس Cox ، ١٩٧٦ (فى ٢٣ : ٥٣) من وجود صفتين مرتبطتين بفعالية الذات وهما مثابرة الدافع والجهد ، والثقة فى

القدرة ٠ كذلك ، ما أشار اليه شنك ، ١٩٨١ ، من أن الدافعية المرتبطة بفعالية الذات المرتفعة تجعل الفرد يبذل جهدا أكبر فى سبيل الانجاز ، فيكون أكثر مثابرة ، وتحملا للنهوض ، وتغلبا على المصاعب التى تواجهه (١٤ : ٩٣ ـ ٩٤) ٠ وخاصة اذا وضعنا فى الاعتبار أن المثابرة المرتفعة تؤدى عادة الى أداء مرتفع أيضا (٦ : ١٢٥) ٠ **ومن منظور تفسيرى خاص بمجال الكتابة ، نجد أن نتائج هذه الفروض لها مدلولها الخاص فى تأييدها لتنبؤات ونتائج نظرية فعالية الذات لأنها لم تنبع من مجال أكاديمى نوعى يتاح فيه للطلاب معرفة واضحة بالمعايير الموضوعية التى يبنى عليها أحكام الفعالية ، ويتلقون فيه تعليما منتظما وتقويما مستمرا بدرجة ما ٠٠ بل نبعت من مجال الكتابة الذى قد تكون المعايير الموضوعية للأداء فيه غير واضحة أو غير متاحة عادة للطلاب ، مع غموض معايير التقويم** ، والتى تقرر ـ وفقا لباندورا ، وشنك ، ١٩٨١ (٨ : ٥٩٦) ـ كيفية حكم الفرد على قدراته حكما جيدا ، بالاضافة الى الحكم الخاطىء على متطلبات المهمة فيتأثر أداء الطلاب فيها ٠ كذلك ، عدم توافر ـ أو توقف ـ معلومات التقويم الخارجى * أو التغذية المرتدة التى يتلقاها الطلاب حول أدائهم المهارى فى الكتابة (من وضوح التعبير عن الأفكار ، وربطها على أساس منطقى ، خلو الأداء من الأخطاء اللغوية والنحوية ، ثراء المحصول اللغوى ٠٠ الخ) ، مع ما لهذه التغذية المرتدة من دور فعال فى تكوين معلومات الفعالية الذاتية ٠ وعلى الرغم من كل العوامل السابقة المؤثرة على ادراك فعالية الذات فى مجال الكتابة ، فان نتائج الدراسة الحالية أعطت تأييدا واضحا لافتراضات نماذج ٠

خلاصـــــة :

وفقا لنتائج الدراسة الحالية ، كان الأفراد مرتفعوا الفعالية الذاتية أكثر استخداما لاستراتيجيات SRL ، وأكثر تحصيلا فى نفس الوقت ، ومن ثم يمكن القول ، أنهم ينظمون تعلمهم تنظيما ذاتيا ٠ وهذه النتائج تؤيد التصورات النظرية التى تعتبر فعالية الذات بمثابة ترموستات تنظم الجهود الاستراتيجية لاكتساب المعلومات والمهارات ، فانتقاء الطـــلاب لاستراتيجيات SRL واستخدامهم لها يعتمد مباشـــرة على مدركاتهم

(*) بصفة خاصة فى مجال التخصص الاكاديمى لافراد عينة الدراسة الحالية ٠

لفعاليـــة الذات من خـــلال التغذية المرتـدة . فاذا أشـــارت المراقبة الى عجز وانخفاض الأداء تتأثر فعالية الذات المدركة ، وتؤثر بدورهـا على الدافعية التالية التى تقوم هى أيضا بالتأثير على كل من الأداء واختيار الاستراتيجيات (٢١ : ٣٣٠) . كما تتفق النتائج الحالية مع الاقتراحات العامة للبحوث التى ترى أن من يعتقدون فى قدراتهم يستخدمون أكثر الاســتراتيجيات المعرفية ويستغرقون فى جهــود التحكم ، ويحتمل أن يثابروا أكثر فى مهمة ما بالمقارنة بالطلاب الذين لا يعتقدون فى امكانياتهم فى أدائهـــا (١٣ : (٣٧) .

المراجـــع :

١ ـ حمدى على الفرماى : توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية ـ جامعة المنصورة ، العدد الرابع عشر (جـ ٢) ، يوليو ، ١٩٩٠ ، ص ص ٣٧١ ـ ٤٠٨ .

٢ ـ ـــــــــــــــ : توقعات فعالية الذات عند الأطفال والفروق فى عزو الأداء وموضع الضبط الداخلى ـ الخارجى ، مؤتمر الطفولة ، الطفولة ، ابريل ، ١٩٩١ ، ص ص ٦ ـ ٢٢ .

٣ ـ سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى (ط٢) . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨٩ .

٤ ـ فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٩١ .

5. Bandura, A. Sel-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral change. Psychological Review, 1977, 84, 2 191-215.

6. Bandura, A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 1982, 37, 2, 122-147.

7. Banduta, A., Adams, N.E. ; Beyer, J. Cognitive Processes Mediating Behavoral Change. J. Pers. & Soci. Psychol., 1977, 35, 3, 125-139.

8. Bandura, A., & Schunk, D.H. Cultivating Competence, self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal self-Motivation. J. Pers. & Soci. Psychol., 1981, 41, 3, 586-598.

9. Bandura, A. & Cervone, D. Self-Evaluative and self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. J. Pers. & Soci. Psychol., 1983, 45, 5, 1017-1028.

10. Butkowsky, I.S., & Willows, D.M. Cognitive-Motivational Characteristics of Children Varying in Reading Ability : Evidence for Learned Helplessness in Poor Readers. J. Educ. Psychol., 1980, 72, 3, 408-422.

11. Corno, L. The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, 1986, 11, 333-346.

12. Henderson, R.W. Self-Regulated Learning : Implications for the Design of Instructional Media. Contemporary Educational Psychology, 1986, 11, 405-427.

13. Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. J. Educ. Psychol., 1990, 82, 1, 33-40.

14. Schunk, D.H. Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement : A Self-Efficacy, Analysis. J. Educ. Psychol., 1981, 73, 1, 93-105.

15. Schunk, D.H. Self-Efficacy Perspective On Achievement Behavior. Educational Psychologist, 1984, 19, 1, 48-58. Psychologist, 1984, 19, 1, 48-58.

16. Shunk, D.H., & Hanson, A.R. Self-Modeling and Children's Cognitive Skill Learning, J. Educ. Psychol., 1989, 81, 2, 155-163.

17. Shanahan, T. Nature of the Reading-Writing Relation : An Exploratory Multivariate Analysis. J. Educ. Psychol., 1984, 76, 3, 466-477.

18. Shell, D.F., Murphy, C.C., & Bruning, R.H. Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement, J. Educ. Psychol., 1989, 81, 1, 91-100.

19. Thomas, J.W., & Rohwer W.D., Jr. Academic Studying : The Role of Learning Strategies. Educational Psychologist, 1986, 21, (1 & 2), 19-41.

20. Weiner, B., Graham, S., Taylor, S.E., & Meyer, W. Social Cognition in the Classroom. Educational Psychologist, 1983, 18, 2, 109-124.

21. Zimmerman, B.J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. J. Educ. Psychol., 1989, 81, 3, 329-339.

22. Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons., M. Construct Validation of Strategy Model of Student self-Regulated Learning. J. Educ. Psychol., 1988, 80, 3, 284-290.

23. Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. Student Differences in self-Regulated Learning : Relating Grade, Sex, and Giftedness to self-Efficacy and Strategy Use. J. Educ. Psychol., 1990, 82, 1, 51-59.