﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾

كلية التربية
مجلة شباب الباحثين
***

التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص علم نفس التربوى)

إعداد

د/ كميل عزمي غبرس
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
المتفرغ كلية التربية - جامعة سوهاج

د/ محروس فرغلي عبد الحليم
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة سوهاج

د/ طلعت محمد محمد أبو عوف
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة سوهاج

أ. جمال محمد عبد العال بهنساوي
باحث ماجستير- قسم علم النفس التربوى

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد لثاني – يناير ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) *Online:(ISSN 2682-2997)*

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية والفاعلية التعليمية لديهم، وأيضاً هدفت الدراسة إلى دراسة تأثير أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين السابقة، وتأثير الفاعلية التعليمية على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية.

أما عينة البحث الأساسية فتكونت من (١٩٧) معلم ومعلمة لغة إنجليزية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية، وبلغت عينة البحث من الطلاب في السنوات الثلاث (١٩٣٩٨) طالب وطالبة من طلاب الشهادة الإعدادية. وتكونت أدوات البحث من مقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم ومقياس معتقدات الفاعلية التعليمية وهما من إعداد الباحث.

وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية والتحصيل في اللغة الإنجليزية. كما أظهرت نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين معتقدات وممارسات المعلمين التعليمية في متغيرات التخطيط الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتية للتعلم والتقويم الذاتي للتعلم. كما أظهرت أن بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدي المعلم أو المعلمة يسهم بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية لمدارسهم في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

Abstract

The present research aimed to study the relation between the dimensions of the teachers' self-regulated learning, and their instructional efficacy. And also the research aimed to study the effect of the teachers' self-regulation learning dimensions and their instructional efficacy on scholastic achievement of their students in EFL at the preparatory schools of Sohage Educational Administration.

The basic sample of the research consisted of (197) English teachers. The participants in this research were teachers located in (29) preparatory schools in Sohage Educational Administration. The research tools consisted of Teacher's Self - Regulating learning Scale. (developed by the researcher) which has two sub-scales (Teacher's Self - Regulating Learning Beliefs scale and Teacher's Self - Regulating Learning Instructional Practices Scale), and the Teacher's Instruction efficacy believes scale. (developed by the researcher).

The results of the research showed that there was a positive and statistically significant relationship between the teachers' scores on the self-regulation of learning variables and their scores on the instructional efficacy and the scholastic achievement of their students in EFL. The results of the research showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the teachers' beliefs and instructional practices on the variables of the self-planning of learning, the self-monitoring of learning Self-evaluation in favor of instructional practices. The results of the research showed that after the use of the stepwise discriminant analysis, it is possible to predict the rank of the schools scholastic achievement of the sample of the research in EFL in light of the teacher's degree on the self- monitoring strategy use instructional practices.

مقدمة:

إن أبرز ما يميز القرن الحادي والعشرين هو الثورة المعلوماتية القائمة فى كافة المجالات المعرفية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والمهنية والتربوية التي يشهدها هذا القرن. وهذه الثورة المعلوماتية تجعل من الصعب على أي فرد أياً كانت مؤهلاته العلمية والفكرية الإلمام بها جميعاً، خاصة فى ظل تضاعف هذه المعلومات، وتدفقها من خلال قنوات اتصال متعددة ومتنوعة مثل وسائل الإعلام المختلفة والإنترنت والكتب والدراسات العلمية التي تنشر كل يوم.

وهذا ما يؤكد على أهمية التعلم مدى الحياة لمواكبة عصر العولمة والانفجار المعرفي. وفى سبيل ذلك طرح العديد من الصيغ والتصورات التي تساعد على التعلم مدى الحياة، ومنها التنظيم الذاتي للتعلم وذلك لتركيزه على شخصية المعلم والمتعلم بوصفهما مشاركين وفعالين فى عملية التعلم. كما يعد التنظيم الذاتي للتعلم ذاتياً أساساً للنجاح فى التعلم، وحل المشكلات، والنجاح الأكاديمي بصفة عامة (Boekaerts,1999:445). ولذا أوصت العديد من الدراسات ضرورة جعل المعلمين والمتعلمين منظمين ذاتياً من أجل المنافسة فى مجالات العمل الخاصة بالقرن الحادي والعشرين (Friedman,2007; The Partnership for 21st Century Skills,2007; Wagner,2008). كما أن العملية التعليمية الفعالة تتطلب من المعلمين استخدام عمليات التنظيم الذاتي للتعلم لكي تفي بمتطلبات التعلم لدى الطلاب حسب الحاجة (Kitsantas & Baylor,2001:101).

ويعرف التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulated Learning بأنه "كون الشخص نشطاً سلوكياً ودافعياً وما وراء معرفياً فى تعلمه، وهو يتضمن التخطيط ووضع الأهداف، ومراقبة الشخص لاستخدام إستراتيجية التعلم، وتقويم فاعلية الإستراتيجيات فى تحقيق أهداف التعلم الأكاديمية" (Zimmerman & Bandura,1994:845).

واتفقت كثير من الباحثين على أن التنظيم الذاتي للتعلم هو عمل يبدأ من الذات (Zimmerman, 2002: 64)، وينطوي على تحديد الأهداف (Chen, 2002: 11)، وينطوي على السلوكيات التنظيمية لتحقيق تلك الأهداف، وتنظم المعارف والسلوكيات من خلال ما وراء المعرفة (Bandura, 1997: 25)، والتي تدفع بواسطة الدوافع الداخلية

والخارجية (Hofer & Pintrich, 1997:88)، وتقاس باستمرار من خلال عملية التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي (Bandura & Locke, 2003: 87).

وقام (Tillema & Hayon , 2002) بدراسة هدفت إلى تناول التنظيم الذاتي للتعلم فى برامج تعليم المعلمين. وأظهرت الدراسة أنه ليس هناك توازى بين الكيفية التي يتناول بها معلمي المعلمين التنظيم الذاتي للتعلم فى سياق تعلمهم المهني وبين ما يقومون بتعليمه للمعلمين ما قبل الخدمة عن التنظيم الذاتي للتعلم. وطبقا لهذين الباحثين يرجع عدم التوافق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والممارسة التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم إلي ضيق الوقت وعدم كفايته لتغطية محتوى المنهج أكثر من رجوعه إلي اتجاهات المعلمين حول التنظيم الذاتي للتعلم. وذهبا الباحثان إلى اعتبار عدم التوافق هنا بين المعتقد والممارسة حول التنظيم الذاتي للتعلم يمثل مشكلة؛ حيث أن الباحثان كان يتوقعان أن يقوم معلمو المعلمين بتوفير المناخ المناسب حتى يمارس معلمي ما قبل الخدمة التنظيم الذاتي للتعلم.

وقام (Schraw & Olafson,2003) بدراسة تناولت معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية للتنظيم الذاتي للتعلم بهدف التعرف على الاتساق بين المعتقدات والممارسات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن بالرغم من أن المعلمين يعتقدون فى تعليم تلاميذهم مهارات التعلم المعرفية، إلا إنهم كثيراً ما يلجئون إلى اتجاه التعلم القائم على المعلم – وهو ما يعرف اصطلاحًا بالتعلم المنظم خارجياً– وذلك من أجل التوافق مع المطالب المفروضة عليهم من جانب مديري المدارس وسياسات المنطقة التعليمية ومن جانب الطلاب أيضاً.

وقام (Bolhuis & Voeten,2004) بدراسة معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين لديهم تسامح منخفض لعدم التأكد من تعلمهم وتنظيمهم الذاتي للتعلم منخفض يتوقعون تسامح على اتجاه عدم التأكد فى تعلم طلابهم، وتوصل الباحثان إلى أن المعلمين فى حاجة إلى التنظيم الذاتي للتعلم فى عملية تعلمهم لأن الكثير منهم لديه تسامح منخفض فيما يخص تعلمهم.

وطبقا (Perry, Phillips, & Dowler,2004) ما قامت به برامج إعداد المعلمين من أجل تعليم التنظيم الذاتي للتعلم لمعلمي ما قبل الخدمة قليل جداً؛ وإن لم يتم تدخل

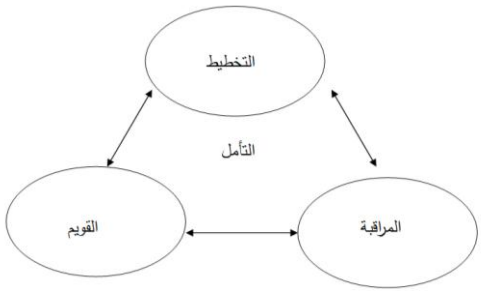
المهتمين بالتنظيم الذاتي للتعلم فإن معلمي ما قبل الخدمة عندما يعلمون فى التدريس يحملون المعتقدات الراسخة عن التدريس والتعلم القائم على تجاربهم الخاصة فى المدرسة.

كما قام (Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005) بدراسة بهدف الإجابة على التساؤل التالي: هل يقوم المعلمون بالتنظيم الذاتي للتعلم فى تعلمهم؟ وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لا يقومون بالتنظيم الذاتي للتعلم فى خبرات التعلم الخاصة بهم ولكنهم يقومون بالممارسة التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلابهم.

وقام (Gordon, Dembo & Hocevar,2007) بدراسة هدفت إلي دراسة تأثير الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب على توجه الهدف وعلى أيديولوجية التحكم فى الطالب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب ترتبط باستخدامهم لهدف التمكن فى تعلمهم وترتبط أيضاً بأيدلوجية التحكم الإنساني فى الطالب.

وهناك العديد من الباحثين الذين حاولوا وضع نماذج للتنظيم الذاتي للتعلم، وقام مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣: ٣٦٣-٤٤٠) بعرض عشرة من هذه النماذج فى ترتيب زمني لتقديمها. وهذا يعكس التطور فى النظر إلى مكونات هذه الظاهرة. وقام بالتركيز فى هذا العرض على التعريف الذي يتبناه النموذج للتنظيم الذاتي للتعلم، ومكونات هذا التكوين والإطار النظري الذي قد تستند إليه بعض هذه النماذج. أشار إلي أن جميع هذه النماذج توصف التنظيم الذاتي للتعلم على أنه عملية نشطة حيث يقوم الطلاب المنظمون ذاتيا لتعلمهم بتحديد المهمة المطلوبة منهم بنجاح، ويضعون المعايير التي يستخدمونها لمراقبة فاعلية الإستراتيجية المطبقة، ويقومون بالتحكم ما وراء المعرفي فى عملية التعلم من أجل تحقيق الهدف الأكاديمي، وطوال عملية التعلم يقوم الطلاب بالقيام بتقنيات معالجة المعلومات التي تعكس معتقداتهم، ومعارفهم السابقة، ودافعيتهم وبعض عوامل الفروق الفردية لديهم (Azevedo & Cromley,2004; Greene & Azevedo,2009; Winne & Hadwin,2008).

ومن أهم هذه النماذج هو نموذج زيمرمان (١٩٩٨) للتنظيم الذاتي للتعلم والذي يشتمل علي ثلاثة مراحل يمكن توضيحها من خلال شكل رقم (١)، وهي مرحلة التخطيط ومرحلة المراقبة ومرحلة التقويم ويمكن توضيح هذه المراحل الثلاثة كما يلي:



شكل رقم (١)

نموذج زيمرمان (Zimmerman,1998:77)

كما قدم (Boekaerts, 2010 : 71) التنظيم الذاتي للتعلم على أنه مكون ما وراء معرفي يشمل علي ثلاثة أبعاد وهي : التخطيط الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتي للتعلم والتقويم الذاتي للتعلم.

وتكمن أهمية التنظيم الذاتي للتعلم في أنه وسيلة مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في عملية التعلم (Zimmerman, 2002: 65 -72). وأنه يسهم في جعل المتعلم لديه دافعية ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة في نفسه تجعله يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه (مصطفى محمد كامل،٢٠٠٣: ٢٦٧). وأنه يعطي المتعلمين الفرصة لمراقبة وتقويم سريان عملهم ويعطيهم الفرصة لترتيب وتحويل المعلومات لتحسين التعلم ويعطيهم الفرصة لكي يخططوا للأنشطة ولكي طلبوا المساعدة ويعطيهم الفرصة لاختيار وترتيب البيئات الفيزيقية من أجل تحسين التعلم (Camahalan,2006:194).

أما خصائص المعلمين المنظمين ذاتياً فهي متعددة، وأهمها: أنهم يستخدمون عمليات التنظيم الذاتي الخاصة بالمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، ويعدلون من خططهم التعليمية لكي تفي بمتطلبات التعلم المعينة لدى الطلاب (Kitsantas & Baylor,2001:97)، وأنهم لا ينظمون خبرات تعلمهم ذاتياً دائمًا، ولكن ينظمون ممارساتهم التعليمية ذاتياً (Van-Eekelen et al.,2005:AA1). وأن معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لديهم تدعم ممارساتهم التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي لدي طلابهم (Gordon, , et al.,2007:36) .

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم ونماذج التنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman,1998: 75) والأطر النظرية التي تناولته بالدراسة

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

نجد أنها ميزت بين مكونين رئيسين وهما معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم والممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلابهم، وميزت بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ما وراء المعرفية (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم لدي المعلم – معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم لدي المعلم – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم لدي المعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدى الطلاب – الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدى الطلاب – الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم لدى الطلاب) (Tillema & Hayon, 2002; Schraw & Olafson, 2003; Bolhuis & Voeten, 2004; Perry, Phillips, & Dowler 2004; Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005; Gordon, Dembo, & Hocevar, 2007).

وتُعرَف الممارسات التعليمية لزيادة استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب Instructional Practices to promote students' Self-Regulated learning strategies use بأنها "ممارسات تعليمية تتضمن تعليم الطلاب كيفية وضع خطة من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية، وكيفية مراقبة استخدام إستراتيجيات التعلم، وكيفية تقويم فاعلية إستراتيجيات التعلم في تحقيق الهدف الأكاديمي التعليمي"(Zimmerman,1990:3).

وتؤكد الدراسات السابقة التي تناولت معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين والممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب أنها انطلقت من أحد فروض النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا The social and cognitive theory (Van-Eekelen, Boshuizen & Vermunt,2005; Perry, Phillips, & Dowler,2004; Bandura,2006:165; Gordon, Dembo, & Hocevar,2007). وتشير النظرية الاجتماعية المعرفية لباندورا إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يتضمن تفاعلات متبادلة بين متغيرات الشخصية، والسلوك، والبيئة، والتي يشار إليها بثلاثية التبادل أو بالحتمية التبادلية (Bandura,1986:3)، وتفترض هذه النظرية عدد من الأسس والافتراضات، تتمثل فى: (١) أن الناس يتعلمون من بعضهم البعض عن طريق الملاحظة والتقليد. (٢) أن الأفراد يتعلمون السلوكيات عن طريق النمذجة لسلوكيات أو مخرجات سلوكيات الآخرين. (٣) أن الأفراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال

اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة أو تغيير أنفسهم. (٤) أن التعلم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة يقابله تغير فى سلوكه. (٥) أن نتائج السلوكيات التي يقوم بها الفرد تلعب دوراً كبيراً فى تعلمه. (٦) أن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دوراً كبيراً فى عملية التعلم. (Bandura,2006:165). كما تشير البحوث إلى أنه إذا كان المعلمون غير قادرين على التنظيم الذاتي فى العملية التعليمية الخاصة بهم، فإنه يكاد يكون من المستحيل أن يطوروا هذه القدرات لدى طلابهم (Putnam & Borko,2000:6).

وقام (Stevens & Slavin,1992) بدراسة هدفت إلي دراسة تأثير الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط للتعلم التعاوني على تحصيل الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى القراءة والرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى أن تلاميذ المدرستين التجريبيتين تحصيلهم مرتفع عن تحصيل تلاميذ المدارس المستخدمة كمجموعة ضابطة فى القراءة والفهم والتعبير اللغوي والرياضيات. كما أن المجموعات الفرعية من تلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس التجريبية حققوا تحصيلاً أعلى فى القراءة والفهم والتعبير اللغوي والرياضيات. كما أن جميع طلاب المجموعة التجريبية أشاروا إلى أنهم كونوا أصدقاء أكثر من تلاميذ المجموعة الضابطة فى نهاية الدراسة. وهذا قاد الباحثين إلي التأكيد على أهمية الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط للتعلم التعاوني.

كما قام (Turner,1995) بدراسة هدف إلي التعرف على الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم التي يقوم بها المعلم وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى الأنشطة المفتوحة أكثر من استخدامهم لها فى الأنشطة المغلقة. وتوصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أن دافعية التلاميذ تزداد عندما يكون هناك ممارسات تعليمية تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة واختيار الإستراتيجية والتعلم عن طريق الأقران.

وقام (Perry,1998) بدراسة هدفت إلي التعرف على العلاقة بين الممارسات التعليمة لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذهم والتنظيم الذاتي للتعلم لدي هؤلاء التلاميذ. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين كانوا فى الفصول التي كان المعلمون يقومون بممارسات تعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ اكتسبوا مهارات وسلوكيات التنظيم الذاتي

للتعلم. بينما وجد الباحث أن التلاميذ الذين كانوا فى الفصول التي لا تستخدم ممارسات تعليمية تزيد من التنظيم الذاتي كانوا لا يستخدمون إستراتيجية التعلم من الأقران. وأكدت نتائج هذه الدراسة على أن الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لا تضمن وحدها زيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ. وهذا يؤكد على أهمية بيئة التعلم جنباً إلى جنب مع الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ.

كما قام (Meyer &Turner,2002) بدراسة هدفت إلي دراسة الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم التي يقوم بها المعلمون وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذهم. وتوصل الباحثان إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يزيد لدى التلاميذ عندما يقوم المعلمون بممارسات تعليمية تؤدى إلى ذاتية المتعلم والتي عرفها الباحثان بأنها القيام بدور نشط فى تعلم الفرد الذاتي. وطبقاً لما توصل له الباحثان، تزداد ذاتية المتعلم عندما يدمج المعلمون ممارسات تعليمية تحتوى على تدريب السقالة فى عملية التعلم من خلال النمذجة والإرشاد والتغذية الراجعة. وأشار البحثان إلي أن هذه العملية يمكن من خلالها نقل مسئولية التعلم من المعلم إلى المتعلم.

وقام (Eshel & Kohavi,2003) بدراسة أثر كل من معتقدات التلاميذ المدركة حول ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى هؤلاء التلاميذ، واستخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الأكاديمي وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التحصيل فى الرياضيات يكون عالي عندما تكون معتقدات التلاميذ المدركة حول ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم تشير إلى أن هناك تحكم مشترك بين المعلم والمتعلم فى التعلم. كما أظهرت الدراسة على عكس ما هو متوقع أن الفاعلية الذاتية لدى التلاميذ ترتبط بتحكم الطالب المدرك ولا ترتبط مع التحكم المشترك فى التعلم.

كما (Patrick, Ryan & Kaplan,2007) بدراسة هدفت إلي التعرف على علاقة ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ وبالتحصيل الدراسي فى مادة الرياضيات. وتوصل الباحثون إلى أن ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ (التفاعل – الدعم الوجداني – الدعم الأكاديمي) تسهم فى استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وقام (Mullin,2011) بدراسة هدفت إلى دراسة تأثير الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية. وتم قياس التحصيل الأكاديمي عن طريق نسبة متوسط درجات تحصيل التلاميذ فى مادة القراءة وآداب اللغة الانجليزية كلغة أم. وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة بين المدارس الأعلى والمتوسطة والأقل تحصيلاً في آداب اللغة الإنجليزية عينة الدراسة فى الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي والممارسات التعليمية لزيادة استخدام إستراتيجية المراقبة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادة استخدام المراقبة الذاتية للتعلم ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية فى مادة آداب اللغة الانجليزية. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلميذ تأثر على تحصيل تلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية فى اللغة الانجليزية كلغة أم .

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات التي أشارت نتائجها إلى إمكانية تدريب الطلاب على التنظيم الذاتي للتعلم من خلال إعداد برامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم وتطبيقها (علا السمان،٢٠٠٩ ؛ Kruiper,2005; Gifford–Lemcool, 2008)، إلا أن العديد من الباحثين وجدوا أن التنظيم الذاتي للتعلم يمكن أن يدرس من خلال ممارسات تعليمية صريحة، وكذلك يمكن أن تتم زيادته بطريقة غير مباشرة عن طريق انخراط المعلمون فى الممارسات التعليمية التي تزيد التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب (Ames, 1992; Paris & Winograd,1999; Perry, c.,1998).

أما الفاعلية التعليمية فعرفها (Tschannen–Moran & Hoy,2001:785) على أنها "المدى الذي يشعر فيه المعلمون أنهم قادرون على مساعدة الطلاب على التعلم والتي يمكن أن تأثر على مجهوداتهم التعليمية فيما يتعلق باختيار الأنشطة ومستوى المجهود والمثابرة مع الطلاب".

وقام (Gibson & Dembo,1984) بدراسة هدفت إلي بناء مقياس لقياس فاعلية المعلم والتعرف على مكونات فاعلية المعلم المختلفة. وافترض الباحثان وجود مكونين للفاعلية المعلم، وهما الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية. وعرف الباحثان الفاعلية الشخصية بأنها "تشير إلى المعتقدات العامة حول العلاقة بين التعلم والتعليم". أما الفاعلية

التعليمية فعرفها الباحثان بأنها " تشير إلى معتقدات المعلم الشخصية ووعيه بمسئوليته اتجاه تعلم وسلوك التلميذ". وتوصلت نتائج الدراسة عن طريق التحليل العاملي لإجابات المعلمين إلى وجود عاملين متشبعين بتسع وعشرون في المئة من البنود، وتم تسمية العامل الأول بمعتقدات الفاعلية الشخصية، وتم تسمية العامل الثاني بمعتقدات الفاعلية التعليمية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة بين الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية علاقة متوسطة. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين ذوى الفاعلية المرتفعة حققوا درجة عالية من مشاركة الطلاب فى المجموعة الكلية، وكان لديهم قدرةٌ أفضل على جعل الطلاب يستمرون فى العمل بنشاط، بينما قضى المعلمون ذوى الفاعلية التعليمية المنخفضة أوقات أقل فى تعليم طلابهم وتوقفوا بسرعة عن تعليم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وكانوا ناقدين لفشل الطلاب .

وقام (Woolfolk & Hoy,1990) بدراسة علاقة معتقدات فاعلية المعلم بثلاث مكونات من مكونات التنظيم الذاتي للتعلم وهى (الاتجاه نحو تعلم الطالب – التحكم – والدافعية). وتوصلت الدراسة إلي وجود عاملين أو مستقلين لفاعلية المعلم. وقاما الباحثان بتسمية العامل الأول بالفاعلية التعليمية العامة General Teaching Efficacy والعامل الثاني بالفاعلية التعليمية الشخصية Personal Teaching Efficacy. كما توصلت الدراسة إلى أن توظيف المعلمين ذوى الفاعلية التعليمية العامة العالية للتوجه الإنساني Humanistic orientation مع طلابهم أكثر من توظيف المعلمين ذوى الفاعلية التعليمية العامة المنخفضة لها مع طلابهم.

وقام (Guskey & Passaro,1994) بدراسة العوامل التي تؤثر فى بناء فاعلية المعلم. وهدفت الدراسة إلى دراسة التمييز بين الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثمائة واثنين وأربعين معلم ومعلمة من معلمي قبل الخدمة ومن المعلمين ذوى الخبرة. واستخدمت الدراسة استبانه مقتبسة من مقياس فاعلية المعلم الذي أعده (Gibson & Dembo,1984). وأكدت نتائج الدراسة وجود بعدين لفاعلية المعلم. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراستين السابقتان (Gibson & Dembo, 1984 ؛ Woolfolk & Hoy, 1990). ولكن الدراسة توصلت إلى عدم وجود دلائل على

وجود اختلاف بين أبعاد كل من الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية (Guskey & Passaro,1994).

وأشارت نتائج دراسة (Guskey & Passaro,1994) إلى أن الفروق بين أبعاد كل من الفاعلية الشخصية والتعليمية ترتبط بالفروق بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. وتشير العوامل الداخلية إلى معتقدات المعلم حول تأثيره الشخصي على التعلم والتعليم، بينما تشير العوامل الخارجية إلى معتقدات المعلم حول تأثير العوامل التي توجد خارج الفصل ولا تقع تحت تحكم المعلم الشخصي. كما توصل الدراسة إلى أنه بالرغم من أن هذين العاملين مرتبطين ببعضهما البعض إلا أنهما يعملان باستقلال ومن ثم أشار الباحثان إلى أن معتقدات المعلم حول تأثيره الشخصي على أداء الطالب لا ترتبط بقوة بمعتقداته حول العوامل الخارجية التي لا تقع تحت تحكمهم. وبالتالي أشار الباحثان إلى أن المعلمين يمكن أن يعتقدوا فى قدراتهم على التأثير فى تعلم الطلاب بالرغم من وجود بعض العوامل الخارجية الاجتماعية والاقتصادية التي لا تقع تحت سيطرتهم.

وقام (Brownell & Pajares,1999) بدراسة هدفت إلي الفاعلية التعليمية فيما يخص معتقداتهم حول تعليم الطلاب ذوى صعوبات التعلم والسلوك فى الفصول الدراسية العادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات فاعلية المعلم التعليمية لها التأثير الأقوى والمباشر على توقعات نتائج نجاح التلاميذ. وجاء تأثير الزمالة فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وجودة الإعداد لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى المرتبة التالية. وتوصل الباحثان من خلال نتائج الدراسة إلى أنه من المحتمل أن يقوم معلمي التعليم العام الذين يعتقدون أنهم يستطيعون تعليم الطلاب ذوى الصعوبات التعلم وذوى المشكلات السلوكية بإدراج هؤلاء التلاميذ فى فصولهم أكثر من المعلمين الذين يشكون فى قدراتهم على تعليم مثل هؤلاء التلاميذ.

كما قام (Guskey,2001) بدراسة الفروق بين معتقدات فاعلية المعلم التعليمية في (نتائج أداء التلاميذ – قدرات التلاميذ – التأثير على تعليم التلميذ بمفرده – التأثير على تعليم مجموعة من التلاميذ). وتوصل الباحثان إلى وجود فروق فى معتقدات فاعلية المعلم التعليمية بين تعليم طالب بمفرده وتعليم مجموعة من الطلاب. كما توصل الباحث إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس معتقدات فاعلية المعلم عندما تكون نتائج أداء الطلاب سالبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أظهروا مسئولية شخصية وفاعلية شخصية أقل عند تدريس طالب بمفرده بالمقارنة بالنتائج عند تدريس لمجموعة من الطلاب. وطبقاً (Guskey,2001) تدعم نتائج هذه الدراسة فكرة أن المعلمين يرجعون نتائج الطلاب السلبية إلى عوامل تقع بعيداً عن سيطرتهم.

وقام (mullin,A.,2011) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين فاعليتهم التعليمية والتحصيل الدراسي لتلاميذ مدارس الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. وقام باستخدام مقياس الفاعلية التعليمية من إعداد (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ، وتم تطبيق الدراسة على عينة من مائتين وثماني عشر معلم ومعلمة من ثماني عشرة مدرسة ابتدائية تمثل المدارس ذات الاحتياجات المعتدلة فى لونج ايلند بنيويورك. وعلى عكس ما كان متوقع لم تجد الدراسة علاقة بين معتقدات الفاعلية التعليمية للمعلم وتحصيل طلابه فى مادة آداب اللغة الانجليزية.

التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية تم قياسهما بطرق مختلفة فى أدبيات البحوث. حيث قام بعض الباحثين باستخدام أدوات التقرير الذاتي لقياس مكونات التنظيم الذاتي للتعلم (Schraw & Dennison,1994; Sperling, et al.,2004)، بينما قام آخرون باستخدام اختبار دقة أحكام ومراقبة ما وراء المعرفة كمقياس للتنظيم الذاتي للتعلم (Everson & Tobias,1998; Nietfeld, Cao & Osbome,2005). ولكن (Duncan & McKeachie,2005) وذكر أن أدوات التقرير الذاتي مثل (الاستبانة) هي من أكثر المقاييس استخداماً فى قياس التنظيم الذاتي للتعلم.

والدراسات التي تناولت الفاعلية التعليمية بالدراسة تشير نتائجها إلى أن هناك ازدياد فى تأثير معتقدات ودافعية المعلمين على التعليم والتدريس (Errington,2001, 2004; Hofer & Pintrich,1997; Tatto,1998) . كما تشير نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفاعلية التعليمية والتنظيم الذاتي للتعلم إلي أن الفصول ذات البيئات التي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم تأثر فى فاعلية المعلم التعليمية (Woolfolk & Hoy,1990; mullin,2011).

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

والفاعلية التعليمية تكتسب أهميتها من كونها عنصرًا ضروريًا في نجاح المدرسة الكلى (Pajares & Schunk,2001). وليصبح أي شخص معلم يتطلب ذلك معتقدات فاعلية تعليمية إيجابية، حيث أن نتائج البحوث أشارت إلى أن معتقدات فاعلية الذات أثرت تقليديا علي الخيارات الوظيفية للأمريكيين من أصل أفريقي. وهذه المعتقدات العالية والايجابية لدى الأفراد المرشحين للعمل كمعلمين ضرورية من أجل تلبية الاحتياجات على مستويات الدراسية فى المدرسة، وفى المرحلة الجامعية العالية، والدراسات عليا، وهى أيضا ضرورية لتلبية متطلبات الجودة والاعتماد (Brown, 2004 : 25).

وأهم الخصائص العامة للمعلمين ذوى الفاعلية التعليمية المرتفعة هي: الثقة بالنفس وبالقدرات، والمثابرة، والقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين، والقدرة على تقبل وتحمل المسؤولية، والبراعة في التعامل مع المواقف غير التقليدية. أما أهم الخصائص العامة للمعلم ذي الفاعلية التعليمية المنخفضة، فهي: أنه يخجل من المهام الصعبة، ويستسلم بسرعة، ولديه طموحات منخفض، ويركز على النتائج الفاشلة، وليس من السهل أن ينهض من النكسات، ويقع بسهولة ضحية للإجهاد والاكتئاب، وينشغل بنقائصه، ويهول المهام المطلوبة (Bandura,1997:38).

كما أشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى أن مكونات وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ترتبط بصفة عامة بالتحصيل الأكاديمي أو الدراسي الذي يقاس بمقاييس النجاح الأكاديمي بما فى ذلك درجات المقرر ومتوسط الدرجة النهائية (Bembenutty & Zimmerman,2003; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Trainin & Swanson,2005;).

ويتضح مما سبق أن الدراسات السابقة التي تناولت معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم والممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي لدي الطلاب والفاعلية التعليمية تمت فى البيئة الأجنبية، وأن البيئة المحلية والعربية – على حد إطلاع الباحث – تفتقر إلى وجود مثل هذه الدراسات. كما تفتقر إلي وجود مقاييس مقننة لقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين وممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب ولقياس الفاعلية التعليمية.

ومن ثم جاءت الدراسة الحالية لتتناول معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم، وممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، ومعتقدات الفاعلية التعليمية لدى

المعلمين، وتحاول التعرف على العلاقات فيما بينها وعلاقتها بتحصيل طلابهم فى مادة اللغة الإنجليزية فى ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، وفى ضوء النموذج الاجتماعي المعرفي للتنظيم الذاتي للتعلم لزيمرمان.

مشكلة البحث:

شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال م ما يلي:

نتائج بعض من الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين وممارساتهم التعليمية لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب بالدراسة أشارت إلى وجود فروق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم والممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب مثل (Tillema & Hayon,2002; Schraw & Olafson,2003; Van-Eekelen, et al.,2005; mullin,2011) في حين أشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث الأخرى مثل (Perry, et al., 2004 ؛ Bolhuis & Voeten, 2004; Gordon, et al., 2007) إلى عدم وجود فروق بينهما.

كما أشارت نتائج البحوث السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يكونون بصفة عامة محصلين أكثر من الذين لا يستخدمونها (Van-Zile-Tamsen & Livingston, 1999 ; Kruiper, 2005; Chen, 2002)، وأن الطلاب ذوى التحصيل المرتفع يمتلكون عدد متنوع من استراتيجيات التنظيم الذاتي، ويعرفون متى وكيف يستخدمونهم (Eilam & Aharon,2003 ; Hwang & Vrongistinos,2002)، وأن الطلاب المتوسطين وأقل من المتوسطين فى التحصيل لا يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بكفاءة (Gifford-Lemcool, 2008).

كما لاحظ الباحث أن هناك تباين فى مستوى تحصيل طلاب المرحة الثانية من التعليم الأساسي فى مادة اللغة الانجليزية في محافظة سوهاج. ودفع ذلك الباحث إلي القيام بإجراء دراسة استكشافية علي نتائج طلاب الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠٠٨-٢٠٠٩-٢٠١٠) م في مادة اللغة الإنجليزية بهدف التعرف علي مستوي تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية في عدد إحدى وعشرون مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية. ومن خلال حساب متوسط نتائج المدارس في هذه السنوات الثلاثة، أشارت نتائج

هذه الدراسة الاستكشافية إلي وجود فروق بين نتائج طلاب المدارس عينة الدراسة الاستكشافية. فبلغ متوسط تحصيل جميع هذه المدارس (٦١%) بانحراف معياري (١٩%). وتشير هذه النتيجة إلي أن هناك تباين في نتائج تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية في مدارس الحلقة الثانية بإدارة سوهاج التعليمية.

كما لاحظ الباحث من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التنظيم لذاتي للتعلم لدي المعلمين والفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي بالدراسة أن هناك اختلاف في نتائج هذه الدراسات؛ حيث أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود فروق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم والممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب (Schraw & Olafson , 2003 ؛ Tillema & Hayon , 2002؛ Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt , 2005)، ولكن بعض الدراسات الآخرة أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم والممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب (Perry, et al., 2004; Gordon, et al.,2007).

كما أشارت نتائج بعض هذه الدراسات إلى أن الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب تسهم في استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وبالتالي تسهم فى زيادة التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ مثل (Stevens & Slavin,1992 ؛ Eshel & Kohavi,2003 ؛ Patrick, et al,,2007). بينما وجد مولن (Mulin,2011) أن هناك علاقة بين بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدي الطلاب والتحصيل الأكاديمي. ولم يجد علاقة بين بعد الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدي الطلاب والتحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب فى مادة آداب اللغة الانجليزية كلغة أم، مما يشير إلي وجود تناقض بين نتائج هذه الدراسات السابقة.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الفاعلية التعليمية والتحصل الدراسي إلي وجود علاقة بين الفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي للطلاب (Armor et al, 1976 ؛ Gibson &Dembo , 1984 ؛ Bandura , 1997 ؛ Brownell & Pajares , 1999 ؛ Guskey, 2001 ؛Mullin,2011) ما عدى دراسة مولن

(Mullin,2011) التي توصلت إلى عدم وجود هذه العلاقة، مما يشير إلي وجود تناقض بن نتائج هذه الدراسات السابقة.

وباستعراض ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الفاعلية التعليمية ومكونات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم، وجد الباحث أن هناك دراستان فقط تناولت هذه العلاقة وهما دراسة (Woolfolk & Hoy, 1990) ودراسة (mullin,2011)، وتوصلت نتائج هاتين الدراستين إلى وجود علاقة بين معتقدات الفاعلية التعليمية للمعلم ومكونات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم، وهذا يشير إلي الحاجة إلي المزيد من الدراسات لتأكيد صحة ما توصلتا إلي هاتان الدراستان.

كما أنه باستعراض ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مكونات وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وجد الباحث أن دراسة (Woolfolk & Hoy, 1990) تناولت بالدراسة ثلاثة مكونات للتنظيم الذاتي للتعلم وهي (الاتجاه نحو تعلم الطالب ، والتحكم ، والدافعية لدى المعلم)، ويلاحظ عدم تناول هذه الدراسة لأي بعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم ما وراء المعرفية (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم – معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدى الطلاب – الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدى الطلاب – الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم لدى الطلاب) وتناولت دراسات أخرى مثل دراسة (Mullin,2011) أربعة أبعاد للتنظيم الذاتي للتعلم وهي (معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب– الممارسات التقويم الذاتي للتعلم لدى الطلاب)، ولم تتناول هذه الدراسة بعدين مهمين من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين وهما معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدى الطلاب.

كما أن الدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين وعلاقته بتحصيل طلابهم الدراسي مثل دراسة إبراهيم أحمد (٢٠٠٧) ودراسة محمد صلاح (٢٠٠٩) ودراسة عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) ودراسة سهير إسماعيل (٢٠١١) ودراسة (Law, Chan & Sachs,2008;) ودراسة (Kimber,2009;) ودراسة (White,2011) ودراسة (Mulin,2011) أكدت على وجود علاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلميذ وتحصيله

الدراسي. ومن ثم يعتبر البحث الحالي وجود العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب وتحصيلهم الدراسي من المسلم به. أي أنه يمكن أن يعتبر التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب متغير وسيط في هذه الدراسة، حيث أن الدراسات التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطيه بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي نادرة جداً مثل دراسة لطفي عبد الباسط إبراهيم(١٩٩٦) ودراسة (Hong, Peng & Rowell,2009).

وباستعراض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب، نجد أنها أجريت على عينات من معلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي مثل دراسة كل من (Schraw & Olafson , 2003 ؛ Perry, Phillips, & Dowler 2004 ؛ Bolhuis & Voeten , 2004 ؛ mullin, 2011). كما نجد أن هناك دراسات أجريت على عينة من هيئة تدريس كلية التربية مثل دراسة (Tillema & Hayon , 2002 ؛ Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt , 2005 ؛). وهناك دراسة أجريت على عينة من المعلمين الذين كانوا يقومون بعملية التدريس وملتحقين بالدراسات العليا فى نفس الوقت (مثل Gordon, Dembo, & Hocevar , 2007).

ومن حيث عدد العينة تراوح عدد أفراد العينة ما بين (١٥) معلم كما فى دراسة (Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt , 2005)و (٢١٨) معلم (كما فى دراسة مولن (Mullin, 2011).

كما أنه باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، نجد أنها منها ما اعتمد على أداة من أدوات المسح لجمع البيانات اللازمة من المعلمين أو الطلاب مثل دراسة (Eshel & Kohavi , 2003) ودراسة (Mullin,2011) . أما التحصيل فتم قياسه عن طريق نتائج تحصيل الطلاب فى الرياضيات في دراسة (Patrick, et al,2007)، وعن طريق نتائج تحصيل الطلاب فى آداب اللغة الانجليزية (Mullin,2011).

وباستعراض الدراسات السابقة التي تناولت الفاعلية التعليمية بالدراسة، نجد أن بعضها أجري على عينات من معلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي مثل دراسة كل من (Armor et al, 1976 ؛ Gibson & Dembo, 1984 ؛ Bandura , 1997 ؛

Brownell & Pajares , 1999). كما نجد أن هناك دراسة أجريت على عينة من معلمي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ومعلمي التعليم الثانوي مثل دراسة (Guskey, 2001). ومن حيث عدد العينة تراوح عدد أفراد العينة ما بين (١١٤) معلم كما فى دراسة (Guskey, 2001) و (٢١٨) معلم كما فى دراسة مولن (Mullin,2011).

كما توصل الباحث من خلال مراجعة البحوث السابقة التي تناولت التنظيم الذاتي للتعلم إلي أن بعض هذه البحوث اعتمدت على المقابلة لجمع البيانات مثل بحث كلٍ من (Tillema & Hayon , 2002 ؛ Bolhuis & Voeten , 2004 ؛ Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt , 2005 ؛ Gordon, Dembo, & Hocevar , 2007)، وأن هناك بحوث اعتمدت استخدام أداة تقرير ذاتي وكذلك اعتمدت على المقابلة فى جمع المعلومات والبيانات، مثل بحث (Schraw & Olafson,2003)، بينما اعتمد بحث مثل (Perry, Phillips, & Dowler 2004) على جمع البيانات من خلال ملاحظة المراقبين ومعلمي ما قبل الخدمة إثناء تدريسهم وكذلك من خلال ملاحظة تحضير الدرس المكتوب وكذلك من خلال عينة لتأملات المعلمين حول ما يقومون به.

وبعد مراجعة الباحث للمقاييس التي أعدت لقياس التنظيم الذاتي للتعلم في الدراسات السابقة (Zimmerman & Martinez-Pons,1988; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al.,1991; Pintrich & Gracia,1991; Schraw & Dennison,1994; Kitsantas & Baylor,2001:97)، وجد الباحث أنها تختلف فيما بينها في نوع وعدد إستراتجيات ومجالات ومكونات التنظيم الذاتي للتعلم التي تقيسها وكذلك نوع العينة التي تصلح للتطبيق عليها.

وبعد مراجعة الباحث للمقاييس التي أعدت لقياس فاعلية المعلم والفاعلية التعليمية (Armor et al,1976; Ashton, et al.,1982; Gibson & Dembo,1984; Gibson & Dembo,1984; Bandura,1997; Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A.,2001) وجد الباحث أنها تختلف فيما بينها في مكونات الفاعلية التي تقيسها، كما يلاحظ أن هذه المقاييس لا تصلح للتطبيق في الدراسة الحالية لأنه لا يوجد منها مقياس لقياس الفاعلية التعليمية فقط.

وفى ضوء ما سبق يتضح الآتي :

١) أهمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم، وأهمية الفاعلية التعليمية لدى المعلم بالنسبة لتحصيل طلابه في مادة اللغة الإنجليزية.

٢) لا توجد دراسة – على حد إطلاع الباحث – في البيئة المحلية والعربية تناولت مكوني التنظيم الذاتي للتعلم (معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب) بأبعادهما الست جميعاً وهي (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم – ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدى الطلاب– معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – ممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدى الطلاب – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم لدى الطلاب) في دراسة واحدة.

٣) لا توجد دراسة واحدة – علي حد إطلاع الباحث– في البيئة العربية أو الأجنبية تناولت جميع متغيرات البحث وتم إجرائها علي عينة من طلاب ومعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٤) توصية الكثير من الدراسات السابق مثل (Mulin,2011; Gordon, et al.,2007) بإجراء المزيد من الدارسات حول العلاقة بين مكونات وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم من أجل فهم أفضل لهذه المكونات والأبعاد وكذلك لزيادة مفردات المقياس المستخدم لقياس التنظيم الذاتي للتعلم لـ (Schraw & Dennison,1994) من أجل زيادة صدقه وثباته وليصبح صالح للتطبيق في البيئة المحلية والعربية.

٥) هناك اختلاف في نتائج الدراسات السابقة الأجنبية حول طبيعة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي، والفاعلية التعليمية لدى معلمين ومعلمات والتحصيل الدراسي لطلابهم، وحول القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات بالتحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلاب.

٦) هناك ندرة فى تناول موضوع الفاعلية التعليمية فى مجال اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بالرغم من أهميته بالنسبة لتعلم اللغة الثانية (Huang , Lioyed & Milulecky, 1999 : 10).

٧) عدم وجود مقياس يقيس التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين، الفعالية التعليمة في البيئة المحلية والعربية مما يظهر الحاجة إلى ضرورة وجود مقاييس لقياسها تتمتع بالصدق

والثبات من أجل تحديد حاجة المعلمين أثناء الخدمة إلى التدريب على مهارات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وزيادة فاعليتهم التعليمية، وكذلك توفير النفقات، والتأكد من إجادة استخدام المعلمين لمهارات التنظيم الذات للتعلم ، وكذلك إكساب طلابهم هذه المهارات من عدمه .

وبناءً على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة مستوى أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلمين بمستوي فاعليتهم التعليمية وبترتيب مدارسهم من حيث التحصيل الدراسي لطلابه في اللغة الإنجليزية عند تقسيم هذا التحصل إلي رتب (الأعلى – المتوسطة – الأقل) تحصيلًا ؟

والذي يتفرع منه التساؤلات التالية:

١) ما نوع العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلمين وفاعليتهم وترتيب مدارسهم من حيث التحصيل في اللغة الإنجليزية؟

٢) ما هي الفروق بين متوسطي درجات معتقدات وممارسات المعلين في مكونات ما وراء المعرفة التنظيمية؟

٣) أي بعد من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم وفاعليتهم التعليمية يمكن أن يتنبأ بترتيب المدارسة عينة البحث من حيث التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسطة – الأقل) لطلابهم في اللغة الإنجليزية؟

ثالثاً : أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالي إلي ما يلي :

١- التعرف على العلاقات بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم وفاعليتهم التعليمية وتحصيل المدارس فى اللغة الإنجليزية لدي عينة البحث.

٢- تحديد الفروق في مكونات ما وراء المعرفة التنظيمية (التخطيط الذاتي للتعلم – المراقبة الذاتية للتعلم – التقويم الذاتي للتعلم) بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التعليمية.

٣- التوصل لمعادلة تنبؤية للتنبؤ بترتيب المدارسة عينة البحث من حيث التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسطة – الأقل) لطلابهم في اللغة الإنجليزية في ضوء كل من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلمين وفاعليتهم التعليمية

رابعاً : أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- محاولة البحث الحالي مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادة استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي والتعرف علي أهم نتائجها وأدواتها.

٢-محاولة البحث الحالي التعرف على العلاقات بين أبعاد معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم، وأبعاد ممارسات المعلم التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب والفاعلية التعليمية وعلاقتهم بالتحصيل الدراسي (الأعلى - المتوسطة – الأقل) في مادة اللغة الانجليزية.

الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

١- تزويد المهتمين بتطوير تعلم اللغة الإنجليزية بمستويات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين ومستويات فاعليتهم التعليمية؛ حتى يمكن وضع البرامج التدريبية المناسبة للنهوض بهم إلى مستويات أعلى.

٢- بيان العلاقة والعوامل المؤثرة على أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، والمؤثرة على معتقدات الفاعلية التعليمية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مما يفيد مخططي المناهج الدراسية فى ميدان اللغة الإنجليزية ومنفذيها ومقوميها.

٣- تقدم هذه الدراسة مقياسين من أدوات القياس الموضوعية النوع، يصلح تطبيقهما في البيئة المحلية والعربية بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية وتقنينهما لتحديد الحاجة التدريبية لمعلمي هذه الحلقة من التعليم الأساسي.

مصطلحات البحث: وتضمنت ما يلي :

معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم Teachers' Self-Regulated learning Beliefs:

وعرف (Montalvo & Torres, 2004:4) التنظيم الذاتي للتعلم بصفة عامة بأنه "التعلم الذي يجعل المتعلم يجد نفسه قادراً على إدراك سلوكه، ولديه الدافعية الذاتية، والقدرة على استخدام الاستراتيجيات التي تمكنه من التحصيل الأكاديمي المطلوب".

وتعرف الدراسة الحالية معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم إجرائياً بأنها معتقدات المعلم حول كونه نشط في تعلمه وتشمل معتقداته حول استخدامه لاستراتيجيات التخطيط

الذاتي والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، وذلك كما يظهر من خلال استجابات المعلمين على عبارات مقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم للمعلم في الدراسة الحالية.

الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب Instructional Practices to promote students' Self-Regulated learning strategies:

وعرفها (Zimmerman,1990:3) نظريًا بأنها "ممارسات تعليمية تتضمن تعليم الطلاب كيفية وضع خطة من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية، وكيفية مراقبة استخدام إستراتيجيات التعلم، وكيفية تقويم فاعلية إستراتيجيات التعلم في تحقيق الهدف الأكاديمي التعليمي".

ويعرفها البحث الحالي إجرائياً بأنها ممارسات المعلم التعليمية التي تتضمن تعليم الطلاب كيف يكونون نشطين في التخطيط الذاتي والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي للتعلم وذلك كما يظهر من خلال استجابات المعلمين على عبارات مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب المستخدم في الدراسة الحالية.

الفاعلية التعليمية Instructional Efficacy:

وتُعرَف الفاعلية التعليمية نظريًا على أنها "المدى الذي يشعر فيه المعلمون أنهم قادرون على مساعدة الطلاب على التعلم والتي يمكن أن تأثر على مجهوداتهم التعليمية فيما يتعلق باختيار الأنشطة ومستوى المجهود والمثابرة مع الطلاب" (Tschannen-Moran & Hoy,2001:785).

ويعرفها البحث الحالي إجرائياً بأنها : مجموعة المعتقدات التي يحملها المعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على أداء سلوك محدد عند مستوى معين من أجل تعليم طلابه، وبقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من أداء طلابه، وبقدرته على التأثير الفعال على التحصيل الأكاديمي لطلابه، وذلك كما يظهر من خلال استجابات المعلمين على عبارات مقياس الفاعلية التعليمية المستخدم فى الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية:

عرف محمد الحيلة التحصيل الدراسي بصفة عامة بأنه:"نتاج التعلم في المجال المعرفي من مستويات بلوم الستة للأهداف التربوية في المجال المعرفي"(محمد الحيلة،٢٠٠٣: ٩٢).

ويعرف البحث الحالي التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية نظريًا بأنه المستوى الذي يصل إليه المتعلم فى تعلمه للغة الانجليزية، وتحدده اختبارات التحصيل المدرسية. كما يعرفه إجرائياً بأنه المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم فى تعلمه للغة الانجليزية، وتحدده اختبارات التحصيل في اللغة الإنجليزية ويستدل عليه من نتائج الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية عينة الدراسة الأساسية في الأعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥) م.

مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الأعلى – المتوسطة – الأقل) تحصيلاً فى اللغة الإنجليزية:

يعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في إدارة سوهاج التعليمية والتي تم تقسيمها جميعًا إلي مدارس أعلي تحصيلاً وهي التي تقع في أعلي من واحد انحراف معياري من متوسط درجات تحصيل طلاب العينة الأساسية للدراسة ومدارس متوسطة التحصيل وهي التي تقع في واحد انحراف معيار(أعلي – أقل) من متوسط درجات تحصيل طلاب العينة الأساسية للدراسة، ومدارس أقل تحصيلًا وهي التي تقع في أقل من واحد انحراف معياري من متوسط درجات طلاب العينة الأساسية للدراسة في اختبارات اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥) م.

الإطار النظري :

أولًا: التنظيم الذاتي للتعلم:

يعد التنظيم الذاتي للتعلم من المفاهيم الحديثة في التربية، كما يعتبر مفهومًا ضمنيًا في كثير من الموضوعات التربوية المعاصرة (محمد صلاح ، ٢٠٠٩: ٢)، وتشير علا حمدي السمان إلي أن مصطلح التنظيم الذاتي للتعلم ظهر حديثًا في عام (١٩٨٠)، وأدى ظهوره إلي حدوث تطور في العملية التعليمية(علا حمدي السمان،٢٠٠٩: ١٥)، حيث تحولت الأسس السيكولوجية للتعلم من ستينات القرن الماضي تدريجيًا من السلوكية إلي المعرفية. وخلال السنوات الأولى للثورة المعرفية في علم النفس التربوي (١٩٨٠– ١٩٩٠) قَدَمَتْ الدراسات في مجال الدافعية دَفعَةً قوية للمجال المعرفي مما أوجد حاجة لدراسة كيفية ربط المتغيرات ودراسة تأثيرها علي نواتج التعلم، وهذا ما دفع لظهور دراسات عن التنظيم الذاتي للتعلم (محمد نمر، ٢٠٠٧: ١).

ومنذ أن قاما Zimmerman وSchunk بنشر كتابًا بعنوان التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي: نظرية البحث والممارسة (Zimmerman & Schunk (Eds.),

1989)، تم إجراء كم هائل من البحوث علي التنظيم الذاتي للتعلم، وتطورت نظرية التنظيم الذاتي للتعلم والبحث في منتصف الثمانينات من القرن الماضي لتتناول وتعالج كيف يصبح الطلاب لديهم السيطرة علي عمليات التعلم، حيث ظهر التنظيم الذاتي للتعلم في هذه الفترة للتعامل مع الكيفية التي يمكن من خلالها جعل الطلاب متمكنين من عمليات تعلمهم (Zimmerman, 2001:1).

ويعرف التنظيم الذاتي للتعلم بعدة طرق وبأشكال مختلفة من قبل الباحثين المختلفين بحسب الأسس النظرية التي تعتمد عليها الدارسات المختلفة. وفيما يلي عرض لبعض تعريفات التنظيم الذاتي للتعلم:

عرف لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦ : ٢) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه " بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتياً يخطط، وينظم، ويراقب، ويُقَوِم الذات أثناء عملية التعلم".

كما عرف (Schunk,1996 : 3) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه "قدرة الطلاب على فهم وضبط بيئات تعلمهم، وذلك من خلال القدرة على وضع الأهداف، واختيار استراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، وتطبيق هذه الاستراتيجيات، مع مراقبة التقدم اتجاه أهدافهم".

كما وصفه (Pintrich,2000:451) بأنه " تطبيق نماذج عامة للتنظيم والتنظيم الذاتي فى قضايا التعلم، ولاسيما التعلم الأكاديمي الذي يجرى فى سياقات المدرسة أو الفصل الدراسي" .

وعرف (Graham & Harris,2000:4) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه "التعلم الذي يجعل المتعلمون يضعون أهدافهم بأنفسهم ، ويعتمدون على أنفسهم فى التخطيط ، والتنظيم وتقويم ما يقومون به حتى الوصول للأهداف".

كما عرفه لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١ :٣) بأنه " بنية متعددة الأوجه تتمثل فى مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية فى حل المهام الأكاديمية ".

كما عرفه (Printrich & Zusho,2002:250) بأنه أنه "عملية بناءة ونشطة يضع من خلالها المتعلمون أهدافاً لتعلمهم، ثم يحاولون المراقبة، والتنظيم والتحكم فى معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم موجهين ومحكومين بواسطة أهدافهم وخصائص السياق في البيئة".

وكذلك عرفه (Azevedo,2002:31) بأنه "عمليات فعالة وبنائه يضع فيها المتعلمون أهداف تعلمهم ثم يحاولون مراقبة العمل، والتنظيم، مع ضبط معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم فى خدمة هذه الأهداف".

وأشار (Zimmerman,2002:5) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم هو "مجموعة من المهارات التي تشمل تحديد الأهداف القابلة للوصول والمحددة واعتماد إستراتيجية والمراقبة الذاتية وسلوكيات إعادة الهيكلة لتحقيق الأهداف وإدارة الوقت والتقييم الذاتي وتملك المهمة والتكيف للمستقبل".

وعرفته ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣ : ٢٥) بأنه " العملية البنائية النشطة التي تتمثل فى قيام المتعلمين بوضع أهداف لتعلمهم، ويحاولون بذلك مراقبة معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وتنظيمها، والتحكم فيها موجهين بأهدافهم ومقيدين بالخصائص السياقية للبيئة".

كما يشير (Schunk & Zimmerman,2003:59) إلى أنه "التعلم النتائج من أفكار الطلاب وسلوكياتهم المولدة ذاتيا والموجهة على نحو منتظم اتجاه تحقيق أهدافهم التعليمية".

وعرف كل من (Montalvo & Torres, 2004:4) التعلم المنظم ذاتياً بأنه "التعلم الذي يجعل المتعلم يجد نفسه قادراً على إدراك سلوكه، ولديه الدافعية الذاتية، والقدرة على استخدام الاستراتيجيات التي تمكنه من التحصيل الأكاديمي المطلوب".

وعرفه ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦ : ٦) بأنه "عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم التخطيط، وتوجيه، وتنظيم معارفه، ودافعيته، وسلوكياته، والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف".

طبقا لـ (Simpson & Nist,2000:117) ينبغي إدراج مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات القائمة على نتائج البحوث فى التعليم، وهى استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي توصل إليها (Zimmerman,1989:330) مثل: التقويم الذاتي، والتنظيم والتحويل، وتحديد الأهداف والتخطيط، والبحث عن المعلومات، وحفظ السجلات والرقابة الذاتية، والبنية البيئية، ومكافأة الذات، والتسميع والتذكر، والبحث عن المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات.

وترى مها الشريقي (٢٠٠٥: ١) أن مكونات التنظيم الذاتي للتعلم تشتمل على: فعالية الذات التعليمية، والمراجعة المنتظمة للدروس، والتخطيط المسبق، وانتقاء الحلول المناسبة، وطلب العون أو المساعدة، وطريقة التذكر، والدافعية التلقائية، والتحضير المسبق للموضوعات المقررة، وتنظيم المعلومات، والبحث عن معلومات إضافية وكتب ومراجع، والضبط البيئي، ومراقبة الأداء، والوعي المعرفي، والتصحيح الذاتي، وإكمال الواجبات.

ويكاد يجمع الباحثون على التنظيم الذاتي للتعلم هو سلسلة من العمليات التي يبقى المتعلمون نشطين بها فى التعلم، بحيث يدعموا سلسلة عملياتهم المعرفية وسلوكياتهم بأسلوب نظامي ليطول بقاء نشاطهم (جميله حسين سيّار،٢٠٠٧: ١). كما يكاد يجمع الباحثون علي أن الأدب الحالي زاد تركيزه على مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم باعتباره توقعاً لنزعات الفرد وميوله (Nicol & Macfarlane-Dick,2006:199). كما يعكس التنظيم الذاتي للتعلم الجهود الذاتية التي يبذلها المتعلم فى عملية التعلم، كما أنه يعكس المسئولية التي تقع على المتعلم فى اكتساب التعلم (Codde,1996;Long,2001).

والتنظيم الذاتي للتعلم يتأثر إيجابياً بوجود الأهداف بعيدة المدى التي تم اكتسابها من خلال الدراسة فى المدارس الرسمية (Miller & Brickman,2004:173). والتعلم وفق مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم ليس أمرا يحدث للتلميذ، وإنما هو شيء يحدثه التلميذ بتعامله النشط والفعال مع الموقف التعليمي، ويستخدم فيه عمليات ذاتية للمراقبة والتحكم فى سلوكه وبيئته، ويحدد الكيفية التي ينشط بها ويغير ويدعم تعلمه، أي أن التنظيم الذاتي للتعلم استجابة تكتسب بالتعلم (محمد نمر،٢٠٠٧: ١). كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التعلم لا يكون مضبوطاً بالمؤثرات الخارجية فقط، وإنما يتأثر أيضاً بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى المتعلمين (Chung,2000:55). ويعتبر التنظيم الذاتي للتعلم عملية توجه ذاتي للمتعلمين فى اكتساب المعارف والاستراتيجيات (Haugan,2002:3).

والتنظيم الذاتي للتعلم ربما يكون ذا قيمة فى تعلم الطلاب وكذلك بالنسبة للمعلمين من أجل جعل الطلاب معدين أفضل للتفكير والتأمل النقدي، فقدرة الطلاب على تنمية التفكير النقدي تزداد عندما يسمح لهم التفاعل مع البيئة التي من المتوقع أن يعملوا بها بعد التخرج (Horan,2009:28). كما أن التنظيم الذاتي للتعلم هو دائرة من الأنشطة المعرفية تشمل على تحليل المهام ومراقبة النواتج (Gifford-Lemcool,2008:10).

فعملية التنظيم الذاتي للتعلم نتجت عن الخلفية المعاصرة للتفكير النقدي والممارسة التأملية، فالتفكير النقدي يعتمد على تنمية اكتساب كلاً من المهارة المعرفية والمهارة ما وراء المعرفية التي تكتمل بواسطة استراتيجيات التعلم لدى المعلم، وبواسطة استخدام التنظيم الذاتي للتعلم (Kuiper & Pesut,2004:381).

والتنظيم الذاتي للتعلم ما وراء المعرفي ينطوي على التفكير فى عملية التعلم، أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لتحقيق، ودمج، ومعالجة المعلومات فى مهمة التعلم (Ross et al.,2006:361)، وتشمل هذه الاستراتيجيات تحديد الأهداف، التقييم الذاتي، وحل المشكلات (Zimmerman & Schunk,2001:4). ففي التنظيم الذاتي للتعلم يقوم الطلاب بوضع أهدافاً لتعلمهم، ويستخدمون العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لرصد ومراقبة وتنظيم وضبط العملية التعليمية الخاصة بهم للوصول إلى هذه الأهداف (Pintrich & Zusho, 2002:249)، وبالإضافة إلى ذلك، عادة ما يتم استخدام الأنشطة المعرفية، والأنشطة ما وراء المعرفة، وأنشطة إدارة الموارد فى التنظيم الذاتي للتعلم (Cho,2004).

والتنظيم الذاتي للتعلم ليس مجرد مقدرة عقلية أو مهارة فى الانجاز الأكاديمي فحسب بل هو أيضاً عملية توجيه للذات بواسطتها يتمكن المتعلمون من تحويل قدراتهم العقلية لمهارات أكاديمية (Zimmerman,2000:20). كما أن التنظيم الذاتي للتعلم هو عملية نشطة، وليست عملية أوتوماتيكية تزداد مع النضج (Schunk & Zimmerman,2003:60). واتفقت كثير من الباحثين على أن التنظيم الذاتي للتعلم هو عمل يبدأ من الذات (Zimmerman,2002:64)، وينطوي على تحديد الأهداف (Chen,2002:11)، وينطوي على السلوكيات التنظيمية لتحقيق تلك الأهداف، وتنظم المعارف والسلوكيات من خلال ما وراء المعرفة (Bandura,1997;25)، والتي تدفع بواسطة الدوافع الداخلية والخارجية (Hofer & Pintrich,1997:88)، وتقاس باستمرار من خلال عملية المراقبة والتقييم الذاتي (Bandura & Locke,2003:87).

وفقا لـ (Zimmerman,2001:12) تشمل أبحاث ونظرية التنظيم الذاتي أشكال اجتماعية للتعلم مثل النمذجة والتغذية الراجعة من الزملاء والمدربين والمعلمين. كما يؤكد (Missildine,2004:11) على أن التنظيم الذات للتعلم يُحدِد التفاعل بين العمليات

الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتيًا، وكذلك بناء الاستجابات نتيجة استخدام استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع المتعلمين لاستخدام التنظيم الذاتي للتعلم ولتحديد العمليات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهام والأهداف الأكاديمية.

والتنظيم الذاتي للتعلم يعتمد على المواقف، وعلى مجال التعلم؛ وهذا يعنى أنه ليس سمة عامة أو مستوى من النمو، فهو يعتمد وبدرجة كبيرة على المحيط. فالمتعلمون لا يتوقعون أن يشاركوا فى التنظيم الذاتي للتعلم بدرجات متساوية فى كل المجالات على الرغم من أن هناك بعضًا من عمليات التنظيم الذاتي للتعلم التي يمكن تعميمها، وتصلح للتطبيق فى كل المجالات كالتخطيط ووضع الأهداف. فالمتعلمون يجب أن يفهموا كيف يستطيعون أن يكيفوا العمليات المختلفة فى المجالات المختلفة، ويجب أن يشعروا بالفاعلية الذاتية عند قيامهم بذلك. ويوجد ستة مواضيع تخضع للتنظيم الذاتي، وهى الدافعية، الوسائل والأدوات، والوقت، والنتائج، والبيئة المكانية والاجتماعية، ويحدث التنظيم الذاتي للتعلم عندما يكون للمتعلم فرصة الاختيار فى واحد أو أكثر من هذه المواضيع، وعندما تكون هذه المواضيع محددة مسبقاً فإن التعلم ربما يحدث، و لكن مصدر التنظيم أو الضبط يكون خارجيا (Schunk, 2001:125-126).

ويتسم التنظيم الذاتي للتعلم بأنه عمليات تكرارية وليست خطية، بمعنى أن المتعلم قد يكرر مرحلة ما من مراحل التنظيم الذاتي بعد أن يجد أن الإستراتيجية التي يستخدمها غير مناسبة وبعد اختيار غيرها وتطبيقها (Butler & Winne,1995:251). كما يتضمن التنظيم الذاتي للتعلم عملية اتخاذ المتعلمون السيطرة والمسؤولية بنشاط في تعلمهم، حيث يوظفون مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم التي تساعد فى التعلم وفى تطبيق المحتوى، وينطوي التنظيم الذاتي للتعلم على المتعلمين الذين يوجهون سلوكهم أو استراتيجياتهم بشكل استباقي لتحقيق مجموعة الأهداف الموضوعة ذاتياً، وهم يعتمدون أيضا على التغذية الراجعة الوجدانية، والمعرفية، والدافعية، والسلوكية لتعديل أو ضبط استراتيجياتهم وسلوكياتهم عندما يكونون غير قادرين على تحقيق أهدافه فى البداية (Cleary & Zimmerman,2004: 538).

كما يشير (Pintrich & Dgroot , 1990 : 33) بعد مراجعة العديد من الدراسات والبحوث إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتنظيم الذاتي ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، والمكون الأول منها هو مكون ما وراء معرفي يتمثل فى استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والمكون الثاني هو مكون دافعي، يتمثل فى إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، ويتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية والمكون الثالث هو مكون سلوكي، يتمثل فى الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير، والتنظيم وهي تقوى المشاركة المعرفية الفاعلة فى التعلم، وتؤدى إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

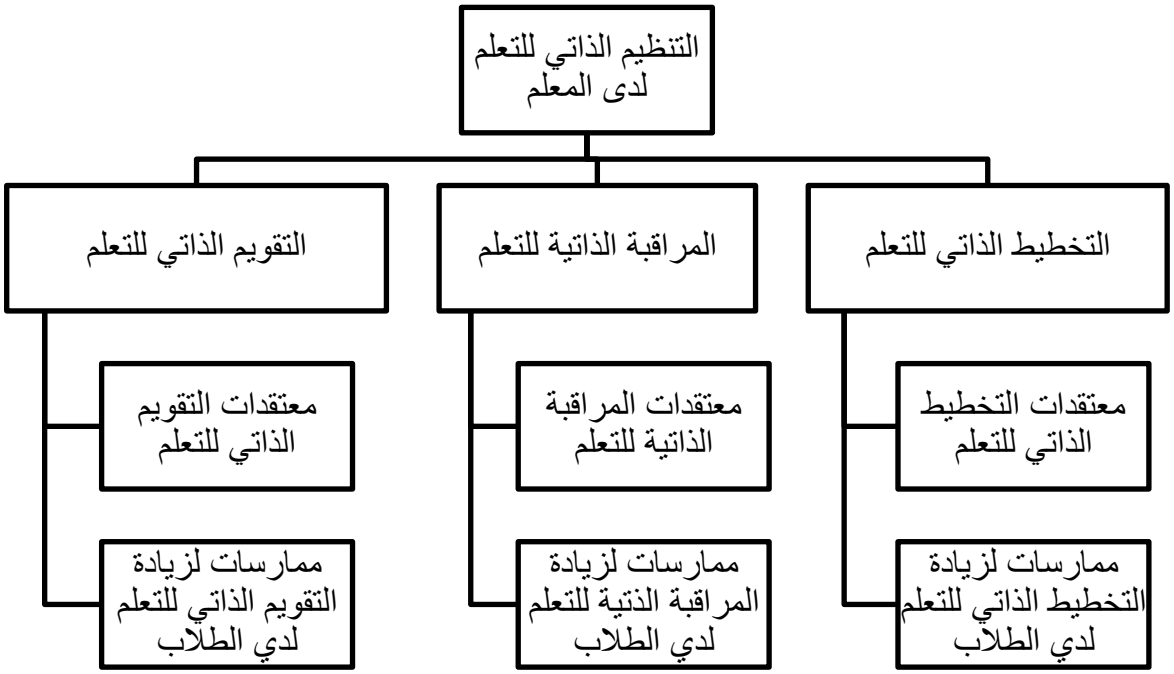
أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم:

هناك العديد من الباحثين الذين حاولوا وضع نماذج للتنظيم الذاتي للتعلم، وقام مصطفى محمد كامل (٢٠٠٣: ٣٦٣–٤٤٠) بعرض عشرة نماذج من نماذج التنظيم الذاتي للتعلم، فى ترتيب زمني، لتقديمها بما يعكس التطور فى النظر إلى مكونات هذه الظاهرة، وقام بالتركيز فى هذا العرض على التعريف الذي يتبناه النموذج للتنظيم الذاتي للتعلم، ومكونات هذا التكوين والإطار النظري الذي قد تستند إليه بعض هذه النماذج. وجميع هذه النماذج توصف التنظيم الذاتي للتعلم على أنه عملية نشطة حيث يقوم الطلاب المنظمون ذاتيا لتعلمهم بنجاح بتحديد المهمة المطلوبة، ويضعون المعايير التي يستخدمونها لمراقبة فاعلية الإستراتيجية المطبقة، ويقومون بالتحكم ما وراء المعرفي فى عملية التعلم من أجل تحقيق الهدف الأكاديمي، وطوال عملية التعلم يقوم الطلاب بالقيام بتقنيات معالجة المعلومات التي تعكس معتقداتهم، ومعارفهم السابقة، ودافعيتهم وبعض عوامل الفروق الفردية لديهم (Azevedo & Cromley,2004; Greene & Azevedo,2009; Winne & Hadwin,2008).

وبمراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة التي أجريت علي التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين ونماذج التنظيم الذاتي للتعلم والأطر النظرية التي تناولته بالدراسة وجد أنه تم تناوله من جانبين، الجانب الأول هو مكونات التنظيم الذاتي للتعلم ما وراء المعرفية (تخطيط ذاتي للتعلم – مراقبة ذاتية للتعلم – تقويم ذاتي للتعلم)، والجانب الثاني هو تناوله كمكونين، أولهما معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم وثانيهما هو الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي

للتعلم لدى الطلاب. وهذا قاد الباحث لوضع نموذج نظري للتنظيم الذاتي للتعلم وهو نموذج التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم (اقترح الباحث) شكل (١)، والذي يعتمد عليهما البحث الحالي في تناول متغيراته بالبحث والدراسة.

شكل رقم (٢)



نموذج مقترح للتنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم

ويتضح من هذا النموذج النظري أن التنظيم الذاتي للتعلم ينقسم إلي ثلاثة مكونات وهي كالتالي:

المكون الأول: وهو التخطيط الذاتي للتعلم لدي المعلم وتتضمن بعدين من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، وهما معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم لدي المعلم، والممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدي الطلاب.

المكون الثاني: وهو المراقبة الذاتية للتعلم لدي المعلم وتتضمن بعدين من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، وهما معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم لدى المعلم، والممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب.

المكون الثالث: وهو التقويم الذاتي للتعلم لدي المعلم ويتضمن بعدين من أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم، وهما معتقدات التقويم الذاتي للتعلم لدى المعلم، والممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدى الطلاب.

وفيما يلي عرض تفصلي لهذه المكونات والأبعاد:

(أ) مكونات التنظيم الذاتي للتعلم (معتقدات – ممارسات):

تتناول الدراسة الحالية التنظيم الذات للتعلم لدي المعلمين كمكونين، وهما معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم والممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدي طلابهم. وفيما يلي عرض للتعريف الإجرائي لهذين المكونين وللمكونات الفرعية لهما:

(١) معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم:

ذكر (Costa,1984:58) أن المعلمين الفاعلين يكونون على وعى بتفكيرهم ويتأملون أفعالهم، وهو ما يعرف بالممارسة التأملية، حيث يصف (Schon,1987:20) الممارسة التأملية بالقدرة على المشاركة فى التحليل الذاتي لمعتقدات الفرد ومعرفته، والمشاركة فى النواتج التي تنتج من هذه المعتقدات والمعرفة. ويحتاج المعلمون إلي معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم قبل وأثناء وبعد الدرس، وهذه العمليات تجعل المعلمين قادرين على الأخذ فى الاعتبار إيجاد منهجية جديدة بدلاً من طريقة التدريس التي تم تعليمهم بها عندما كانوا طلاباً (Hartman,2001:35).

وطبقاً لـ (Kagan,1992) تؤثر معتقدات المعلم على سلوكياته أو ممارساته؛ حيث افترضت أن معتقدات المعلم تشمل المعتقدات حول الفاعلية، والمسؤولية عن التعليم، وطرق التدريس، ووجهات النظر حول الذاتية والتحكم الذاتي، وبالتالي تأثر على التوقعات وعلى تحصيل الطلاب، كما أشار (Kagan,1992) إلى أن المعلمين يميلون إلى حمل نفس المعتقدات فيما يتعلق بالتعليم والتعلم التي تم تعليمها لهم فى برامج التربية بعد أن ينتهوا من دراستهم فيها، كما أشار إلى أن المعلمين يمكن أن يستفيدوا من تعليمهم التأمل فى معتقداتهم التي تتعلق بالتعليم والتعلم وفحصها.

وأشار (Kitsantas & Baylor,2001:97) إلى أن التعليم الفعال يتطلب من المعلمين استخدام عمليات التنظيم الذاتي الخاصة بالتخطيط الذاتي والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي، ويعدلون من خططهم التعليمية لكي تفي بمتطلبات التعلم المعينة لدى الطلاب، وقاما

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

هذان الباحثان بتطوير أداة تسمى أداة التأمل الذاتي لتخطيط التعليم من أجل تسهيل المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي لدى المعلم خلال التخطيط التعليمي. ولقد أظهرت مهنة التدريس أن المعلمين الذين تم تدريبهم على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والذين يمارسونها قادرون على غرسها وتنميتها فى طلابهم (Paris & Paris,2001:89).

وقاما (Artz & Armour–Thomas,1993:1) بمقارنة معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم فيما بين المعلمين الخبراء التي تأثر على تفكيرهم، وعلى عكس ما هو متوقع دلت النتائج على أن سلوكي المراقبة والتخطيط، واللذان يتم الربط فيما بينهما وبين المعلمين الخبراء، وجد فى مهارات بعض المعلمين المبتدئين، وقاد ذلك الباحثين إلى التوصل إلى أن بالرغم من كون الخبرة هي مكون رئيسي من مكونات تطور المعلمين إلا إنه من الممكن أن يقوم المعلمون المبتدئون بسلوك التنظيم الذاتي فى تعلمهم، ويقومون بتدريسها لطلابهم مثل المعلم الخبير. كما يعتمد تطوير التنظيم الذاتي على التأثيرات الاجتماعية، والبيئية، والسلوكية، وهو ما يعرف بالحتمية التبادلية (Schunk & Zimmerman,1997:207).

وهناك العديد من الطرق التي يمكن للمعلمين أن يصبحوا من خلالها أكثر كفاءة فى مساعدة الطلاب على تنفيذ التنظيم الذاتي للتعلم، ومن هذه الطرق ما ذكره (Simpson & Nist,2000:177) من أن المعلمين يمكنهم تخطيط ، وتحليل ، ومراقبة ، ومراجعة تعليمهم لضمان أن الطلاب يفهمون المهام التعليمية التي تم تعيينها عليهم، كما ذكرا أن المعلمين يمكنهم إدراج استراتيجيات التنظيم الذاتي فى تعليمهم، وأشار أيضاً إلي أن الأنشطة التي تقع فى هذا المجال تشمل التخطيط والتحليل والمراقبة والمراجعة؛ كما أشارا إلي أن المعلمين يحتاجون إلى أن يكونوا على بينة من أهمية العمليات المعرفية وما وراء المعرفة وعمليات التنظيم الذاتي للتعلم بالنسبة لطلابهم.

وأشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين وممارساتهم التعليمية لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب بالدراسة إلى وجود فروق بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم والممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب مثل (Tillema & Hayon,2002; Schraw & Olafson,2003; Van–Eekelen, et al.,2005; Mullin,2011)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلي أنه ليس هناك توازى بين الكيفية التي يتناول بها المعلمون التنظيم

الذاتي للتعلم فى سياق تعلمهم المهني وبين ما يقومون بتعليمه لطلابهم عن التنظيم الذاتي للتعلم (Tillema & Hayon, 2002). كما أشارت إلي أن المعلمين لا يقومون بالتنظيم الذاتي فى خبرات تعلمهم الخاصة بهم ولكنهم يقومون بممارسة التنظيم الذاتي للتعلم في تعليم طلابهم (Van-Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005). كما أشارت أيضًا إلي أنه بالرغم من أن المعلمين يعتقدون فى تعليم تلاميذهم مهارات التعلم المعرفية، إلا إنهم كثيراً ما يلجئون إلى اتجاه التعلم القائم على المعلم وهو ما يعرف بالتعلم المنظم خارجياً، وذلك من أجل التوافق مع المطالب المفروضة عليهم من جانب مديري المدارس وسياسات المنطقة التعليمية ومن جانب الطلاب أيضاً(Schraw & Olafson , 2003).

في حين أشارت نتائج بعض الدراسات والبحوث الأخرى مثل (Perry, et al., 2004 ؛ Bolhuis & Voeten, 2004; Gordon, et al., 2007) إلى عدم وجود فروق معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين وممارساتهم التعليمية لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب، حيث أشارت نتائج هذه الدرسات إلي أن ما قامت به برامج إعداد المعلمين من أجل تعليم التنظيم الذاتي للتعلم لمعلمي ما قبل الخدمة قليل جداً؛ وذكرت أنه إن لم يتم تدخل المهتمين بالتنظيم الذاتي للتعلم فإن المعلمين يديمون المعتقدات الراسخة عن التدريس والتعلم القائم على تجاربهم الخاصة فى المدرسة عندما كانوا طلاب (Perry, Phillips, & Dowler 2004). كما أشارت إلي أن ممارسات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين ترتبط باستخدامهم لهدف التمكن فى تعلمهم وترتبط أيضاً بأيدلوجية التحكم الإنساني فى الطالب (Gordon, Dembo, & Hocevar, 2007).

(٢) الممارسات التعليمية لزيادة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب:

أظهرت العديد من الدراسات والبحوث أن التنظيم الذاتي يمكن أن يعلم، وأن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي يحصلون علي درجات أفضل في مجال المحتوي الدراسي الذي تطبق فيه هذه الاستراتيجيات كما يحدث انتقال أثر تعلم لهذه الاستراتيجيات في مجالات تعلم أخري غير التي تم التدريب فيها (علا حمدي السمان،٢٠٠٩) و(Chang, 2005; Kruiper, 2005; Gifford- Zimmerman, 2000 ; Lemcool, 2008) ، إلا أن العديد من الباحثين وجدوا أن التنظيم الذاتي للتعلم يمكن يدرس من خلال ممارسات تعليمية صريحة وكذلك يمكن أن تتم زيادته بطريقة غير مباشرة

عن طريق انخراط المعلمين فى الممارسات التعلمية التي تشجع التنظيم الذاتي للتعلم (Ames,1992; Paris & Winograd,1999; Perry, c.,1998).

كما أوصت بعض الدراسات والبحوث السابقة بأن يتم تضمين التنظيم الذاتي للتعلم بداخل الممارسات التعليمية (Bandura,1986; Paris & Newman, 1990; Zimmerman,1989)، كما أوصت دراسة (Paris & Newman,1990:93) بأن يدفع المعلمون الطلاب على المشاركة فى العملية التعليمية الخاصة بهم من خلال المناقشات حول التفكير والتعلم، كما ذكرت أن من الممارسات التعليمية التي تزيد التنظيم الذاتي هي التعلم التعاوني والتعليم بين الأقران والتدريس التبادلي وهي يمكن أن تكون بديلاً عن البرامج التي قد يصعب توافرها وتطبيقها.

وتوصلت دراسة كل من (Perry,1998; Meyer &Turner,2002; Turner,1995) إلي وجود علاقة بين الممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب وبين التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب، وأكدت هذه الدراسات على أهمية الممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب.

وأشارت نتائج الدراسة (Turner,1995) إلى أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى الأنشطة المفتوحة أكثر من استخدامهم لها فى الأنشطة المغلقة، وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى أن دافعية التلاميذ تزداد عندما يكون هناك ممارسات تعليمية تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة واختيار الإستراتيجية والتعلم عن طريق الأقران.

كما أشارت نتائج دراسة (Perry,1998) إلى أن الطلاب الذين كانوا فى الفصول التي كان المعلمون يقومون فيها بممارسات تعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلابهم اكتسبوا مهارات وسلوكيات التنظيم الذاتي للتعلم بينما وجد الباحث أن الطلاب الذين كانوا فى الفصول التي لا تستخدم ممارسات تعليمية تزيد من التنظيم الذاتي كانوا لا يستخدمون إستراتيجية التعلم من الأقران. وأكدت نتائج هذه الدراسة على أن الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لا تضمن وحدها فقط زيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ مما يؤكد على أهمية بيئة التعلم جنباً إلى جنب مع الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلميذ.

وتوصل (Meyer &Turner,2002) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يزيد لدى التلاميذ عندما يقوم المعلمون بممارسات تعليمية تؤدى إلى ذاتية المتعلم، وطبقاً لما توصل له الباحثان، تزداد ذاتية المتعلم عندما يدمج المعلمون ممارسات تعليمية تحتوى على التدريب التأهيلي في عملية التعلم من خلال النمذجة والإرشاد والتغذية الراجعة كطريقة يمكن من خلالها نقل مسئولية التعلم من المعلم إلى المتعلم.

وطور كلٌ من (Collins, Brown & Holum) نموذج تعليمي يسمى التدريب المعرفي من أجل مساعدة المعلمين على تكوين عادات تجعل عمليات تفكيرهم مرئية للطلاب، ولقد أشاروا إلى أن نموذج التدريب التقليدي يقدم طريقة طبيعية للتعلم عن طريق السماح للمتدربين ملاحظة الخبراء أثناء العمل، وافترض الباحثون أن المعلمين يجب أن يوفقوا نموذج التدريب التقليدي ليتماشى مع الفصل المدرسي. وقدم هؤلاء الباحثون فرص للطلاب من أجل الملاحظة والمشاركة وتطبيق الإستراتيجيات التي يستخدمها الخبراء، ويشمل النموذج التدريبي بصورة أساسية على ستة ممارسات تعليمية وهي : الطريقة الأولى هي النمذجة، والطريقة الثانية هي تدريب السقالة، وتم تصميم هاتين الطرقتين من أجل أن يطور الطلاب مهاراتهم من أجل عملية الملاحظة والممارسة من خلال الإرشاد، والطريقة الثالثة هي التأمل، والطريقة الرابعة هي التقرير اللفظي، واللتان تم تصميمهما من أجل مساعدة الطلاب على ذكر أفكارهم أثناء العمل، ومن أجل مقارنتها بأفكار وتفكير الخبراء أثناء عملهم، والطريقة الخامسة هي طريقة التدريب المعرفية، والطريقة السادسة هي طريقة الاستكشاف، والتي يتم من خلالها دعوة الطلاب المشاركة فى حل المشكلات بأنفسهم. وتوصل الباحثون إلى أن الممارسات التعليمية ترشد تعلم الطلاب وتقدم فرصاً لهم لتنظيم تعلمهم ذاتيا. كما أوصوا بأن يقدم المعلمون فرص للطلاب من أجل الملاحظة والمشاركة وتطبيق الإستراتيجيات التي يستخدمها الخبراء (Collins, Brown & Holum,1991:38).

كما ذكر (Schunk & Zimmerman,1997:195-208) أن هناك أربعة مستويات لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم وهى: الملاحظة والتقليد وضبط النفس والتنظيم الذاتي، ويكتسب المتعلمون المبتدئون بصفة رئيسة مهارات التنظيم الذاتي من خلال ملاحظة النماذج وتلقى التغذية الراجعة الملائمة، فيتم اكتساب مستوى المحاكاة عندما يقترب أداء المتعلم من النموذج، وعند هذا المستوى لا يقوم المتعلم بنسخ سلوك النموذج ولكن فضلاً عن ذلك يكون

لديه الدافع الذاتي الذي يدفعه إلى إتباع نمط النموذج بعد التمكن من روح النموذج، ويتم الوصول إلى المرحلة الثالثة عندما يصبح المتعلم قادراً على استخدام الاستراتيجيات مستقلا عند أدائه للمهام، ويكون استخدام المتعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي تم إدخالها فى هذه المرحلة ولكنها تكون مازلت غير مستقلة كاملاً عن أداء النموذج، وليتم الوصول إلى المرحلة الرابعة حتى يصبح المتعلم قادراً على التوفيق المنظم لاستراتيجيات التعلم من أجل تغيير الموقف الشخصي والسياقي.

ويمكن أن ينمى التنظيم الذاتي للتعلم بمساعدة المعلم لتلاميذه فى استخدام عمليات التنظيم الذاتي للتعلم مع اكتساب المعرفة عن الموضوعات فى بيئة تساعد على التنظيم الذاتي للتعلم، وتشجيع التلاميذ على الوعي الذاتي والتقييم الذاتي لعمليات التعلم ومن ثم الاعتماد على النفس فى مراقبة التقدم نحو الهدف مما يؤدى إلى تحسين ضمني لوعى التلميذ بما وراء المعرفة ووظائفه الشخصية بما يضمن تحسين التحكم الذاتي (Zimmerman,2002:69).

كما يرى بعض الباحثين أن استراتيجيات التنظيم الذاتي يمكن أن تُنمى لدى الطلاب بإحدى الطريقتين الآتيتين:

(أ) الطريقة الصريحة : وفي هذه الطريقة يُنظر إلي التعلم المنظم ذاتياً على أنه مجموعة مهارات يمكن أن تُدرس على نحو صريح (Ley & Young,2001; Azevedo,2002).

(ب) الطريقة الضمنية: ويقصد بالتنظيم الذاتي للتعلم طبقاً للطرق الضمنية "مجموعة مهارات يمكن أن تدرس على نحو ضمني" (Paris & Ayres, 1994).

كما أشار (Montalvo & Torres,2004:17-20) إلي أن هناك عدة طرق لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم وهى ما يلي:

١- التدريس المباشر للاستراتيجيات: يقوم المعلم بتوضيح وشرح خصائص الاستراتجيات، مع شرح كيف يمكن استخدام هذه الاستراتيجيات والمهارات التي تتضمنها، ومتى، وكيف، ولماذا تستخدم إستراتيجية أو أخرى وما هي أهميتها وفوائدها.

٢- النمذجة: تشير النمذجة إلى التغيرات السلوكية والانفعالية والمعرفية التي تكتسب من ملاحظة سلوك الآخرين، ويمكن أن يستوعب الطلاب الخطوات المأخوذة فى التخطيط وضبط الانجاز وتوزيع المصادر المعرفية وتأمل ما تم إنجازه من خلال ملاحظة أداء المعلم أو

ملاحظة أداء أي نماذج جيدة أخرى مثل الزملاء (Sawyer, Graham & Harris,1992; Schunk & Zimmerman,1998,2003). وتوصل زين العابدين خضراوى (٢٠٠٣: ١٦١-١٩٧) إلي أن استخدام إستراتيجية النمذجة ساعدت في تحسين أداء الطلاب في تحديد الأخطاء المتضمنة فى حلول المشكلات الرياضية المكتوبة، وزيادة مستوى التحصيل لدى الطلاب.

وتتناول الدراسة الحالة ثلاثة إستراتيجيات من إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ما وراء المعرفية وهي إستراتيجية التخطيط الذاتي للتعلم وإستراتيجية المراقبة الذاتية للتعلم وإستراتيجية التقويم الذاتي للتعلم. وفيما يلي عرضًا لهذه الاستراتيجيات.

(١) التخطيط الذاتي للتعلم:

عرف (Chen,2002:13) التخطيط الذاتي للتعلم بأنه "القدرة على تحديد الأدوار والمسئوليات الفردية عن طريق استهداف الهدف الموضوع، وتحديد طرق الاستمرار طبقا للإستراتيجية عن طريق البحث عن وجمع المصادر الضرورية". كما عرفه عبد المنعم بدران (٢٠٠٦: ٢) بأنه "يتضمن تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة والإجراءات المرتبطة بانجاز المهمة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج". بينما عرفته صوفيا جاموس (٢٠٠٦: ٦) بأنه " قيام التلميذ بتحديد هدف لنفسه فى بداية التعلم".

كما عرفته علا حمدي السمان (٢٠٠٩: ٦٦) بأنه "العملية الذاتية التي يقوم فيها الطالب بتقسيم الهدف طويل المدى للمهمة إلى أهداف فرعية قريبة المدى يمكن تحقيقها، ويتم من خلاله اختيار العمليات المعرفية أو الأفعال المرتبطة اللازمة لإنجاز المهام واكتساب المهارة وقد يضع المتعلم عدة أهداف مع مستويات أدائها، ويضع المتعلم هذه المستويات تبعاً للمعارف عن مجال المهمة، والأداء الأوتوماتيكي للمهمة، وتقدير كيف يمكن قياس هذا الأداء".

كما عرفته (جميله حسين،٢٠١٠: ١٠) بأنه "تحديد الهدف أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجيات التنفيذ ومهارته هي: ترتيب تسلسل الخطوات المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوب فيها، أو المتوقعة".

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

وبمراجعة الدراسات والبحوث السابقة نجد أن التخطيط الذاتي للتعلم يشتمل علي تخطيط الوقت والمصادر والمهام والأنشطة وجدول الأعمال والتخطيط لإنجاز مهام محدده (Simmons,2010:10)، كما أنه يشتمل علي الأهداف، والنتائج التعليمية، وتحليل المهام أيضا (Chen,2002:13). فتنمية هذه الجوانب تساعد فى زيادة التفكير النقدي، وتسلح الطلاب عن طريق إثارتهم وتحدى الأفكار، وتعطيهم الفرصة لتقوية الثقة، وتعدهم للالتزام بالمعايير والتطبيق (Van-Achterberg, Schoonhoven & Grol,2008:305).

والطلاب الذين يضعون أهدافهم يتشكل لديهم ثقة، ويكونوا أكثر التزاما بتحقيق أهدافهم (Collins,2009:476). فعندما يكون الطلاب قادرين على وضع الأهداف لتعلمهم فإنه من المعتقد أن يؤثر ذلك على أدائهم مباشرة، حيث أن الطلاب الذين يضعون أهدافهم يتأثرون بدافعتيهم وبسلوكهم (Klomegah,2007:407)، والأهداف التي يضعها الطالب يجب أن تكون أهداف خاصة، واقعية يمكن تحقيقها فى أي مجال أكاديمي معين، وهذه الأهداف يجب أن تتمشي مع قدرات الطلاب ومع تحديات المهام، وفى كل مرة يستخدم الطالب إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يصبح مُعد أفضل، ويكون قادراً على وضع الأهداف المبنية على التغذية الراجعة الناتجة من تعلمه وخبرته السابقة، وبالمثل أثناء عمل الطالب على تحقيق الأهداف، يتم عمل تعديلات علي أهداف التعلم والتوجهات للاستجابة إلى التغذية الراجعة من خلال التقويم الذاتي والإرشاد من جانب المعلم (Gifford-Lemcool,2008:20).

والأهداف طويلة المدى تحافظ على التوجه نحو الهدف النهائي؛ بينما الأهداف قصيرة المدى هي خطوات تؤدي إلي تحقيق الأهداف طويلة المدى (Alderman,1999:10)، كما أن الدافعية الذاتية يمكن أن تظهر بصورة أفضل عند إنجاز الأهداف قصيرة المدى أو الأهداف القريبة التي تقود إلى الأهداف طويلة المدى، كما أن التغذية الراجعة تساعد المتعلمين فى معرفة إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا (Wang,2010:2). وعندما يتم ترك وضع الأهداف وتحديدها للمتعلمين بأنفسهم فإن ذلك سوف يزيد من دافعيتهم ومهارات التنظيم الذاتي لديهم، وربما يرجع ذلك إلى أن الذاتية فى تحديد الهدف تؤدى إلى الالتزام بهذا الهدف (Schunk,2001:4).

ومن أمثلة الأنشطة المتعلقة بالتخطيط الذاتي للتعلم هي: التحديد المسبق للأهداف المتوخاة من عملية التعلم، والحصول على المواد التعليمية، والاطلاع على الاختبارات السابقة

للمادة، توقع مصادر المساعدة أو الأفراد الذين يمكن الرجوع إليهم للمساعدة عند الحاجة، طرح الأسئلة حول المشكلة قبل حلها، توقع الصعوبات قبل وقوعها والتفكير المسبق فى كيفية مواجهتها (منى زيتون،٢٠١١: ١٣٩).

(٢) المراقبة الذاتية للتعلم:

المراقبة الذاتية للتعلم تعرف بأنها "وعى الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم (Schraw & Dennison,1994:475) وهى أيضاً "عملية تتضمن ملاحظة وتعقب الأداء الذاتي للطالب ونواتج هذا الأداء" (Zimmerman,1998:78). كما عرفها(Mace & Kratochwill,1985:323) بأنها "الانتباه المقصود لبعض جوانب سلوك المتعلم ويصاحبها تسجيل ذاتي لمعدل التكرار والشدة".

وعرفتها صوفيا جاموس (٢٠٠٦: ٦) بأنها "مراقبة التلميذ مدى تقدمه باتجاه تحقيق الهدف الذي حدده لنفسه فى بداية التعلم". كما عرفتها علا حمدي السمان(٢٠٠٩: ٦٨) بأنها "عملية متعددة المكونات تتضمن الملاحظة والتسجيل الذاتي لسلوك الفرد فى مهمة معينة، وهى تشير إلى الملاحظة الذاتية الصريحة أثناء إنجاز المهام، وإلى الطرق المعدة لتحسين التركيز، والصور العقلية لمساعدة الأداء، كما تشير إلى التسجيل الذاتي للأحداث الشخصية أو التجريب الذاتي لاستخراج أسباب هذه الأحداث". وعرفتها منى زيتون (٢٠١١: ١٤١) بأنها "ملاحظة الفرد لتقدمه عند إدخال المعلومات فى الذاكرة والملاحظة المستمرة لعمليات معالجة وتجهيز المعلومات أثناء تنفيذ المهام، وقدرة الفرد على التنبؤ بالنتائج المحتملة للنشاط العقلي مستقبلاً".

كما تشمل المراقبة الذاتية للتعلم على إدارة المعلومات، وهى القدرة على استخدام المهارات والاستراتيجيات فى اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات، وتتضمن (التنظيم – التفصيل – التلخيص)؛ حيث يتضمن التنظيم مراجعة مدى التقدم نحو إجراء الأهداف الرئيسية والفرعية وتعديل السلوك إذا كان ضرورياً، كما تشمل المراقبة الذاتية على التنقيح (تعديل الغموض)، وهو يعنى القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء التعلم والأداء (Schraw & Dennison,1994:475). كذل أوضح (Behncke,2002:15) أن المراقبة الذاتية أساس التنظيم الذاتي للتعلم، وعرفها بأنها "قدرة الفرد على ملاحظة ذاته".

كما يشار إلى المراقبة الذاتية أيضا بالضبط ، وعملية الضبط هي "عبارة عن طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها الطالب فى أثناء ممارسته للنشاط بناء على معرفته ووعيه السابقين(Chen,2002:14). كما يشار إلي المراقبة الذاتية أيضًا بالتنظيم، الذي عرفه عبد المنعم بدران (٢٠٠٦: ٢) بأنه وعملية "يتضمن التحقق من مدى التقدم نحو الهدف أو الأهداف الفرعية ومن ثم مراجعة الخطط والاستراتيجيات وتعديلها بناء على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف".

(٣) التقويم الذاتي للتعلم:

التقويم الذاتي للتعلم يساند الطالب فى تركيز انتباهه على التمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال (Chen,2002:15)، وتظهر استراتيجيات التعلم والمعرفة التي يكتسبها الطالب من خلال عملية التقويم الذاتي سوف تستخدم فى تعديل تناول المهام المماثلة فى المستقبل (Gifford-Lemcool,2008:23).

عرفت علا حمدي السمان (٢٠٠٩: ٦٨) التقويم الذاتي للتعلم بأنه "المقارنة الذاتية لأداء الفرد بمعيار أو محك أو هدف معين، ويقصد به أيضاً قيام الطالب بالتحقق من جودة ما يؤديه من أعمال، كما يتعلم الاستراتيجيات المناسبة لكل مهمة من مهمات التعلم، كما أنه يشير إلى مقارنة الأداء الملاحظ ذاتياً فى مقابل بعض المعايير مثل معايير الأداء السابق أو أداء شخص آخر، وتحديد درجة فاعلية طرقهم الشخصية فى تعلمهم". كما عرفته مني زيتون (٢٠١١: ١٣٩) بأنه "تقييم وحكم لكن عقب الانتهاء من الأداء أو مرحلة من مراحله، ومادة التقويم تتجلى فى مخرجات النشاط أو نتائجه

المحور الثانى : الفاعلية التعليمية

أولاً: مفهوم الفاعلية التعليمية وخصائصها:

ومفهوم معتقدات فاعلية المعلم التعليمية المدركة أول من عرفه هم باحثو منظمة RAND في الدراسة التي أجرتها وعرفوا الفاعلية التعليمية بأنها "مدى قدرة المعلمين على زيادة تعلم الطلاب " (Armor et al. , 1976). كما أشار (Gibson & Dembo,1984) إلي أنها تقييم المعلمين الذاتي لقدراتهم على إحداث تغيير إيجابي فى الطالب. كما (Tschannen-Moran & Hoy,2001:785) فعالية المعلم – بما يتفق مع المفهوم العام للفاعلية الذاتية بأنها " حكم المعلم على قدراته على تحقيق النتائج

المرجوة من مشاركة الطلاب وتعلمهم، حتى بين أولئك الطلاب الذين يتصفون بالصعوبة بالتعامل معهم أو الذين ليس لديهم الدافع.". أما فاعلية المعلم التعليمية فعرفها (Tschannen-Moran & Hoy,2001:785) على أنها "المدى الذي يشعر فيه المعلمون أنهم قادرون على مساعدة الطلاب على التعلم والتي يمكن أن تأثر على مجهوداتهم التعليمية فيما يتعلق باختيار الأنشطة ومستوى المجهود والمثابرة مع الطلاب".

وظهر مصطلح فاعلية المعلم علي يد باحثي منظمة RAND ، وبنوا دراستهم علي نظرية مركز التحكم (Rotter,1966)، وعلي النظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura,1977b)؛ حيث أن أغلب البحوث التي تناولت فاعلية المعلم هي امتداد لكل منهما، ومنذ ذلك الحين ظلت فاعلية المعلم محل اهتمام الباحثين علي مدى السنين الماضية. ودلت نتائج الكثير من الدراسات على أن فاعلية المعلم تتكون من مكونين رئيسيين وهما الفاعلية التعليمية العامة General teaching efficacy والفاعلية الشخصية Personal teaching efficacy مثل (Guskey & Passaro,1994; Gibson & Dembo,1984; Woolfolk & Hoy,1990; Bandura,1997).

والفاعلية التعليمية هي أحد مكونات فاعلية المعلم، وأول من تناولها بالدراسة هم باحثوا منظمة RAND ، حيث قام (Armor et al,1976) بدراسة هدفت إلى دراسة الفاعلية التعليمة والتحصيل، ودراسة فاعلية برامج القراءة المختلفة، وفاعلية التدخلات ولقد أدرجت جملتين فى أداة المسح لتقييم معتقدات المعلم للتحقق من أن تعلم ودافعية الطلاب تقع تحت سيطرة المعلم، وطلب من المعلمين بيان مستوى الاتفاق على العبارتين الذي تتكون منهما هذه الأداة ، وتم تحديد فعالية المعلم على أنها واحدة من خصائص المعلم القليلة التي ترتبط بتحصيل الطلاب وفقاً للنتائج التي توصلها (Armor et. al.,1976) تم ربط فعالية المعلم بمتغيرات هامة مثل دافعية الطالب، واعتماد المعلمين للابتكارات، وتقييمات الموجهين لكفاءة المعلمين، واستراتيجيات الإدارة الصفية لدى المعلمين، والوقت المستغرق فى تدريس مواد معينة، وإحالة المعلمون للطلاب إلى التعليم الخاص. وتوصل الباحثون إلى وجود علاقة ارتباطيه بين فاعلية المعلم وتحصيل الطلاب.

كما أشارت نتائج دراسة (Gibson & Dembo,1984) إلى أن العلاقة بين الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية علاقة متوسطة. كما أشارت أيضاً نتائجها إلى أنه عند المقارنة

بين المعلمين ذوى الفاعلية العالية وبين المعلمين ذوى الفاعلية التعليمية المنخفضة حقق المعلمون ذوى الفاعلية المرتفعة درجة عالية من مشاركة الطلاب فى المجموعة الكلية وكانوا لديهم قدرة أفضل على جعل الطلاب يستمرون فى العمل بنشاط، بينما قضى المعلمون ذوى الفاعلية التعليمية المنخفضة أوقات أقل فى تعليم طلابهم وتوقفوا بسرعة عن تعليم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وكانوا ناقدين لفشل الطلاب. كما أشارت الدراسات التي قام بها كل من (Dembo & Gibson,1984)، و(Woolfolk, Rosoff & Hoy 1990) إلى قوة العلاقات بين فعالية المعلم التعليمية وبين تصميم المعلم علي النجاح حتى عند وجود التحديات.

كما وتوصل (Woolfolk & Hoy,1990) إلي وجود عاملين أو مكونين مستقلين لفاعلية المعلم، وهما الفاعلية التعليمية العامة والفاعلية التعليمية الشخصية؛ حيث قاما الباحثان بدراسة العلاقة بين معتقدات فاعلية المعلم علي عينة الدراسة من (٨٢) معلم من معلمي قبل الخدمة فى أحد برامج إعدادا لمعلمين فى أحد الجامعات واستخدم فى جمع البيانات أداة مسح. كما توصلت هذه الدراسة إلى أن المعلمين ذوى الفاعلية التعليمية العامة العالية وظفوا مكونات التنظيم الذات (التوجه الإنساني) مع الطلاب أكثر من المعلمين ذوى الفاعلية التعليمية المنخفضة ولكن هذه النتيجة ظهرت فقط على المعلمين الذين لديهم فاعلية تعليمية شخصية أيضاً.

وقام (Guskey & Passaro,1994) بدراسة العوامل التي تأثر فى بناء فاعلية المعلم وهدفت الدراسة إلى دراسة التمييز بين الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) معلم منة معلمي قبل الخدمة ومن المعلمين ذوى الخبرة، واستخدمت الدراسة استبانه مقتبسة من مقياس فاعلية المعلم الذي أعده (Gibson & Dembo,1984)، وأكدت نتائج الدراسة وجود بعدين لفاعلية المعلم، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة (Gibson & Dembo,1984 ؛ Woolfolk & Hoy,1990)، ولكن الدراسة توصلت إلى عدم وجود دلائل على وجود اختلاف بين أبعاد كل من الفاعلية الشخصية والفاعلية التعليمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفروق بين أبعاد كل من الفاعلية الشخصية والتعليمية ترتبط بالفروق بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية، وهو ما يؤكد ما توصل إليه (Rotter,1966) من قبل.

وتشير العوامل الداخلية فى دراسة (Guskey & Passaro ,1994) إلى معتقدات المعلم حول تأثيره الشخصي على التعليم والتعلم؛ بينما تشير العوامل الخارجية تشير إلى معتقدات المعلم حول تأثير لعوامل التي توجد خارج الفصل ولا تقع تحت تحكم المعلم الشخصي. وتوصل دراسة (Guskey & Passaro ,1994) إلى أنه بالرغم من أن هذين العاملين مرتبطين ببعضهما البعض إلا أنهما يعملان باستقلال ومن ثم أشار الباحثان إلى أن معتقدات المعلم حول تأثيره الشخصي على أداء الطالب لا ترتبط بقوة بمعتقده حول العوامل الخارجية التي لا تقع تحت تحكمهم، وبالتالي أشار الباحثان إلى أن المعلمين يمكن أن يعتقدوا فى قدراتهم على التأثير فى تعلم الطلاب بالرغم من وجود بعض العوامل الخارجية الاجتماعية والاقتصادية التي لا تقع تحت سيطرتهم.

كما توصل (Reid, et al.,1994:117) إلى أن المعلمين الذين لديهم الخبرة مع مزيد من التدريب يكون لديهم ثقة أكبر من المعلمين الذين يفتقرون إلى هذه الخبرة. كما توصلوا إلى أن هناك حواجز تحول دون التعليم الفعال مثل ضيق الوقت لإدارة التدخلات المتخصصة، والافتقار إلى التدريب، وكبر حجم الفصل من حيث العد، وشدة مشاكل الطلاب.

والفاعلية التعليمية تتعلق بالمستقبل وبما يشعره المعلم حول الأداء وليس تقييما عن أدائه في الماضي، حيث أن أداء المعلمين والتزامهم بالعمل يرتبط بمستوى دافعيتهم للتأثير على تعلم الطلاب، كما أن الفاعلية التعليمية هي مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات المعلم وإمكاناته التدريسية كما أنها هي ثقة المعلم فى النجاح فى العملية التعليمية(Bandura,1997:43) .

كما أشار (Bandura,1997:44) إلى أن أحكام فاعلية المعلم التعليمية عملية استنتاجيه تتوقف على معلومات من أربعة مصادر لفاعلية المعلم التعليمية والمتمثلة فى الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي أو النصائح، والحالة النفسية أو الفسيولوجية يستخدمها المعلمون في الحكم على مستويات الفاعلية التعليمية لديهم. كما إنه كلما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغير فى إدراك المعلم لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للمعلم من شأنها أن تكون أكثر تأثيراً للفعالية التعليمية من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير للمشكلات والمقترحات. كما أشار

(Bandura,1997:45) أيضاً إلى أن هذه المصادر ليست ثابتة دائماً ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم المعلم على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية والفسيولوجية، وتتميز مصادر فاعلية المعلم التعليمية في ضوء ثلاثة أبعاد هي قدر الفاعلية والعمومية والقوة .

كما ذكر (Bandura,1997:50) أن معتقدات فاعلية المعلم التعليمية المدركة هي توقع المعلم لمدى قدرته على أداء مهمة محدد وهى كذلك تعنى استبصار المعلم بإمكاناته وحسن استخدامه، وإنها وحدها لا تحدد السلوك بل لا بد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية، وتختلف توقعات فاعلية المعلم التعليمية عن توقعاته للنتائج ويمارس النوعان تأثيراً قوياً على سلوكه فى العملية التعليمية وفى سلوكه الإنساني بصفة عامة. وبالإضافة إلى ذلك أشار (Bandura,1997:50) إلى أن فاعلية المعلم التعليمية لها جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتائج النهائية للسلوك وقد يكون ذلك وراء مثابرة المعلم فى مواجهة العقبات، تتأثر فاعلية المعلم التعليمية بالعديد من العوامل وهى كذلك تؤثر فى أنماط التفكير والخطط التي يضعها المعلمون لأنفسهم .

وذكر (Bandura,1997:38) أن من أهم الخصائص العامة للمعلمين ذوى الفاعلية التعليمية المرتفعة هي الثقة بالنفس وبالقدرات، والمثابرة، والقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين، والقدرة على تقبل وتحمل المسؤولية، والبراعة في التعامل مع المواقف غير التقليدية. أما أهم الخصائص العامة للمعلم ذي الفاعلية التعليمية المنخفضة هي: أنه يخجل من المهام الصعبة، ويستسلم بسرعة، ولديه طموحات منخفض، ويركز على النتائج الفاشلة، وليس من السهل أن ينهض من النكسات، ويقع بسهولة ضحية للإجهاد والاكتئاب، وينشغل بنقائصه، ويهول المهام المطلوبة.

وعند إجراء المعلم الحكم على الفعالية يجب أن يقوم بتقييم نقاط قوته الشخصية ونقاط ضعفه فيما يخص المهمة المنتظر القيام بها ، حيث أن الفاعلية لا تكون محددة طبقاً للمناهج الدراسية فقط، ولكنها أيضا تكون محددة بسياق معين، كما أنها تختلف فى التطبيق تبعا لطبيعة الفصل المدرسي وعدد الطلاب به (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy,1998:204) . كما أن فاعلية المعلم الذاتية تتحدد طبقاً للمنهج، على سبيل المثال، المعلم قد يكون شعور شخصيا مرتفعة من الكفاءة والثقة فى التدريس فى مجال العلوم،

ولكن قد يكون لديه شعور منخفض من الفعالية فى تدريس تكنولوجيا الحاسوب، ومثال آخر على أن الفاعلية محددة بالمنهج، هو اعتقاد معلم اللغة الانجليزية أنه على درجة عالية من الكفاءة فى تعليم طلاب السنة النهائية، ولكن أقل ثقة فى أن تدرس الطالبة الجدد لمادة التعبير أو العكس صحيح (Tschannen–Moran, Woolfolk & Hoy,1998:204) .

كما أن قوة التقييم الشخصي للمعلمين لمعتقداتهم الذاتية تكمن فى أنها أثبتت أن طبيعتها دورية فى العملية، حيث ذكر (Woolfolk & Hoy,2004:5) أن "زيادة الفاعلية تؤدى إلى مزيد من الجهود والمثابرة، مما يؤدى إلى أداء أفضل، والذي يؤدى بدوره إلى زيادة الفعالية، والعكس صحيح أيضاً، أي أن انخفاض الفاعلية يؤدى إلى خفض الجهد والاستسلام بسهولة، الأمر الذي يؤدى إلى نتائج تدريس سيئة، التي تنتج بعد ذلك فاعلية منخفضة". وأي معلم من المعلمين يمكن أن يقتنع بقدرته الشخصية على تعليم محتوى معين، ولكن يمكن أن يكون لديه شكوك فى قدرة الطلاب على تعلم أو إتقان مفاهيم محتوى مجال معين (Koul & Rubba,1999).

كما أن الفاعلية التعليمية تعبر عن وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية فى المواقف، كما أنها ليست سمة ثابتة أو مستقرة فى سلوك المعلم الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه المعلم فقط، ولكن تتصل أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتائج لقدرته الشخصية. كما أنها ترتبط بالتوقع والتنبؤ ولكن ليس بالضرورة تعكس هذه التوقعات قدرة المعلم وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون المعلم لديه توقع بفاعلية تعليمية مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة (Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy,2001;786).

كما أن الفاعلية التعليمية تتحدد بالعديد من العوامل مثل صعوبة المواقف، وكمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة المعلم نفسه، وبالإضافة إلي ذلك هي ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها، وهذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية المعلم التعليمية الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة الخبرات التربوية المناسبة، كما أن فاعلية المعلم التعليمية ترتبط بالنواتج التعليمية الدالة مثل حماس والتزام سلوكيات المعلمين التعليمية (Tschannen–Moran & Woolfolk Hoy,2001;786).

والجانب المهم من الفعالية التعليمية هو أنها حلقة وصل أو وسيط بين المعرفة والعمل؛ حيث أن مجرد حيازة المعلمين معرفة ما، ومهارات ما، فقط غير كافي بالنسبة لهم ليصبحوا ذوى فاعلية تعليمية عالية. كما أن بالرغم من أن المعتقدات الشخصية تؤثر وترتبط بالمسافة بين المعرفة والعمل، وبالرغم من أن الفاعلية التعليمية ودافعية المعلم فى سياق التدريس، ومعرفته "ماذا" ومعرفته "كيف" هي ايجابيات من الناحية التعليمية، فإن هذه العوامل ليست وثائق تأمين ناجحة تضمن نتائج الطلاب أو خبرات تعلمهم. حيث أن امتلاك المحتوى المعرفي والمهارات المناسبة لا يضمن أن المعلم سوف يقوم بتنفيذ الإجراء المطلوب بالنسبية لنتائج الطلاب بشكل فعال، وهذا لأن الانتقال من المعرفة إلى الإجراءات يتم بتدخل الفاعلية التعليمية. كما أن معظم الأفراد لديهم معرفة ومهارات لا يتم استخدامها على أساس منتظم. وهذا يبطل الاعتقاد أو الافتراض بأن المعرفة وحدها تضمن الممارسة الفعالة. ولذا يجب أن يقود الأفراد اعتقادهم فى قدرتهم على الاستخدام الفعال لمعارفهم فى سياق معين ليتم نقل هذه المعارف إلى إجراء (Fives,2003:8).

المحور الثالث: التحصيل الدراسي:

عرف محمد الحيلة التحصيل الدراسي بصفة عامة بأنه:"نتاج التعلم في المجال المعرفي من مستويات بلوم الستة للأهداف التربوية في المجال المعرفي"(محمد الحيلة،٢٠٠٣: ٩٢). كما يعرفه ناصر الخوالده بصفة عامة بأنه:" مصطلح يشير إلي المعرف التي يكتسبها الفرد أثناء تعلمه لمبحث معين أو مجموعة المباحث التعليمية التي يتعلمها الفرد في فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية" (ناصر الخوالده، ٢٠٠٣ : ٧٨).

والتحصيل الدراسي هو حصيلة تفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية بأبعادها المتشعبة والمعقدة التي تمتد من الأسرة بعواملها ومؤثراتها المختلفة، إلي المدرسة بكل متغيراتها المادية والأكاديمية، مروراً بالسمات الشخصية والعقلية و النفسية للمتعلم في (سالم الغرايبة ،٢٠١٠ :٩٢). ويتحدد التحصيل الدراسي بعدد من العوامل العقلية والانفعالية والاجتماعية. وقد ظل الاهتمام – لفترة طويلة– مركزاً علي دور العوامل العقلية في التنبؤ بالنجاح المدرسي. وقد اتضح بعد ذلك نتيجة دراسات مختلفة أن أعداداً من الطلاب الأذكياء كان تحصيلهم أقل من مستواهم الفعلي، فكثير من التلاميذ يتمتعون باستعدادات مدرسية إلا أن أداءهم المدرسي متدن. كما أن هناك آخرون ذوو قدرة متوسطة إلا أنهم يعملون بصورة جيدة. ومن جهة أخري اتضح أن الطلبة ذوي المستوي الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق

كبيرة في مستويات التحصيل كالدافعية الدراسية، واستراتيجيات التعلم، ومفهوم الذات ومستوي الطموح، والعادات والاتجاهات الدراسية وغيرها من العوامل (سالم الغرايبة،٢٠١٠: ٩٢).

ومهارات التنظيم الذاتي ترتبط بصفة عامة بمقاييس النجاح الأكاديمي بما في ذلك درجات المقرر ومتوسط الدرجة النهائية (Nota, et al., 2004; Ruban, McCoach, & Reis, 2002; Trainin & Swanson, 2005). كما أشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والتنظيم الذاتي للتعلم إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يكونون بصفة عامة محصلين أكثر من الذين لا يستخدمونها (Van-Zile-Tamsen & Livingston , 1999 ; Kruiper, 2005; Chen, 2002)، وأن الطلاب ذوى التحصيل المرتفع يمتلكون عدد متنوع من استراتيجيات التنظيم الذاتي، ويعرفون متى وكيف يستخدمونهم (Eilam & Aharon , 2002 ; Hwang & Vrongistinos , 2003)، وأن الطلاب المتوسطين وأقل من المتوسطين فى التحصيل لا يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بكفاءة (Gifford-Lemcool, 2008).

ويعتبر الأداء الأكاديمي للطلاب داخل قاعات التدريس مؤشراً للعديد من المتغيرات التي يتعلق بعضها بالظروف البيئية، ويتعلق بعضها بالدافعية الذاتية، والخصائص العقلية المعرفية للمتعلم، وعوامل أخري مثل استراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم، والتنظيم الذاتي للتعلم، الذي هو أحد المظاهر الهامة لتعلم الطالب، وتحديد مستوي أدائه الأكاديمي داخل قاعات الدراسة (سالم الغرايبة،٢٠١٠: ٩٢). وهناك العديد من الأبحاث المتنوعة تشير إلي أن استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي ترتبط إيجابيا بالنتائج الأكاديمي في العديد من المستويات التعليمية لأن الطلاب الذين يستخدمون طرق معالجة عميقة مثل الشرح والتنظيم والذين ينظمون سلوكهم عن طريق المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي هم الذين تكون فرص نجاحهم أكاديمياً كبيرة(Nota, et al., 2004; Ruban et al., 2002; Trainin & Swanson, 2005).

وقام (Stevens & Slavin,1992) بدراسة بهدف دراسة تأثير ممارسات المعلمين للتخطيط للتعليم التعاوني على تحصيل الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة فى القراءة والرياضيات. وتوصلت الدراسة (Stevens & Slavin,1992) إلى أن تلاميذ المدرستين

التجريبيتين تحصيلهم مرتفع عن تحصيل تلاميذ المدارس المستخدمة كمجموعة ضابطة فى القراءة والفهم والتعبير اللغوي والرياضيات. كما أن المجموعات الفرعية من تلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس التجريبية حققوا تحصيلاً أعلى فى القراءة والفهم، والتعبير اللغوي والرياضيات. كما أن جميع طلاب المجموعة التجريبية أشاروا إلى أنهم كونوا أصدقاء أكثر من تلاميذ المجموعة الضابطة فى نهاية الدراسة. وهذا قاد الباحثان على التأكيد على أهمية ممارسات المعلمين للتخطيط التي تزيد من التعلم التعاوني.

وتوصل (Zimmerman & Bandura, 1994) إلي أن المراقبة الذاتية وضع الأهداف ترتبط بنتائج التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين. كما توصل (Nota, et al., 2004) إلي أن استراتيجيات الترتيب والتخطيط والتحويل ترتبط بالتحصيل الدراسي. وبالإضافة إلي ذلك أشارت البحوث إلي أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يبدون أن لديهم إستراتيجيات تنظيم ذاتي ضخمة ومبتكرة أكثر من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض (Ruban & Nora, 2002).

كما قام (Hwang & Vrongistmos,2002) بدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ما قبل الخدمة بغرض التعرف على سلوك التنظيم الذاتي لديهم، ودراسة توجه الهدف ومستوى التحصيل الأكاديمي من أجل التحقق من الفرض الذي يقول أن التنظيم الذاتي للتعلم يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي ويرتبط بتوجه الهدف، وتوصلت الدراسة إلى أن ذوى التحصيل الأكاديمي المرتفع يستخدمون عمليات التنظيم الذاتي للتعلم (التخطيط والمراقبة والتقويم) بدرجة عالة دالة إحصائياً، كما أنهم لديهم مستويات عالية من توجه الهدف الداخلي أكبر من ذوى التحصيل الأكاديمي المنخفض وعلى عكس ما توصلت إليه الدراسات السابقة لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى التحصيل الأكاديمي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض مما قاد الباحثان إلى التوصل إلى أن معلمي ما قبل الخدمة ذوى التنظيم الذاتي الذين لديهم دافعية داخلية يمكن زيادة دافعيتهم فى نفس الوقت من خلال الدوافع الخارجية.

وقام (Eshel & Kohavi,2003) بدراسة أثر معتقدات التلاميذ حول ممارسات المعلمين لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ وأثر استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) تلميذ من تلاميذ

الصف السادس الابتدائي، وطلب من التلاميذ الإجابة على تقرير ذاتي يتناول ثلاث متغيرات وهى استخدام التنظيم الذاتي للتعلم، وممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ (التحكم من قبل التلميذ، والتحكم من قبل المعلم، والتعلم عن طريق الأقران) وتم قياس التحصيل فى الرياضيات باستخدام اختبار تحصيل للصف السادس الابتدائي مقنن. وأشارت نتائج الدراسة (Eshel & Kohavi,2003) إلى أن التحصيل فى الرياضيات يكون عالي عندما تكون معتقدات التلاميذ المدركة حول ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم تشير إلى أن هناك تحكم مشترك بين المعلم والمتعلم فى التعلم، كما أظهرت الدراسة على عكس ما هو متوقع أن معتقدات الفاعلية التعليمية لدى التلاميذ ترتبط بتحكم الطالب المدرك ولا ترتبط مع التحكم المشترك فى التعلم.

كما قام (Patrick, et al,2007) بدراسة بهدف التعرف على ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ وعلاقتها أيضًا بالتحصيل الدراسي فى مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٢) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي فى ست مدارس من مدارس التعليم الأساسي، وطلب من التلاميذ الإجابة على استبانة تناولت مفهومهم عن الممارسات التعليمية للمعلمين لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم، وتم قياس التحصيل فى مادة الرياضيات عن طريق نتائج تحصيل التلاميذ فى الصف الرابع والخامس الابتدائي التي حصل عليها الباحثون من سجلات المدرسة، وتوصل الباحثون إلى أن ممارسات المعلمين التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلاميذ مثل التفاعل والدعم الوجداني والدعم الأكاديمي تسهم فى زيادة تحصيل الطلاب.

وقام (Mullin,2011) بدراسة هدفت إلى دراسة تأثير الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية، وتم قياس التحصيل الأكاديمي عن طريق نسبة متوسط درجات تحصيل التلاميذ فى مادة القراءة وآداب اللغة الانجليزية كلغة أم خلا الثلاثة سنوات (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩). وبينت نتائج الدراسة (Mullin,2011) أن هناك فروق دالة بين المدارس الأعلى والمتوسطة والأقل تحصيلاً في آداب اللغة الإنجليزية عينة الدراسة فى ممارسات التعليمية معلميهم لزيادة التقويم الذاتي واستخدام إستراتيجية المراقبة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادة استخدام المراقبة الذاتية

للتعلم ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية فى مادة آداب اللغة الانجليزية. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى التلميذ تأثر على تحصيل تلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية فى اللغة الانجليزية كلغة أم . كما هدفت دراسة (mullin, A.,2011) إلى بحث تأثير الفاعلية التعليمية على التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية في مادة آداب اللغة الإنجليزية. وقام باستخدام مقياس الفاعلية التعليمية من إعداد (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). وعلى عكس ما كان متوقع لم يجد الباحث علاقة بين الفاعلية التعليمية وتحصيل فى مادة آداب اللغة الانجليزية.

كما قام (Brownell & Pajares,1999) ببحث هدف إلى دراسة الفاعلية التعليمية لدى المعلمين فيما يخص معتقداتهم حول تعليم الطلاب ذوى صعوبات التعلم والسلوك فى الفصول الدراسية العادية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معتقدات فاعلية المعلم التعليمي لها التأثير الأقوى والمباشر على توقعات نتائج نجاح التلاميذ، وجاء تأثير الزمالة فى التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة وجودة الإعداد لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى المرتبة التالية. كما توصلا الباحثان من خلال نتائج الدراسة إلى أن من المحتمل كثيراً أن يقوم معلمي التعليم العام الذين يعتقدون أنهم يستطيعون تعليم الطلاب ذوى الصعوبات التعلم وذوى المشكلات السلوكية بإدراج هؤلاء التلاميذ فى فصولهم أكثر من المعلمين الذين يشكون فى قدراتهم على تعليم مثل هؤلاء التلاميذ.

كما قام (Guskey,2001) ببحث هدف إلى دراسة تأثير الفاعلية التعليمية علي نتائج أداء الطلاب وقدراتهم والتأثير على تعليم الطالب بمفرده وتعليمه في مجموعة. حيث أجرى هذا الباحث دراسته علي عينة من (١١٤) معلم من معلمي مرحلة التعليم الأساسي والتعليم الثانوي فى ثلاث إدارات تعليمية مختلفة، وتوصل الباحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس معتقدات فاعلية المعلم عندما تكون نتائج أداء الطلاب سالبة، كما توصل الباحث إلى أن المعلمين أظهروا مسئولية شخصية وفاعلية شخصية أقل عند تدريس طالب بمفرده بالمقارنة بالنتائج عند تدريس لمجموعة من الطلاب، وطبقاً لهذا الباحث تدعم نتائج هذه الدراسة الفكرة التي تشير إلى أن المعلمين يرجعون نتائج الطلاب السلبية إلى عوامل تقع بعيداً عن سيطرتهم.

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

وبمراجعة العديد من البحوث السابقة التي تناولت التحصيل الدراسي وعلاقته بمتغيرات الدراسة الأخرى، وجد البحث أن هذه البحوث استخدمت نتائج الاختبارات العامة التي تجري علي الطلاب من أجل النجاح في الصفوف والمراحل الدراسية، وهي تشمل درجات المقرر ومتوسط الدرجات النهائية (Bembenutty & Zimmerman,2003; Nota, L., et al.,2004; Ruban et al.,2002; Trainin & Swanson,2005; Patrick, et al.,2007 ; mullin, A.,2011).

إجراءات البحث:

تشمل إجراءات البحث علي الفروض، والمنهج، والعينة، والأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة. وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

الفروض:

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين، وفاعليتهم التعليمية، وتحصيل طلابهم في اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمين علي المقياس الفرعي لقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والمقياس الفرعي لقياس الممارسات التعليمية في (التخطيط الذاتي للتعلم – المراقبة الذاتية للتعلم –التقويم الذاتي للتعلم) لصالح الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم.
- تسهم أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلمين والفاعلية التعليمية بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية لمدارسهم في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

منهج البحث:

بما أن البحث الحالي يهدف إلي معرفة واقع أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدي المعلمين، ومعرفة علاقتهم بالتحصيل الدراسي لطلابهم فإن هذا يقتضي اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لوصف متغيرات البحث وتحليل النتائج التي سيتوصل إليها الباحث ودراسته الميدانية ثم تفسيرها والوقوف عند مؤشراتها.

حدود البحث: تتحدد البحث بالحدود التالية:

بشرياً : يقتصر البحث الحالي على عينة استطلاعية قوامها سبع وتسعون معلم ومعلمة، وعينة أساسية قوامها مئة وسبع وتسعون معلم ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية

في إدارة سوهاج التعليمية ومن عينة أساسية من الطلاب تتكون من (١٩٣٩٨) طالب وطالبة من طلاب الشهادة الإعدادية سوف يتم ووصفهم ووصف طريقة اختيارهم فيما بعد.

زمنياً: تم التطبيق في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م – الفصل الدراسي الثاني.

جغرافياً: يقتصر البحث الحالي علي التطبيق في تسع وعشرين مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في إدارة سوهاج التعليمية.

الحدود العلمية: تحدد أدوات البحث الحالي في مجال تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى فى الحلق الثانية من التعليم الأساسي، كما تحدد الدراسة الحالية إجرائيا طبقا للتعريف الإجرائي للمصطلحات الأساسية للدراسة.

الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد أدوات الدراسة – التي سوف توصف فيما بعد – تطلب الأمر إجراء دراسة استطلاعية هدفت إلي:

١. الوقوف على مدى مناسبة أدوات الدراسة والتأكد من وضوح تعليمات هذه الأدوات.
٢. التأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة .
٣. التعرف على الصعوبات التي تظهر أثناء تطبيق هذه الأدوات والعمل على تلافيها.
٤. التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية يأتي وصفها فيما يلي:

عينة البحث الاستطلاعية:

اختيرت العينة الاستطلاعية وقوامها (٩٧ معلم ومعلمة) بحيث تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة، ويبن جدول (١) العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين الذين لم تنطبق عليهم الشروط وقد اختيرت العينة عشوائياً كما يلي:

جدول (١) العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية

المدرسة	عدد المشاركين	المستبعدين	العينة الاستطلاعية
مجموع	١٢٩	٣٢	٩٧

يتضح من الجدول السابق أنه تم تطبيق النسخة التجريبية لأداتي الدراسة علي عدد (١٢٩) معلم ومعلمة وتم استبعاد (٣٢) معلم ومعلمة منهم الذين لم يستكملوا الإجابة على

جميع بنود أداة الدراسة أو الذين أجابوا إجابات مختلف على البنود الزائفة والبنود الأصلية من أداة الدراسة وبالتالي أصبح قوام العينة الاستطلاعية (٩٧) معلم ومعلمة، ويبين الجدول رقم (٢) التالي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة الاستطلاعية طبقًا للنوع (ذكور – إناث).

جدول(٢) الوصف الإحصائي لعينة الدراسة الاستطلاعية طبقًا للنوع (ذكور–إناث)

النوع	المشاركون	النسبة
ذكر	٤٢	%٤٣
أنثى	٥٥	%٥٧
المجموع	٩٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن عينة الدراسة الاستطلاعية قوامها (٩٧) معلم ومعلمة، وكان (٤٢) منهم ذكور ويمثلون نسبة (٤٣%) من العينة الاستطلاعية و(٥٥) منهم إناث ويمثلون نسبة (٥٧%) من العينة الاستطلاعية ويبن جدول رقم (٣) التالي توزيع المشاركين تبعاً لسنوات الخبرة.

جدول (٣) الوصف الإحصائي لعينة الدراسة الاستطلاعية تبعًا لسنوات الخبرة

عدد السنوات التي قضوها في التدريس	المشاركين	النسبة
١ إلي ٥	١٩	%٢٠
٦ إلي ١٠	١٦	%١٦
١١ إلي ١٥	٢٠	%٢١
١٦ إلي ٢٠	١٨	%١٩
أكثر من ٢٠	٢٤	%٢٥
المجموع	٩٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من: (١٩) معلم (معلمة) قضوا من عام إلي خمسة أعوام ويمثلون (٢٠%) من عينة الدراسة الاستطلاعية و(١٦) معلم (معلمة) قضوا من ست سنوات إلي عشر سنوات ويمثلون (١٦%) من عينة الدراسة الاستطلاعية و(٢٠) معلم (معلمة) قضوا من ١١ إلي ١٥ عام ويمثلون (٢١%) من عينة الدراسة الاستطلاعية و(١٨) قضوا من ١٦ إلي ٢٠ عام ويمثلون (١٩%) من عينة الدراسة الاستطلاعية و(٢٤) قضوا أكثر من ٢٠ عام ويمثلون (٢٥%) من عينة الدراسة الاستطلاعية.

عينة البحث الأساسية:

ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي والدراسات السابقة تم تحديد العينة الأساسية للدراسة الحالية بشرط أن يتحقق في العينة الشروط التالية:

١-أن يكون المعلم أو المعلمة قد عمل بتدريس اللغة الإنجليزية في أحد مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية في أخر ثلاث سنوات دراسية (٢٠١٣-٢٠١٤- ٢٠١٥).

٢-أن يستبعد المعلمين الذين لم يستكملوا الإجابة على جميع بنود أداة الدراسة وأن يستبعد المعلمين الذين أجابوا إجابات مختلف على البنود الزائفة والبنود الأصلية من أداة الدراسة

ويبن جدول (٤) العينة الأساسية للدراسة الحالية قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين الذين لم تنطبق عليهم الشروط وقد اختيرت العينة عشوائياً كما يلي:

جدول (٤) العينة الأساسية للدراسة الحالية ومستوي تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية

المدرسة	عدد الطلاب	متوسط درجات الطلاب	نسبة متوسط الدرجات	عدد المعلمين المشاركين	المستبعدين	العينة الأساسية
مجموع	١٩٣٩٨	١١١٠		٢٥٢	٥٥	١٩٧
متوسط المتوسطات		٣٨.٢٨				٦٤%
انحراف معياري		١١.٧١				١٨%

ويتضح من الجدول السابق أن المشاركين في البحث بلغ عددهم (٢٥٢) معلم ومعلمة، وتم استبعاد (٥٥) معلم ومعلمة لم تنطبق عليهم شروط العينة الأساسية للبحث وبالتالي أصبح قوام عينة البحث الأساسية (١٩٧) ينتمون لـ (٢٩) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية. كما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن عينة البحث الأساسية من الطلاب في السنوات الثلاث بلغ قوامها (١٩٣٩٨) طالب وطالبة من طلاب الشهادة الإعدادية. كما يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن متوسط تحصيل طلاب جميع المدارس عينة الدراسة الأساسية بلغ (٦٤%) بانحراف معياري بلغ (١٨%).

ويبن الجدول التالي رقم (٥) تقسيم مدارس عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسط والانحراف المعياري عن المتوسط كما يلي:

بجدول (٥) متوسط درجات تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية والانحراف المعياري لجميع المدارس

	تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية
المدارس الأعلى تحصيلاً	أعلي من (٨٢%) إلى (١٠٠%)
المدارس المتوسطة التحصيل	بين (٨٢%) و (٤٦%)
المدارس الأقل تحصيلاً	أقل من (٤٦%)

يتضح من الجدول قم (٥) السابق أنه تم تقسيم جميع المدارس حسب متوسط درجات تحصيل جميع طلاب كل مدرسة علي حدا في اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥) م وحسب الانحراف المعياري عن المتوسط كالتالي:

١. المدارس الأعلى تحصيلاً: التي تقع أعلى من (+١) انحراف معياري عن متوسط درجات تحصيل طلاب المدارس عينة الدراسة في اختبارات اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥) م أي هي المدارس التي كان متوسط درجات تحصيل طلابها في مادة اللغة الإنجليزية أعلي من (٨٢%).

٢. المدارس المتوسطة التحصيل: التي تقع بين (+١ و −١) انحراف معياري عن متوسط درجات تحصيل طلاب المدارس عينة الدراسة في اختبارات اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥) م ، أي هي المدارس التي كان متوسط درجات تحصيل طلابها في مادة اللغة الإنجليزية تقع بين (٤٦% و ٨٢%).

٣. المدارس الأقل تحصيلاً: التي تقع في أقل من (−١) انحراف معياري عن متوسط درجات تحصيل طلاب المدارس عينة الدراسة في اختبارات اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤، ٢٠١٥) م، أي هي المدارس التي كان متوسط درجات تحصيل طلابها في مادة اللغة الإنجليزية أقل من (٤٦%).

ويوضح الجدول رقم (٦) التالي عدد المشاركين من عينة البحث الأساسية في اللغة الإنجليزية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية طبقًا لتحصيل طلاب

مدارسهم (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اختبارات اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣ ، ٢٠١٤ ، ٢٠١٥) م

جدول (٦) عدد المشاركين من عينة البحث الأساسية في اللغة الإنجليزية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بإدارة سوهاج التعليمية طبقًا لتحصيل طلاب مدارسهم (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اختبارات اللغة الإنجليزية في امتحانات الشهادة الإعدادية في الأعوام (٢٠١٣ ، ٢٠١٤ ، ٢٠١٥) م

مستوي التحصيل	عدد المدارس	عدد المشاركين	النسبة
المدارس الأقل تحصيلاً	٦	٥٣	%٢٦.٩
المدارس المتوسطة التحصيل	١٧	٩٥	%٤٨.٢
المدارس الأعلى تحصيلاً	٦	٤٩	%٢٤.٩
المجموع	٢٩	١٩٧	%١٠٠

ويتضح من الجدول السابق رقم (٦) توزيع عينة البحث الأساسية طبقاً للتحصيل في مادة اللغة الإنجليزية في شهادة إتمام الإعدادية المرحلة الإعدادية حيث تكونت هذه العينة من: (٥٣) معلم (معلمة) من معلمي المدارس ذات التحصيل المنخفض في اللغة الإنجليزية ويمثلون (٢٦,٩%) من عينة البحث الأساسية و(٥٠) معلم (معلمة) من معلمي المدارس ذات التحصيل المتوسط في اللغة الإنجليزية ويمثلون (٢٥,٤%) من عينة البحث الأساسية و(٩٤) معلم (معلمة) من معلمي المدارس ذات التحصيل المرتفع في اللغة الإنجليزية ويمثلون (٤٧،%) من عينة البحث الأساسية، وفيما يلي الوصف الإحصائي لعينة الدراسة الأساسية طبقًا للنوع (ذكور– إناث) كما يتضح من جدول رقم (٧) .

جدول(٧) الوصف الإحصائي لعينة الدراسة طبقًا للنوع (ذكور–إناث)

النوع	المشاركون	النسبة
ذكر	١٠٦	%٥٣,٨
أنثى	٩١	%٤٦,٢
المجموع	١٩٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن عينة الدراسة الأساسية قوامها (١٩٧) معلم ومعلمة، وكان (١٠٦) منهم ذكور ويمثلون نسبة (٥٣,٨%) من العينة الأساسية و(٩١)

منهم إناث ويمثلون نسبة (٤٦,٢%) من العينة الأساسية، ويبن جدول رقم (٨) التالي توزيع المشاركين تبعاً لسنوات الخبرة.

جدول (٨) الوصف الإحصائي لعينة الدراسة تبعًا لسنوات الخبرة

عدد السنوات التي قضوها في التدريس	المشاركين	النسبة
١ إلي ٥	١٠٨	٥٤,٨
٦ إلي ١٠	١٦	%٨,١
١١ إلي ١٥	٢٩	١٤,٧
١٦ إلي ٢٠	٢٠	١٠,٢
أكثر من ٢٠	٢٤	١٢,٢
المجموع	١٩٧	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٨) السابق أن عينة الدراسة الأساسية تكونت من: (١٠٨) معلم (معلمة) قضوا من عام إلي خمسة أعوام ويمثلون (٥٤,٨%) من عينة الدراسة الأساسية و(١٦) معلم (معلمة) قضوا من ست سنوات إلي عشر سنوات ويمثلون (٨,١%) من عينة الدراسة الأساسية و(٢٩) معلم (معلمة) قضوا من ١١ إلي ١٥ عام ويمثلون (١٤,٧%) من عينة الدراسة الأساسية و(٢٠) قضوا من ١٦ إلي ٢٠ عام ويمثلون (١٠,٢%) من عينة الدراسة الأساسية و(٢٤) قضوا أكثر من ٢٠ عام ويمثلون (١٢,٢%) من عينة الدراسة الأساسية.

التحليل الإحصائي: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب واختبار(ت) للعينات المرتبطة وتحليل التباين بين المجموعات الأحادي وتحليل التمايز التدريجي بطريقة (stepwise).

إعداد أداتي البحث:

تكونت أداتي البحث الحالية مما يلي:

١- مقياس التنظيم الذاتي للتعلم للمعلم: (إعداد الباحث)

ويتضمن مقياسين فرعيين هما:

- المقياس الفرعي الأول: مقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم.
- المقياس الفرعي الثاني: مقياس ممارسات المعلم التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي لدى التلاميذ.

٢-مقياس الفاعلية التعليمية (إعداد الباحث).

وفيما يلي وصف طريقة بناء المقياسين والتحقق من خصائصهما السيكومترية:

١-مقياس التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم:

[أ] المقياس الفرعي الأول لقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم: (إعداد الباحث)

وصف المقياس :

فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مر بها وهي:

١-الصورة الأولية للمقياس. ٢-الصورة التجريبية للمقياس. ٣-الصورة النهائية للمقياس.

(١) الصورة الأولية للمقياس:

مرت الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية:

أ- القراءة الناقدة للإطار النظري عن معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم.

ب-الإطلاع علي ما أُتيح من دراسات في مجال التنظيم الذاتي للتعلم.

ج-الإطلاع على عدد من المقاييس السابقة التي أعدت في هذا المجال التي سبق ذكرها في مشكلة البحث الحالي.

د-تم وضع المقياس في صورته الأولية وتتكون الصورة الأولية للمقياس من(٨٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد لمعتقدات التنظيم الذاتي للتعلم وهي بعد التخطيط الذاتي(٢٨) عبارة وبعد المراقبة والتحكم (٢٨) عبارة ، وبعد التقويم الذاتي للتعلم (٢٨) عبارة.

(٢) الصورة التجريبية لمقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلم.

للوصول إلي الصورة التجريبية للمقاس تم ما يلي:

١- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس وطلب منهم إبداء أرائهم حول مناسبة عبارات المقياس لمكونات معتقدات التنظيم الذاتي التي تقيسها ، وكذلك من حيث الصياغة اللغوية ، وما يرونه من إضافة أو حذف أو تعديل أو أية مقترحات أخرى بالمقياس ، وكذلك طلب من كل محكم أن يحدد مدى انتماء كل عبارة للبعد الموضوعة له .

٢- تم تفريغ أراء المحكمين ، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي أقرها($\frac{1}{3}$ 83%)[1] على الأقل من المحكمين والخاصة بإعادة الصياغة لعبرات المقياس ، والتعديلات الأخرى مثل إضافة أو حذف بعض العبارات.

[1] تم إقرار التعديلات التي أقرها (١٠) محكمين علي الأقل من (١٢) محكم وهي تعادل مستوي اتفاق ($\frac{1}{3}$ 83%).

٣-تم وضع المقياس في صورته التجريبية ملحق رقم (٣) وتتكون الصورة التجريبية للمقياس من (٧٦) عبارة موزعة على أبعاد معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم الثلاث كما يلي : التخطيط الذاتي (٢٤) عبارة بعد حذف (٤) عبارات وهي العبارات رقم (٣، ٤ ، ٨ ، ١٠) لم تصل إلى مستوي أتفاق (٨٣,٣%) من المحكمين وبعد المراقبة والتحكم (٢٤) عبارة بعد حذف (٤) عبارات وهي العبارات رقم (٢٩، ٣٦، ٣٩، ٤١) ملحق رقم (٣) لم تصل إلى مستوي أتفاق $\frac{1}{3}$ 83% من المحكمين والتقويم الذاتي (٢٨) عبارة ودرجت الاستجابات تدريجا خماسيا علي النحو التالي (دائما- كثيراً- أحياناً- نادراً- أبداً) وتم تحديد الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب.

حساب صدق وثبات مقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم للمعلم:

أولاً: حساب الصدق: تم استخدام الطرق الآتية لحساب الصدق:

١-صدق المحكمين:

قام الباحث في البحث الحالية بالتأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين عددهم اثني عشر محكمًا من تخصصات علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة سوهاج وجامعة أسيوط، للحكم علي مدي صلاحية العبارات من حيث إمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وإضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس.ونتيجة لذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود التي أقرها ($\frac{1}{3}$ 83%) على الأقل من المحكمين.

كما تم حذف ثماني عبارات غير مناسبة لأبعاد المقياس.

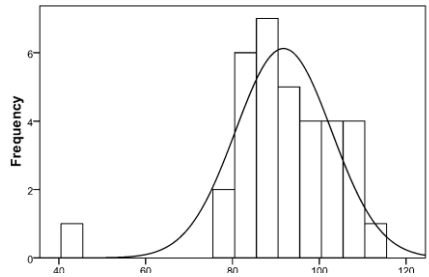
٢-صدق التحليل العاملي:

تم استخراج معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود الاستبانة وحللت عاملياً بطريقة "هوتيلنج" (المكونات الأساسية)، واستخدم محك "جتمان" للحدود الدنيا وذلك لتحديد العوامل بحيث يعد العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجزر الكامن (≤١,٠)، ثم أديرت العوامل المستخرجة تدويراً متعامد بطريقة "ألفاريماك"؛ حيث يعتبر التشبع الجوهري للبند يكون(≤٠,٥٠)، بالإضافة إلي محك الجزر الكامن(≤١,٠) كما هو موضح بالجدول (٢).

أولا : اختبار توزيع البيانات :

أ- التوزيع الطبيعي:

من أجل التأكد من أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً تم رسم المدرج التكراري والمنحني الطبيعي للبيانات متغيرات معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم، وتضمنت بيانات معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم ثلاثة مجلات فرعية تضم (٧٦) متغير وتم حساب كافة المجلات كافة ورسم منحنى التوزيع الطبيعي كما هو واضح في الشكل رقم (٣).



شكل رقم (٣) منحني التوزيع الطبيعي لبيانات معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم

ب-قياس (KMO):

لغرض قياس كفاية أفراد العينة لتحقق شروط أجراء التحليل العاملي الذي يجب أن لا يقل عن (0.50) وعند أجراء الاختبار علي البيانات كانت القيمة المستخرجة لمقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم (0.595) مما يدل علي أن العينة مناسبة لأجراء التحليل العاملي.

ج- اختبار Berlet :

تم أجراء هذا الاختبار بوصفه مؤشر للعلاقة بين المتغيرات ؛ إذ يجب أن يكون مستوى الدلالة لهذه العلاقة أقل من (0.05) ، وعند أجراء الاختبار علي البيانات كانت القيمة المستخرجة (.000) وهذا مؤشر على أن العلاقة بين المتغيرات دالة إحصائياً.

ثانياً : تفسير المخرجات :

لغرض أجراء التحليل العاملي سوف نوضح ما يأتي:

جدول (٩)

العوامل من الدرجة الأولى بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس لمعتقدات التنظيم الذاتي للتعلم وأبعادها بعد حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٥٠)

م	العامل الأول معتقدات التخطيط	م	العامل الثاني معتقدات المراقبة	م	العامل الثالث معتقدات التقويم
2	0,688	5	0,729	9	0,589
3	0723	6	0,620	10	0,759
4	0,748	7	0,777	11	0,614
13	0,797	8	0,661	12	0,577
14	0,589	17	0,661	21	0,572
16	0,587	19	0,646	23	0,710
25	0601	20	0,798	24	0,800
26	0,756	31	0,698	33	0,740
27	0,682	32	0,547	34	0,564
28	0,651	41	0,775	36	0,570
37	0,555	42	0,827	45	0,608
38	0,805	43	0,759	46	0,557
49	0,763	44	0,718	48	0,817
50	0,684	54	0,612	57	0,717
51	0,732	55	0,581	58	0,797
52	0,550	63	0,588	59	0,558
61	0,539	64	0,535	65	0,618
69	0,817	71	0,659	66	0,800
70	0,676	72	0,764	67	0,647
				68	0,618
				73	0,720
				74	0,545
				75	0,600

ويتضح من الجدول رقم (٩) السابق أنه تم حذف العبارات التالية: (١٥، ١، ٤٠، ٣٩، ٦٠، ٥٣، ٦٢، ١٨، ٢٩، ٣٠، ٥٦، ٢٢، ٤٧، ٣٥، ٧٦) ، أي تم حذف (١٥) عبارة؛

حيث لم تصل درجة تشبعها علي أي عامل إلي الحد المقبول. وفيما يلي توضيح لنسبة التباين والجزر الكامن لكل بعد في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

نسبة التباين والجزر الكامن لكل بعد من أبعاد مقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم

العامل	معتقدات التخطيط الذاتي	معتقدات المراقبة الذاتية	معتقدات التقويم الذاتي
الجزر الكامن	4,382	4,024	3,160
تباين العامل	18,257	16,765	13,168
التباين الكلي	%48,19		

يتضح من الجدولين السابقين أن التحليل العاملي قد أسفر عن وجود ثلاثة عوامل استوعبت نسبة ٤٨,١٩% من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية، كما يتضح من جدول أيضاً نسبة التباين والجزر الكامن لكل عامل، وهذه القيم يتضح منها صدق المقياس. ويمكن تسمية هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول:

تم تسمية العامل الأول معتقدات التخطيط الذاتي، وكان يحتوي علي (٢٤) مفردة كانت موجودة أصلاً في الصورة التجريبية للمقياس لم يبقى منها إلا (١٩) مفردة، وتم حذف العبارات (١٥، ١، ٤٠، ٣٩، ٦٠)؛ حيث لم تصل درجة تشبعها علي أي عامل إلي الحد المقبول.

العامل الثاني:

تم تسمية العامل الأول معتقدات المراقبة الذاتية، وكان يحتوي علي (٢٤) مفردة كانت موجودة أصلاً في الصورة التجريبية للمقياس لم يبقى منها إلا (١٩) مفردة، وتم حذف العبارات (٥٣، ٦٢، ١٨، ٢٩، ٣٠)؛ حيث لم تصل درجة تشبعها علي أي عامل إلي الحد المقبول.

العامل الثالث:

تم تسمية العامل الأول معتقدات التخطيط الذاتي، وكان يحتوي علي (٢٨) مفردة كانت موجودة أصلاً في الصورة التجريبية للمقياس لم يبقى منها إلا (٢٣) مفردة، وتم حذف

العبارات (٥٦، ٢٢، ٤٧، ٣٥، ٧٦)؛ حيث لم تصل درجة تشبعها علي أي عامل إلي الحد المقبول.

ثانيا: ثبات مقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم:

تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان – براون ومعادلة ألفا – كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتائج كالتالي :

الجدول (١٤)

طرق ومعاملات ثبات القسم الأول

م	البعد	البعد التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان – براون	ومعادلة ألفا –كرونباخ
٥	معتقدات التخطيط	٠,860	٠,913
	معتقدات المراقبة	0,868	0,916
	معتقدات التقويم	٠,794	0,923
	المقياس ككل	0,957	,971

يتضح من الجدول قم (١٤) السابق أن القسم الأول بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0,794) و(0,945) وهي قيم جميعها دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) مما يشير إلي ثبات مقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم.

(٣) الصورة النهائية للمقياس الفرعي الأول لقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم:

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية، وإجراء التحليل العاملي عليه، ، تم وضع المقياس في صورته النهائية وتتكون الصورة النهائية للمقياس من (٦١) عبارة موزعة على أقسام مقياس معتقدات التنظيم الذاتي الثلاث التي يتضمنها المقياس وهي القسم الأول: معتقدات التخطيط الذاتي (١٩) عبارة، والقسم الثاني: معتقدات المراقبة والتحكم (١٩) عبارة والقسم الثالث: معتقدات التقويم الذاتي (٢٣) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس :

درجت الاستجابات تدريجا خماسيا علي النحو التالي (دائما– كثيراً– أحياناً– نادراً– أبداً) وتم تحديد الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب.

[ب] المقياس الفرعي الثاني لقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم: (إعداد الباحث).

وصف المقياس :

فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرت بها وهي:

١-الصورة الأولية للمقياس. ٢-الصورة التجريبية للمقياس. ٣-الصورة النهائية للمقياس.

وفيما يلي توضيح ذلك :

(١) الصورة الأولية للمقياس: مرت الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية:

(أ) القراءة الناقدة للإطار النظري عن.

(ب) تم الإطلاع علي ما أُتيح من دراسات في مجال الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم.

(ت) الإطلاع على عدد من المقاييس السابقة التي أعدت لقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي التي سبق ذكرها في مشكلة البحث الحالي.

(ث) تم وضع المقياس في صورته الأولية وتتكون الصورة الأولية للمقياس من (٨٤) عبارة موزعة على ثلاثة أقسام وهي القسم الأول: الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي (٢٨) عبارة، والقسم الثاني: الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية (٢٨) عبارة، والقسم الثالث: الممارسات التعليمية لزيادة التقويم (٢٨) عبارة .

١. تم طبع المقياس لإجراء عمليات التقنين عليه.

(٢) الصورة التجريبية للمقياس:

للوصول إلي الصورة التجريبية للمقاس تم إتباع الآتي :

(أ) تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس ملحق (٢) وطلب منهم إبداء أرائهم حول مناسبة عبارات المقياس لقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم، وكذلك من حيث الصياغة اللغوية، وما يرونه من إضافة أو حذف أو تعديل أو أية مقترحات أخرى بالمقياس

(ب) تم تفريغ أراء المحكمين، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي أقرها ($\frac{1}{3}$ 83%)[٢] على الأقل من المحكمين والخاصة بإعادة الصياغة لعبارات المقياس ، والتعديلات الأخرى.

[٢] تم إقرار التعديلات التي أقرها (١٠) محكمين علي الأقل من (١٢) محكم وهي تعادل مستوي اتفاق ($\frac{1}{3}$ 83%).

(ت) تم وضع المقياس في صورته التجريبية وتتكون الصورة التجريبية للمقياس من (٧٦) عبارة موزعة على أقسام المقياس الثلاثة وهي القسم الأول: الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي (٢٤) عبارة بعد حذف (٤) عبارات وهي العبارات رقم (٣، ٤ ، ٨ ، ١٠) لم تصل إلى مستوي أتفاق ($\frac{1}{3}$ 83%) من المحكمين والقسم الثاني: الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية (٢٤) عبارة بعد حذف (٤) عبارات وهي العبارات رقم (٢٩، ٣٦، ٣٩،٤١) لم تصل إلى مستوي أتفاق ($\frac{1}{3}$ 83%) من المحكمين ، والقسم الثالث: الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي (٢٨) عبارة وتم تحديد الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب.

حساب صدق وثبات مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم:

أولاً حساب الصدق: تم استخدام الطرق الآتية لحساب الصدق:

١- صدق المحكمين:

قام الباحث في البحث الحالي بالتأكد من صدق مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب باستخدام صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين عددهم اثني عشر محكمًا من تخصصات علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة سوهاج وجامعة أسيوط للحكم علي مدي صلاحية العبارات من حيث إمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وإضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس.ونتيجة لذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود التي أقرها % 83,3 على الأقل من المحكمين. كما تم حذف ثماني عبارات غير مناسبة لأبعاد المقياس.

تم عرض الصورة الأولية للمقياس علي مجموعة من أستذة علم النفس (١٢) بكلية التربية بجامعة سوهاج وجامعة أسيوط، وتم إجراء التعديلات التي اقرها ($\frac{1}{3}$ 83%) من السادة المحكمين.

٢- صدق التحليل العاملي:

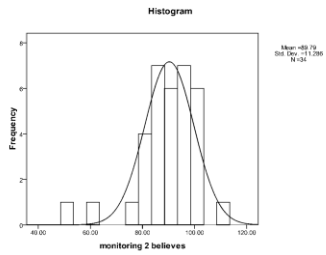
تم استخراج معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود الاستبانة وحللت عاملياً بطريقة "هوتيلنج" (المكونات الأساسية)، واستخدم محك "جتمان" للحدود الدنيا وذلك لتحديد العوامل بحيث يعد العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجزر الكامن (≤١,٠)، ثم أديرت العوامل المستخرجة

تدويراً متعامد بطريقة "ألفاريماك"؛ حيث يعتبر التشبع الجوهري للبند يكون(≤٠,٥٠)، بالإضافة إ'لي محك الجزر الكامن(≤١,٠) كما هو موضح بالجدول (٩).

أولا : اختبار توزيع البيانات :

أ- التوزيع الطبيعي :

من أجل التأكد من أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً تم رسم المدرج التكراري والمنحني الطبيعي للبيانات متغيرات الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم، وتضمنت بيانات الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم ثلاثة أبعاد فرعية تضم (٧٦) متغير وتم حساب كافة المجلات كافة ورسم منحنى التوزيع الطبيعي كما هو واضح في الشكل رقم (٤).



شكل رقم (٤) منحني التوزيع الطبيعي لبيانات الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم

قياس (KMO):

لغرض قياس كفاية أفراد العينة لتحقق شروط أجراء التحليل العاملي الذي يجب أن لا يقل عن (0.50) وعند أجراء الاختبار علي البيانات كانت القيمة المستخرجة لهذا لمقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم (0.605) ، مما يدل علي أن العينة مناسبة لأجراء التحليل العاملي.

ب- اختبار Berlet :

تم أجراء هذا الاختبار بوصفه مؤشر للعلاقة بين المتغيرات ؛ إذ يجب أن يكون مستوى الدلالة لهذه العلاقة أقل من (0.05) ، وعند أجراء الاختبار علي البيانات كانت القيمة المستخرجة (000.) وهذا مؤشر على أن العلاقة بين المتغيرات دالة إحصائياً.

ثانياً : تفسير المخرجات :

جدول (١٥)

العوامل من الدرجة الأولى بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس للممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم وأبعادها بعد حذف التشبعات التي تقل عن(٠,٥٠)

م	العامل الأول ممارسات التخطيط	م	العامل الثاني ممارسات المراقبة	م	العامل الثالث ممارسات التقويم
1	0,554	5	0,644	9	0,838
2	0,761	6	0,754	10	0,727
3	0,752	7	0,786	11	0,581
4	0,583	17	0,806	21	0,673
13	0,563	18	0,803	22	0,644
14	0,543	19	0,720	23	0,525
15	0,650	20	0,653	24	0,708
16	0,717	29	0,767	33	0,813
25	0,513	30	0,601	34	0,712
26	0,731	31	0,647	35	0,576
28	0,709	32	0,769	36	0,615
37	0,512	42	0,533	46	0,605
38	0,638	43	0,639	48	0,574
39	0,771	44	0,527	56	0,725
49	0,558	53	0,749	57	0,554
50	0,780	54	0,633	58	0,667
51	0,672	55	0,518	59	0,592
52	0,781	62	0,607	67	0,749
60	0,652	63	0,673	68	0,830
61	0,794	64	0,631	75	0,554
69	0,604	71	0,847	76	0,643
70	0,723	-			

يتضح من الجدول السابق رقم (١٥) أنه تم حذف العبارات التالية: (٤٠، ٢٧، ٨، ٤١، ٤٥، ١٢، ٤٧، ٦٥، ٦٦، ٧٢، ٧٣، ٧٤) ، أي تم حذف (١٢) عبارة؛ حيث لم تصل درجة تشبعها علي أي عامل إلي الحد المقبول. وفيما يلي توضيح لنسبة التباين والجزر الكامن لكل بعد في الجدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦)

نسبة التباين المفسر لمتغيرات الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي

العامل	ممارسات التخطيط الذاتي	ممارسات المراقبة الذاتية	ممارسات التقويم الذاتي
الجزر الكامن	4,474	4,256	4,041
تباين العامل	19,451	18,506	17,568
التباين الكلي	%55,525		

يتضح من الجدولين السابقين أن التحليل العاملي قد أسفر عن وجود أربعة عوامل استوعبت نسبة (55,525%) من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية، كما يتضح من جدول أيضاً نسبة التباين والجزر الكامن لكل عامل، وهذه القيم يتضح منها صدق مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم، ويمكن تسمية هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول: تم تسمية العامل الأول ممارسات التخطيط الذاتي للتعلم ، وكان يحتوي علي (٢٤) مفردة كانت موجودة أصلاً في الصورة التجريبية للمقياس لم يبقى منها إلا (٢٢) مفردة.

العامل الثاني: تم تسمية العامل الثاني ممارسات المراقبة الذاتية للتعلم، وكان يحتوي علي (٢٤) مفردة في الصورة التجريبية للمقياس لم يبقى منها إلا (٢١) مفردة .

العامل الثالث: تم تسمية العامل الثالث ممارسات التقويم الذاتي للتعلم، وكان يحتوي علي (٢٨) مفردة في الصورة التجريبية للمقياس لم يبقى منها إلا (٢١).

ثانيا: حساب الثبات

تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان – براون ومعادلة ألفا – كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتائج كالتالي :

الجدول (٢٠)

طرق ومعاملات ثبات مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم

م	البعد	البعد التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان – براون	ومعادلة ألفا – كرونباخ
١	ممارسات التخطيط	0,911	٠,951
٢	ممارسات المراقبة	0,963	٠,945
٣	ممارسات التقويم	٠,٩٢٥	٠,934
٤	المقياس ككل	.974	.980

يتضح من الجدول رقم (٢٠) السابق أن القسم الأول بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,911) و(٠,980) وهي قيم جميعها دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) مما يشير إلي ثبات مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي.

الصورة النهائية للمقياس الفرعي لقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب:

بعد التأكد من صدق وثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية ، وإجراء التحليل العاملي على كل بعد من أبعاده علي حدا، واستبعاد المفردات التي لا تتصف بالصدقة، تم وضع المقياس في صورته النهائية وتتكون الصورة النهائية للمقياس من (٦٤) عبارة موزعة على أبعاد مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم الثلاث التي يتضمنها المقياس كما يلي : الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط ووضع الهدف (٢٢) عبارة والممارسات التعليمية لزيادة المراقبة والتحكم (٢١) عبارة والممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي (٢١) عبارة،

طريقة تصحيح المقياس : لتصحيح مقياس الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب أعطيت خمس درجات للبديل الذي يظهر دائمًا وأربعة درجات للبديل الذي كثيرًا يظهر وثلاث درجات للبديل الذي يظهر أحيانًا ودرجتين للبديل الذي يظهر نادرًا ودرجة واحدة للبديل الذي لا يظهر أبد.

٢- مقياس الفاعلية التعليمية : (إعداد الباحث)

فيما يلي وصف لمقياس الفاعلية التعليمية وطريقة تصميمها ومراحل البناء التي مرت بها وهي:

١-الصورة الأولية للمقياس. ٢-الصورة التجريبية للمقياس. ٣-الصورة النهائية للمقياس.

وفيما يلي توضيح ذلك :

(١) الصورة الأولية لمقياس الفاعلية التعليمية : مرت الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية:

(أ) القراءة الناقدة للإطار النظري عن الفاعلية التعليمية.

(ب) تم الإطلاع علي ما أُتيح من دراسات في مجال الفاعلية التعليمية.

(ج) الإطلاع على عدد من المقاييس السابقة التي أعدت في هذا المجال التي سبق ذكرها في مشكلة البحث الحالي.

(د)تم وضع المقياس في صورته الأولية وتتكون الصورة الأولية للمقياس من (٢٩) عبارة.

(ه)تم طبع المقياس لإجراء عمليات التقنين عليه.

(٢) الصورة التجريبية لمقياس الفاعلية التعليمية:

للوصول إلي الصورة التجريبية للمقاس تم إتباع الآتي :

١. تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم وطلب منهم إبداء أرائهم حول مناسبة عبارات المقياس لقياس الفاعلية التعليمية ، وكذلك من حيث الصياغة اللغوية ، وما يرونه من إضافة أو حذف أو تعديل أو أية مقترحات أخرى بالمقياس .

٢. تم تفريغ أراء المحكمين ، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي أقرها ($\frac{1}{3}$ 83%) على الأقل من المحكمين والخاصة بإعادة الصياغة لعبارات المقياس ، والتعديلات الأخرى

٣. تم وضع المقياس في صورته التجريبية وتتكون الصورة التجريبية للمقياس من (٢٤) عبارة بعد حذف (٤) عبارات وهي العبارات رقم (١٠،١٤، ٢٥، ٢٩) لأنها عبارات مكررة، كما تم حذف العبارة رقم (٢٧) لأنها أقل من مستوي الاتفاق المحكمين المقبول وهو ($\frac{1}{3}$ 83%) ودرجت الاستجابات تدريجا خماسيا علي النحو التالي (قدر كبير جدًا- قدر

كبير- بعض التأثير – القليل جدا- لا شيء) وتم تحديد الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات(٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب حيث أن جميع عبارات المقياس موجبة.

حساب صدق وثبات المقياس:

أولاً حساب الصدق:

قام الباحث في البحث الحالي بالتأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين عددهم اثني عشر محكمًا من تخصصات علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة سوهاج وجامعة أسيوط للحكم علي مدي صلاحية العبارات من حيث إمكانية إضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات، وإضافة أي ملاحظات أو توجيهات يرونها ضرورية لصدق المقياس.ونتيجة لذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود التي أقرها ($\frac{1}{3}$ 83%) على الأقل من المحكمين. كما تم حذف خمس عبارات غير مناسبة لأبعاد المقياس.

(ثانيًا) حساب الثبات :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كالتالي

جدول (٢١)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الفاعلية التعليمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,195	10	0,711**	19	0,719**
2	0,478**	11	0,175	20	0,773**
3	0,572**	12	0,590**	21	0,760**
4	0,575**	13	0,590**	22	0,621**
5	0,548**	14	0,657**	23	0,688**
6	0,542**	15	0,534**	24	0,667**
7	0,671**	16	0,639**	-	-
8	0,659**	17	0,440**	-	-
9	0,467**	18	0,668**	-	-

*** دالة عند مستوي (0.05) ، ** دال عند (0.01) .**

قيمة "ر " الدالة عند مستوي (٠,٠١) = ٠,٢٨٣ وعند مستوي (٠,٠٥) = ٠,٢١٧ حيث عدد أفراد العينة (ن = ٨١) .

يتضح من الجدول السابق رقم (٢١) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) ما عدي العبارة رقم (١) والعبارة رقم (١١) ولذلك حذفت من المقياس، كما أن معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الفاعلية التعليمية والدرجة الكلية لهذا المقياس تراوحت بين (٠,٤٤٠ – ٠,٧٧٣) وهي معاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوي (0.01)، وهو ما يشير إلي أن مقياس الفاعلية التعليمية هذا يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون وكان معامل الثبات (896.) كما تم استخدام معادلة ألفا – كرونباخ لحساب الثبات وكان معامل الثبات (936.) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٣) الصورة النهائية لمقياس معتقدات الفاعلية التعليمية: بعد حساب صدق وثبات المقياس، تم كتابة المقياس في صورته النهائية ؛ حيث أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٢٢) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس :

ودرجت الاستجابات تدريجاً خماسياً علي النحو التالي (قدر كبير جدًا- قدر كبير- بعض التأثير – القليل جدا- لا شيء) وتم تحديد الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) علي الترتيب.

وبذلك أصبح المقاييس الثلاثة السابقة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

ثانيًا: عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها:

نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول "توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدى المعلمين، وفاعليتهم التعليمية، وتحصيل طلابهم في اللغة الإنجليزية".

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

وللتحقّق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام معامل ارتباط سبيرمان للرتب لحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم ودرجات الأداء علي مقياس الفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي لطلاب المدارس (الأعلى – المتوسطة – الأقل) تحصيلاً في اللغة الإنجليزية (ن= ١٩٧)، ويستعرض الباحث هذه النتائج كما يلي:

ولأهداف هذا البحث تم تحديد التحصيل الدراسي كمتغير تابعة وباقي المتغيرات متغيرات مستقل وهي (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم – معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي لدي الطلاب – الممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدي الطلاب – الممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدي الطلاب) والفاعلية التعليمية. وتتضح نتائج تحليل الترابط من خلال جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي

المتغيرات	التحصيل الدراسي
معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم	٠,٣٨٠**
معتقدات التقويم الذاتي للتعلم	٠,٤٣٠**
معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم	٠,٤٨٥**
ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدي الطلاب	٠,٦٨٠**
ممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدي الطلاب	٠,٩١٢**
ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم لدي الطلاب	٠,٦٠٨**
الفاعلية التعليمية	٠,٦٦٣**

*** دالة عند مستوي (0.05) ، ** دال عند (0.01) . قيمة "ر " الدالة عند مستوي (٠,٠١) = ٠,٢٥٤ وعند مستوي (٠,٠٥) = ٠,١٩٥ حيث عدد أفراد العينة (ن = ١٩٧) .**

يتضح من جدول رقم (٢٢) السابق وجود علاقة إرتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية وكل بعد من أبعاد معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم ؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين التحصيل ومعتقدات التخطيط الذاتي للتعلم (٠,٣٨٠)، وبلغ معامل الارتباط بين التحصيل ومعتقدات المراقبة الذاتية للتعلم

(٠,٤٣٠)، وبلغ معامل الارتباط بين التحصيل ومعتقدات التقويم الذاتي للتعلم (٠,٤٨٥) وكلها قيم دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك ارتباطًا قويًا موجب بين درجات المعلم أو المعلمة في أبعاد معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم الثلاث وهي معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم، ومعتقدات المراقبة الذاتية للتعلم، ومعتقدات التقويم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي لطلابه؛ أي أنه كلما كان المعلم يستخدم استراتيجيات التخطيط الذاتي للتعلم واستراتيجيات المراقبة الذاتية للتعلم وإستراتجية التقويم الذاتي في تعلمه الخاص كلما كانت نتائج تحصيل طلابه في اللغة الانجليزية أعلي.

كما يتضح من جدول رقم (٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية وكل بعد من أبعاد الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين التحصيل وممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدي الطلاب (٠,٦٨٠)، وبلغ معامل الارتباط بين التحصيل وممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدي الطلاب (٠,٩١٢)، وبلغ معامل الارتباط بين التحصيل وممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم لدي الطلاب (٠,٦٦٣) وكلها قيم دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك ارتباطًا قويًا موجب بين درجات المعلم أو المعلمة في أبعاد الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم الثلاث وهي الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي لدي الطلاب ، الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدي الطلاب، والممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدي الطلاب والتحصيل الدراسي لطلابه؛ أي أنه كلما كان يستخدم المعلم أو المعلمة ممارسات تعليمية لتعلم طلابه استخدام استراتيجيات التخطيط الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتية للتعلم والتقويم الذاتي للتعلم كلما كانت نتائج تحصل طلابه في اللغة الانجليزية أكبر.

يتضح من جدول رقم (٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية، حيث يتضح من جدول رقم (٢٦) أن معامل الارتباط بين الفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية بلغ (٠.٦٦٣) وهي دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١). وتعني هذه

النتيجة أن هناك ارتباطًا موجبًا متوسطًا بين درجات المعلم أو المعلمة في الفاعلية التعليمية والتحصيل الدراسي لطلابه. أي أنه كلما كانت معتقدات المعلم فيما يتعلق بقدرته على أداء سلوك محدد عند مستوى معين من أجل تعليم الطلاب عالية، وكانت قدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من أداء الطلاب عالية، وكانت قدرته على التأثير الفعال على التحصيل الدراسي للطلاب في اللغة الانجليزية عالية، كلما كانت نتائج تحصل طلابه في اللغة الانجليزية عالية.

ومما سبق يتضح وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم(معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم – معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي لدي الطلاب – الممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدي الطلاب – الممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدي الطلاب) والفاعلية التعليمية والتحصيل في اللغة الإنجليزية. وهو ما يعني قبول الفرض البديل وبذلك يكون قد أجاب الباحث علي السؤال الأول من أسئلة البحث.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلي أن عندما يكون المعلمون علي وعي بعمليات التنظيم الذاتي في تعلمهم الخاص فإن هذا يساهم في انتقال هذه المهارات إلي طلابهم عن طريق الملاحظة والتقليد والمحاكة وبالتالي يكون هؤلاء الطلاب منظمون ذاتيًا في تعلمهم مما يزيد من تحصيلهم الدراسي. كما يعزي الباحث نتيجة هذا الفرض إلي ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة إلى أن التنظيم الذاتي يمكن أن يعلم، وأن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي يحصلون على درجات أفضل فى مجال المحتوي الدراسي الذي تطبق فيه هذه الاستراتيجيات، كما يحدث انتقال أثر تعلم لهذه الاستراتيجيات فى مجالات تعلم أخرى غير التي تم التدريب فيها. كما أن التنظيم الذاتي للتعلم يمكن يدرس من خلال ممارسات تعليمية صريحة، وكذلك يمكن أن تتم زيادته بطريقة غير مباشرة عن طريق انخراط الطلاب فى الممارسات التدريسية التي تشجع التنظيم الذاتي للتعلم (Ames,1992; Paris & Winograd,1999; Perry, c.,1998).

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Perry, 1998; Turner, 1995) التي توصلت إلي أن التنظيم الذاتي للتعلم يدُعَم عندما يجعل المعلمون الطلاب ينهمكون في أنشطة ذات تحدي ومفتحة النهاية والتي تتضمن تقويم أعمالهم وأعمال. كما اتفقت مع نتائج

دراسة كل من (Flavell,1979) و(Brown,1987) واللاتين توصلتا إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي واستخدام الممارسات التعليمية لزيادة استخدام إستراتيجية المراقبة. وكذلك كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من (Bandura,1997; Brownell & Pajares,1999; Guskey,2001) التي توصلت إلي وجود علاقة بين معتقدات الفاعلية التعليمية للمعلم وتحصيل طلابه. ولكن اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Mullin,2011) التي توصلت إلي عدم وجود علاقة بين معتقدات الفاعلية التعليمية للمعلم وتحصيل الطلاب الدراسي.

كما يمكن تفسير العلاقة الموجبة بين أبعاد الممارسات التعليمة لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي إلي ما أوصت به دراسات كلٌ من (Bandura,1986; Paris & Newman, 1990; Zimmerman,1989) من أن يتم تضمين التنظيم الذاتي للتعلم بداخل الممارسات التعليمية، وأن يتم تعزيز التنظيم الذاتي لدى الطلاب، وأنه ينبغي أن يدفع المعلمون الطلاب على المشاركة فى العملية التعليمية الخاصة بهم من خلال المناقشات حول التفكير والتعلم (Paris & Newman,1990:93)، وأنه ينبغي أن يقدم المعلمون فرص للطلاب من أجل الملاحظة والمشاركة وتطبيق الإستراتيجيات التي يستخدمها الخبراء (Collins et al.,1991:38)، وأن يعزز المعلمين بيئة التنظيم الذاتي للتعلم عن طريق دمج استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم فى المناهج الدراسية (Schunk,1991:207; Swanson,1990:308).

ومما سبق يكون الباحث قد أجاب علي السؤال الأول للدراسة الحالية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمين علي المقياس الفرعي لقياس معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والمقياس الفرعي لقياس الممارسات التعليمية في (التخطيط الذاتي للتعلم – المراقبة الذاتية للتعلم – التقويم الذاتي للتعلم) لصالح الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم".

وللتحقّق من صحة هذا الفرض الثاني قام الباحث بحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired – samples – t–test) بين متوسطي درجات المعلمين لكل بعدين متقابلين من أبعاد التنظيم الذاتي الست، وهي : (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم–

الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي لدى الطلاب) و(معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية) و(معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدى الطلاب). وتتضح نتائج اختبار (ت) من خلال جدول (٢٣) التالي.

جدول (٢٣)

اختبار (T) للفروق بين متوسطي درجات المعلمين في معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم

	المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسطات	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	قيمة (T)	مستوى الدلالة	Cohen's d	حجم التأثير
الزوج الأول	X4	١٩٧	٧٣.٧٩	١٤.١١	٦,١٩	٦.٩٢	٠,٠٠٠	٠,٤١-	ضعيف
	X1	١٩٧	٦٧.٦٠	١٠.٨٠					
الزوج الثاني	X5	١٩٧	٤٥.٨٥	٧.٩٣	١,١٩	٢.٣٨	٠,٠١٨	٠,٣٣-	ضعيف
	X2	١٩٧	٤٤.٦٦	٨.٢٧					
الزوج الثالث	X6	١٩٧	٦٠.٢٩	١٠.٥٩	٣,٧٧	٥.٧٥	٠,٠٠٠	٠,٤٥-	ضعيف
	X3	١٩٧	٥٦.٥٢	١٠.٥٩					

X1 = معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم، X4= ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم لدي الطلاب

X3= معتقدات التقويم الذاتي للتعلم X5= ممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدي الطلاب

X2= معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم، X6= ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم لدي الطلاب

ويتضح من جدول (٢٧) ما يلي:

(١) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠٠٠) بين متوسطي درجات المعلمين علي بعدي (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي لدى الطلاب) لصالح الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي لدى الطلاب، كما يلاحظ أنه بحساب حجم الأثر عن طريق معادلة كوهين (Cohen's d) وجد أن قيمته بلغت (-٠,٤١) وهي تشير إلي أن حجم الأثر ضعيف.

وتعني هذه النتيجة أن المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمة لتعليم طلابهم استخدام إستراتيجية التخطيط الذاتي للتعلم أكثر من استخدامه لإستراتيجية التخطيط الذاتي للتعلم في تعلمهم الشخصي. وهذه النتيجة ليست جيدة لأنه من المتوقع أن يكون المعلمون والمعلمات

قادرين علي أن يكونوا نشطين معرفياً وسلوكياً ودافعياً وسياقيًا في تعلمهم، وقادرين علي القيام بمعرفة العمليات المعرفية اللازمة لأداء المهمة المطلوبة مثل التذكر والاسترجاع، وتنظيم الوقت في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، وكذلك القيام بتبني توجه نحو هدف مثل الحصول علي مكافئات أو جوائز تميز، ومحاولة إجاد سبباً لقيامهم بالمهمة، وحريصين علي ألا يكونوا مجرد متلقيين سلبيين للمعلومات بل منتجين نشطين وبنائي للمعاني وهم يمارسون التعلم، وحريصين علي تحديد الصعوبات التي سيواجهونها في المهام التعليمية وطرق التغلب عليها.

(٢) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠,٠١٨) بين متوسطي درجات المعلمين علي بعدي (معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب) لصالح الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب. كما يلاحظ أنه بحساب حجم الأثر عن طريق معادلة كوهين (Cohen's d) باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وجد أن قيمته بلغت (-٠,٣٣) وهي تشير إلي أن حجم الأثر ضعيف.

وتعني هذه النتيجة أن المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمة لتعليم طلابهم استخدام إستراتيجية المراقبة الذاتية للتعلم أكثر من استخدامهم لإستراتيجية المراقبة الذاتية للتعلم في تعلمهم الشخصي. كما تشير أيضًا إلي أن بعض المعلمين والمعلمات ليسوا معدين لمراقبة استخدام الإستراتيجيات التعليمية المطلوبة لتنويع طرق التدريس لتفي باحتياجات التعلم لجميع الطلاب. وهذه النتيجة ليست جيدة أيضًا لأنه من المتوقع أن يكون المعلمون والمعلمات قادرين علي متابعة مدى التقدم باتجاه تحقيق هدفهم الذين قاموا بتحديده ذاتياً في بداية تعلمهم، وقادرين علي ملاحظة السلوك المستهدف والتمييز بينه وبين أنماط السلوك الآخرة غير المستهدفة، والبحث عن المعلومة الجديدة اللازمة لتحقيق مهام التعلم، وطلب المساعدة من الآخرين عند عدم فهمهم لشيء ما.

(٣) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٠٠) بين متوسطي درجات المعلمين علي بعدي (معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدى الطلاب) لصالح الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي لدى الطلاب. كما يلاحظ أن بحساب حجم الأثر عن طريق معادلة كوهين (Cohen's d) باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية وجد أن قيمته بلغت (-٠,٤٥) وهي تشير إلي أن حجم الأثر ضعيف.

وتعني هذه النتيجة أن المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمة لتعليم طلابهم استخدام إستراتيجية التقويم الذاتي للتعلم أكثر من استخدامهم لإستراتيجية التقويم الذاتي للتعلم في تعلمهم الشخصي. وهذه النتيجة ليست جيدة لأنه من المتوقع أن يكون المعلمون والمعلمات قادرين علي تقويم مدى تحكمهم في بيئة الدراسة بنشاط، وتقويمهم مدي طلبهم المساعدة من الآخرين، وقادرين علي تقدير مدي التعلم الذي تم اكتسابه، وتقييم طريقة التعلم المناسبة لكل مهمة من مهمات التعلم، وتقييم الطريقة الأسهل للقيام بمهمة ما بعد أن ينتهوا منها.

ومما سبق يتضح قبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين معتقدات وممارسات المعلمين التعليمية في (التخطيط الذاتي للتعلم – المراقبة الذاتية للتعلم –التقويم الذاتي للتعلم) لصالح الممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم. ويعزي الباحث هذه النتيجة إلي أن المعلمون لا يقومون بعملية التعلم الذاتي أثناء قيامه بعملية التدريس ولا يقومون بمتابعة الدراسة من أجل تطوير أنفسهم مهنيًا وأكاديميًا ولكنهم يهتمون بتعليم الطلاب فقط بالاعتماد علي خبراتهم السابقة التي اكتسبوها عندما كانوا طلاب.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Tillema & Hayon,2002) التي توصلت إلي أن أنه بالرغم من أن المعلمين أو المعلمات الذين يشتغلون بالتدريس يعتقدون في زيادتهم للتنظيم الذاتي للتعلم لدي الطلاب فإن الممارسات التعليمية التي يستخدمونها في داخل الفصل المدرسي لا تتماشي مع ما يعلمونه للطلاب عن التنظيم الذاتي للتعلم. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Schraw & Olafson, 2003) التي توصلت إلي أنه بالرغم من أن المعلمين والمعلمات أشاروا إلي اعتقادهم في تدريس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لطلابهم، فإنهم كثيراً ما يستخدمون دليل المعلم عند التخطيط أو عند تدريس الدروس.

وكذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Van–Eekelen, et al., 2005) التي توصلت إلي أن المعلمين لا يقومون بالتنظيم الذاتي فى خبرات تعلمهم الخاصة بهم ولكنهم يقومون بممارسة التنظيم الذاتي للتعلم في تعليم طلابهم. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (mullin,A.,2011) من أنه توجد فروق بين معتقدات المراقبة الذاتية لدي المعلمين وممارساتهم التعليمية لزيادتها لدى طلابهم، ولكن

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل له (mullin,A.,2011) من أنه لا توجد فروق بين معتقدات التقويم الذاتية لدي المعلمين وممارساتهم التعليمية لزيادتها لدى طلابهم.

وكذلك اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Brownell & Pajares, 1999) التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات وممارسات المعلمين والمعلمات التعليمية، حيث أشارت هذه الدراسة إلي أن معلمي التعليم العام الذين يعتقدون في قدرتهم علي تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسية العادية يستخدمون ممارسات تعليمية تؤدي إلي نتائج تعلم ناجح. كما اختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (Gordon et al., 2007; Bolhuis & Voeten , 2004; Perry, et al.,2004) التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم لديهم وممارساتهم التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي لدى طلابهم.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بما أشار إليه كلٌ من (Schon, 1983,1987; Osterman & Kottkamp,1993) من أن عدم تطابق معتقدات وممارسات المعلمين والمعلمات التعليمية تدل علي أن المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الدراسة في حاجة إلي التدريب علي التنظيم الذاتي للتعلم بصفة عامة والممارسات التعليمية لزيادة التنظيم الذاتي بصفة خاصة، وأنهم سوف يستفيدون من التدريب على التنظيم الذاتي للتعلم لمساعدتهم علي إحداث توازي بين معتقداتهم وممارساتهم.

كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بما أشارت إليه أحد فروض النظرية الاجتماعية المعرفية وهو "أن التعلم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة يقابله تغير فى سلوكه وأن نتائج السلوكيات التي يقوم بها الفرد تلعب دوراً كبيراً فى تعلمه، كما أن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دوراً كبيراً فى عملية التعلم" (Bandura,2006:165)، وهو ما توصلت إلى صحته نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراسات التي تناولت معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم والممارسات التعليمية لزيادتها بالدراسة(Van-Eekelen, et Perry, et al.,2004; al.,2005; Gordon, , et al.,2007).

ومما سبق يكون الباحث قد أجاب علي السؤال الثاني للدراسة الحالية.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

نص فرض الفرض الثالث علي أنه "تسهم أبعاد مقياس التنظيم الذاتي للتعلم للمعلمين ومقياس الفاعلية التعليمية بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية لمدارسهم في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي".

وللتحقّق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التمييزي The discriminant analysis بطريقة (stepwise) في برنامج SPSS لمعرفة هل يمكن أن تتنبأ أي من (معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم– معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم – معتقدات التقويم الذاتي للتعلم – الممارسات التعليمية لزيادة التخطيط الذاتي– الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية – الممارسات التعليمية لزيادة التقويم الذاتي – الفاعلية التعليمية) بترتيب معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في إدارة سوهاج التعليمية في رتب التحصيل (الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية. كانت النتائج كالتالي:

(أ) مرحة مرحلة التحقق من مسلمات التحليل التمييزي:

(١) التوزيع الطبيعي: لغرض التعرف علي التوزيع الطبيعي للبيانات التابعة للمتغيرات المستخدمة في البحث الحالي لجأ الباحث إلي استخدام اختبار(Kolmogrovo–smirnov)، وأظهرت النتائج أن معظم قيم المتغيرات توزعت توزيعا طبيعياً من خلال التعرف علي مستويات الدلالة لكل منها والذي أظهر أنها أكبر من (٠,٠٥)، إذ يشير صلاح جودة (٢٠٠٨) إلي أن البيانات المتجمعة للمتغيرات المستخدمة في البحث تتوزع توزيعًا طبيعيًا عندما يكون مستوى الدلالة لكل منها أكبر من (٠,٠٥) (صلاح جودة،١٢٢:٢٠٠٨–١٢٣) وكما في جدول (٣٢).

جدول (٣٢) مستوى الدلالة بالنسبة لاختبار-Kolmogrovo-smirnov

المتغير	مستوى الدلالة بالنسبة لاختبار-Kolmogrovo-smirnov
X1	٠,١٣٣
X2	٠,١٨٦
X3	٠,١٣٢
X4	٠,١٤٢
X5	٠,١١٧
X6	٠,١٤٢
X7	٠,١١٣

X1 = معتقدات التخطيط X4= ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتى للتعلم لدى الطلاب
X2= معتقدات المراقبة X5= ممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم لدى الطلاب
X3 = معتقدات التقويم X6= ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتى للتعلم لدى الطلاب
X7= الفاعلية التعليمية

(٢) اختبار شرط تجانس مصفوفة التغاير والتباين: لمعرفة مدي تجانس أفراد المجموعات الثلاث استعان الباحث باختبار(Box-M) والذي لابد أن تشير النتائج إلىان مستوي الدلالة المستخرج يساوي (٠,٣٤١) وهو أكبر من (٠,٠١) وهذا يؤكد تجانس أفراد الثلاث مجموعات لكون الاختبار غير مما يشير، كما إعتمد الباحث علي مؤشر أخر للتحقق من شرط التجانس وهو التقارب في قيمة (Determinant Log) إذ أشارت النتائج أنها كانت محصور بين (٣,٤٥٤-٠,٨٩٦-٢,٠٢٢) وهذا نسبيًا يفترض تجانس المصفوفات للتباينات المشتركة.

(٣) مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث: تم التوصل إلي تركيبة الارتباطات المتعلقة بالمتغيرات المستخدمة في البحث كخطوة من خطوات تحقيق شروط الدخول إلي التحليل التمييزي والجدول رقم (٣٣) يبن ذلك.

جدول (٣٣)

مصفوفة الارتباط بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية والتحصيل

المتغيرات	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7
التحصيل	٠,٣٨٠**	٠,٤٣٠**	٠,٤٨٥**	٠,٦٨٠**	٠,٩١٢**	٠,٦٠٨**	٠,٦٦٣**
X1		٠,٤٥٨**	٠,٤٦٤**	٠,٣٦٢**	٠,٤٣٨**	٠,٤٦٣**	٠,٥٠٧**
X2			٠,٥٣٣**	٠,٤٠٥**	٠,٤٦٥**	٠,٤٣٠**	٠,٥٣١**
X3				٠,٤٦٩**	٠,٥٤٠**	٠,٥٦٠**	٠,٦٥٥**
X4					٠,٧٦٠**	٠,٦٢٨**	٠,٦٩٢**
X5						٠,٦٩٠**	٠,٧٠٨**
X6							٠,٦١٤**

*** دالة عند مستوي (0.05) ، ** دال عند (0.01) .قيمة "ر " الدالة عند مستوي (٠,٠١) = ٠,٢٥٤ وعند مستوي (٠,٠٥) = ٠,١٩٥ حيث عدد أفراد العينة (ن = ١٩٧) .**

X1 = معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم
X2= معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم
X3 = معتقدات التقويم الذاتي للتعلم
X4= ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي للتعلم
X5= ممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم
X6= ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي للتعلم
X7= الفاعلية التعليمية

ويتضح من الجدول السابق رقم (٣٣) أن هناك معاملات ارتباط قوية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع تراوحت بين (٠,٥٠٧) و (٠,٧٠٨) وهو ما يشير إلي صلاحية المتغيرات علي الدخول إلي التحليل التمييزي.

(٤) الارتباط الذاتي ويستدل عليه بمؤشران VIF – ، أوTolerance :

جدول (٣٤)

مؤشرا VIF و Tolerance

المتغير	Tolerance	VIF	مستوى الدلالة
معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم	٠.٤٨٤	٢.٠٦٨	٠.٤٣٥
معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم	٠.٣٩٥	٢.٥٣٢	٠.٣٠٠
معتقدات التقويم الذاتي للتعلم	٠.٤٢	٢.٣٧٩	٠.٤٣٨
ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي	٠.٣١٣	٣.١٩٨	٠.٤٨٩
الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية	٠.٢٧٣	٣.٦٦٥	٠,٠٠٠
ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي	٠.٣٨٧	٢.٥٨٦	٠.٥١٣
الفاعلية التعليمية	٠.٢٣٥	٤.٢٥٤	٠.٤٤٦

ويتضح من الجدول رقم (٣٤) السابق أن المتغير الذي يصلح للدخول في التحليل التمييزي هو متغير الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية، حيث بلغ مستوي الدلالة له في اختبار الخطية (٠,٠٠٠) وبلغ قيمة (VIF) له (٣,٦٦٥) وبلغت قيمة Tolerance له (٠,٢٧٣) وهي قيم منخفضة نسبيًا. أما مستوي الدلالة لباقي المتغيرات فهو غير دال احصائيًا مما يدل أنها لا تصلح للدخول في معادلة التنبأ الخطية.ولذلك سوف يستخدم الباحث تحليل التمايز بطريقة (Stepwise).

(٤) حجم العينة: يجب ألا تقل عدد أفراد اصغر مجموعة عن عشرة أمثال عدد المتغيرات -المستقلة المستخدمة في الدراسة وهذه المسلمة متحققه.

(ب) التحليل التمييزي المتدرج:

(١) الوصف الإحصائي لمتغيرات البحث: ويوضح جدول (٣٥) إحصاء المجموعات، كما يوضح جدول (٣٥) قوة العلاقة في التحليل التمييزي المتدرج.

جدول (٣٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمدارس(الأعلى – المتوسط – الأقل) والعينة مجتمعة

	التحصيل الأقل		التحصيل المتوسط		التحصيل الأعلى		العينة الكلية	
المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
X1	٣٥.٣٠	٦.٨٢	٤٠.٣٨	٥.٣١	٤٢.٠٥	٤.٦١	٣٩.٨١	٦.١٢
X2	١٥.٧٢	٤.١١	١٨.٦٤	٢.٣١	١٩.٦٥	٢.٣٧	١٨.٣٤	٣.٣٥
X3	٢٤.٢٣	٥.٩٨	٢٨.٨٠	٣.٦٦	٣٠.٦٤	٤.٢٨	٢٨.٤٥	٥.٣٥
X4	٢١.٧٧	٥.٧٥	٢٧.١٢	٢.٦٠	٣٠.٢٧	٣.١٣	٢٧.١٨	٥.٢٥
X5	٢٩.٥٨	٥.٦٢	٣٧.٨٠	١.٥٦	٤٣.٢٢	٢.٧٥	٣٨.١٨	٦.٦٩
X6	٣٢.٤٧	٧.٠٧	٣٧.٣٦	٤.٧٧	٤١.٦٥	٤.٠٩	٣٨.٠٩	٦.٤٥
X7	٧٠.٦٠	١٣.٩٤	٨٤.٥٠	٦.٤٨	٩١.٢٩	٩.٠٦	٨٤.٠٠	١٣.٢٣

ملاحظة:

X1 = معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم، X2= معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم،
X3= معتقدات التقويم الذاتي للتعلم X4= ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي
X5= ممارسات تعليمية لزيادة المراقبة الذاتية X6= ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي
X7= الفاعلية التعليمية

(٢) مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث والمتغير المميز(الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية): بين جدول (٣٦) معاملات ارتباط التمايز التدريجي، وتم تحديد التمايز التدريجي عن طريق تحديد قوة العلاقة بالمتغيرات المتنبئة، وعلي أساس الوظيفة القياسية ومعاملات الارتباط الهيكلية وجد أن المتغير المميز هو الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم.

جدول (٣٦)

مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث والمتغير المميز

المتغير المميز / المتغير	معامل الارتباط التجميعي الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية
الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية	١
ممارسات تعليمية لزيادة التقويم الذاتي	٠,٥٥
الفاعلية التعليمية	٠,٥٣
ممارسات تعليمية لزيادة التخطيط الذاتي	٠,٥٢
معتقدات المراقبة الذاتية للتعلم	٠,٤٥
معتقدات التقويم الذاتي للتعلم	٠,٤٥
معتقدات التخطيط الذاتي للتعلم	٠,٤١

(ج)اختبار معنوية الدالة التمييزية الخطية :لاختبار التمييز بين المجموعات الثلاثة (الأعلى – المتوسطة – الأقل) تحصيلًا في اللغة الإنجليزية، وصولًا لدوال تمييزية مقبولة إحصائياً فلابد من اختبار معنوية الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاثة وذلك باستخدام اختبار Wilks' Lamadaوالذي يتوزع وفق توزيع مربع كا عند درجات حرية (ن –١)، والجدول رقم (٣٧) يبن ذلك.

جدول (٣٧)

اختبار Wilks' Lamada للمتغير المقبول (المميز)

الخطوة	المتغيرات	اختبار Wilks'
١	الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة	٠,٢٨
الجزر الكامن قيمة مربع كا درجة الحرية (٢) معامل الارتباط التجميعي(٠,٨٤٨)	وهو أكبر من الواحد الصحيح ويدل علي معنوية الفروق من خلال مستوي الدلالة البالغ وهي القيمة التي حصل عليها الاختبار وتدل علي جودة الدالة التميزية	

من جدول (٣٧) يتبين أن قيمة اختبار Wilks' Lamada بلغت للاختبار المقبول (٠,٢٨) في حين بلغت قيمة الجزر الكامن للاختبار (٢,٥٥٩) وهي أكبر من الواحد الصحيح مما يشير إلي أن الدالة التميزية لها القدرة علي التميز بشكل كبير. وقد بلغت قيمة مربع كا (٢٤٦,٢٨) وهي أكبر من قيمتها الجدولية ومن ثم يمكن الاستنتاج أن هناك فروق بين المجموعات الثلاث ولاسيما أن نسبة الدلالة قد كانت (٠,٠٠٠) الذي هو اكبر من مستوي الدلالة المعتمد في الدراسة وهو (٠,٠١)، كما يلاحظ أن نسبة الارتباط التجميعي كانت (٠,٨٤٨) مما يدل علي وجود دالة التميز.

(د) اختبار دلالة المتغيرات المسهمة في الدالة التمييزية: في هذه الخطوة يتم اختبار دلالة المتغيرات لمعرفة أهمية كل متغير من المتغيرات المستقلة بشكل منفرد ومدى تأثيره في بناء الدالة التميزية الخطية ويضح ذلك فيما يلي:

جدول (٣٨)

اختبار دلالة المتغيرات المسهمة في الدالة التمييزية

المتغير	F	Lamda'Wilks	درجات حرية ١	درجات حرية ٢	الدلالة
X1	٢٦.٢٨٨	٠.٧٨٧	٢	١٩٤	٠,٠٠٠
X2	٣٠.٩١٣	٠.٧٥٨	٢	١٩٤	٠,٠٠٠
X3	٣٢.٢٤٢	٠.٧٥١	٢	١٩٤	٠,٠٠٠
X4	٨٠.١٩١	٠.٥٤٧	٢	١٩٤	٠,٠٠٠
X5	٢٤٨.٢٢٧	٠.٢٨١	٢	١٩٤	٠,٠٠٠
X6	٥٣.١٩٦	٠.٦٤٦	٢	١٩٤	٠,٠٠٠
X7	٧١.١١	٠.٥٧٧	٢	١٩٤	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٣٨) السابق أن جميع المتغيرات المستقلة دالة مما يدل علي أن هذه المتغيرات لها تأثير وأهمية في تكوين وبناء الدالة التمييزية الخطية.

(هـ) تقدير الدوال التمييزية الخطية للمتغير المميز وللمجموعات الثلاثة: وفي هذه الخطوة توضح الدوال الثلاثة التميزية التقديرية موضحة الأهمية التمييزية للمتغيرات المستقلة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في كل مجموعة من المجموعات الثلاثة.

(١) المتوسطات للمجموعات الثلاثة (الأقل – المتوسطة- الأعلى) تحصيلًا: وتمثل قيم المتوسطات في التمييز التدريجي للثلاث مجموعات الترتيبية لتحصيل المدارس القيم المسماة مركز المجموعة (group centroid). ويوضح جدول (٣٩) الإسهامات في الثلاث مراكز للمجموعات.

جدول (٣٩) المتوسطات للمجموعات الثلاثة (الأقل – المتوسطة- الأعلى) تحصيلًا

المتغير المميز / التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية
المجموعة غير المميزة (الأقل تحصيلًا)	-٢,٤١٠
المجموعة غير المميزة (المتوسطة تحصيلًا)	-٠,١٠٨
المجموعة المميزة (الأعلي تحصيلًا)	١,٤١٦

ويتضح من جدول (٣٩) يوجد لدي معلمي المدارس الأعلى تحصيلاً في اللغة الإنجليزية أعلي المتوسطات وقد بلغ (١,٤١٦) فيما يخص الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم،وهي مجموعة مميزة، أما معلمي المدارس الأقل التحصيل في اللغة الإنجليزية يوجد لديها قيمة المتوسط الأقل وقد بلغ (-٢,٤١٠) وهو متوسط سالب وهي مجموعة غير مميزة، ولكن معلمي المدارس المتوسطة تحصيلاً في الإنجليزية يوجد لديها قيمة متوسط سالب القيمة وقد بلغ (- ٠,١٠٨) وهي مجموعة غير مميزة. وهو ما يعني أن ارتفاع الدرجات التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات علي بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية للتعلم تؤدي إلي احتمال انضمامهم إلي المجموعة المميزة، أما الإشارة السالبة فتعني أنه كلما ارتفعت الدرجات القياسية للمتغيرات الداخلة في التحليل أدي ذلك إلي ارتفاع احتمالية انضمام الأفراد إلي المجموعتين غير المميزتين.

(٢) الدالة التمييزية المعيارية وغير المعيارية للمتغير المميز(الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب):

جدول (٤٠) الدالة التمييزية المعيارية وغير المعيارية للمتغير

المتغير المميز	الثوابت المعيارية	المقدار الثابت	المعاملات المميزة الغير معيارية
الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة	١	-٨,٠٣١	٠,٢٣٩

ويتبن من الجدول السابق رقم (٤٠) أن قيمة الثابت المعياري للاختبار بلغ (١) ، في حين أن المعامل غير المعياري للاختبار بلغ (٠,٢٣٩) في حين بلغت قيمة المقدار الثابت للاختبار (-٨,٠٣١). وبذلك تم التوصل علي بناء دالة تمييزية مثلها الاختبار معتمدة في ذلك علي المعادلة الآتية:

س= (-٨,٠٣١) + (٠,٢٣٩)* (الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب)

(٣) الدالة التمييزية المعيارية وغير المعيارية للمجموعات الثلاثة (الأعلى تحصيلًا – المتوسطة التحصيل – الأقل تحصيلًا): وفي هذه الخطوة توضح الدوال الثلاثة التميزية التقديرية موضحة الأهمية التمييزية للمتغير المستقل (الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب) في التنبؤ بالتحصيل الدراسي في كل مجموعة من المجموعات الثلاثة.

جدول (٤١)

الدالة التمييزية المعيارية وغير المعيارية للمجموعات الثلاثة

(الأعلى تحصيلًا – المتوسطة التحصيل – الأقل تحصيلًا)

المتغير المميز	المقدار الثابت	المعاملات المميزة الغير معيارية
المجموعة غير المميزة (الأقل تحصيلًا)	-٣٥,٧٢٥	٢,٣٢٦
المجموعة غير المميزة (المتوسطة	-٥٧,٥٤٨	٢,٩٧٢
المجموعة المميزة (الأعلى تحصيلًا)	-٧٤,١٩٣	٣,٣٩٩

ويتبن من الجدول رقم (٤١) أن المعامل غير المعياري للاختبار للمجموعة غير المميزة (الأقل تحصيلًا) بلغ (٢,٣٢٦) في حين بلغت قيمة المقدار الثابت للاختبار -٣٥,٧٢٥). فيما يتعلق بالمجموعة غير المميزة (المتوسطة تحصيلًا) بلغ المعامل غير المعياري للاختبار لهذه المجموعة (٢,٩٧٢)، في حين بلغت قيمة المقدار الثابت للاختبار لهذه المجموعة (-٥٧,٥٤٨). فيما يتعلق المجموعة المميزة (الأعلى تحصيلًا) بلغ المعامل غير المعياري للاختبار لهذه المجموعة (٣,٣٩٩)، في حين بلغت قيمة المقدار الثابت للاختبار لهذه المجموعة (-٧٤,١٩٣).

وبذلك تم التوصل علي بناء دالة تمييزية للمجموعات الثلاثة (الأعلى تحصيلًا – المتوسطة التحصيل – الأقل تحصيلًا)معتمدة في ذلك علي الثلاث معادلات التالية:

ـــ التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم.

س١= (-٣٥,٧٢٥) + (٢,٣٢٦)* (الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب)

س٢ = (-٥٧,٥٤٨) + (٢,٩٧٢)* (الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب)

س١= (-٧٤,١٩٣) + (٣,٣٩٩)* (الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدى الطلاب)

(و)التصنيف حسب دوال التمييز الخطية التقديرية لتحديد نسبة التصنيف الصحيح:

بالاعتماد على الدوال التمييزية الخطية التقديرية يمكن تصنيف أي حالة ، ومما لا شك فيه أن عملية التصنيف وفق الدوال التقديرية قد توقع الباحث في خطأ تصنيف Misclassificationوهو احتمال أن تصنف المفردة إلى مجموعة ما بينما هي في الحقيقة تنتمي إلى مجموعة أخرى، وهنا لابد من عرض جدول يوضح نسب التصنيف الصحيحة لكل مجموعة والتي يعد المكمل الحسابي لها نسبة التصنيف الخطأ وذلك وفق الدوال التمييزية التقديرية الثلاثة. وتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٤٢)

نتائج التصنيف للمجموعات الثلاث وفق دالة التمييز

المجموعات الثلاث		العينة	التصنيف	التصنيف
المجموعة غير المميزة (الأقل تحصيلًا)	العدد	٥٣	٤٠	١٣
	النسبة	%١٠٠	%٧٥,٥	%٢٤,٥
المجموعة غير المميزة (المتوسطة تحصيلًا)	العدد	٩٥	٨٤	١١
	النسبة	%١٠٠	%٨٨,٤٢	%١١,٥٨
المجموعة المميزة (الأعلى تحصيلًا)	العدد	٤٩	٤٩	٠
	النسبة	%١٠٠	%١٠٠	%٠
	نسبة نجاح الدالة في التصنيف ٩٠,٤%			

من الجدول رقم (٤٢) يتبين أن تصنيف الدالة الصحيح للمجموعة المميزة(الأعلى تحصيلًا) بلغ (٩٤) بنسبة (١٠٠%) أما التصنيف الخاطئ لها فكان (صفر)، أما فيما يتعلق بالمجموعة غير المميزة (المتوسطة تحصيلًا) فكان تصنيف الدالة الصحيح لها (٤٤) وبنسبة (٨٨%)والتصنيف الخاطئ لها (٦) وبنسبة (١٢)، أما فيما يتعلق بالمجموعة غير المميزة (الأقل تحصيلًا) فكان تصنيف الدالة الصحيح لها (٩٤) وبنسبة (١٠٠%) والتصنيف الخاطئ لها (صفر) مما أدى غلي أن نسبة نجاح الدالة في التصنيف بلغ (٩٠,٤%).

وعليه يمكن أنْ نخلص إلى النتيجة التالية: يتضح مما سبق أن يسهم بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدي المعلم أو المعلمة فقط بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي

(الأعلى – المتوسط – الأقل) في اللغة الإنجليزية لمدارسهم في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من (Bembenutty & Zimmerman,2003; Nota, et al., 2004; Trainin & Swanson,2005) التي توصلت إلي أن معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم ترتبط بصفة عامة بمقاييس النجاح الأكاديمي بما فى ذلك درجات المقرر ومتوسط الدرجة النهائية.

كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من (Stevens & Slavin,1992; Eshel & Kohavi,2003; Patrick, et al,2007; Mulin , 2011) التي توصلت إلي أن الممارسات التعليمية للمعلم لزيادة التنظيم الذات للتعلم لدى الطلاب تسهم في استخدام التلاميذ لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وبالتالي تسهم فى زيادة التحصيل هؤلاء التلاميذ.

واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Mulin, 2011) التي توصلت إلي أن المتغير الذي يتنبأ بالتحصيل الدراسة في اللغة الإنجليزية هو الممارسات التعليمية للمعلم لزيادة أحد المهارات المعرفية لما وراء المعرفة وهي الممارسات التعليمية لزيادة المعرفة التصريحية لدى الطلاب فقط، في حين وجدت الدراسة الحالية أن المتغير الذي يتنبأ بمستوي التحصيل الدراسي هو الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بين ما توصل له دراسة (Mulin, 2011) وما توصل له البحث الحالي من أن المتغير الذي يتنبأ بمستوي التحصيل الدراسي هو الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية، بأن الطلاب الماهرين يستخدمون معرفة شرطية لإحداث تناغم فيما بين إستراتيجيات التعلم الفعالة، ويكونون قادرين علي أن يصبحوا قراء إستراتيجيين متى فهموا لماذا ومتى وكيف يستخدمون إستراتيجية معينة (clay,1991)، وأن التحصيل العالي يحتاج إلي أن يعلم المعلمون والمعلمات الطلاب التعرف علي ماهية المهمة المطلوبة لهم، وأن يعلموهم لماذا ومتى وكيف يستخدمون إستراتيجيات تعلم.

في حين تشير نتائج البحث الحالي إلى أن التحصيل العالي في اللغة الإنجليزية يحتاج إلي أن يعلم المعلمون والمعلمات الطلاب استخدام إستراتيجية المراقبة الذاتية للتعلم في تعلمهم للغة الانجليزية، وهي تتضمن تعليمهم متابعة مدى التقدم باتجاه تحقيق الهدف الذي تم تحديده ذاتياً في بداية التعلم، وملاحظة السلوك المستهدف والتمييز بينه وبين أنماط

السلوك الآخرة غير المستهدفة، والبحث عن المعلومة الجديدة لازمة لتحقيق مهام التعلم، وطلب المساعدة من الآخرين عند عدم فهم شي ما، والحرص على متابعة بزل الجهد والتحكم في عملية التعلم الذاتي.

وتأكد نتائج البحث الحالي علي أهمية ما يلي لكي يحقق طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نتائج عالية في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية:

١ – أن يقوم المعلمون والمعلمات باستخدام ممارسات تعليمية من أجل أن يعلموا طلابهم القيام بالبحث عن المعلومة الجديدة التي يحتاجونها لتحقيق المهام، وكذلك تعليمهم متابعة بذل الجهد المناسب لمهمة التعلم، والتحكم في سلوكهم بنشاط من خلال رصد تقدمهم في مهمة التعلم، القيام باستخلاص فكرة الأساسية في النص عند قراءته. كما يجب أن يستخدموا ممارسات تعليمية من أجل أن يعلموا طلابهم أن لديهم القدرة علي تعديل سلوكيات التعلم وفقًا لما تتطلبه المهام وظروف، وممارسة التعلم في مختلف المواقف سواء كانت بمفردهم أو مع أقرانهم، القيام بمتابعة مدى تقدمهم باتجاه تحقيق الهدف الذي حددوه لأنفسهم بداية التعلم، تخصيص الوقت المتاح وفقا لقيمة مهمة التعلم، والقيام بتوجبه أنفسهم ذاتيًا بعمل التغذية الراجعة لأنفسهم خلال تعلمهم.

١- أن يقوم المعلمون والمعلمات باستخدام ممارسات تعليمية من أجل أن يعلموا طلابهم الحرص علي أن يكون لديهم القدرة على ملاحظة السلوك المستهدف والتحكم فيه، والقيام بمتابعة التغيير في ظروف سياق المهمة، والقيام بالتسجيل الذاتي لمعدل تكرار السلوك المستهدف وثباته وشدته، ومتابعة السرعة وتوفيقها مع الزمن المتاح للتعلم في مواقف التعلم، والقيام بالملاحظة المستمرة لعمليات فهم واستيعاب المعلومات أثناء تنفيذ المهام، والقيام بمتابعة دقة إجراء وتطبيق طريقة التعلم المناسبة في تعلمهم.

٢- أن يقوم المعلمون والمعلمات باستخدام ممارسات تعليمية من أجل أن يعلموا طلابهم الحرص علي أن يكونوا في حالة تهيؤ ويقظة أثناء أداء مهمة التعلم، والقيام بمتابعة دافعيتهم للتعلم أثناء أدائهم لمهمة التعلم، والقيام باستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار في المادة.

٣- أن يقوم المعلمون والمعلمات باستخدام ممارسات تعليمية من أجل أن يعلموا طلابهم القيام بالمثابرة على إكمال المهام حتى ولو كانت صعبة، والقيام بعمليات التحكم في الأداء

أثناء ممارستهم للنشاط بناء على معرفتهم ووعيهم، والقيام بمراقبة مدى فهمهم للأفكار المختلفة لحل المشكلة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- يجب علي المعلمين أن يكونوا علي وعي بالممارسات التعليمية والتي تعكس نظرية التعلم الاجتماعية والتنظيم الذاتي للتعلم لكي يقوموا بخلق بيئة داخل الفصل يكون فيها تنظيم ذاتي للتعلم عند تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى.

٢- يجب علي المعلمين تقديم تعليمات ليست ضمنية ولكن صريحة فيما يخص التنظيم الذاتي للتعلم حتى يكون هناك إطار عمل لدى الطلاب يستطيعون من خلاله فهم عملية التعلم ومن ثم يصبحون مشاركين نشطين في تعليمهم الذاتي.

٣- علي إدارة سوهاج التعليمية وهيئات التدريب يجب أن يقدموا تنمية مهنية للمعلمين تزاوج بين المعرفة بالتنظيم الذاتي للتعلم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى.

٤- علي المسئولين الإداريين توفير بيئة مهنية تحث المعلمين علي تنظيم تعلمهم ذاتياً وتحثهم علي ممارسة التنظيم الذاتي للتعلم بين طلابهم وبالأخص لابد أن يوفروا الفرص أمام المعلمين التي تمكنهم من مشاهدة الممارسات التعليمية للخبراء والتي ترتبط باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٥- يجب أن يتم تدريب المعلمين حتى تزداد معرفتهم باستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التعليمية ليزيدوا من استخدام الطلاب لتنظيم الذاتي للتعلم في تعلمهم.

٦- يجب علي مؤسسات تدريب المعلمين تقديم إطار نظري للتنظيم الذاتي للتعلم في مقررات طرق التدريس وعلم النفس التعليمي حتى تضمن أن طلاب كليات التربية علي وعي بالعلاقة بين التدريب علي التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

٧- إن الاختبارات التي تمنح للمعلمين شهادة مزاولة المهنة يجب أن تتطلب المعرفة بالإستراتيجيات التعليمية والتي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم.

البحوث المقترحة:

في ضوء إجراءات ونتائج البحث الحالي، يمكن إجراء الدراسات التالية:

١- القيام بدراسة باستخدام المتغيرات الديموغرافية للمعلم لتحديد عما إذا كان أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم لدي المعلم وما تشمله من معتقدات وممارسات تعليمية لزيادة التنظيم الذاتي للتعلم هي من خصائص المعلمين علي اختلاف الجنس واختلاف طول مدة الخبرة واختلاف الشهادات والمؤهلات العلمية.

٢- اختيار مدارس ذات مستوي اقتصادي عالي ومتوسط ومنخفض ودراسة كيف يوظف معلميهم ممارسات التنظيم الذاتي للتعلم.

٣- اختيار مدارس خاصة ومدارس زوي الاحتياجات الخاصة ودراسة كيف يوظف معلميهم ممارسات التنظيم الذاتي للتعلم.

٤- إعادة تطبيق هذه الدراسة علي المواد الدراسية الأخرى والتي تدرس في مستوى مدارس التعليم لتحديد عما إذا كانت نتائج الدراسة تنسحب على باقي المواد الدراسية الأخرى أم تخص فقط تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى.

٥- إعادة هذه الدراسة علي معلمي المدارس الثانوية لتحديد عما إذا كانت النتائج تنطبق فقط على تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي أم لا.

المراجع

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠٧). *التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية(دراسة تنبؤية)*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد ٣١، جزء٣،ص ص ٦٩- ١٣٥.

جميله حسين سيّار(٢٠٠٧). التنظيم الذاتي وعلاقته بتعلم التلاميذ.مجلة الباحثة،العدد الرابع، السنة الأولى. متاح علي الموقع في ٢٠١٢/٣/١٥ م.

http://albahethah.com/SelfRegulated.aspx

صلاح جودة (٢٠٠٨). التحليل الإحصائي المتقدم SPS. ، الأردن، عمان: دار وائل للنشر، ط١.

ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز.القاهرة: عالم الكتب.

ريم ميهوب سليمون (٢٠٠٣). أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

زين العابدين شحاته خضراوي (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة علي تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات المكتوبة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد السابع عشر، يوليو، ص ص ١٦١ -١٩٧.

سالم علي سالم الغرايبة (٢٠١٠). قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية،المجلد ٧ ، العدد ٢ ،ص ص٩١- ١١٦.

سهير السعيد جمعة إسماعيل(٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. أطروحة (ماجستير)، جامعة المنصورة، كلية التربية بدمياط، جمهورية مصر العربية.

صوفيا ياسين جاموس (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي علي تنمية مهارات حل المشكلة الحسابية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية،جامعة القاهرة.

عبد المنعم أحمد حسين على بدران (٢٠٠٦). الوعي بمهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.

عبد الناصر الجراح (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٦ ،عدد٤، ص ص ٣٣٣- ٣٤٨.

علا حمدي السمان (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب الجامعة. أطروحة دكتوراه،كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠١). مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة كلية التربية بجامعة قطر، عدد ١٠، السنة الخامسة، ص ص ١٩٩-٢٣٦.

محمد السيد محمد على نمر(٢٠٠٧). أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب

على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية الآداب، جمهورية مصر العربية.

محمد محمد صلاح محمد (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً و التعلم المنظم خارجياً و علاقتهما بسمات الشخصية و التحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الأول الثانوي.أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

محمد محمود الحيلة (٢٠٠٣). أثر برنامج استقصائي معتمد علي الوسائل التعليمية البيئية في التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، وفي تنمية تفكيرهم الإبداعي. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد الثلاثون، العدد الأول، ص ص٨٣-١٠٥.

مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩٣). مكونات الدافعية واستراتيجيات العلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي. مجلة كلية التربية في جامعة عين شمس، المجلد ٦(١)، ص ص١٩ -١٢٨.

مصطفى محمد كامل(٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم : نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا ، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، 12 مايو ، ص ص . ٣٦٣ – ٤٣٠.

مني أبو بكر أبو هاشم زيتون (٢٠١١) .أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم علي ما وراء الذاكرة و مكوناتها لدي تلميذات الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، جمهورية مصر العربية ،العدد٧١،الجزء الثاني.

مها الشريقي (٢٠٠٥). أضواء على محاضرة " التربية بين التدريس وتعليم الفكر".مجلة الوحدة. متاح علي الموقع في ٢٠١٢/٣/١٥

http://wehda.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName=7809499352005121910

ناصر أحمد الخوالدة (٢٠٠٣). أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم في تدريس وحدة الفقه في مادة التربية الإسلامية. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد الثلاثون، العدد الأول: ٧٤-٨٧.

Alderman, M. K. (1999). Goals and goal setting. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, *84*(3), 261-271.

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. (REPORT NO. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).

Artzt, A.F., & Armour-Thomas, E. (1993, April). *Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying the relationship between instructional practice and teachers' cognitive and Metacognitive thoughts and behaviors*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Atlanta.

Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. & McAuliffe, M. (1982, April). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Azevedo, R. (2002). *Beyond intelligent tutoring systems: Computers as Metacognitive tools to enhance learning*. Instructional Science, 30, 31–45.

Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). *Does training SRL facilitate students' learning with hypermedia?* Journal of Educational Psychology, 96(3), 523– 535.

Bandura, A. (1977b). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1986). ***Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.*** **Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. European Journal of Social Sciences,** ***Volume 27, Number 3(2012)***

Bandura, A. (1997). ***Personal efficacy in psychobiologic functioning*****. In G. V. Caprara (Ed.),** ***Bandura:*** **A leader in psychology (pp. 43-66). Milan, Italy: Franco Angeli.**

Bandura, A. (2006). ***Toward a Psychology of human agency.*** **Perspectives on Psychological Science,*1,* 164- 180.s**

Bandura, A., & Locke, E. (2003). ***Negative self-efficacy and goal effects revisited*****. Journal of Applied Psychology, 88, 87-99.**

Behncke, L., (2002). Self-Regulation. A Brief Review, New York, Athletic Insight, Inc. (On – line), Available at .

Http://www.athelticinsight.com/Vol4Iss1-/selfregulationhtm.

Bembenutty, H. & Zimmerman, B. J. (2003, April). ***The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement.*** **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL**

Boekaerts,M.(1999). ***Self-regulated learning: where we are today.*** **International J. of Edu. Research, V.31, 445-457.**

Boekaerts, M. (2010). T*he crucial role of motivation and emotion in classroom learning*. Educational Research and Innovation: The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice(4), 91-111.

Bolhuis, S., & Voeten, M., (2004). ***Teachers' conceptions of student learning and own learning.*** **Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10(1), 77-98**

Brown, A. L. (1987). ***Metcognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*****. In F.E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metcognition, motivation, and understanding (pp. 65-116).Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.**

Brown, G. T. L. (2004). ***Teachers' conceptions of assessment. implications for policy and professional development*** **, (Auckland, NZ, University of Auckland), Assessment in Education Carfax Publishing , Vol. 11, No. 3, November. Available at.**

http://www.manukau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/8228/Brown.pdf

Brownell , M., & Pajares, F. (1999). ***Teacher efficacy and perceived success***

***in mainstreaming students with learning and behavior problems*. Teacher Education and Special Education, 22(3), 154-164.**

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). *Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis.* Review of Educational Research, 65, 245-281

Camahalan, F. (2006). *Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected southeast Asian children. Journal of Instructional Psychology,* 33(3), 194-205. Retrieved from Academic Search Premier database.

Chang, M. M. (2005). *Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction: an investigation of motivation perceptions*. Computer Assisted Language Learning, 18, 217-230.

Chen, C. (2002). *Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information system course.* Informatics Technology, Learning, and Performance Journal, 2(1), 11-23.

Cho, M. L. (2004). *The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievements in online learning environments.* Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-23, 2004.

Chung, M., (2000). *The development of self regulated learning*. Asia Pacific Education Review, 1(1), 55-65, Dee.

Clay, M. M. (1991). Becoming literate: The construction of inner control. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). *Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivation cycle of student learning.* Psychology in the Schools, 41, 537-549

Codde, J.R. (1996). *Using learning contracts in the college classroom*.

Retrieved March 19, 2001 Available online at.

http://www.msu.edu/user/coddejos/contract.htm

Collins, A., Brown, J.S., & Holum, A. (1991). *Cognitive apprenticeship: Making thinking visible,* American Educator, 6(11), 38-46.

Collins, N. (2009, Jul/Aug). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications.* Journal of Higher Education, 80(4), 476-479.

Costa, A. (1984, January 1). ***Mediating the Metacognitive*****. Educational Leadership,42(3), 57-62.**

Delclos, V. R., & Harrington, C, (1991). ***Effects of strategy monitoring and proactive instruction on children's problem-solving performance*****. Journal of Educational Psychology, 83(1), 35-42.**

Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). ***The making of the motivated strategies for learning questionnaire.*** **Educational Psychologist, 40, 117–128.**

Eilam, B. and Aharon, I. (2003). ***Students planning in the process of self-regulated learning.*** **Contemporary Educational Psychology, Vol. 28, pp. 304-34.**

Errington, E. (2001). ***The influence of teacher beliefs on innovation in traditional university settings*****. In F. Lockwood & A. Gooley (Eds.), Innovations in open and distance learning (pp. 27-37). London: Routledge.**

Errington, E. (2004). ***The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers*****. Innovations in Education and Teaching International, 41(1), 39-47.**

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

Everson, H. T. & Tobias, S. (1998). ***The Ability to estimate knowledge and performance in college :A Metacognitive analysis.*** **Instructional Science, 26, 65-79.**

Fives, H. April 2003.Draft. ***What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge :A theoretical review. The University of Maryland*****. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference. Chicago.**

Flavell, J. H. (1979). ***Metcognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive developmental inquiry.*** **American Psychologist, 34, 906-911.**

Friedman, T. (2007). The world is flat: A brief history of the twenty-first century. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). ***Teacher efficacy: a construct validation*****. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582.**

Gifford-Lemcool, K. E. (2008). ***Effects of coaching on self-regulated learning strategy use and achievement in an entry level nursing class*****. (Doctoral**

dissertation). Retrieved from ProQuest.

Gordon, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). ***Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology?*** **Teaching and Teacher Education, 23, 36-46. doi:10.1016/j.tate.2004.08.002**

Graham, S., & Harris, K. (2000). ***The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development*****. Educational Psychologist, 35, 3–12.**

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2009). ***A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of sophisticated mental models*****. Contemporary Educational Psychology, 34, 18–29.**

Guskey, T., & Passaro, P. (1994). ***Teacher efficacy: A study of construct dimensions.*** **American Educational Research Journal, 31, 627–643.**

Guskey, T. R. (2001). ***The backward approach*****. Journal of Staff Development, 22(3), 60.**

Hartman, H. J. (2001). ***Developing students' Metacognitive knowledge and skills.*** **In H. J. Hartman (Ed.) Metcognition in learning and instruction (pp. 33-67). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.**

Haugan, J., (2002). ***ICT and Strategic Learning*** **, Norwegian University of Science and Technology (NTNU).**

(on-Line), available at.

Http://www.jenshaugacom/publication/Jenshaugan_ICT_and_Strategic_Learning%20_Fauske_27052002.doc.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). ***The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning*****. Review of Educational Research, 67(1), 88-140.**

Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). ***Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences.*** **Learning and Individual Differences 19, 269–276**

Horan, K. (2009). ***Using the human patient simulator to foster critical thinking in critical situations*****. Nursing Education Perspectives, 30(1), 28-30.**

Huang, S. C., Lioyd, P., & Milulecky, L. (1999). ***ESL literacy self-efficacy: Developing a new scale*****.(ERIC Document Reproduction Service No. Ed 427541)**

Hwang, Y. S., & Vrongistmos, K.(2002). ***Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements*****. Journal of Instructional Psychology, 29 (3), 147-54.**

Kagan, D. (1992). ***Implications of research on teacher beliefs*****. Educational Psychologist, 27(1), 65-90.**

Kimber, C. T. (2009). ***The effect of training in self-regulated learning on math anxiety and achievement among pre-service elementary teachers in a freshman course in mathematics concepts*****. (Temple University). ProQuest Dissertations and Theses,**

http://search.proquest.com/docview/305016970?accountid=37552

Kitsantas, A., & Baylor, A. (2001). ***The impact of the instructional planning self-reflective tool on pre-service teacher performance, disposition, and self-efficacy beliefs regarding systematic instructional planning*****. Educational Technology, Research and Development, 49(4), 97-106.**

Klomegah, R. (2007). ***Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model*****. College Student Journal, 41(2), 407-415.**

Koul, R., & Rubba, P. A. (1999). ***An Analysis of the Reliability and Validity of Personal Internet Teaching Efficacy Beliefs Scale.*** **Electronic Journal of Science Education, 4(1) R. Koul, CV, p.3[Available online]**

http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev4n1.html

Kruiper, R. (2005, December). ***Self-regulated learning during a clinical preceptorship: the reflections of senior baccalaureate nursing students*****. Nursing Education Perspectives, 26(6), 351-356.**

Kuiper, R., & Pesut, D. (2004, February). ***Issues and innovations in nursing education promoting cognitive and meta-cognitive reflective reasoning skills in nursing practice: self-regulated learning theory*****. Journal of Advanced Nursing, 45(4), 381-391.**

Law, Y. K., Chan, C. K. K., & Sachs, J. (2008). ***Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children*****. British Journal of Educational Psychology, 78, 51-73. (SSCI 5 year impact Factor: 2.32, 10/50 in** ***Educational Psychology*****) (17 Google Scholar citations of which 10 in SSCI).**

Ley, K. & Young, D. (2001). ***Instructional principles for self-regulation*****. Educational Technology Research and Development,** ***49*****(2), 93-103.**

Long, H., (2001). ***A multi- variable theory of self-direction in learning*** **, in Long, H., (eds.), Self-directed learning and the information age , Motorala University Press.**

Mace, F.C., & Kratochwill, T.R. (1985). ***Theories of reactivity in self-monitoring: A comparison of cognitive-behavioral and operant models*****. Behavior Modification,** ***9*****, 323-343.**

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). ***Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation*****. Educational Psychologist, 37(1), 17-25.**

Miller, R. Brickman, S. (2004). ***A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation.*** **Educational Psychology Review, 16 (1) 173-208.**

Missildine, M (2004): ***The relations Between Self Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among fifth and sixth grade learners*****. Dissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn university.**

Montalvo, F.T. & Torres, M. C. G. (2004). ***Self- regulated learning: Current and future Directions.*** **Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1):1-34.**

Mullin., A., (2011).***Teacher Knowledge of Cognition, Self_ regulated Learning behaviors, Instructional Efficacy, and Self-Regulated Learning Instructional Practices in High, Moderate, and Low ELA Achieving and moderate need Elementary schools*****. PhD dissertation, Dowling College, New York, United states . Retrieved on July 3rd 2011, From Dissertation &theses: http://proquest.umi.com/pqdweb?**

Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). ***Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*****. Studies of Higher Education,** ***31*****(2), 199-218.**

Nietfeld, J.L., Cao, L. & Osbome, J.W. (2005). ***Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom*****. The Journal of Experimental Education, 74(1), 7-28.**

Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). ***Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study*****. International Journal of Educational Research, 41, 198- 215.**

Osterman, K., & Kottkamp, R., (1993). ***Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*****. (ERIC**

Document Reproduction Service No. ED370156).

Pajares, F., & Schunck, D.H. (2001). ***Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*****. Chapter in R. Riding & S. Rayner. (Eds.) (2001). Perception. Ablex Publishing: London. http://www.des.emory.edu/mfp/PaiaresSchunk2001.html**

Palincsar, A. (1989). ***Structured Dialogues among Communities of First Grade Learners.*** **(ERIC Document Reproduction Service No. ED305168.**

Paris, S & Ayres, L. (1994) ***Becoming Reflective Students and Teachers*****. American Psychological Association.**

Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). ***Developmental aspects of self-regulated learning.*** **Educational Psychologist, *25,* 87–102 .**

Paris, S.G., & Winograd, P. (1999). ***The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*****. In Paris, S., & Paris, A.(2001, June).** ***Classroom applications of research on self-regulated learning.*** **Educational Psychologist, 36(2), 89-101.**

Paris, S., & Paris, A.(2001, June). ***Classroom applications of research on self-regulated learning.*** **Educational Psychologist, 36(2), 89-101.**

Partnership for 21st Century Skills. (2007). ***Framework for 21st century learning*****. Retrieved December 31, 2009 from**

http://www.21stcenturyskills.org/documents/frameworkflyer_072307.pdf

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). ***Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement.*** **Journal of Educational Psychology, 99(1), 83-98.**

Perry, c., (1998). ***Processes of a case study methodology for postgraduate research in marketing.*** **European Journal of Marketing, Vol. 32 Iss: 9/10, pp.785 – 802.**

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). ***Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning*****. Teachers College Record, 106, 1854- 1878. Retrieved February 3, 2008, from Academic Search Premier database.**

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). ***Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*****. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.**

Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). ***The development of academic self-***

***regulation: The role of cognitive and motivational factors*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.) Development of Achievement Motivation (pp. 249–284). San Diego: CA:Academic.**

Pintrich, P. R. (2000). *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement.* Journal of Educational Psychology, 92, (3), 544-555.

Pintrich, P. & Garcia, T.(1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. Online, Available at. http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html.

Pintrich, P.R. & Smith, A.D.,gracia,T., McMeachie,W.J. (1991). *A manual for the Motivated Strategies For learning Questionnaire (MSLQ)* . National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning , Ann Arbor : University of Michigan.

Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?* Educational Researcher, 29(1), 4-15.

Reid, R., Maag, J. W., Vasa, S. F., & Wright, G. (1994). *Who are the children with attention deficit hyperactivity disorder? A school-based survey*. Journal of Special Education, *28*,117-137.

Ross, M. E., Green, S. B., Salisbury-Glennon, J. D., & Tollefson, N. (2006). *College students' study strategies as a function of testing: An investigation into Metacognitive self-regulation*. Innovative Higher Education, 30, 361-375.

Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological Monographs, 80, 1-28.

Ruban, L, McCoach, D. B., & Reis, S. M. (2002, April). *Gender invariance in the impacts of pre-college scholastic factors and self-regulated learning variables on the academic attainment of undergraduate students*. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Ruban, L., & Nora, A., (2002).*Factors impacting the academic status of undergraduate students at four year institution*, Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, (New Orleans, LA, April, 1-5).

Sawyer, R; Graham, s & Harris, k (1992). *Direct teaching Strategy instruction and strategy instruction with Explicit self regulation : Effects on Composition skills and self efficacy of students with learning*

***disabilities*, Journal of Educational psychology, Vol. 24 N. 3, PP. 340 – 352.**

Schon, D. (1983). The reflective practioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schon, D. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Schraw, G. & Dennison, R.S. (1994). *Assessing Metacognitive awareness*. Contemporary Educational Psychology 19, 460-475.

Schraw, G., & Olafson, L. J. (2003). *Teachers' epistemological world views and educational practices.* Journal of Cognitive Education and Psychology, 3(2),178–235.

Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. Educational Psychologist. 26 (3 & 4), 201-231.

Schunk, D. H. (1996) . Learning theories: An educational perspective (2nd Ed.), Merrill, Englewood Cliffs, NJ

Schunk, D. H. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. In B.Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives (pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). *Social origins of self-regulatory competence.* Educational Psychologist, 32(4), 195-208, doi: 10.1207/s15326985ep3204_1.

Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). Self regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2003). *Self-regulation and learning*. In Reynolds, W.M.& Miller, G.E. (Eds.), Handbook of psychology Volume 7 Educational Psychology (pp.59-78). John Wiley & Sons, Inc: New Jersey.

Simmons, R. (2010). *Easing the transition to middle school with a course on self-regulated learning behaviors*. Ed.D. dissertation, Walden University, United States – Minnesota. Retrieved July 6, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3398382).

Simpson, M. & Nist, S. (2000). *An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies.* Journal of Adolescent & Adult Literacy, *43*(6), 177-192 , Retrieved February 4, 2007 from the

Academic Search Premier Database.

Sperling, R.A., Howard, B.C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). ***Metcognition and self- regulated learning constructs.*** **Educational Research and Evaluation, 10(2), 117-139.**

Stevens, R., Slavin, R. & Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, B. (1992). ***The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes and social relations*****. Retrieved from ERIC on May 30, 2010.**

Swanson, H.L. (1990). ***Influence of Metacognitive knowledge and aptitude on problem solving.*** **Journal of Educational Psychology, 82, 306-314.**

Tatto, M.T. (1998). ***The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice*****. Journal of Teacher Education, 49(1), 66-78.**

Tillema, H. H., & Kremer-Hayon, L. (2002). ***Practicing what we preach-teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: a cross case comparison.*** **Teaching and Teacher Education, 18(5), 593-607.**

Trainin, G. & Swanson, H. L. (2005). ***Cognition, Metcognition, and achievement of college students with learning disabilities*****. Learning Disability Quarterly, 28 (4), 261-272.**

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). ***Teacher efficacy: capturing an elusive construct.*** **Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.**

Turner, J. C. (1995). ***The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy*****. Reading Research Quarterly, 30, 410-441.**

Van-Achterberg, T., Schoonhoven, L., & Grol, R. (2008). ***Nursing Implementation Science: How Evidence-Based Nursing Requires Evidence-Based Implementation.*** **Journal of Nursing Scholarship, 40(4), 302-310. doi:10.1111/j.1547-5069.2008.00243.x.**

Van-Eekelen, I., Boshuizen, H., & Vermunt, J. (2005). ***Self-regulation in higher education teacher learning. Higher Education.*** **The International Journal of Higher Education and Educational Planning,** ***50(3), AA1-A1X.***

Van-Zile-Tamsen, C. & Livingston, J.A. (1999). ***The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-***

achieving college students. **Journal of College Student Development, 40 (1), 54-60.**

Wagner, T. (2008). The global achievement gap. New York: Basic Books.

Wang, C. (2010). ***Students characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in web-based courses.*** **Auburn University). ProQuest Dissertations and Theses, http://search.proquest.com/docview/787895130?accountid=37552**

White,J.(2011). ***Self-regulated learning strategies and beliefs of International Baccalaureate students in an urban secondary high school*****. Ph.D. diss., The University of Akron .In Dissertations & Theses :Full Text [database on-line]; available from (publication number AAT http://proquest.com.dlib.eul.edu.eg3455331; accessed March 21,22012).**

Winne, P., & Hadwin, A. (2008). ***The weave of motivation and self-regulated learning.*** **In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 297–314). Mahwah: Erlbaum.**

Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (2004). ***Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions*****. Educational Research, 33, p. 3-13.**

Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K. (1990). ***Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control.*** **Journal of Educational Psychology, 82, 81-91.**

Woolfolk, A. E, Rosoff, B,, & Hoy, W. K. (1990). ***Teachers' sense of self-efficacy and beliefs about control.*** **Journal of Educational Psychology, 6, 137-148.**

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H (Eds.). (1989). Self- regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice . New York: Springer–Velag.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A (1994) : ***Impact of Self regulatory Influences on writing Course Attainment.*** **American Educational Research Journal, Vol. 31, No. 4, PP. 845- 862.**

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). ***Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning.*** **Journal of Educational Psychology, 80(3), 284-290.**

Zimmerman, B. J. (1989). ***A social view of self regulated Academic learning*****.**

Journal of Educational Psychology, vol. 25, No. 3, pp. 329- 339.

Zimmerman, B. J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview.* Educational Psychologist, 25(1), 3-17.

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

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic.

Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. In Zimmer, B. J., & Schunk, D. H. (eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. Theory into Practice, 41(2), 64-71. doi:10.1207/sl5430421tip4102_2.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*. In Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.