الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:05/PG/D/LMD/16

عنوان الأطروحة

العزو السببي واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل

"دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة بسكرة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (LMD) في: علوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: **إشراف الأستاذ(ة):**

مريم حمودة **شفيقة كحول**

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
وسيلة بن عامر	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
شفيقة كحول	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
صباح ساعد	أستاذ	جامعة بسكرة	مناقشا
لزهر خلوة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة سطيف	مناقشا
سعاد مخلوف	أستاذ محاضر "أ"	جامعة باتنة	مناقشا

السنة الجامعية 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه،نحمد الله تعالى ونشكره و نستعينه على توفيقه لنا في إعداد هذه الأطروحة،فلولا فضل الله وهداه لما وصلنا إلى هذا العمل،فالحمد لله رب العالمين " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ"

شُكرنا في المقام الأول لمن كان لهم الفضل في تربيتي وتعليمي،من رسما لي دروب العلم إلى من أعتز بهما وأفتخر،إلى من لا يرضى القدير إلا برضاهما **والديا الكريمين**

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل،بداية بالأستاذة المشرفة الأستاذة " **كحول شفيقة** "التي تابعت إنجاز هذا العمل إلى أن تم إنجازه بحول الله وقوته وعونه،فجزاها الله خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني لأساتذتي الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم ونصائحهم

وأخص بالذكر الأستاذ "رابحي إسماعيل" والأستاذة " ساعد صباح " والأستاذة رئيسة المشروع "بن عامر وسيلة " فبارك الله لهم،ونسأل الله أن يرفع درجاتهم في الدنيا و الآخرة.

كما يدعونا واجبا لوفاء والعرفان بالجميل أن نتقدم بالشكر العميق إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا البحث المتواضع خاصة مستشارات التوجيه بالثانويات التي طبقت فيهم الدراسة وكذا عينة الدراسة

والشكر الموصول الى أساتذة أعضاء اللجنة الموقرة لجنة المناقشة كل باسمه الخاص

كما نشكر جميع أساتذة علم النفس وعلوم التربية دون استثناء وخاصة أولائك الذين كانوا ومازالوا أساتذة لنا في مشوارنا الجامعي الموفق بإذن الله.

الإهداء

إلى روحهما الطاهرة ..جدي العزيز ...ابن عمي الغالي رحمكما الله وأسكنكما فسيح جناته

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب ... إلى من كلّلت أناملة ليقدم لنا لحظة سعادة إلى من حصد الأشواك عند دربي ليمهد لي طريق العلم ... إلى من أوصلني الى ما أنا عليه الآن إليك يا قرّة عيني "والدي الكريم حفظه الله ورعاه"

إلى القلب الناصع بالبياض ... إلى من ركع العطاء أمام قدميها ... وأعطتنا من دمها وروحها وعمرها

حبا وتضحيا ودفع الغدِ أجمل ..الى من لا يمكن أن توفي الكلمات حقها ولا الأرقام تحصي فضائلها ..الى من ربتني و أنارت دربي و أعانتني بالصلوات والدعوات ..الى أغلى إنسانة في هذا الوجود "الى أمي الحبيبة أطال الله في عمرها"

إلى رياحين حياتي ... إلى من استقيت منهم دروس الحياة في كل لحظة من لحظات عمري...

إلى من رووني من ينابيع الفضيلة، و أخذوا بيدي إلى منهل المعرفة...

وأظلوني بشجرة الإيمان إخوتي***طه عبد المنعم، عمر ،عبد الشفيق ،محمد الأمين***

وأخواتي***فاطمة الزهراء ،أحلام ،سماح***

والى من لم تبخلني بدعواتها المباركة ..الى القلب المعطاء جدتي أطال الله في عمرها

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس الصافية ... عماتي أعمامي .أخوالي وخالتي وكل أبنائهم***

إلى من شجعوني في آخر المطاف وأناروا دربي بدعواتهم زوجي وأهل زوجي..

والى من زرعوا التفاؤل في دربنا وقدموا لنا المساعدات والتسهيلات والأفكار والمعلومات،ربما دون أن يشعروا بدورهم بذلك فلهم منا كل الشكر،وخاصة صديقتي مريم قارة، رقية ،حبيبة ،عائشة ،تركية..

إلى جميع من كانوا عونا لنا في بحثنا هذا ... نورا يضيء الظلمة التي كانت تقف أحيانا في طريقنا

إلى كل صديقاتي وزميلاتي في الدراسة كل باسمه ...إلى كل من علمني حرفًا...

إلى كل من ساعدني في مسيرتي العلمية ... وإلى كل من لم تسع هذه الصفحة ذكرهم...

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المواضع،حبًا واعتزازاً وعرفانًا

مريم حمودة

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	~
الإهداء	~
فهرس المحتويات	~
فهرس الجداول	~
فهرس الأشكال	~
فهرس الملاحق	~
ملخص الدراسة باللغة العربية	~
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	~
مقدمة	أ-ب-ج-د
الفصل الأول:الإطار العام الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	**7**
ثانيا: أهمية الدراسة	**13-14**
ثالثا: أهداف الدراسة	**14-15**
رابعا: تحديد مفاهيم الدراسة	**15**
خامسا: الدراسات السابقة	**18**
سادسا: فرضيات الدراسة	**33**
الفصل الثاني:العزو السببي	
تمهيد:	**35**
أولا: مفهوم العزو السببي	**36**
ثانيا: نظريات العزو السببي	**43**
ثالثا: دافعية العزو السببي	**59**
رابعا: أبعاد العزو السببي	**60**
خامسا: معايير (برامج) العزو السببي لخبرات النجاح و الفشل	**64**
سادسا: أثر العزو في سلوك الطلاب	**69**
سابعا:التطبيقات التربية لنظرية العزو	**75**
خلاصة الفصل	**78**

الفصل الثالث:التعلم المنظم ذاتيا	
تمهيد:	**80**
أولا: مفهوم التعلم المنظم ذاتيا	**81**
ثانيا: نظريات التعلم المنظم ذاتيا	**86**
ثالثا: خصائص التعلم المنظم ذاتيا	**102**
رابعا: أبعاد التعلم المنظم ذاتيا	**108**
خامسا: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	**111**
سادسا: نماذج التعلم المنظم ذاتيا	**127**
سابعا:التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا	**140**
خلاصة الفصل	**141**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**144**
1. الدراسة الاستطلاعية	**-**
1.1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	**144**
2.1 -إجراءات الدراسة الاستطلاعية	**145**
3.1 -حدود الدراسة الاستطلاعية	**145**
4.1 -عينة الدراسة الاستطلاعية	**145**
5.1 -نتائج الدراسة الاستطلاعية	**146**
2. الدراسة الأساسية	**-**
1.2- منهج الدراسة	**146**
2.2-مجتمع الدراسة	**147**
3.2-عينة الدراسة الأساسية	**147**
3.أدوات الدراسة	**149**
4. أساليب المعالجة الإحصائية	**164**
خلاصة	**165**

الفصل الخامس : عرض وتفسير نتائج الدراسة	
أولا: عرض نتائج الدراسة	**167**
ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	**173**
خاتمـــــة	**185**
مقترحات الدراسة	**188**
قائمة المراجع	**189**
الملاحق	-

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1)	أنماط العزو السببي التي طوّرها وينر بناءا على أبعاد الموقع والاستقرار والتحكم.	46
(2)	العزوات السببية وأبعادها (weiner1986).	63
(3)	الفروق بين الطلاب المنظمين ذاتيا المهرة والسطحيين..	107-101
(4)	عمليات التنظيم الذاتي للطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل.	108
(5)	أبعاد التعلم المنظم ذاتيا.	109
(6)	مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيا.	132
(7)	تصنيف أفراد العينة(مرتفعي/متوسطي ومنخفضي)التحصيل في الثانويات.	148
(8)	العدد والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة الأساسية.	149
(9)	بدائل وأوزان الفقرات لمقياس العزو السببي.	150
(10)	الصدق التمييزي لأبعاد مقياس العزو السببي.	158
(11)	الصدق التمييزي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	159
(12)	صدق الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي.	160
(13)	صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.	161
(14)	قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس العزو السببي وللمقياس ككل.	162
(15)	قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وللمقياس ككل.	162
(16)	ثبات مقياس العزو السببي بطريقة التجزئة النصفية.	163
(17)	ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بطريقة التجزئة النصفية.	164-163
(18)	تجانس التباين للمتغيرات التابعة	169
(19)	الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث	170
(20)	نتائج اختبار المعنوية الكلية للنموذج	170

(21)	تحليل التباين لتأثير المتغير المستقل(التحصيل الدراسي)على المتغيرين التابعين (العزو السببي،استراتيجيات التعلم)	171
(22)	قيم حجم تأثير المتغير المستقل(التحصيل الدراسي)في المتغيرين التابعين(العزو السببي،استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)	172
(23)	اتجاه الفروق في متوسطات العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	172

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنـــــوان	الصفحة
(1)	العزو لدى هايدر	52
(2)	الإسناد حسب جونز وديفيز	58
(3)	تفسير الطلاب للفشل في الاختبارات	61
(4)	الطبيعة التبادلية للتنظيم الذاتي	93
(5)	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	112
(6)	النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا	134
(7)	النموذج الحلقي للتعلم المنظم ذاتيا	138
(8)	توزع أفراد العينة الأساسية حسب مستوى التحصيل	149
(9)	مخططات (Q-Q Plot) للتوزيع الطبيعي	168-167

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنـوان	الصفحة
(1)	إحصاء عدد تلاميذ سنة أولى ثانوي في ثانويات مدينة بسكرة	200
(2)	قائمة الثانويات التي طبقت فيهم أدوات الدراسة بمدينة بسكرة	201
(3)	مقياس العزو السببي	202
(4)	مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	205
(5)	مفردات استبيان"استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا"موزعة على أبعاده الثلاثة	209
(6)	الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	210
(7)	نتائج تحليل التباين المتعدد	215
(8)	الفروق في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا للتحصيل الدراسي	217
(9)	الدراجات الزائية	219

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين العزو السببي،و استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمستوى التحصيل الدراسي،على عينة تكوّنت من(198)تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ،يتوزعون على 5ثانويات بمدينة بسكرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتين للقياس وهما:

1.مقياس العزو السببي لـ ليفكورت.

2.مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد "بينتريش" تعريب عزت عبد الحميد.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن،وبرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات وتحليلها،وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنه توجد فروق دالة إحصائيا في العزو السببي تعزى لمتغير التحصيل وذلك لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغير التحصيل وذلك لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

Abstract:

The study aimed to know the differences between the causal attribution and self-regulated learning strategies according to the level of academic achievement, on a sample consisting of (198) male and female students of the first year of high and low academic achievemen, distributed over 5 secondary schools in Biskra. To achieve the objectives of the study, two measurement tools were a applied, namely:

1.The causal attribution measure of Lefcurt.

2. A scale of self-regulated learning strategies prepared by Pintrich, Arabization of Ezzat Abdel Hamid.

The researcher used the comparative descriptive approach and the SPSS program for social data processing and data analysis. The study reached the following results:

-There are statistically significant differences in the causal attribution, attributed to the achievement variable, in favor of those with high academic achievement.

-There are also statistically significant differences in the use of self-regulated learning strategies attributable to the achievement variable, in favor of those with high academic achievement.

مقدمة:

كانت ظاهرة الفشل المدرسي ولازالت محط اهتمام الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي والهدف من ذلك محاولة التصدي لها لمساعدة المتمدرسين للوصول إلى تحقيق النجاح الدراسي المنشود،حيث أن كلمة الكفاءة والنجاح يحتلان مكانة جد هامة في المحيط المدرسي.

وعلى الرغم من هذا البحث المستمر لتفادي وتجنب الفشل الدراسي والبحث على تحقيق النجاح،نجد العديد من التلاميذ يعيشون صعوبات كبيرة في النظام الدراسي،حيث أن عدد كبير من الفاعلين في مجال التربية والتعليم قد حاولوا استطلاع والبحث لمعرفة أسباب هذه الصعوبات التي لا تزال تؤرق التلاميذ وأوليائهم وتؤدي إلى حالات نفسية صعبة أفرزتها حالات الفشل الدراسي،غير أن هذا البحث لمعرفة الأسباب والصعوبات وراء الوضعية الصعبة لهؤلاء التلاميذ كان بدون مسائلة المعنيين بالأمر أي التلاميذ،فمعظم الدراسات التي مست هذا الميدان أقيمت بدون استطلاع آراء التلاميذ فيما يخص عزوات النجاح والفشل الدراسيين.**(حمامة،2011،ص1)**

حيث يعتبر موضوع العزو السببي متغيرًا سيكولوجيًا يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به،كما له دور كبير في حياة الفرد الذي يتفاعل مع وسطه الاجتماعي من خلال أنماط سلوكية معينة ينتهجها في المواقف المختلفة التي تعترضه في حياته،ويختلف اعتقاد الأفراد من حيث إدراكهم وتفسيرهم للقوى المسيرة للأحداث فهناك من يعتمد على ذاته كمرجع في تفسير أسباب سلوكه وهناك من يعتمد على عوامل خارجية.

فإذا ما أرجع نتائج أفعاله إلى ذاته يعتبر ذو عزو داخلي،أمّا إذا ما أرجعها إلى الآخرين أو الحظ أو الصدفة فإنه يعتبر ذو عزو خارجي،وفي هذا السياق يرى(هيدر)أن اكتشافنا لكيفية تفسير الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين سيتيح لنا تفسير سلوك الفرد وقراراته والتنبؤ بهما،وذلك لأن تلك التفسيرات

السببية تحدد فهم الفرد وتوقعاته عن الآخرين،وهذه بدورها تؤثر في سلوكه وقراراته،وفي سلوك الآخرين كذلك.

وفي ظل التطورات السريعة والمتلاحقة في شتى فروع المعرفة والزيادة المتنامية في إعداد الدارسين والراغبين في التعلم وما يشهده العصر الحالي من تطورات ومستحدثات تكنولوجية،ازدادت أهمية التعلم مدى الحياة لمواكبة عصر العولمة والانفجار العلمي،ولهذا فقد كان لزاما على المختصين في مجال التعليم والبحث العلمي ضرورة العمل على تغيير فلسفة وأهداف التعليم من كونه تعليما تقليديا يتمركز حول المعلم ويتطلب الحفظ والاستظهار إلى تعليم نشط يتمركز حول المتعلم ويتطلّب المزيد من التفكير والتأمل.

وفي سبيل ذلك فقد طُرحت عديد من التصورات التي تساعد على استمرارية التعلم مدى الحياة وتركز على شخصية المتعلم بوصفه مشاركًا نشطًا وفعالًا في عملية التعلم،ومنها"التعلم المنظم ذاتيا،فقد أشارت الهيئة الأوروبية للتعلم مدى الحياة European Framework of Life-long Learningإلى أن المجتمعات في حاجة إلى متعلمين قادرين على التعلم المنظم ذاتيا أثناء وبعد الدراسة وطوال حياتهم العملية.**(منشاوي وآخرون،2017،ص2)**

ولهذا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من الموضوعات المهمة التي تلقى قبولا واهتماما كبيرًا في الآونة الأخيرة في مجال علم النفس التربوي،حيث يستمد أهميته من تركيزه على حرية التلميذ وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات الأكاديمية،فعندما يكون المتعلم منظما ذاتيا يصبح مشاركا نشيطا وفعالا ومسئولا عن تعلمه ومستقلا فيه،خاصة في المرحلة الثانوية التي يفترض فيها زيادة اعتماد التلميذ على نفسه وانخفاض مستوى الاعتمادية الفكرية لديه،ولهذا فقد بات التعلم المنظم ذاتيا صيغة ضرورية،وتصورًا لا غنى عنه في العصر الحالي.

ومما يزيده أهمية ارتباطه الوثيق بالتحصيل الأكاديمي والذي كان ولازال يعد القضية الأساسية التي شغلت عقول المسئولين والباحثين خاصة على مستوى المرحلة الثانوية،فهو يُعد معيارًا أساسيا للحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التربوية،وتتمثل تلك القضية في البحث عن العوامل المؤثرة فيه ومدى إسهام كل عامل،فهناك عوامل كثيرة تؤثر في التحصيل الأكاديمي للتلميذ وتسهم في تعزيزه،ومن أهمها التعلم المنظم ذاتيا والذي أصبح مكونًا محوريًا في الحسابات المعاصرة للتعليم الأكاديمي الفعال لدى التلاميذ،إذ يخلق الفرص أمام التلميذ لإدارة موارده الشخصية للأداء بشكل أفضل في كافة عمليات التعلم،ويجعله يتحمل مسئولية تعلمه،ويتبنى استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء معرفية وأخرى سلوكية لضبط وتنظيم تعلمه،تلك الاستراتجيات التي تساعد التلميذ على تحقيق أداء أفضل،وتؤثر بشكل فعال على تحصيله الأكاديمي.

وانطلاقا مما سبق حاولت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل،وذلك في هيكلة نظرية وميدانية شملت:

الجانب النظري الذي يحوي على:

الفصل الأوّل:الذي بدوره يتناول مشكلة الدراسة بالإضافة الى أهدافها،وأهميتها،ضبط المصطلحات إجرائيا ثم الدراسات السابقة وأخيرًا فرضية الدراسة.

و**الفصل الثاني:**الذي يدور حول العزو السببي،حيث تم فيه تناول مفهوم العزو السببي،نظرياته،عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ،أبعاده،معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل،ثم أثر العزو في سلوك التلاميذ،وأخيرًا إلى التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي.

أمّا **الفصل الثالث:**يختص بالتعلم المنظم ذاتيا،حيث احتوى على مفهوم التعلم المنظم ذاتيا،نظرياته خصائص التلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم،أبعاده،استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،نماذجه وأخيرا التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا.

أمّا الجانب الميداني يحوي:

الفصل الرابع:الذي يشمل الإجراءات الميدانية للدراسة،وتم فيه القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها،بالإضافة الى الدراسة الأساسية التي تطرقنا فيها الى منهج الدراسة،مجتمع الدراسة وعينة الدراسة،والأدوات المستخدمة في الدراسة،وأساليب المعالجة الإحصائية المطبقة في الدراسة.

و**الفصل الخامس:**تم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها،وأهم الاستنتاجات وآفاق الدراسة،بالإضافة الى أننا وضعنا جملة من الاقتراحات في ضوء نتائج الفرضيات،الخاتمة وألحقناها بمجموعة الملاحق التي تضم أهم وثائق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

أولا :مشكلة الدراسة

ثانيا :أهمية الدراسة

ثالثا :أهداف الدراسة

رابعا :تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيا

خامسا :الدراسات السابقة

سادسا :فرضية الدراسة

أولا:مشكلة الدراسة

يرتكز اهتمام علماء النفس وعلماء التربية على الدافعية ومعرفة محدّدتها والعوامل المؤثرة فيها وتفسير السلوك الصادر منها،وقد أدى هذا الاهتمام إلى تنوع الدراسات المتعلقة بها،فمنهم من تناول الجانب العقلي ومنهم الجانب الوجداني والاجتماعي،حيث تعدُّ معتقدات الدافعية القوّة المحركة للسلوك بشكل عام،والمفتاح الرئيسي للتعلم والانجاز والتحصيل بشكل خاص.وهي تعدُّ –إلى حد كبير– مسئولة عن أداء التلميذ الحالي والمستقبلي.**(العلوان ،المحاسنة،2011،ص399)**

ومن هذه المعتقدات الدافعية:العزو السببي ،توجه الهدف ،فاعلية الذات ،والتنظيم الذاتي .. ويعدَّ العزو السببي Causal Attribution من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني ،وذلك لقدرته على التنبؤ بدوافع الفرد وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة،ومازال محل اهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي والنفسي لارتباطه بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية،وهو أيضا أحد المكونات التي تساعد على معرفة سلوك الفرد ونتيجة هذا السلوك ومدى عزوه لانجازاته،وأعماله ونجاحه فيها وفشله سواء على ضوء قدراته أو قدرات الآخرين.**(العفاري،2011،ص2)** إذ يعتمد هذا السلوك على الطريقة التي يعزُو بها التلميذ نجاحه أو فشله سواء قرر القيام بعمل ما أو امتنع عن القيام بذلك .فالعزو السببي يُعبر عن كيفية تفسيره للانجازات والأحداث والتصرفات الصادرة منه أو من الآخرين أو المواقف التي يتفاعل معها.

وكثيرًا ما يسبق تصرفات الأشخاص أو أحكامهم على المواقف الاجتماعية بعض العمليات المعرفية منها أساليب معينة للتفكير بهدف محاولة تفهم أسباب السلوك وإرجاعه إلى عوامل معينة،وتعرف هذه الأساليب بالاعزاء أو العزو (Attribution)وهي آلية معرفية يستطيع بواسطتها الفرد إعطاء معنى لحدث ما بعد إدراكه ،وهذا خلال ربطه بأسبابه و أصوله.(**عطية،1999،ص6)**

قد يكون هذا الحدث نجاحا أو فشلا في مهمة أو انجاز معين،ووفقا لهذا السياق المعرفي فإن الفرد يلجأ إلى تفسير النجاح أو الفشل على نحو يحفظ به توازنه المعرفي والنفسي.**(حمامة،2011،ص5)**

وفي هذا السياق طوّر وينر (Weiner ,1985) نظرية العزو السببي التي تعدُّ من أبرز النظريات المعرفية،التي ترى أن الطريقة التي يعزو بها المتعلم نجاحه أو فشله يؤثر في معتقداته ومشاعره،وسلوكه وفي أدائه المستقبلي.**(Weiner ,1985,p 560)**

وتعدُّ نظرية العزو من النظريات التفسيرية في الانجاز والتي ظهرت على يد عالم النفس وينر وهو من الأوائل الذين استخدموا نظرية العزو ورَبطها بالعملية التربوية و لاسيما بالتعلم والتحصيل الدراسي حيث يرى أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية. **(بخاري،1427/1426هـ،ص ص28 -29)**

وينظر علماء النفس المهتمون بنظريات العزو باعتباره عاملا أساسيا من عوامل الدافعية ،والذي يشير إلى كيفية تفسير الأفراد للمواقف الحياتية التي يمرون بها بشكل عام والدراسية بشكل خاص والعوامل التي تضبط الأحداث من حوله.

ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار العزو السببي (Attribution Causal)متغيرًا سيكولوجيًا يساعد على فهم السلوك وتفسيره ،وطريقة تعامل الفرد مع المواقف والعوامل المتحكمة فيها،فإذا ما أرجع الفرد نتائج سلوكه إلى أفعاله يعتبر ذو عزو داخلي،أمّا إذا أرجعها إلى الآخرين أو الحظ أو الصدفة فإنه يعتبر ذو عزو خارجي.

وفي هذا الصدد يرى هيدر Heider أن نتيجة أي حدث أو فعل دالة لعوامل شخصية وأخرى بيئية،أمّا وينر(1979) Weiner فيرى أن النتيجة دالة لعوامل داخلية وأخرى خارجية.

وتتضمن العوامل الداخلية عناصر شخصية كعُنصري القدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ غايته،أمّا العوامل الخارجية فترتبط بعناصر أخرى غير شخصية مثل مدى صعوبة العمل والحظ بالإضافة إلى أي ظروف أخرى خارجة عن إرادة الفرد كالآخرين،منهم المعلم والأسرة(**الصافي،2000 ،ص2**) وهذا ما توصلت إليه دراسة شيرور(Sherour ,1990)إلى أن التلاميذ الناجحين يعزون نجاحهم لأساليب العزو الداخلية المستقرة(مثل القدرة)في حين يعزو التلاميذ الراسبون فشلهم إلى العوامل الخارجية الغير مستقرة (المعلم –المواد الدراسية –الاختبار).(**الصافي،2000،ص86**)

وهو ما أكدته دراسة غباري وآخرون(2012)تحت عنوان:" أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعين في الجنس وحريته في اختيار التخصص" على عينة مكوّنة من(498)طالبا وطالبة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أفراد العينة عزو النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد بينما عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الحظ أو مساعدة الآخرين.

وهنا يظهر لنا جليا كيف أن التلاميذ يحاولون تبرير فشلهم وذلك بعزوهم وإسنادهم إلى عوامل خارجة عن ذواتهم بهدف التقليل من حدّة الفشل عن نفسِيتهم ومن أجل حماية الذات والرفع من قيمتها وعلى هذا تتعدّد الأسباب التي يلجأ إليها التلاميذ لتفسير نجاحهم أو فشلهم،ويظهر ذلك أكثر في دراسة عبد الله بن طه صافي(2000)بعنوان :"عزو النجاح والفشل وعلاقته بدافعية الانجاز على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا"،حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب(الجهد– القدرة– المواد الدراسية –المزاج – المعلم و أخيرا الحظ)وأمّا الطلاب المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب (المعلم –الحظ –المواد الدراسية والاختبار –المزاج –القدرة و الجهد) .(**الصافي،2000**)

وقد تعمق وينر(1972) Weiner في هذه المسألة،فبيّن أن الانسابات والعزو إلى أسباب داخلية معينة تستلزم قبل كل شيء العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد والاستعداد؛بينما العزو إلى أسباب خارجية معينة فغالبا ما تتم بالعودة إلى الحظ والصدفة،وانتهى به الطرح إلى اقتراح أربعة عوامل سببية يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح أو الفشل في أي انجاز وفقا للبعد داخلي /خارجي،وهي الجهد والقدرة كعوامل داخلية ،وصعوبة المهمة والحظ كعوامل خارجية.**(نور الدين و آخرون،1998،ص2)**

هذا ما يقودنا إلى الممارسات التربوية التي يمثل التّعلم أحد مكوناتها حيث أن التّعلم عموما كان محل اهتمام العديد من الباحثين والدارسين لمختلف البرامج والعمليات التي عمدت إلى البحث عن كيفية تحسين القدرة على التعلم بمختلف أشكاله،والأخذ بعين الاعتبار التعلم المنظم ذاتيا الذي يشكل اللبانات الأساسية في بنية التعليم والتعلم.

وقد اهتمت النظرية المعرفية الاجتماعية بالتأكيد على أهمية التعلم المنظم ذاتيا في عمليتي التعليم والتعلم،وهذا ما أدى بدوره إلى الاهتمام بتعليم الفرد في المراحل التعليمية المختلفة كافة بضرورة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مواقف حياتية جديدة كي يصبح التعلم ذو معنى.

وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار التعلم المنظم ذاتيا عاملا ضروريا وهاما في استراتيجيات التعلم الفعال التي يجعل من التلاميذ متعلمين نشطين وفاعلين في مواجهة المهمات التعليمية المختلفة،إذ أن كثيرا من المشاكل والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في عملية التعلم أو انتقال أثره تعود إلى العجز في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،فالمتعلمين المنظمين ذاتيا الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقا،وأفضل أداء لأنها تسمح لهم أن يخططوا تعلمهم ويضبطوه ويقيموه.**(عبد البقيعي،2011،ص36)**

وعلى هذا الأساس يتضمن مفهوم التعلم المنظم ذاتيا مكونات أساسية هم استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة،إدارة الموارد (المصادر)يستخدمها المتعلم في عملية التعلم،وفي هذا تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم نظرا لأهميته الكبيرة في ميدان التعليم والتعلم،وقد عرفها(Pintrich, et al 2000)بأنها تلك العمليات المعرفية،وما وراء المعرفية بالإضافة لإدارتهم لتلك الاستراتيجيات من أجل التحكم في عملية التعلم.

حيث نجد العديد من البحوث والدراسات التي أشارت إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في مساعدة الطلبة والمتعلمين في التحكم بزمام تفكيرهم وتقييمه من خلال جمع المعلومات بشكل منظم خاصة أثناء قيامهم بالمهام التعليمية والأدائية واكتساب القدرة على وصف ذواتهم والتحكم فيها كلّما كان فهمهم لها أعمق مما يجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات بشكل أفضل وخاصة في المرحلة الثانوية.

وقد توصلت دراسة وحيد السيد حافظ و جمال سليمان عطية في دراستهم فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة مكونة من(86) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي،حيث أن برنامج التعلم المنظم ذاتيًا اشتمل على العديد من الأنشطة التدريبية التي تساعد الطالب على انتقاء المعلومات وعمل روابط بينها ليجمع الأفكار الرئيسية للموضوع المكتوب وتوليد تلك الأفكار،وأن الطلبة أصبحوا أكثر كفاءة وأكثر استقلالية وأنهم قادرين على التخطيط وتنظيم عملهم.

وقد أجرى أحمد زارع أحمد زارع دراسته التي هدفت الى التعرف على برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلامذتهم،وأظهرت النتائج أن هناك تأثير للبرنامج التدريبي في

إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية(المتدربين)مهارات استخدام استراتيجيات التعلم منظم ذاتيا وأثر ذلك على تنمية التحصيل ومهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم.

ويميز سينج (singhe ,N .D.)بين التّعلم التقليدي الموجّه من المعلم،وبين التعلم المنظم ذاتيا إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه ،بالتركيز على محتوى المادة باعتبارها الهدف النهائي للدرس،ويكون الطالب فيه منصاعا ومستسلما،ويزيد التنافس بين المجموعات مع القليل من التفاعل،كما يسوده الاعتماد على المعلم،وباستخدام أنماط تفكير متماثلة،وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة.كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر،كما تقل روح المغامرة،أمّا التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته،واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات،كما يستخدم فيه الطالب أنماطا متنوعة من التفكير،ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب،ويستخدم أسلوب حل المشكلة،ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة،كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.(**الجراح،2010،ص ص 333-334**)

ولقد تعرّض المنظرون في مجال ما وراء المعرفة إلى مظاهر التنظيم الذاتي وتقييم الفهم الذاتي والمعرفة الذاتية وتصحيح النقائص (Bandura ,A,2007,p345) ويشير كل من "شانك" و"زيمرمان" و"جرسيا" و"بينتريش" وآخرون "Schunk & Zimmerman 1994 ;Garcia ,Pintrich1991" إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يمكن تسميتهم بالمتعلمين النشطين ويتسمون بالدافعية العالية،لأنهم يديرون تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة وأن لديهم استعابا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية،ويبذلون جهدا أكبر من أولائك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي،كما لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية،وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم،ويحدِّدون أهدافهم التعليمية ويثابرون

للوصول إليها،كما أنّهم بارعون في مراقبة أهدافهم،ولديهم دافعية داخلية وبالتالي فهم يعزون أسباب نجاحهم الى عوامل داخلية يمكن التحكم بها وعليه فإن العوامل الداخلية والمستمرة تشكل عنصرًا مهمًا من عناصر التعلم المنظم ذاتيا باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم ولا شك أن طريقة تفكيرنا هنا قد تقودنا الى التفاؤل بالنجاح في مواجهة الصعوبات التي نواجهها والمشكلات التي نتعرض لها وقد يكون العكس.وفي كل الأحوال فإنّ معرفتنا بذلك يساعدنا على التكيف النفسي والبيداغوجي وفي تعديل أفكارنا كما أن التفاؤل له علاقة مباشرة بأساليب العزو الايجابية داخل الفرد،مما ينعكس على قدرته في تفسير المواقف ويستطيع مواجهة مشكلاته والتغلب على الصعوبات التي قد يواجهها سواء المشكلات النفسية أو فيما يتعلق بالنجاح في جوانب الحياة المختلفة.وعليه فإذا كان ما يحكم أداء التلميذ هو ما يفسر به نجاحه وفشله فهل يرتبط هذا لديه باستخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهل يختلف العزو باختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي هذا يمثل التساؤل الرئيسي والذي يمكن صياغته كالتالي:

❖ هل توجد فروق في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

ثانيا:أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

أ) الأهمية النظرية:

1- يعد البحث في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حديث حداثة هذه المفاهيم في الدراسات البيداغوجية،كونها تعدُّ مؤشرات هامة للنجاح أو الفشل الدراسي لتسهيل عملية تعلم التلاميذ في ظل التطورات المعلوماتية والثورة المعرفية التي يشهدها عالمنا اليوم.

2- أن التنظيم الذاتي للتعلم Self- regulated of learning يساعد في فهم سلوك التلاميذ وفي بيئة التعلم والتحكم فيها،مما يمكِّن المتعلمين من توظيف استراتيجيات ملائمة لحل المشكلات وزيادة رفع من مستواهم التحصيلي.

3- تدعم هذه الدراسة الجوانب الايجابية في آلية العزو السببي،حيث يؤدي هذا المفهوم دورا مهما في تحديد السلوك المستقبلي للفرد من حيث بذل الجهد أو عدمه،ومن حيث تحديد مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لديه.

4- قلة الدراسات السابقة في البيئة المحلية والعربية-في حدود علم الباحثة- التي تناولت مفهومي (العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا).

ب) **الأهمية التطبيقية**

1- يُتوقع من هذه الدراسة أن توجِّه اهتمام الباحثين النفسانيين إلى بناء برامج إرشادية،تساعد التلاميذ في تبني الأهداف التي من شأنها أن تسهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم والنجاح الدراسي،وكذلك توجيههم نحو الاستفادة من المواد الدراسية وتطوير خصائصهم المعرفية والوجدانية والمهارية.

2- يُتوقع من هذه الدراسة أن تدفع بالمدرسين إلى تدريب التلاميذ على الاعزاءات الصحيحة واستخدام استراتيجيات تعلم تساعدهم في مواجهة مشكلات صعوبة التعلم.

3- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على إعداد وتطوير المناهج التربوية في بناء برامج تدريبية،لتطوير الاستراتيجيات الدافعية(الاعزاءات السببية)والاستراتيجيات المعرفية(التعلم المنظم ذاتيا) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ثالثا:أهداف الدراسة

1- التعرف عن الفروق بين العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمستوى التحصيل الدراسي.

2- الكشف عن أنماط العزو السببي للنجاح والفشل عند التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

3- إثراء الرصيد العلمي والمعرفي في مجال الدراسات المعرفية بما قد يساعدنا في فهم آليات التعلم الذاتية والمشكلات المرتبطة بضعف بناء التعليمات لدى التلاميذ،والاستفادة منها في تحسين أداءهم ورفع تحصيلهم الدراسي.

رابعا:ضبط مصطلحات الدراسة

1. **العزو السببي:**هو ميل التلاميذ لإسناد نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي الى مجموعة من العوامل التي يفترض التلميذ بأنّها السبب في خبرة النجاح أو الفشل.**(الزغلول،2002،ص 236)**

ويمكن تعريفه حسب توظيفه في الدراسة الحالية على أنه ما ينسب إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي،ومدى شعوره بقدرته على التحكم في الأحداث الخارجية والمواقف التي يتعرض لها وطريقة عزوه للنتائج المتوصل إليها وأعماله وانجازاته سواء على ضوء قدراته أو تأثير الآخرين عليه،والتي يمكن أن تؤثر في حياته وسلوكه.وينقسم العزو السببي الى فئتين هما:

أ- **العزو الداخلي:**وهو اعتقاد التلميذ أنه مسؤول عن ما يحدث له من أحداث ايجابية أو سلبية في حياته الدراسية خاصة،اعتمادا على قدراته ومهاراته وجهوده الخاصة.

ب-**العزو الخارجي:**وهو اعتقاد التلميذ أنه مسؤول عن ما يحدث له من أحداث ايجابية أو سلبية في حياته الدراسية خاصة،التي يحكمها حسب رأيه بالقدر أو الصدفة أو الحظ.

-ويتحّدد في هذه الدراسة بالدّرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على مقياس العزو السببي لـ ليفكورت.

2. **التعلم المنظم ذاتيا:**هو عمليه ذهنية نشطة يتمكن من خلالها التلاميذ من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم،وتتمثل في قدرة التلميذ على الاستخدام الأمثل للمكونات المعرفية،ما وراء معرفية،والدافعية،ويعتمد الفرد المتعلِّم فيها بالدرجة الأولى،على استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل تحسين وتطوير تعلمه،وحل المهام الأكاديمية باعتباره محور العملية التعليمية،وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

أ/الاستراتيجيات المعرفية: Cognitive Strategies

1.إستراتيجية التسميع Rehearsal Strategy:ويقصد بذلك الممارسة أو المراجعة الذاتية لتذكر المادة المتعلمة بالممارسة الظاهرة أو غير الظاهرة.أوهي قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

2.إستراتيجية التنظيم Organization Strategy:ويشير إلى قيام التلميذ بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية ليُحسن من تعلمه.وهو الطريقة التي يرتب التلميذ فيها معلوماته حتى يتمكن من فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية.

3. إستراتيجية التوسيع والإتقان Elaboration Strategy:تشير إلى إعادة صياغة أو تلخيص المادة المطلوبة تعلمها،وتدوين ملاحظات وتوجيه أسئلة عنها.

4.إستراتيجية التفكير الناقد Critical Thinking Strategy:ويشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها التلاميذ تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.

ب/الاستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies:

1. **إستراتيجية التخطيط Planning Strategy**:وتتضمن إستراتيجية التخطيط وضع الهدف وتحليل المهمة وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة.

2. **إستراتيجية المراقبة الذاتية Self-Mnitoring Strategy**:ونقصد بإستراتيجية المراقبة بتركيز التلميذ انتباهه والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال واستبعاد الاستراتيجيات غير الملائمة لأداء المهمة أو تعديلها،مما يساعد على فهم المادة الدراسية.

3. **إستراتيجية التقويم الذاتي Self Evaluation Strategy**:وتشير إلى قيام التلميذ بالتقويم لجودة ما يؤديه من أعمال.

ج/استراتيجيات إدارة المصادر Resource Strategies:

1. **إستراتيجية ادراة الوقت Time Management**:وتتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة.

2. **إستراتيجية البحث عن المساعدة الاجتماعية Search Strategy For Social Assistance**:وتعني مبادرة التلاميذ للحصول على المساعدة من الرفاق والمعلمين والكبار عند مواجهتهم صعوبات ما في التعلم.

3. **إستراتيجية ادراة بيئة الدراسة Management Strategy of the Study Environment**:وتشير إلى بذل التلميذ للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيما لبيئة تعلمه المادية أو الغير مادية (النفسية).

4. **إستراتيجية تنظيم الجهد Effort Regulation Strategy**:وتتعلق بقدرة التلاميذ على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام،ومثابرة التلميذ على إكمال المهام عندما تكون صعبة.

5.إستراتيجية تعلم الرفاق Peer Learning Strategy:وتتعلق بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده.

-ويتحّدد في هذه الدراسة بالدّرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ عزت عبد الحميد.

خامسا:الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة إطار نظري يعتمد عليه الباحث من أجل فهم موضوع بحثه وكذا تحديد المتغيرات الأساسية للدراسة،كما تساعد الدراسات السابقة إلى الإلمام بموضوع الدراسة،والى بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات،والاستفادة من أدواتها،ومناهجها ونتائجها،وسيكون ذلك بذكر أهداف البحث،وأهم الخطوات المتبعة لتحقيق هذه الأهداف،وما أسفرت عليه من نتائج.

وفي دراستنا هذه قمنا بتصنيف الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إلى محورين وهما:

(1) الدراسات المتعلقة بالعزو السببي:

1/دراسة **نور الدين خالد وآخرون** (1998)هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على أنماط انسابات النجاح/ الفشل في أداء مهمة (الانجاز الأكاديمي)وكانت عينة الدراسة تتكون من تلاميذ قسمين من مستوى نهائي؛شعبة العلوم الطبيعية والحياة، وقد بلغت حجم عينة سبعين(70)تلميذ الذي تتراوح أعمارهم ما بين16 و19 سنة حيث عمد الباحث على اختيار تلاميذ المستوى النهائي (البكالوريا)على أساس أهمية المهمة المنجزة حيث استخدم الباحث مقياس عنوانه" تحقيق حول النجاح والفشل في الدراسة" حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ:

– الفئة الناجحة من التلاميذ تنسب نجاحها بمعدل أكبر إلى عوامل السببية الداخلية النوعية الثابتة والشاملة وهي عوامل تخص القدرة والمهارة.

– كلّما كان التلميذ ناجحا مال انسابه للنجاح إلى عامل داخلي ثابت،وكلّما قلّ نجاحه نسب هذا النجاح إلى عامل داخلي غير ثابت،ونادرا إلى عامل خارجي غير ثابت.

– بينما بقدر ما يكون التلميذ فاشلا بقدر ما يكون انسابه للفشل إلى عوامل خارجية(ثابتة /غير ثابتة)وكلما قلت درجة الفشل كان الانساب لعوامل داخلية غير ثابتة وهي الحالة الأكثر تكرار.

2/ دراسة **عبد الله بن طه الصافي(2000):**بعنوان" عزو النجاح والفشل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين ومتأخرين دراسيا" من مدينة أبها هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم جوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقين نجاحهم أو الطلاب المتأخرين دراسيا فشلهم ومعرفة أهم الفروق في جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي نتيجة اختلاف التخصص(علمي/أدبي)ودافعية الانجاز(مرتفع/منخفض)وأخيرا معرفة نوعية العلاقة التي تربط بين جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي،وتكونت عينة الدراسة الطلاب المتفوقين دراسيا 100طالب،منهم (50)طالبا بالأقسام العلمية و(50)طالبا من الأقسام الأدبية،وبنفس التقسيم مع الطلاب المتأخرين دراسيا،حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس العزو بصورتيه(النجاح والفشل الدراسي)واختبار الدافع للإنجاز من إعداد الباحث هيرمان.وقد توصل الدراسة إلى نتائج أهمها:

– أن الطلاب المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم و تفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: (الجهد– القدرة– المواد الدراسية والاختبار– المزاج– المعلم وأخيرا الحظ).

– أن الطلاب المتأخرين دراسيا يعزو فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجانب التالية بالترتيب: (المعلم– الحظ –المواد الدراسية والاختبار– المزاج – القدرة والجهد).

3/دراسة **أبو ندي(2004)**:بعنوان"التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس ابتدائي".هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح،بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الإبداعي،وفي العزو السببي،وفي مستوى الطموح.وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس والسادس الابتدائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية للإغاثة والتشغيل في محافظة رفح بفلسطين المسجلين في العام الدراسي(2003-2004).وقد بلغ حجم العينة(261)طالبا وطالبة.واستخدمت الدراسة مقياس العزو السببي من إعداد الباحث،مقياس تورانس(Torrance)للتفكير الإبداعي للصورة اللفظية أ.ترجمه وطوره راشد الشنطي،ومقياس الطموح الأكاديمي للمرحلة الثانوية من إعداد صلاح أبو ناهية.ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة إرتباطية بين العزو للجهد ومستوى الطموح والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي،بالإضافة إلى وجود علاقة بين العزو السببي والتفكير.

4/دراسة **فورنيك لوبروشت(V.Leupreucht ,2007)**بعنوان:"العزوات السببية للتلاميذ المهاجرين فيما يخص نجاحهم وصعوباتهم الدراسية "،و قد هدفت هذه الدراسة إلى فهم العوامل التي يعزو إليها مجموعة من التلاميذ المهاجرين نجاحهم وصعوباتهم(فشلهم) حيث استخدمت الباحثة المقابلة نصف موجهة واستبيان من بناء الباحثة،وقد اشتملت العينة من(17)تلميذ من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في أحد المدارس الكندية وأفرزت الدراسة على عدد من النتائج ونذكر من أهمها:

- يعزو التلاميذ نجاحهم للعوامل القابلة للتحكم والغير قابلة للتحكم حيث يعتبر التلاميذ أنفسهم أقل اقتناعا بسيطرتهم أو تحكمهم في نجاحهم.

- كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد أي تلميذ المستجوبين عزا أو نسب نجاحه أو فشله لعامل الحظ،حيث لم يلجأ أي تلميذ من التلاميذ المستجوبين إلى الاعتماد على قوانين الصدفة لتفسير نتائجه الدراسية أو نتائج زملائه.

5/ دراسة **يالغ وآخرون(2009) Yailag, et,al**:بعنوان العلاقة السببية بين أساليب العزو،معتقدات فعالية الذات الرياضية،الفروق بين الإنجاز في مادة الرياضيات من قبل طلاب المدارس".هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة السببية بين أساليب العزو،معتقدات فعالية الذات الرياضية،الفروق بين الإنجاز في مادة الرياضيات من قبل طلاب المدارس.تكونت عينة الدراسة من(99)طالب وطالبة من طلاب الصف السابع (56)ذكور(43)إناث من المدارس العامة في مدينة سوك في كندا،اختيروا بشكل عشوائي لهذه الدراسة،ولقد أمتحن الطلاب مستخدمين نموذج Amos في الرياضيات،نموذج ستبسيك المعدل(1993) Modified Stipk,s والأداء في الرياضيات،ومقياس تقدير درجة الهدف.أظهرت النتائج أن النموذج كان دال إحصائيا وأن فعالية الذات للطلاب كانت متأثرة بالعزو السببي بالنسبة للذكور والإناث،كما وجدت علاقة بين فعالية الذات الرياضية وتحديد الهدف،بالإضافة إلى أن تحديد هدف الطلاب منبأ بإنجاز الرياضيات، بمعنى أن الطلاب الذين يعزون أسباب نجاحهم في الرياضيات لعوامل داخلية يتلقون درجات أعلى،أما الطلاب الذين يعزون أسباب فشلهم في الرياضيات لعوامل خارجية يتلقون درجات أقل.

6/دراسة **كريم حمامة(2011)**بعنوان:العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ولاية تيزي وزو بالجزائر".هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وجود علاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي من جهة،وتقدير الذات عند التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا،بلغت عينة الدراسة(112)من مجموعة التلاميذ الناجحين و(112)من مجموع التلاميذ الفاشلين.ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة.وتم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج(SPSS)وقد توصلت النتائج إلى أنّ هناك علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.وكذلك وجود فروق بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7/دراسة **أحمد يحي الزق(2011)**بعنوان:"فاعلية برنامج للتدريب على العزو في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين وهي دراسة تجريبية أُجريت على عينة مكوّنة من(150)طالبا وطالبة(120أناث/30ذكور)من طلبة السنة أولى في الكلية،وتمّ تطبيق هذا البرنامج على مجموعة تجريبية ومقارنة التحصيل بين هذه المجموعة ومجموعة أخرى ضابطة مع لإجراء القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين،وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثر للتدريب على العزو في التحصيل،بينما لم يوجد أثر للجنس أو التفاعل بين الجنس والتدريب على العزو والتحصيل،وتؤكد هذه النتائج أهمية تدريب طلبة السنة أولى على العزو السببي للنجاح والفشل.

8/دراسة **ثائر غباري وآخرون(2012)**بعنوان:"أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحريته في اختيار التخصص"هدفت الدراسة إلى استقصاء أنماط العزو السببي بخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص،تكونت عينة الدراسة من(498)طالبا وطالبة أختيرو بالطريقة العشوائية العنقودية بناء على الشعب المطروحة في جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن،وقد تم اختيار(15)شعبة عشوائيا تغطي متغيرات الدراسة،وتكونت أداة الدراسة من مقياس العزو السببي لـ ليفكورت Lefcurt وزملائه المكيف على البيئة الأردنية.وقد بينت النتائج أن أفراد الدراسة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد بينما عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ ومساعدة الآخرين،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل،وكذلك عدم وجود فروق في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي،والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص.

9/دراسة **منعم جميل دخول(2014)**بعنوان:العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي،وتوجه الهدف لدى

عينة من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة والتعرف إلى طبيعة العلاقة بين العزو السببي وصعوبات القراءة،وكذلك العلاقة بين توجه الهدف وصعوبات القراءة،بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في العزو السببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة.تكونت العينة الاستطلاعية من (90)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية،من غير عينة الدراسة،وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة،ومنها الصدق والثبات،تكونت عينة الدراسة من(50) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية،يتوزعون على(4)مدارس للعام الدراسي 2013-2014.وتوصلت الدراسية إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 -بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي(الداخلي والخارجي)ودرجاتهم على استبانه توجه الهدف(نحو التعلم والدرجة)

- لا توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 -بين درجات التلاميذ على مقياس العزو السببي،ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05 - بين الذكور والإناث من تلاميذ الصف الرابع في العزو السببي.

- لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من العزو السببي.كما لا يمكن التنبؤ- بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من توجه الهدف.

10/دراسة **عبير طوسون أحمد(2015)**:التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين العزو السببي ومستوى الطموح لدى الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والطالبات ذوات التحصيل المنخفض لدى عينة مكوّنة من (200)طالبة من طلاب قسم التربية الخاصة لجامعة القضيم،وقد استخدمت استبيانًا لقياس العزو السببي من تصميم الباحثة،واختبار مستوى ونوعية الطموح. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية

ذات دلالة بين العزو السببي ومستوى الطموح عند الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل،والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل في الأبعاد الفرعية للعزو والذي يقيسه الاستبيان المستخدم في الدراسة،حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات التحصيل والطالبات منخفضات التحصيل على بُعد العوامل الذاتية لصالح الطلبات منخفضات التحصيل،كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل على بُعد العوامل الأسرية لصالح الطالبات منخفضات التحصيل،كما وُجدت فروق على الدرجة الكلية لاستبيان العزو لصالح الطالبات منخفضات التحصيل،أي أن الطالبات منخفضات التحصيل هن أكثر استخداما لأسلوب العزو.

(2)الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

1/دراسة **جود(Judd,2005)**لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية،وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكوّنت من(61)طالبا من مدرسة كاثوليكية لذكور في ولاية هاوي،وقد اختار الباحث(32)طالبا من طلبة ذوي التحصيل المرتفع و(15)من طلبة ذوي التحصيل المنخفض بناءا على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملاً،أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل،وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي،وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.**(Judd,J.2005 ,p4)**

2/دراسة **لي جينبو(2007) Li Jinbo** بعنوان:" العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز وإستراتجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي لطلبة المدرسة الثانوية في هانجزو وزهيجانغ بالصين".من خلال استبانه وزعت على(432)طالبا من طلاب المدرسة الثانوية.هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين توجه هدف الإنجاز وإستراتجيات التعلم والإنجاز الأكاديمي،وأظهرت نتائج الدراسة بأن توجه أهداف الإنجاز وإستراتجيات

التعلم ارتبطت بشكل كلي بالإنجاز الأكاديمي،وكان لإستراتجيات التعلم أثر دال مباشر على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثير الإستراتجيات المعرفية وإستراتجيات الدافعية،وكان لتوجه أهداف الإنجاز أثر دال مباشر على الإنجاز الأكاديمي،وتوسط هذه العلاقة متغير إستراتجيات التعلم حيث كان له أثر دال ومباشر على العلاقة بينهما.

3/دراسة **بيل وزانج وتاكياما(Bail,Zhang & Tachiyama,2008)**وهي دراسة تجريبية على (157)طالبا وطالبة من جامعة هاواي،ومنهم(79)طالبا وطالبة مجموعة تجريبية،و(78)طالبا وطالبة مجموعة ضابطة ،وذلك للتعرف على أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة،وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقا في التعلم المنظم ذاتيا كان تحصيلها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس،وكانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى.**(بوقفة ،2013،ص20)**

4/دراسة **وليد شوقي شفيق السيد(2009)**:والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين البنين والبنات في كلٍ من: طرق المعرفة الإجرائية،وأبعاد المعتقدات المعرفية،واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على عينة قِوامها(493)طالبا و طالبة بالصف الأوّل ثانوي حيث استخدم استبيان الاتجاهات نحو التفكير والتعلّم من إعداد(Galottiet al,1999)تعريب وتقنين الباحث،واستبيان المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد(Pintrich et al ,1991)تعريب عزت عبد الحميد وتقنين الباحث،وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين البنين والبنات في معظم متغيرات البحث لصالح البنات،كما وُجد تأثير لكلٍ من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة على التعلم استراتيجيات المنظم ذاتيًا،وتأثير لأبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

5/دراسة **الزغبي(2009)**بعنوان:" أثر برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم،بالإضافة إلى دراسة أثر التدريب على البرنامج في كل من مستوى الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.تكونت العينة من(56)تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين،تجريبية وضابطة.وتم تطبيق عدد من أدوات الدراسة منها:أدوات التشخيص الأولية لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم،ومقياس الدافعية الداخلية الخارجية.وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا وفي الدافعية الداخلية – الخارجية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

6/دراسة **عبد الناصر جراح(2010)**:والتي هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا،وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي،إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتي. وقد تكونت عينة الدراسة من(331)طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك،ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس(Purdie)بوردي للتعلم المنظم ذاتيا،وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة.كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط،وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية .وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا

وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا.كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة،ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.(**الجراح ،2010،ص333**)

7/دراسة **وصال هاني سالم العمري(2013)**بعنوان:"درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات،وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم،وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب،ومستواه الصفي،وتحصيله الأكاديمي.تكونت عينة الدراسة من(350)طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة إربد الأولى ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتياً.أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً على بعدي (إدارة بيئة التعلم والسلوك والبحث ومعلومات التعلم)جاء مرتفعاً،في حين جاء بعد(السلوك التنظيمي غير التكيفي)ضمن المستوى المتوسط .كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لمتغير مستوى التحصيل،ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع،وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة تُعزى لاختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي.

8/دراسة **مصطفى قسيم الهيلات وآخرون(2015)**هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين،ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي،حيث تم تطبيق مقياس بوردي (Purdie) والمقنن من قبل أحمد(2007)على عينة شملت(110)طالبا موهوبا و(110)طالبا غير موهوب من مدرسة حكومية عادية في مدينة الزرقاء وقد أشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية لمتوسطات عينة الدراسة،أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي(التسميع والحفظ،ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات

والمراقبة،ووضع الهدف والتخطيط،وطلب المساعدة الخارجية)،فيما كانت لدى الطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي(وضع الهدف والتخطيط،ومن ثم التسميع والحفظ وطلب المساعدة الخارجية والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات(وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)،فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات(الحفظ والتسميع وإستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية).

9/دراسة **بن شعلال عبد الوهاب(2017)**:هدفت الدراسة إلى بحث أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة،تكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطلبة من كلية والعلوم الاجتماعية والإنسانية بكل من جامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو،وطلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة،ولتحقيق أهداف الدراسة،قمنا باختيار المنهج الوصفي،استخدمنا مقياسين؛الأول يقيس المعتقدات المعرفية من تصميم Wood & Kardash(تعريب وتقنين الباحث).أما الثاني يقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد Pintrich & al(تعريب وتقنين الباحث).توصلنا إلى نتائج مفادها:

– يمكن التنبؤ باستراتيجيات المعرفية انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية(سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية،البنية المعرفية والتعديل،خصائص الطلبة الناجحين والحقيقة الموضوعية).

– يمكن التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفية انطلاقا من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية(سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية والحقيقة الموضوعية).

– يمكن التنبؤ باستراتيجيات إدارة الموارد انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية باستثناء بعد(البنية المعرفية والتعديل).

10/دراسة **أبو علاء مسعد(د.ت)**:والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان،وتكوّنت عينة الدراسة من(120)طالبا من طلاب كلية التربية بصحار بسلطنة عمان بالفرقة الثالثة في التخصصات العلمية والأدبية المختلفة،وقد تم بناء أداتين لجمع البيانات الأولى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والثانية مقياس توجهات الأهداف.أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية: الإسهاب،التنظيم،ما وراء المعرفة،تنظيم بيئة الدراسة والوقت،وتنظيم الجهد ،وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع،كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في الأهداف التالية:هدف التمكن،هدف مباشرة الأداء،وذلك لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع،بينما كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي التحصيل المنخفض في هدف تجنب الأداء.

التعقيب على الدراسات السابقة ذات صلة بالدراسة الحالية:

لقد قدّمت الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية المتعلقة بالعزو السببي والتحصيل الدراسي من جهة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي من جهة أخرى للباحثة فائدة من حيث إعداد وإثراء الجانب النظري،ومن حيث الإرشاد إلى الأدوات الملائمة لطبيعة الدراسة وكذا اختيار العينة وما خلصت له الباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات السابقة التي تم استعراضها.

من حيث أهداف الدراسة:هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين العزو السببي ومستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمستوى التحصيل،وقد اشتركت بعض الدراسات السابقة مع هذه الدّراسة من حيث الهدف في الكشف عن الفروق بين التلاميذ متدني التحصيل ومرتفعي التحصيل من حيث العوامل التي يعزون إليها النجاح والفشل ،وكذا معرفة أهم الجوانب التي يعزوا إليها التلاميذ المتفوقين نجاحهم والتلاميذ المتأخرين فشلهم كدراسة(**عبد الله بن طه الصافي2000**)فيما عدا

دراسة(**عبير طوسون أحمد2015**)التي تناولت معرفة العلاقة بين العزو السببي ومستوى الطموح لدى الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والطالبات ذوات التحصيل المنخفض،وكذا دراسة (**أبوندي2004**)التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي والعزو السببي ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

– أمّا فيما يخص متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد اشتركت أغلب الدراسات في الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمستوى التحصيل كدراسة(**عبد الناصر جراح2010**) ودراسة(**وصال هاني سالم العمري2013**)كذا دراسة(**أبو علاء مسعد**) وتشابهت مع دراسة(**مصطفى قسيم الهيلات وآخرون 2015**)في الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين.في حين اختلفت مع ودراسة(**جود2005**)ودراسة(**لي جينيبو2007Li Jinbo**)في الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي،وكذا مع دراسة(**وليد شوقي شفيق السيد2009**)في التعرف على الفروق بين البنين والبنات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،وكذا اختلفت مع دراسة(**بيل وزانج وتاكياما2008,Bail,Zhang & Tachiyama**)في التعرف على أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.ودراسة(**الزغبي 2009**)إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم،بالإضافة إلى دراسة أثر التدريب على البرنامج في كل من مستوى الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

من حيث الأدوات:استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس العزو السببي لـ ليفكورت ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إعداد(Pintrich et al)تعريب عزّت عبد الحميد،بينما استخدمت الدراسات السابقة في أغلبها على مقاييس من إعداد الباحثين كدراسة(**الباحثة فورنيك لوبروشت2007, V.Leupreucht**)ودراسة(**عبدالله بن طه الصافي2000**)ودراسة(**عبير طوسون**

أحمد2005)ودراسة **(أبو ندي2004)**في حين استخدمت دراسة**(منعم جميل دخّول2014)**مقياس أبو ندي،ودراسة**(كريم حمامة2011)**لمقياس عبد الله بن طه الصافي ،فيما عدا دراسة**(غباري وآخرون2012)**التي استخدمت مقياس ليفكورتLefcurt وهو المقياس المطبّق في الدّراسة الحالية.

– أمّا بالنسبة لمتغيّر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد اعتمدت كل من دراسة**(لي جينبو2007, Li Jinbo)** ودراسة**(أبو علاء مسعد)**على بناء وتصميم استبيانات من إعدادهم،في حين تبنّت دراسة**(وصال هاني سالم العمري2013)**مقياس كيليري(Cleary2006) بعنوان: Salf-Regulation Sstrategy Inventory Self-Report والتي طوّرته فيما بعد،كما استخدمت كل من دراسة**(عبد الناصر جراح2010)**ودراسة**(مصطفى قسيم الهيلات وآخرون2015)**على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد Purdie،في حين استخدمت دراسة**(بن شعلال عبدالوهاب2017)**ودراسة**(وليد شوقي شفيق السيد2009)**مقياس Pintrich,et al تعريب وتقنين الباحثين.

من حيث العينة:اعتمدت الدراسة الحالية على عينة قصديه وهم تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل،فقد اشتركت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في خصائص العينة(مرتفعي/منخفضي التحصيل) كدراسة**(عبد الله بن طه الصافي2000)**ودراسة**(عبير طوسون أحمد2015)**هذه من ناحية متغير العزو السببي أمّا من ناحية متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد اشتركت مع دراسة**(جود Judd2005)** ودراسة**(أبو علاء مسعد)**وتشابهت مع دراسة**(مصطفى قسيم الهيلات وآخرون2015)**في دراسته على عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة الغير موهوبين.

أمّا بالنسبة للمرحلة التعليمية:فقد اشتركت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اختيار المرحلة التعليمية(المرحلة الثانوية)كدراسة**(نور الدين خالد وآخرون 1998)** ودراسة**(كريم حمامة2011)**.واختلفت مع دراسة**(عبد الله بن طه الصافي2000)**ودراسة**(أحمد الزق2011)**ودراسة**(غباري2012)**ودراسة**(عبير**

طوسون2015)في اختيارهم للمرحلة الجامعية ودراسة(**أبو ندي2004**)ودراسة(**يالغ2009**)ودراسة(**دخّول2014**) في اختيارهم للمرحلة الأساسية والابتدائية.

– أمّا من ناحية متغيّر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فقد اشتركت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اختيار المرحلة الثانوية كدراسة(**لي جينيبو Li Jinbo2007**)ودراسة(**وليد شوقي شفيق السيد2009**)،في حين اختلفت مع كل من دراسة (**عبد الناصر جراح2010**)ودراسة(**بن شعلال عبدالوهاب2017**)ودراسة(**أبو علاء مسعد**)في اختيارهم للمرحلة الجامعية،ودراسة كل من(**وصال هاني سالم العمري2013**)ودراسة(**مصطفى قسيم الهيلات وآخرون2015**)في اختيارهم للمرحلة الأساسية.

من حيث النتائج:بالنسبة للدراسات السابقة المتعلقة بالفروق في العزو السببي تبعا لمستوى التحصيل فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق في العزو السببي لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل،وأن الطلبة ذوي التحصيل المتدني عزوا نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع الذين عزوا نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية كدراسة(**عبد الله بن طه الصافي2000**)التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب مرتفعي الانجاز وطلاب منخفضي الانجاز في جوانب القدرة – المواد الدراسية والاختبار– المزاج لصالح طلاب مرتفعي الانجاز.كما توافقت مع نتائج دراسة(**يالغ وآخرون2009**)التي أظهرت نتائجها إلى أنّ الطلاب الذين يعزون أسباب نجاحهم في الرياضيات لعوامل داخلية يتلقون درجات أعلى،أما الطلاب الذين يعزون أسباب فشلهم في الرياضيات لعوامل خارجية يتلقون درجات أقل.في حين توصلت دراسة(**عبير طوسون أحمد2015**)إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل في الأبعاد الفرعية للعزو،كما وُجدت فروق على الدرجة الكلية لاستبيان العزو لصالح الطالبات منخفضات التحصيل،أي أن الطالبات منخفضات التحصيل هن أكثر استخداما لأسلوب العزو.

- أمّا بالنسبة لمتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:فقد أفادت دراسة(**وصال هاني سالم العمري2013**)إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لمتغير مستوى التحصيل،ولصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع،ودراسة(**أبو علاء مسعد**)إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية: الإسهاب،التنظيم،ما وراء المعرفة،تنظيم بيئة الدراسة والوقت،وتنظيم الجهد ،وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع. وتشابهت مع دراسة(**مصطفى قسيم الهيلات2015**)والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات(وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)كما تشابهت مع نتائج دراسة(**عبد الناصر جراح2010**)في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط،والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا.وتوافقت مع نتائج دراسة(**جود Judd,2005**)في أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل،واختلفت مع دراسة(**وليد شوقي شفيق السيد2009**)مع الدراسة الحالية من خلال النتائج التي توصلت إليها من حيث الفروق بين الجنسين،حيث أظهرت وجود فروق بين البنين والبنات في معظم متغيرات البحث لصالح البنات.

سادسا:فرضية الدراسة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

الفصل الثاني:العزو السببي

تمهيد

أولا:مفهوم العزو السببي

ثانيا:نظريات العزو السببي

ثالثا:عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ

رابعا:أبعاد العزو السببي

خامسا:معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل

سادسا:أثر العزو في سلوك التلاميذ

سابعا:التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي

خلاصة

تمهيـد:

تعددت المفاهيم التي تناولت العزو السببي،وذلك تبعا لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يدلي بها التلاميذ عن مستوى أدائهم وانجازاتهم الحالية والمستقبلية ويرتبط العزو السببي باعتقاد التلميذ وتفسيره للعوامل المسئولة عن نجاحه أو فشله في المهام المختلفة سواءًا كانت هذه العوامل داخلية متعلقة به كقدرة عقلية أو جهد مبذول،أم كانت عوامل خارجية متعلقة بظروف الحظ والصدفة ومساعدة الآخرين أو صعوبة وسهولة المهمة،إنّ تلك التفسيرات إذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف فإنها تؤثر تأثيرا كبيرًا على أداء التلميذ في مواقف الانجاز اللاحقة ويتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل.(**دخّول،2014،ص 15)**

حيث توضّح نظرية العزو أنّ الفرد في حياته اليومية يحاول تفسير أيّ سلوك يصدر منه ومن الآخرين في ضوء ما هو متوفر لديه من معلومات وعلى الرغم من أنّ هذه التفسيرات قد تكون صحيحة أو خاطئة فإنّها تؤثر في استجاباته وقراراته،وتعاملاته مع ذاته ومع الآخرين،كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنّجاح والفشل دورا مهما لفهم كيفية تأثير توقعات التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي،لذا تحاول نظريات العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات ،وفي دراستنا هذه نعتمد كثيرا على نموذج" **وينر Wiener** " وذلك لفهم العوامل التي يقوم التلميذ بعزو نجاحه أو فشله الدّراسي إليها.

وفي هذا الفصل سيتم التعرف على مفهوم العزو السببي،والإشارة إلى التفرقة المفاهيمية بين مركز /موقع الضبط والعزو السببي كما نبرز بعض النظريات المفسّرة للعزو ،وكذا عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ،ثم أبعاده،ومن ثم توظيفها في معالجة أو الكشف عن معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل،كما سيتم التعرف عن أثر العزو في سلوك التعلم المدرسي،وأخيرا إلى التطبيقات التربوية لنظرية العزو.

أولا: مفهوم العزو السببي

إن العزو السببي يؤدي دورا جوهري في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية ،مما يجعله منبئا هاما لتفسير السلوك في المواقف المختلفة،حيث اختلفت تعاريف العزو السببي حسب اختلاف العلماء والباحثين في هذا المجال ومن هذه التعاريف نجد:

1-1 تعريفات العزو السببي:

يعرّفه **هارفي و ويري (Harvey et weary 1981)**:بأنّه استنتاج يهدف إلى تفسير الأحداث الحياتية اليومية ويعني هنا العزو أنّ الأفراد يميلون إلى تفسير ما يواجهونه في حياتهم اليومية من مواقف نجاح أو فشل قد مروا بها.

وتشير" **فاطمة حلمي** "(1984)إلى أن مفهوم العزو(التعليل السببي):هو قدرة الفرد على التحكم في المؤثرات الخارجية واعتقاده في قدراته ومجهوداته حتى يتحقق له النجاح في مختلف المجالات.**(الحوري،العزاوي،2011،ص249)**

في حين يرى **سكوبلر (Scopler) 1993** أنّ عملية العزو تشير إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثّوابت في بيئته وتستخدم في تفسير الإدراك الشخصي،ويعدّ العزو عملية معرفية يستعمل في التفسيرات التي يقدّمها الأفراد عن سلوكاتهم وسلوكات الآخرين من حولهم .وهنا نقصد بالعزو أن الأفراد يحاولون بذل جهدهم في فهم ما يدور حولهم من مواقف سوءا خاصة بهم أو خاصة بالآخرين وإعطاء تفسيرات لها.

ويعرّف **عبد الله وخليفة(2001)**مصطلح العزو:بأنّه إدراك أو استنتاج السبب،أي نِسبه و عزو السبب إلى مصدر معيّن،حيث يقوم الفرد بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ ويتحكم في العالم من حوله أو لكي يبرّر أفعاله وسلوكه أو لكي يمكّنه من التوافق النفسي والاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه.

تعريف **العزو(الإسناد):**هو التفسيرات السببية Causal Explantions للأحداث والأفعال التي يقوم بها الفرد أو الآخرون في البيئة الاجتماعية.

ويعرف **العزو السببي** أيضا بأنه عبارة عن تفسير أو عزو النّجاح أو الفشل الذي يواجهه الفرد في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة.**(عطية،1999،ص59)**

كما يعرف **العزو السببي:**"بأنه عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية،غير قابلة للتحكم بها مثل الحظ،ومساعدة الآخرين حيث لا يزيد من توقع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية،و عزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة،تؤدي إلى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية،أمّا عزو الفشل ويعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه (أي تفكيره وشعوره وتصرفاته)و سلوكات الآخرين،كما يتعلّق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية.**(يخلف،2001،ص57)**

لعوامل ثابتة خارجية،غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة،ويدرك أنه يستطيع إذا حاول".**(دخّول،2014،ص15)**

وفي **المجال التربوي يعرف العزو** بأنه:"التفسير المدرك لكيفية عزو التلاميذ لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات،أو محاولة التعرف على أسباب السلوك،من خلال خصائص التلميذ وصفاته أو تصرفاته،فكلّما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكبر،ساعدنا ذلك في

الوصـــول لتفســـيرات أدّت لهـــذا الســـلوك،كما فـــي حـــالات عـــزو النجـــاح أو الفشـــل فـــي مجـــالات التعلم.**(دخّول،2014 ،ص15)**

وتشير عملية الإسناد أو العزو إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته وتستخدم في تفسير الإدراك الشخصي،و لاشك أن الطالب شأنه شأن أي فرد يسعى إلى تفسير أسباب نجاحه وفشله الدراسيين إلى عوامل قابلة للتبني في محيطه المدرسي،وهذا ما يطلق عليه بالعزو السببي التحصيلي وعليه فإن:

العزو السببي التحصيلي:هو ميل المتعلمين لعزو نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل التي يفترض التلاميذ بأنّها السبب في خبرة النجاح أو الفشل.**(الزغلول،2002،ص236)**

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا تعريف العزو السببي التحصيلي بأنّه: محاولة التلميذ في إيجاد تفسيرات سببية ملائمة لنجاحه أو فشله الدراسيين،في بيئته المدرسية،وأنّ لهذه التفسيرات تأثير كبير في الأداء الصفي وفي توقعات النجاح والفشل في المستقبل.

ومن خلال التعريفات السابقة يبدو أن أغلب الباحثين في هذا المجال قد عرفوا العزو السببي على أنه تفسيرات سببية للأفعال والأحداث التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية أو في المواقف المختلفة والتي تمكنه من التوافق النفسي والاجتماعي.

1-2- تفرقة مفاهيمية بين مفهومي مركز أو موقع/مصدر الضبط و العزو السببي:

ما هو ملاحظ يوجد خلط كبير بين الباحثين في تعريف مركز الضبط حيث نجد أن الكثير منهم يعرِّفون مركز الضبط على أساس الإعزاء وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن" سناء محمد سليمان" (1988)ترى أن مركز الضبط يشير(إلى الجهة التي يعزى إليها السبب في سلوك الفرد).

كما تتفق سناء محمد سليمان بذلك مع ما يراه رشاد عبد العزيز موسى(1993)في قوله:"بعض الأفراد يعزون النجاح في مواقف الحياة المختلفة الى ذواتهم،والبعض الآخر الى قوى خارجة عن نطاق دواتهم".**(عبد العزيز موسى،1993،ص319)**

أمّا أمل الأحمد(2001)ترى أن (الفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة" إما إلى أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون مركز الضبط لديه داخليا ...أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته ...وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا.

إضافة إلى تعريف الجبوري(1996) إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي هم الذين يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم..أما ذوو الضبط الخارجي فإنهم يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج عن تأثيرهم كالحظ.**(حلاسة،2016،ص123)**

ولذلك كان لزاما الإشارة إلى التفرقة بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي ولو بشكل بسيط،فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل منهما مفرداته الخاصة،فمركز الضبط يقابله باللغة الانجليزية **Locus Of Control** وصاحب هذا المصطلح هو "جوليان روتر(J.Rotter,1954) أما العزو السببي يقابله باللغة الانجليزية causal Attribution وصاحب هذا المصطلح هو"هايدر Heider"(1958) بمعنى أن مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.**(بن الزين،2005،ص63)**

فمن بين أوجه التشابه بينهما هو أن مركز الضبط(التحكم)عند" روتر Rotter ينقسم إلى فئتين وهما: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي،وهاتين الفئتين تعتبران صورة أخرى للعزو السببي الشخصي والعزو السببي غير الشخصي عند هايدر" Heider" .

ويصف روتر ذوي الضبط الداخلي،بأنهم أكثر حذراً وانتباهاً لمثيرات البيئة التي تزودهم

بمعلومات متنوعة ومفيدة لسلوكهم المستقبلي وهم يتخذون خطوات جادة ومميزة تتميز بالفاعلية .بينما يتصف ذوو الضبط الخارجي بأن لديهم سلبية عامة،وقلة في المشاركة مع الآخرين وانخفاض في الإنتاجية،وهم يرون أنفسهم أفراد تتحكم بهم قوة خارجية لا يستطيعون التحكم بها.

وحسب **العتوم وسليمان(2010)**يرتبط بنظرية العزو مفهوم موقع الضبط، الذي يعتبر أحد الأبعاد الهامة في نظرية العزو،وهو من العوامل الهامة التي تؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ويؤكد **واينر 1974– 1985** في أبحاثه على العلاقة الوطيدة الموجودة بين الإحساس بالتحكم لدى التلميذ و العزو السببي،كما أن التلميذ الذي يحس أنه يملك التحكم بالأحداث التي توجهه يقوم بعزو نجاحه أو فشله لعوامل مختلفة،عن ذلك التلميذ الذي يظن أنه غير متحكم في المواقف التي تواجهه.**(دخّول ،2014،ص16)**

في حين أن **كريم**(2011)أشار في دراسته" العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات "إلى وجود ثلاثة اختلافات حسب ما قام به الباحثين Beauvois(1984) وPalezuela(1984) الذين قاموا بتوضيح هذا الفرق بين المصطلحين وهذه الاختلافات كالتالي:

الاختلاف الأول: وهو الأكثر أهمية أن الباحث روتر يعتبر مركز التحكم أو موقع الضبط بأنه قبلي (a priori)وهو تابع للتعزيز المتحصل عليه من وضعية ما.أمّا العزو السببي يعتبر عكس ذلك فهو بَعدي (a posteriori)أي تفسير وشرح لهذه الوضعية.

أمّا الاختلاف الثاني:فيتمثل في أن مركز التحكم أو موقع الضبط(Loc)حسب الباحث روتر يرجع إلى مدى وجود أولا(مركز تحكم داخلي ومركز تحكم خارجي)لصلة بين السلوك أو السمة الشخصية والتعزيز،كما أن العزو السببي يحدد ويوضح أصل السبب الحقيقي للتعزيز مستقبلا عن التحكم الذي يمارسه الفرد.

الاختلاف الثالث:الذي يتمثل في أن مفهوم العزو السببي خاص بتصرفات الفرد،عكس موقع الضبط الخاص بالتعزيزات.

وهناك أيضا باحثينٍ آخرين أشاروا إلى ذلك الاختلاف الموجود بين المصطلحين ونجد ما بينهم zuroff (1980)،فحسبه الاختلاف يكمن في أن مصطلح مصدر الضبط أو مركز التحكم(Loc)كما عرفه الباحث روتر يرجع إلى مدى وجود (تحكم داخلي)أو عدم وجود (تحكم خارجي) صلة بين السلوك أو خاصية شخصية للفرد والتعزيز،غير أن مصطلح العزو السببي يرجع إلى مركز السببية،والسؤال المطروح هنا يتمثل في التعرف على ما إذا كانت الأسباب مرئية على أنها داخلية للفرد (عزو داخلي) أو خارجية عنه(عزو خارجي)،أمّا الاختلاف الآخر الذي ذكره Beauvois (1984)فيتمثل في التعريف المختلف للمصطلحين،فحسبه مفهوم العزو السببي يعني التصرفات وحالات الفرد،بينما مفهوم موقع الضبط الداخلي/الخارجي تعني التعزيزات.**(حمامة،2011،ص ص 56-57)**

أما من ناحية أوجه الاختلاف بين المفهومين فيكمن من خلال اعتماد العزو السببي على تفسير الحدث بعد وقوعه أي " ما حدث كان بسبب ..."

حيث يتم البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية،ومنه تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها،بينما مركز الضبط كما يبين"نويسر وآخرونNUISSIER ET Al"(1994)"هو اعتقاد عام مستقر مُعد قبل التوصل إلى النتيجة، فهو ليس متصل بوضعية خصوصية(ما وقع يرجع أو لا يرجع).في حين أن العزو السببي هو تفسير لهذا الموقف.

كما يعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه أي(تفكيره وشعوره وتصرفه) وسلوكات الآخرين،كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية.

وتفسير الحدث لأسباب شخصية أو غير شخصية يكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته والفشل إلى عوامل غير شخصية.

في حين نجد أن مركز الضبط يركز على اعتقاد الفرد عن مدى إمكانيته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط،و إنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها اتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف نوعي معين أو في مجموعة من المواقف.**(بن الزين،2005،ص63)**

وقد انبثقت عن هذه التعاريف عدد من النظريات التي استندت الى المبادئ العامة لعملية العزو،ثم عمدت إلى التنبؤ بكيفية استجابة النّاس لمواقف معينة أو لمجال حياتي معين.

حيث تشير نظريات العزو عموما إلى العملية التي يعزو فيها شخص أسبابا معينة لسلوك معين سواء أكان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين،فعندما ينهمك شخص في أداء سلوك معين فقد تكون الأسباب الحقيقية لهذا السلوك غير معروفة تعزى إلى أسباب عديدة محتملة.

ويذكر(عبد الله وخليفة،2001)بأنّ نظريات العزو تنظر إلى البشر من منظور بحثهم عن فهم للعالم المحيط بهم ومحاولتهم تحقيق ما يسمى بتحقيق الذات والحفاظ على الذات.

فالفرد يقوم بعملية العزو محاولا بذلك تحقيق ذاته حيث يتصرف بطريقة ينمي ويطور فيها من تقديره لذاته ،فمثلا يعزو الشخص نجاحه إلى عوامل داخلية في حين أن نجاحه قد يعود حقيقة لأسباب خارجية كسهولة المهمة مثلا:كما يعزو الشخص أسباب الحدث بطريقة تتفق مع تقديره لذاته لأن إدراكه إياها(أي الأسباب)يتم أيضا بطريقة تتفق مع تقديره لذاته،فيعزو الشخص نجاحه لعوامل داخلية كالقدرة مثلا،كأن السبب في نجاحه قدرته بالفعل.**(العتيبي،2010،ص21)**

كما يذكر عبد الله وخليفة(2001)"بأنه يفترض منظور العزو أن هناك دورا مهما للمعارف والمعلومات في عملية العزو،حيث يسعى الفرد إلى تفسير وفهم الأحداث والوقائع ومحاولة التنبؤ بها أحيانا،ولذلك يركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط على عملية العزو،ولكنها تشمل أيضا السلوك و الأفعال.**(العتيبي،2010،ص22)**

ثانيا:نظريات العزو السببي

تعدّ نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدّافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزوات التي يقدّمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية،ولقد جاءت هذه النظرية كمحصلة الجهود العالم الأمريكي **رونارد واينر** الذي اهتم بتفسير سلوكيات الأفراد الأسوياء وغير أسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدّمونها كمبررات لسلوكياتهم المتعدّدة،و قد أسماها نظرية "اللذة والألم".**(الزغلول ،2009، ص176)**

ويُعدّ عالم النّفس **واينر(Wiener)**من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية ولاسيما بالتّعلم والتحصيل المدرسي،وقد صاغ وينر(weiner1985)نظريته عن التفسير السببي والتي أطلق عليها نظرية العزو من منظور معرفي،ويستند التوجه الرئيسي لهذه النظرية على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات على السلوك الإنجازي اللاحق لهم.**(حسين علي،2016،ص50)**

حيث يرى وينر(Weiner) أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية،كما يراها "أتكنسون وماكيلاند".(**بخاري ،1427/1426هـ ،ص 28-29)**

كما قام العالم الأمريكي واينر(Weiner1958)بتطوير نظرية العزو السببي،التي أصبحت نظرية ذائعة الصيت والانتشار من حيث معالجة دافعية التلميذ نحو النجاح،وتجنب الفشل من خلال عزوه تحصيل التلاميذ إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية ويرى أن معتقدات التلامذة حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي،تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائهم النهائي،فمعتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي أمر ذات أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيل(**Weiner, 1985,p548**)

كما كان لأفكار "هايدر" ونموذجه الذي قدّمه في مجال العزو لنتائج الأداء أو السلوك فضل كبير في استثارة العديد من الباحثين لدراسة هذا المجال المهم.ويرجع الفضل إلى برنارد واينر (Weiner,1972)منذ بداية السبعينات من هذا القرن في دراسة نموذج "هايدر" ومحاولة تطويره وتقديم نموذج مطوّر في ضوء الافتراضات الأساسية "هايدر" وقد أشار "واينر" إلى أنه عقب حدوث نتيجة معينة لانجاز أو لسلوك ما فان الفرد ينشغل في محاولة التعرف أو الوقوف على سبب حدوث هذه النتيجة أو محاولة تفسيرها .فعلى سبيل المثال إذا فشل لاعب ممتاز في كرة القدم في تحقيق هدف من ركلة جزاء فان اللاعب قد يعزي ذلك إمّا لعدم قدرته على التحكم في أعصابه أو زيادة ثقته بنفسه بدرجة مغالى فيها أو إلى القدرة الفائقة لحارس المرمى على توقع مكان الكرة أو إلى هياج المتفرجين أثناء أداء ركلة الجزاء أو إلى سوء الحظ .وهكذا نجد أن الأسباب التي تحاول تفسير وشرح أو فهم نتائج سلوك ما تدخل في نطاق ما يسمى بالعزو السببي.(**الحوري ،العزاوي،258،2011**)

وفي ضوء هذه الافتراضات تأثر برنارد واينر(Bernard Weiner)بأفكار هايدر المقدمة(1958) و روتر(1966)وقدم عام(1972)نموذجا آخر للعزو السببي يشير إلى أن الفرد وأثر حدوث نتيجة معينة لانجاز أو سلوك ما ينشغل في محاولة التعرف أو الوقوف على سبب حدوث هذه النتيجة ومحاولة تفسيرها إذ يفترض واينر أن الأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى انجاز واجب ما إلى عناصر سببية تتمثل بالقدرة،الجهد وصعوبة المهمة والحظ بعبارة أخرى فان النجاح أو الفشل في مهمة ما هو

دالة(القدرة+الجهد+صعوبة المهمة+الحظ)وأوضح واينر أن القدرة والجهد محددان داخليان للأداء،أما صعوبة المهمة والحظ فهما محددان خارجيان كما افترض أن هناك بعض الأسباب في مجال العزو السببي يمكن النظر إليها على أنها مستقرة أو ثابتة في حين أن بعض الأسباب الأخرى ينظر إليها على أنها غير مستقرة أو غير ثابتة بمعنى أن هناك احتمالا لتغيرها وهذا ما أطلق عليه درجة الاستقرار إذ نجد أن اثنين من هذه العناصر وهما القدرة وصعوبة المهمة لهما خواض الثبات عبر الزمن،بينما يتصف العنصران الآخران وهما الجهد والحظ بعدم الاستقرار والثبات وبناء على ذلك يمثل عنصر القدرة صورة للضبط الداخلي الثابت أو المستقر،في حين يمثل الجهد صورة للضبط الداخلي غير الثابت والمستقر.أمّا عنصر صعوبة المهمة فيمثل صورة للضبط الخارجي وهو ثابت أو مستقر في حين يمثل الحظ صورة للضبط الخارجي غير الثابت أو المستقر.**(الحوري،العزاوي،2011،ص259)**

ويرى أنّ لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة والجهد والمعرفة والحظ والمزاج والاهتمامات،و وضح التعليمات ...هذا ويصنف واينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

1- المجموعة الأولى:وتتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد،و قد يكون داخلا أو خارجا،فالطالب قد يعزو نجاحه وتفوقه الى عوامل داخلية مثل الاستعداد والقدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم أو سهولة الأسئلة،و في حين يعزو أسباب فشله إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيّز المعلم.**(الزغلول،2009،ص167)**

2- المجموعة الثانية:وتتعلّق بالعوامل الثابتة وغير الثابتة مثل القدرة و تقلب المزاج أو الحظ وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل فإذا اعتقد الفرد أنّ سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل:القدرة أو الاستعداد ،فإنّه سيتوقع النّجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في

المستقبل أمّا إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل: تقلّب المزاج أو الحظ فإنّه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل.

3- **المجموعة الثالثة:**وتتعلّق بالعوامل القابلة للضبط والسيطرة،وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة. فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنّه يشعر بالفخر والاعتزاز والغرور،و يتوقع النّجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة،أمّا إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط والسيطرة فإنّه يشعر بالعرفان والجميل ويتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل،من جهة أخرى فإذا عزا الطالب فشله إلى عوامل داخلية قابلة للضبط والسيطرة كعدم الاستعداد الكافي مثلا،فإنّه يشعر بخيبة الأمل والخجل،ويتوقع تغير ذلك في المستقبل أمّا إذا عزا فشله إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنّه يشعر بالعجز والاستسلام والإحباط،وعدم القدرة على التغيير.(**الزغلول،2009،ص ص 168-167**)

وفي هذا السياق طوّر **وينر**(weiner1979)نموذجا للعزو السببي حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم(1)أنماط العزو السببي التي طوّرها(وينر)بناءاً على أبعاد الموقع والاستقرار والتّحكم.

نمط العزو	داخـــلـــي		خـــــارجـــــي	
يمكن التحكم به	ثابت	متـغـير	ثـابـت	متغـــــير
	الجهد المعتاد	الجهد الآني	تحيّز المعلّم	مساعدة الآخريـن
لا يمكن التّحكم به	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحـظ

ويشير الجدول إلى تصنيف أنماط العزو إلى ثلاثة أبعاد وهي : الموقع والاستقرار والتحكم وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية.القدرة وهي مستقرة ولا يمكن التّحكم بها،والجهد المعتاد ثابت ويمكن التحكم

به والجهد الآني وهو متغير يمكن التّحكم به،وتحيّز المعلم،وهو ثابت ويمكن التحكم به،ومساعدة الآخرين وهو متغير ويمكن التّحكم به.

ويتّضح مما سبق أن الأبعاد السببية الثلاثة لـ "**واينر wiener** " ذات صبغة تفاعلية نشطة ويعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية،فإذا كان عزو النجاح والفشل يعود إلى عوامل داخلية،فالنّجاح يؤدّي إلى شعور بالزّهو والافتخار ممّا يؤدي إلى زيادة الدّافعية،بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذّات ويرتبط بُعد الاستقرار(ثابت/متغيّر)بالتوقعات حول المستقبل.فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المّادة،فإنّه يتوقع أن يفشل في المادّة في المستقبل،ولكنه حين يعزو نتائج التعلّم إلى عوامل متغيرة غير مستقرة مثل المزاج والحظ،فإنّه يتوقع أن يأمل بحدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهمات مشابهة وأخيرا يرتبط بُعد التحكم وعدم التحكم بالانفعالات مثل الغضب والخجل فإذا فشل الطالب في عمل يمكن التحكم به،فذلك يؤدي إلى الشعور بالذّنب أو الخجل،أمّا إذا نجح فذلك يؤدي إلى الشعور بالفخر.وربما يؤدي الفشل في مهمة ما غير قابلة للتحكم والسيطرة الى الغضب،بينما يؤدي النجاح الى الشعور بالحظ والامتنان.(**غباري،2012،ص194**)

ويمكن أن نخلص مما سبق أنّ **واينر** هو أول من استخدم هذه النظرية وربطها بالعملية التربوية حيث اعتمد في صياغته لنموذجه العزوي على تصنيف العوامل التي يقوم التلميذ على عزو نجاحه أو فشله إليها،على ثلاثة أبعاد وفق ثلاث مجموعات،حيث تمثّل البعد الأول للمجموعة الأولى في مركز أو موقع الضبط ويقصد به الأسباب أو العوامل الداخلية كالقدرة والجهد والأسباب الخارجية التي تتمثل في الحظ وصعوبة المهمة المقترحة للتلميذ،وأمّا البعد الثاني فهو بُعد الاستقرار الذي يتضمن المجموعة الثانية الذي يعتبر تمييز للعوامل حسب ثباتها أو تغيرها عبر الوقت،حيث تعتبر القدرة وصعوبة المهمة عاملان ثابتان ومستقران عكس المزاج والحظ اللذين صّنفا كسببين قابلان للتغيير وغير ثابتان.أمّا فيما يخص البعد الثالث والأخير فهو بُعد التّحكم وعدم القدرة على التحكم والخاص بالمجموعة الثالثة الذي

يتمثل في تلك الأسباب أو العوامل التي يستطيع التلميذ أو الفاعل السيطرة عليها،مثل الجهد البعيد المدى،والجهد الموقفي تحيّز المعلم ومساعدة الأصدقاء،وكذلك تلك العوامل التي لا يستطيع التلميذ التحكم فيها مثل: القدرة الصحة،المزاج،التعب،خصائص المهمة والحظ.

2- نظرية هايدر Heider (1958):

يعدّ **فريتز هايدر**"**Heider**"من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد التي تقف وراء تفسيراتهم السببية والمؤسس لنظرية العزو،فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقالاته عن السببية الظاهرية(1944)ثمّ قدّم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه "سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص"عام 1958 ومنهج هذه النظرية ومضمونها مستمد من نظرية المجال التي أسسها **ليفن** ومعاونوه(Heider ,1958)وقد أطلق على نظرية العزو التي قدّمها **هايدر**"علم النفس الشائع أو الساذج" كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص.**(العتيبي،2010،ص22)**

كما يعدّ هايدر أوّل من كتب عن الإعزاء كعملية معرفية ذاتية،وأوضح أهمية إدراك التلميذ لعوامل القوى الشخصية مثل القدرة والجهد،ولعوامل قوى البيئية مثل الحظ وصعوبة العمل عند انجازه لعمل ما.

وتقوم نظرية العزو السببي لهايدر على أساس إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث وإعزاء ذلك إلى هذه العوامل ،وهو يقترح وجود نوعين من العوامل:الشخصية(الداخلية)متمثلة في القدرة والمحاولة الدافعية،والبيئة(الخارجية)متمثلة في صعوبة العمل والحظ .ويقصد هيدر بالقدرة المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لأداء الفعل،أما المحاولة الدافعية فيعرّفها بأنها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل،ويحافظ على قوة الدافعية ويعطيه خاصية هادفة،وبحسب هيدر فالمحاولة الدافعية لها جانبان:جانب كمي وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة،ويتباين بتباين صعوبة العمل،فكلما ازدادت صعوبة العمل ازداد الجهد المبذول،غير أنه في حالة توفر قدرة عالية فان التغلب على صعوبة العمل

يتطلب جهدا أقل،أمّا الجانب الثاني فهو الجانب النزوعي أو القصد إذ أن السلوك لا يكون مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الشخص يقصد أو ينوي الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه.(**قيس ،حموك،2014،ص75**)

ويرى أيضا أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية،وإنما مفكر في سبب حدوثها،وأن سلوك التلميذ الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي،وليس النتيجة التي يحصل عليها.ويفترض أن التلاميذ يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم،وهذا عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدّت إليه إذ أن معرفة التلميذ بالسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة والذي أصبح سبب هذه المعرفة ،يرى أن معتقدات التلاميذ حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم.(**دخّول،2014،ص19**)

وأشار **هايدر** إلى أن دراسة الدّافعية تتطلب الإحاطة بالنظريات التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية وتعاملاتهم مع الآخرين.وقام بصياغة توجهه النظري وجعله أكبر بساطة وسهولة من خلال تغاضيه عن المصطلحات الغامضة والمركبة(مثل الحافز الغريزي)واستخدامه لمصطلحات بسيطة وواضحة(مثل يستطيع،يحاول).

وفي ضوء ذلك قدّم "**هايدر**"منحاه النظري في تفسير سلوك العلاقات بين الأشخاص،حيث يشمل هذا السلوك على إدراك الشخص الأخر وتحليل الفعل،وتأثير المتغيرات البيئية في العزو وغير ذلك من الجوانب،ويرى هايدر أن هناك دافعين رئيسين وراء التفسيرات السببية التي يقدّمها الأفراد:(**العتيبي،2010 ،ص22**)

الدافع الأول:ويتمثل في الحاجة الى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط .حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية.

الدافع الثاني:حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به،ومن الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدفاع على التنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل،والتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم.كما انّه لكي يتوفر لدينا مستوى معقول من التّحكم في بيئتنا،يجب أن يتوفر لدينا القدرة على التحكم في سلوكيات الآخرين.

وأوضح **هايدر**(1958) **Heider** أنّ هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للأحداث وأطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة وفي ضوء ذلك قدّم هايدر مخطط العزو،والذي يشير فيه الى أنّ الأفراد يعزون الأحداث الى نوعين من العوامل:إحداهما داخلية(يطلق عليها القوى الشخصية)والثانية خارجية(القوى البيئية)أو الاثنين معا.كما أنّهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب،ويطلق على المكون الدافعي للسببية الشخصية "المحاولة أو السعي"،والذي يشمل على كل من النية والمجهود.والنّية هي مكون نوعي يشير إلى محاولة الفرد وسعيه للفعل.أمّا الجهد فهو مكون كمي يتمثل في مقدار بذل الجهد،أمّا بالنسبة للقوى غير الشخصية أو البيئية فهي تتضمن كل من الحظ/ وصعوبة المهمة،وتتفاعل صعوبة المهمة مع القدرة لتقديم ما يسمى بالاستطاعة أو الإمكانية وقد أشار **هايدر** إلى الاعزاءات السببية توجه بدرجة أكبر نحو الشروح أو التفسيرات الشخصية منها نحو الشروح غير الشخصية.**(خليفة،2001،ص488)**

وكما يشير الباحث **هايدر** إلى أن علم النفس القائم على المنطق العام يتضمن الاعتقاد بأن العوامل الداخلية وغير المرئية كالقرة والجهد لا تمثل الأسباب الوحيدة للسلوك فإلى جانب تعديل سلوك الناس بعزوه على عوامل شخصية(أو عوامل داخلية تتعلق بالفرد)مثل الجهد أو القدرة،فإننا نلجأ أيضا إلى تعديل السلوك بعزوه إلى عوامل موقفية(أو بيئية –خارجية)كالظروف المحيطية أو الحظ.

ويرى هايدر"Heider" أن الناس يعزون أسباب الأحداث إمّا لعوامل داخلية كامنة ضمن الفرد مثل الحاجات والرغبات والانفعالات،والقدرات والمقاصد والجهد،أو لعوامل خارجية مثل الحظ أو نوع المهمة.**(Heider،1958)**

كما يرى الباحث **هايدر** أيضا أن عزو الفعل إلى العوامل المحيطية يتباين مع تباين تعليله بالعوامل البيئية،كلّما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظ كمسبب للفعل أو السلوك قلت أهمية العوامل البيئية وبالعكس.

ويفترض **هايدر Heide**r أن الأفراد يعزون أسباب نجاحهم وفشلهم،محاولة منهم ربط سلوكاتهم بالعوامل والظروف المؤدية له،إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على الموقف البيئي.

حيث قسم هايدر الأفراد إلى قسمين:

1- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل الحظ والقدرة.

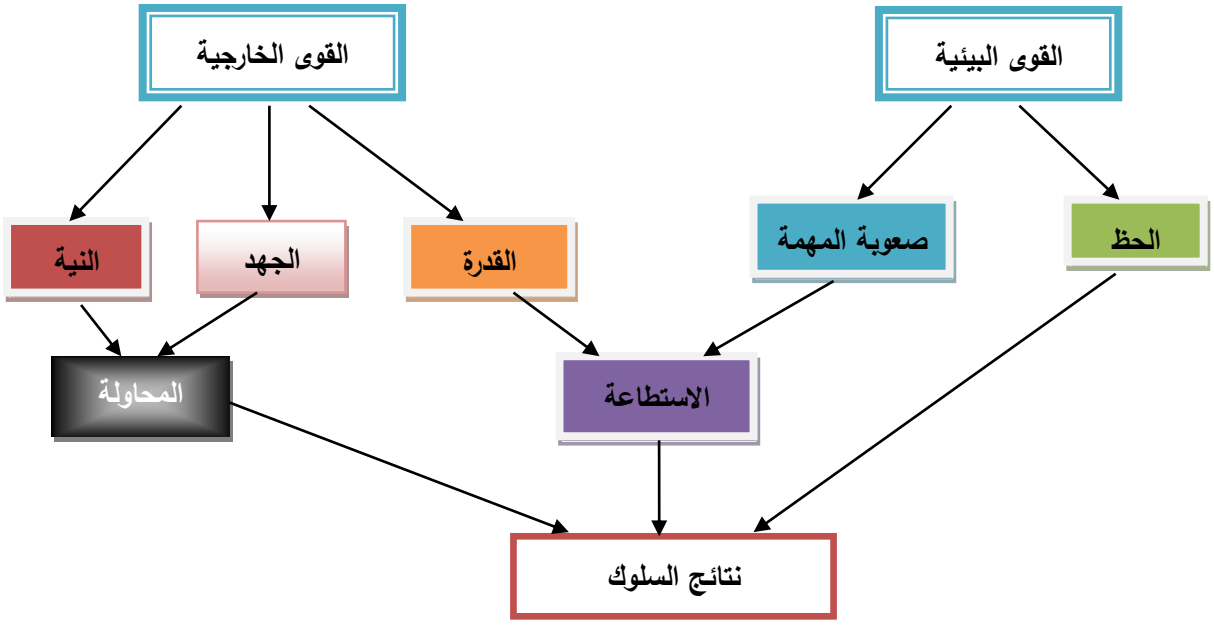
2- أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة.

أي أن الفرد تتحكم فيه مجموعة قوى بيئية وأخرى شخصية حسب المعادلة التالية:

حدوث السلوك= قوى بيئية+قوى شخصية.**(حمامة،2011،ص36)**

فحسب هذه المعادلة إذا ما كانت القوى البيئية لها تأثير قوي على الأفراد وتتحكم في سلوكاتهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين:

- فئة تبدي ميل إلى رفض التحكم ويقاومون القرارات ويظهرون إصرارا وعنادا ومقاومة للإغراء والتأثير عليهم.
- فئة تظهر الاستسلام والرضا والقبول بالأمر الواقع.



الشكل رقم (1) مخطط العزو لدى هايدر.

يظهر لنا من خلال هذا المخطط أن القوى الشخصية لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توفر الدافع والقدرة لأن غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر،وينقسم عامل الدافع إلى القصد الذي يشير إلى ما يريد الفرد أن يفعله،والجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك،أما مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية والقوى البيئية من ناحية أخرى،فإذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية عندئذ سيكون سبب السلوك الشخصي،أمّا إذا كان تأثير القوى الخارجية أقوى سيكون سبب السلوك غير شخصي.حيث توصّل هايدر من خلال دراسته أن أغلب الأفراد يستقطبون في أحكامهم من هذا الذي هو مسؤول عن حادثة أو عن فعل،كما توصّل إلى أنّ:

-لدينا استعداد لعزو نجاحات الآخرين وفشلنا الخاص إلى عوامل خارجية مثل:"لديه حظ ،أنه يغش.."

-لدينا استعداد لعزو نجاحاتنا الخاصة وفشل الآخرين لعوامل داخلية مثل:"عملت بجد،أنا متفوق،إنّه كسول.."(سرار،2012،ص23)

والمهم مما سبق فإن فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية حسب الباحث **هايدر** أن الأولى يظهر تأثيرها في المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة القصد والجهد أي أن

الفعل السلوكي هو الذي يقصده الفرد ويحدث بتأثير جهده الخاص وسماته الشخصية،كما أنها من ناحية أخرى ترسخ لدى الفرد اعتقاد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة،وبين شعور الفرد بالمسؤولية وهذا ما يسمى بالعزو السببي الشخصي.

نلاحظ من خلال هذه النظرية أن العالم **هايدر** " **Heider** "ربط عملية العزو بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد وكذا تأثيرات البيئية في هذه العملية،و كما تطرّق الى وجود دوافع رئيسية في تفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد،وأن عزوهم للأحداث مردٌّها عاملين إمّا عوامل داخلية كالجهد والنية أو عوامل خارجية وهي الحظ وصعوبة المهمة والقدرة أو العاملين معا،حيث أعطى **هايدر** الدّرجة الأكبر للعوامل الداخلية منها عن العوامل الخارجية في الإعزات السببية للأفراد.هذا ورغم أن هيدر لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في العزو إلاّ أنه ألهم عددا من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصيلة وتطويرها.

3- نظرية جورج كيلي Kelly. G(1867-1981م):

يعدّ **كيلي Kelly** أحد المؤسسين لنظرية العزو لما قدّمه من تجارب متعدّدة،وترتكز النظرية على مفهوم التغاير،ويعتمد هذا النموذج على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي والفرد الملاحظ والموقف.حيث يرى أنّ الفرد العادي يستخدم أسلوبا إدراكيا مشابها لأسلوب عالم المنطق **جون ستيوارت مل Jone Stueratemile** ويفيد هذا الأسلوب أن عزو أسلوب الحدث إلى الظروف التي تتغير بتغير وقوع الحدث أكثر من احتمال وجودها في الأسباب السابقة للحدث،وتبقى كما هي للحدث دون تغيير فمثلا:لو كان شخص يشاهد التلفاز،وأظلمت الشاشة فجأة ثم غير قناة الاستقبال فوجد أن التلفاز يعمل بكفاءة فإنّه يستدل أنّه ليس هناك مشكلة في الجهاز،بل المشكلة في تلك القناة التي كان يشاهدها.فما توصّل إليه هذا الشخص من نتائج يعود إلى ما أحدثه من تغيير الظروف المصاحبة للحدث،و مبدأ التغيير التلازمي بين الأسباب والآثار هو جوهر نظرية كيلي التي تتكون من جزأين رئيسيين وهما:نموذج التغاير والقواعد السببية.**(أبو ندي،2004،ص41)**

أ) نموذج التغاير:إنّ الناس يبحثون عن تفسير سلوكهم فإنّهم يسلكون كما لو كانوا علماء سذج من خلال ثلاث أبعاد هي:

1.البعد الأول:ويتعلق بالموضوعات أو الأهداف الموجّه نحوها السلوك حيث يركّز هذا البعد على الأشخاص أو الأشياء التي يدركها الفرد كمثيرات متضمنة في الموقف والتي من المحتمل أن تكون مسببة للفعل من قبل الفاعل أي هل جاء سلوك الفاعل نتيجة هذا المثير أو المنبه دون غيره من المنبهات؟؟

فعلى سبيل المثال لو أنّ أستاذاً جامعيا ألقى محاضرة ما، وهو غير متأكد أن محاضرته جيّدة أم لا،ثم يأتي إليه الطالب "أحمد" ويبدي إعجابه بالمحاضرة،وهنا بتساؤل الأستاذ الجامعي فيما لو كان إعجاب" أحمد" لمنبه خارجي وهو المحاضر أم لسبب داخلي وهو ميله إلى تشجيع الآخرين،وربما التملق وهو داخلي أيضا.

2.البعد الثاني:وهو خاص بالأشخاص حيث يتعلّق هذا البعد بالفاعل أو من هم مثله في الموقف الاجتماعي حيث يتساءل الملاحظ هل هم يسلكون بنفس الكيفية؟

ففي مثالنا السابق،يتساءل المحاضر:هل أبدى الطلاب آخرون إعجابهم بهذه المحاضرة؟

حيث يحاول الحصول على اتفاق الآخرين مع رأي أحمد،فإن أبدوا إعجابهم كزميلهم يكون آنذاك اتفاقهم عالي مما يساعد الملاحظ وهو المحاضر أن يعزو إعجاب "أحمد"إلى المحاضرة نفسها.

3.البعد الثالث:وهو خاص بالوقت والظروف التي تم فيها السلوك وفيما يطرح الملاحظ السؤال التالي:هل يسلك الفاعل سلوكا مشابها اتجاه موضوع المحاضرة في الظروف المشابهة ؟؟

أي هل سبق لأحمد أن أبدى إعجابا بمحاضرة ألقاها الدكتور خالد قبل ذلك أو حتى بموضوع متشابه؟؟

ويطلق **كيلي kelly** على المعلومات التي يحاول الملاحظ الحصول عليها من خلال هذا البعد معلومات الاتساق وهي التي تساعد على التوصل إلى مدى ثبات السلوك بالرغم من تغير الظروف المحيطة.**(أبو ندي،2004،ص42)**

ب) القواعد السببية:يقترح **كيلي kelly** وجود ما يعرف بالقواعد السببية التي ترتبط بين السلوك ودوافعه ومسبباته وهي موجودة عند كل فرد بحكم خبرته السابقة وتنشط في تفكير الإنسان عندما يواجه ظروف الإثارة البيئة المناسبة.

ويرى أن الناس يميلون إلى تفسير السلوكيات حسب نوعين من القواعد السببية وهما: "القواعد السببية الضرورية " و "القواعد السببية الكافية".

حيث يميل الناس لاستخدام القواعد السببية الضرورية في الأحداث الشاذة الغير العادية،حيث في هذا النوع من التفسير يهتمون بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى السلوك أو تبدو له أنّها أدّت الى السلوك أمّا الأحداث البسيطة والمعقولة فيميل الناس إلى استخدام ما يعرف "بالقواعد السببية الكافية " حيث يكفي في رأيهم سبب واحد لإحداث هذا السلوك.

فعلى سبيل المثال لو أن سلوكا كتناول طعام حدث يكتفي الملاحظ بسبب واحد انّه جائع مثلا،لكن لو رأينا رجلا ينتحر ويلقي بنفسه من فوق مبنى شاهق لن يكتفي الملاحظ بسبب واحد لمثل هذا السلوك حيث استخدمنا في الأولى" القواعد السببية الكافية "أمّا في الثانية قد استخدمنا" القواعد السببية الضرورية لتفسير السلوك".**(أبو ندي،2004،ص42)**

ويبدو أن الواقع يؤكد رؤية نظرية العزو السببي حيث تقدّم الأبحاث التجريبية المكثفة في ميدان العزو دعما امبريقيا للنماذج النظرية التي تقترحها نظرية العزو،مدلية على أنّ الأفراد يتبعون بالفعل أساليب ومناهج عقلانية في تحليلهم للمعلومات واستنتاجهم للأسباب.

ويبدو أيضا كما ترى الباحثة الحالية أن الواقع يؤكد ميل الإنسان الفطري لتفسير سلوكه وما يعقبه من نتائج سلوكه بشكل عام سواء باستخدام القواعد السببية الضرورية أو القواعد السببية الكافية،وهي الفرضية الأساسية التي تقوم عليها نظرية العزو السببي.

4- نظرية جونز ودافيز نموذج الاستدلال المتطابق أو المتناظر Correspondent Inférence

وامتدادا لجهود هايدر Heider قام **جونز و دافيز(Jones & Davis.1965)**بتقديم نموذج الاستدلال المتطابق الذي يركز على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين بمعنى أخر كيف أن نستدل على الميول والاستعدادات الداخلية والنوايا التي عند الآخرين،من خلال ملاحظة أفعالهم وسلوكاتهم الصادرة عنهم،ولذلك سميت هذه النظرية" **بالاستدلال المتطابق** "أي الاستدلال على أن السلوك المشاهد أو الملاحظ يتطابق مع ميل داخلي خاص بالفاعل وليس بالظروف والعوامل الخارجية.ولكي نقوم بهذا الاستدلال يجب أن يعرف أن:

- الفاعل يعرف مسبقا نتائج أو مرتبات فعله(معرفة).
- وأنّه قادر على القيام بالفعل (القدرة).
- وأنّ الفاعل له نية القيام بذلك.

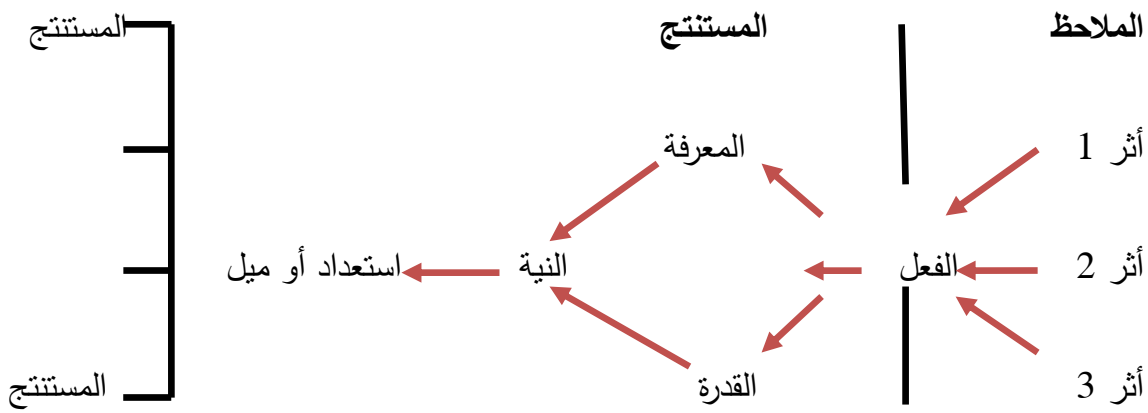
وفسر "**جونز و دافيز**" عملية العزو في ضوء هذا النموذج،ففي البداية تم ملاحظة سلوك معين والآثار المترتبة عليه مثل:شخص يذهب الى البنك ومعه سلاح،إذن الملاحظ سوف يستنتج نوايا هذا الشخص أنّه يخطط لسرقة البنك.فعملية العزو إذن طبقا لهذا النموذج تمتد من الفعل Action إلى النية Intention ثم الاستعداد Disposition.**(خليفة،2001،ص39)**

أي أنّ الناس تعزو سلوكها لعوامل كامنة خلفهم من خلال ملاحظتهم اقترانه مع تلك الاستعدادات (فالسلوك الودي مثلا للفرد يعزى إلى الاستعداد للصداقة).

كما اهتم **جونز ودافيز** بإدراك الشخص لأسباب أفعال الآخرين،وتناولا العلاقة المبنية بين سلوك ما و الاسنادات الممكنة،كما أنهم اقتصرا على الخصائص المرتبطة بالفاعل أي السببية الشخصية،مما يتفق ونظرية الباحث **هيدر**.حيث تقوم هذه النظرية على فكرة أن الملاحظ يعتبر سلوك الفاعل سببه إحدى سماته أو استعداداته الخاصة(الفاعل)ولكي يتوصل الى مقاصده الضمنية،عليه التوصل إلى آثار الفعل الذي أراده هذا الفاعل.

يذهب **جونز ودافيز** إلى القول بأن الشرط الأساسي للاستدلال المتناظر يتمثل في عزو السلوك إلى النية أو القصد،وفي هذه الحالة نفترض أن الشخص تصرف هكذا لأنه أراد أن يتصرف على هذا النحو ولم يحدث الأمر صدفة،وهناك شرطان ضروريان لعزو السلوك إلى القصد،ويتمثل أولهما أن نكون على يقين بأن الفاعل أو الشخص يعرف مسبقا نتائج تصرفه،وثانيهما أن نكون واثقين بأنه يمتلك القدرة على القيام بذلك السلوك فنحن لا نعزو السلوك إلى نزعة شخصية إلا إذا كنا واثقين تماما أن ذلك السلوك لم يحدث صدفة.**(حمامة،2011،ص38)**

وقد أكد الباحثان أن عملية العزو أو الإسناد تمتد من الفعل إلى النية ثم الاستعداد (Action ⟵ Intention⟵ Disposition) ويشترط على الفاعل أن تكون لديه حرية الاختيار بين عدة سلوكات ممكنة،وعلى الملاحظ الاقتصار على النتائج غير المشتركة مع نتائج السلوكات الأخرى–الممكنة الحدوث في آن واحد–وهذه النتائج هي التي تعادل النية الفعلية للفاعل والشكل التالي يوضح العناصر المشكلة لنظرية الباحثين جونز و دافيز.



الشكل رقم (2) مخطط الإسناد حسب جونز ودافيز.(حمامة،2011،ص39)

فمن خلال هذا المخطط نستخلص أن النظرية مبنية على مع معيارين أساسين وهما:القصد والاستعداد كما تناول الباحثين العلاقة الموجودة بين سلوك ما صادر من طرف فرد ما وتلك العزوات التي قد يعزو إليها ذلك السلوك الصادر منه،فحسب هذين الباحثين هناك نوعين من العزوات الممكنة فالنوع الأول في عزو السلوك إلى عوامل شخصية،أما النوع الثاني فيتمثل في العوامل البيئية،غير أن الباحثين قد ركزا في نظريتهم هذه على النوع الأول أي العوامل الشخصية،فحسبهم الشخص الذي يلاحظ الفاعل أثناء أدائه لسلوك ما له الميل في عزو وإسناد السلوك الصادر منه إلى عوامل راجعة إلى مميزات وسمات شخصية ذلك الفاعل.كما حدد الباحثين شرط أساسي للاستدلال المتناظر وهو عنوان نظريتهم،ويتمثل ذلك الشرط في عزو السلوك إلى النية أو القصد،ويقصد به أن الفرد أو الشخص الذي قام بإصدار سلوك ما لم يقم بذلك بداعي الصدفة لكنه تصرف على هذا النحو عن قصد ووعي،ولكي يتم عزو السلوك للقصد أو النية يجب أن يكون الفرد أو الفاعل يعي مسبقا النتائج التي تصدر عن تصرفه وأن تكون له القدرة اللازمة على أداء والقيام بذلك السلوك.

وفي ضوء هذه النظرية نلاحظ أن **جونز و دافيز Jones& Davis** قد ركزوا على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين وتطرقنا إلى مصطلح الاستدلال الذي من خلاله يمكن معرفة ميول الداخلي بالظروف الخارجية حيث يتم هذا من خلال الملاحظة في تفسير سلوكاتهم.

ثالثا:عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ

يتشكل عزو التلاميذ في المرحلة الابتدائية من عدة عوامل منها :

1- النماذج السابقة للنجاح والفشل:حيث يتشكل عزو التلاميذ في جزء كبير منه من خلال خبرات النجاح والفشل السابقة لديهم،فالتلاميذ الذين يتكرر نجاحهم يعتقدون بأن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة،والتلاميذ الذين يتكرر فشلهم بالرغم من بذلهم للجهد أكثر اعتقادا بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها،أو خارجة عن نطاق تحكمهم مثل القدرة،أو الحظ،أو أحكام المعلمين التعسفية.من هنا تتضح ضرورة تدريب التلاميذ على العزو الذاتي للنجاح،ووضعهم في مواقف سهلة النجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العزو التفاؤلي للنجاح،فالنجاح ينمّي الإدراك الذاتي للكفاءة في حال إذا ما اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولون عن النجاح.**(فرحاتي،156،ص ص2005-157)**

2- الثواب:تؤكد نظرية العزو لـ وينر(1985)أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة ،من خلال مساعدة التلاميذ على تعلم أن سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي الى النتائج المرغوبة،ومن ثم يجب أن ننمي لدى التلاميذ العزو الذاتي للنتائج،وقدرتهم على التحكم.ومن أهم آثار الثواب ما يولده في التلاميذ من حالات انفعالية سارة،فهو عادة ما يجعل التلميذ يشعر بالرضا والسرور،ثم انه يؤدي الى تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل.

3- توقعات الكبار:تشكل توقعات الكبار من آباء ومعلمين عاملا مهما في نمو إعزاءات التلاميذ فالمعلمون الذين يشكلون توقعا مبدئيا عن التلاميذ يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم الى التلاميذ الآخرون وذلك من خلال تعبيراتهم اللفظية أو الإيمائية.إذ وجد جود وبروفي Good &Brophi أن طبيعة ثناء المعلم للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعا عاليا تختلف عن طبيعة ثنائه للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعا منخفضا فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد تلامذته بأنه تلميذ "جيد" من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته،فإنه يدرك تصرفات ذلك التلميذ متأثرا بتوقعه عنه،أي أن انتباه المعلم

قد يتجه الى الجوانب الإيجابية في سلوك التلميذ كما أن المعلم ينقل توقعه الى التلميذ سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري مع التلميذ وإتاحة الفرصة للمشاركة،وإذا كان التوقع سلبيا انعكس ذلك على سلوكياته وانتقلت توقعاته الى تلميذ الآخر .**(فرحاتي،2005،ص ص158،163)**

وهناك عدة طرق إضافية أيضا قد تسهم في تشكيل العزو السببي،والذي بدوره يؤدي الى مشكلات في القراءة هي:

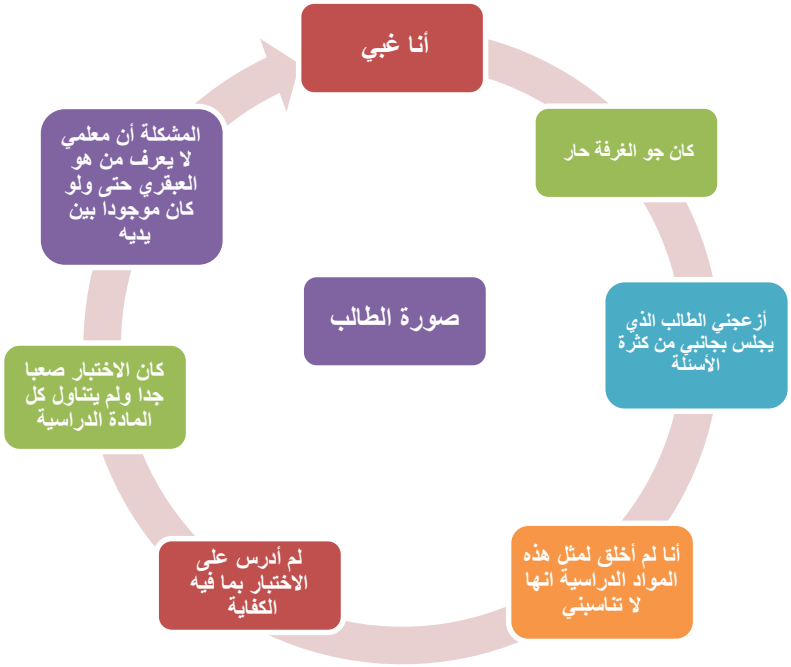
أولا/ إن التلاميذ الذين لديهم عزو سببي يفشلون في استخدام المهارات والاستراتيجيات المناسبة،وذلك بسبب صعوبة إدراكهم للعلاقة بين جهودهم ،ونواتج المهمة التي يقومون بها.

ثانيا/ إن التلاميذ غالبا ما يعزون صعوبات القراءة الى تدني القدرة العقلية،الأمر الذي يؤدي الى انخفاض في الإصرار والمثابرة وتقدير الذات.

ثالثا/ إن التلاميذ غالبا ما يطوّرون مشاعر سلبية نحو القراءة،وأن مثل هذه المشاعر تقودهم الى الشعور بالإحباط والاستسلام بسرعة أمام الصعوبات.**(دخّول،2014،ص25)**

رابعا:أبعاد العزو السببي

يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم في المدرسة إلى عدد كبير من العوامل،كالقدرة والإمكانات العقلية والجهد المبذول في المهمة،والنّاس الآخرين وصعوبة أو سهولة المهام والحظ والمزاج والمرض والتعب والمظهر الجسمي وغيرها من العوامل وقد وجد الباحثون أن هذه العوامل تختلف من شخص لآخر في واحد من 3 أبعاد على الأقل وهي:بُعد موقع السبب ومدى الاستقرار ومدى السيطرة عليه.



الشكل رقم(3)تفسير الطلاب للفشل في الاختبارات (دخّول،2014،ص22)

1/ موقع السببlocus:(داخلي/خارجي)يعزو التلاميذ أسباب النجاح أو الفشل أحيانا الى عوامل موجودة فيهم ومثال ذلك عندما يعتقد الطالب أن سبب نجاحه يكمن في الجهد الذي بذله أو أن سبب فشله يكمن في نقص قدرته وقلّة كفاءته،وأحيانا أخرى يعزو الطلاب على بعثة دراسية بسبب حظك الجيّد أو أنّ سبب عداوة زميلك لك هو مزاجه السيئ.**(العتوم،2011،ص194)**

2/ استقرار السببStabilité:(ثابت/متغير)ويتعلق بالعوامل الثابتة مثل القدرات والمهارات وعوامل غير ثابتة،مثل تقلب المزاج والحظ والجهد ...الخ

ويرتبط هذا البعد بتوقعات الفرد للنجاح أو الفشل في المستقبل.فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة فإنّه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل أمّا إذا عزى سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل المزاج أو الحظ/ فإنّه يتوقع تغيير مثل هذه العزوات في المستقبل.**(الزغلول،2002،ص236)**

3/ القدرة على التحكم Ability to control: يعكس هذا البعد الأسباب التي تكمن في تحكم الفاعل وهو بعد هام جدا حيث يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادي مثل الجهد والأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة أو المؤهلات.

ويشير إلى درجة الجبر أو الاختيار في ضبط العزو لسبب(مدى تحكم بالسبب)فالأداء قد يكون تحت الاختيار أو التحكم الشخصي للتلميذ أو مجبرا عليه لا حكم له فيه.بمعنى آخر يمكن للتلميذ ضبط أسباب الأداء والتحكم بها أو أنه لا يمكن له ذلك ،فهو مكره عليها مدفوع إليها.فالجهد يعتبر سببا قابلا للتحكم به ما دام التلاميذ مسئولون عما يبذلونه من جهد ،وبالمقابل يعتبر الاستعداد سببا غير قابل للتحكم به ما دام يولد مع التلميذ.**(Weiner,2000,p11)**

فيصرُّ **وينر wiener** (1992،1986،1980)في أبحاثه على العلاقة الوطيدة الموجودة بين الإحساس بالتحكم لدى الفرد ونموذجه العزوي السببي،كما أن الفرد الذي يحس أنّه يملك التحكم في الفرد الذي يظنُّ أنّه غير متحكم في المواقف التي تواجهه.

فالقدرة على التحكم إذن تعني شعور الفرد بالقدرة على تغيير مجرى الأحداث،والجدول رقم(2) يوضح لنا مختلف العزوات السببية وأبعادها الخاصة.**(بني يونس،2004،ص ص 356 –357)**

الجدول رقم(2)العزوات السببية وأبعادها(Weiner,1986)

الثبات	مركز السببية			
	داخلي		خارجي	
	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد على المدى البعيد	القدرة	تحيّز المعلم	خصائص المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	الصحة، المزاج التعب	مساعدة الأصدقاء أو المعلم	الحظ

يظهر لنا من خلال هذا الجدول انه أضيفت بعض العوامل لعملية العزو وذلك بعد دراسات جديدة أين تم اكتشاف عوامل أخرى تلعب دورا في عملية العزو،حيث نجدها قسمت إلى القدرة،الجهد على المدى الجهد الموقفي،المزاج،التعب،الصحة كعوامل ضمن البعد الداخلي وخصائص المهمة،الحظ،وتأثيرات الآخرين كعوامل تدخل ضمن البعد الخارجي كما نجد القدرة الجهد على المدى البعيد وخصائص المهمة قد صُنفت كعوامل ثابتة لا يقبلان التغيير مع الوقت عكس الجهد المؤقت،المزاج،التعب/الصّحة الحظ وتأثيرات الآخرين الذين صُنفوا كعوامل غير ثابتة وتتغير مع الوقت كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن "وينر" قد وظف مفهوم "التحكم" لصاحبه "**روتر**" Rotter كبُعد آخر في تصنيف الأبعاد السببية،حيث صنف عوامل العزو على غرار الثبات ومركز السببية إلى عوامل قابلة للتحكم،وهي الجهد إلى المدى البعيد،الجهد المؤقت،تحيّز المعلم مساعدة الأصدقاء والمعلم والى عوامل غير قابلة للتحكم وهي القدرة الصحة،المزاج،التعب خصائص المهمة،والحظ.

خامسا:معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل

تقوم معايير إعادة العزو على أنّه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق أهدافه،فإنّ اليأس والاكتئاب يصاحب الفرد،أي أنّ الإحساس بالعجز المتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنّه لا يمكنه التحكم في نتيجة العمل،كما أنّ الفشل الناتج عن العوامل التي لا يمكن التحكم فيها يرتبط بانخفاض مستوى توقع النجاح.بينما الفشل الناتج عن العوامل التي يمكن التحكم فيها يمكن أن يصاحبه أمل في المستقبل أذا أمكننا أن نغير الواقع.

وتهدف برامج إعادة العزو إلى مساعدة التلاميذ من خلال المفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل واشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظرية دافعية الانجاز والعجز المتعلم وفاعلية الذات تقرر هذه النظريات أن دافعية الفرد وأدائه عقب الفشل يتوقفان على عزوه السببي لهذا الفشل،فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد في نفسه ويُؤدي الى تضاؤل أمله في النجاح فيما بعد،ذلك لأنّ القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلاميذ عليه ويقلل ذلك من محاولاته النشطة للتغلب على ما قد يصادفه من صعوبات وقد يدفعه هذا الى عدم الرغبة في مواصلة تعلّمه كونه معتقدا في عجزه،وللتغلب على هذه الصعوبات تحاول برامج تغيير العزو أن تستبدل هذه التفسيرات السببية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة ويمكن له تعديلها أو التحكم فيها ومن بين هذه العوامل نجد:

1- مدخل إعادة العزو السببي :حيث يؤكد **بروفي**(Brophy1998)في هذا المجال على مساعدة التلاميذ على أن يستعيدوا الثقة بالنفس في قدراتهم الأكاديمية،وتطوير استراتيجيات التعامل مع الفشل وبذل الجهد عندما يواجهون خبرات صعبة من خلال التدخلات العلاجية التي تركز على إعادة التدريب المعرفي في ضوء اتجاهات رئيسية هي :

أ) **إعادة العزو Attribution Retrzining** :وتعمل هذه الإستراتيجية على تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أو الى الإستراتيجية غير مناسبة،ولتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة،و نمذجة اجتماعية وتغذية مرتدّة تدربهم على :

– تركيز انتباه التلاميذ على المهمة التي بين أيديهم لا على التوتر الذي يرافق الفشل.**(الباز ،السيد،2007 ،ص 135)**

– التعامل مع الفشل من خلال التفكير العلمي وتحليل المشكلات أو الاستفادة من الأخطاء.و عزو الفشل إلى الجهد أو نقص المعلومات أو استخدام إستراتيجية غير مناسب.

وفي مرحلة إعادة العزو يقوم المعلمون برفع الثقة وزيادة الدافعية لدى تلاميذهم من خلال أن يكتبوا لتلاميذهم أو يقولون لهم العبارات التالية عند أدائهم مهام اللغة مثلا:

- يبدو أن تعرف القواعد اللغوية جيدا.
- يبدو أنّك تحاول بجد في مهام اللغة.
- يبدو أنّك ماهر في حل الوضعية الإدماجية.
- يبدو أنّك بذلت جهدا كبير في مراجعة هذه الأنواع من الوضعيات.**(الباز،السيد،2007،ص 135)**

فطبقا لنظرية العزو فإن أحكام الأفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فالأفراد ذوي التحصيل المرتفع هم الذين يرون أن أسباب نجاحهم في قدرتهم الشخصية وأن أسباب فشلهم في عدم بذل الجهد لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز التحكم،لأنّهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التي يبذلونها.وأن أفراد ذوي التحصيل المنخفض هم من يبررون فشلهم بعوامل خارجة عن إرادتهم،وهو ما أدى بهم إلى ظهور انجازات منخفضة،و إقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات،و يرون أن النجاح على أنّه صعب المنال.

فالإنسان لابد أن يتصرّف بعقلانية أثناء تفسيره للعالم،فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم "العجز" حدثت لأسباب عامة ،فإن هذه الأسباب–منطقيا–سوف تحدث في مواقف وأزمنة أخرى ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة،وبذلك يتعمم الشعور بالعجز،أمّا إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنّها سوف تحدث ثانية،ويكون العجز بذلك محدودا.

فعندما نرى التلاميذ في أنفسهم القدرة ،ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة،وغالبا ما يُؤدي ذلك إلى الفخر والشعور بالتحكم والإحساس بإرادة الذات وتتضح هنا أهمية اكتساب الأفراد عزوا سببيًا سويا في ضوء استراتيجيات عديدة منها :

- تعميم مهام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء قيمة الجهد،وأن سبب الفشل نقص الجهد وأن سبب النجاح هو بذل المزيد من الجهد.
- التقليل من دور الحظ أو الصدفة أو مساعدة الآخرين في التعلّم.
- تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل وذلك من خلال تغيير المعتقدات كأن يقول أن أسباب النجاح/الفشل من كونها عوامل غير قابلة للتحكم إلى عوامل قابلة للتحكم ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنّها داخل الفرد ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنّها متغيرة. **(الباز ،السيد،2007،ص 136)**

ب) التدريب على الفاعلية Training Efficacy:هي إستراتيجية تقوم على تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتغذية الراجعة عن امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتائج التي يحصلون عليها،وهو ما قد

يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء والعمل كأن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

- تستطيع أن تكون جيدا في الرياضيات.
- تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات في الرياضيات.
- تستطيع أن تحاول بجهد في حل مسائل الرياضيات.

يشير **باندورا**(1998)**Bandura** أن قوة اقتناع الأفراد بفاعليتهم الذاتية تجعلهم يتعاملون بنجاح مع المواقف الصعبة لكن خوفهم وتجنبهم مواقف التهديد ينتج عن اعتقادهم بأنّهم غير قادرين على التعامل مع هذه المواقف وأضاف أنّ فعالية الذات المدركة بشكل ايجابي لا تخفض حدّة الخوف والكف فقط ولكنها تزيد من توقعات النجاح التي تؤثر في جهد الكفاح من أجل النجاح من جهة،كما تزيد من توقعات فعالية الذات التي تدعم الكثير من جهود الأفراد بشكل متسع من أجل المثابرة في مواجهة العوائق والخبرات الصعبة من جهة أخرى.إذاً فالتدريب على الفعالية والتحكم يكون أكثر ايجابية في زيادة الجهد المبذول فالأفراد يثابرون في أداء الأنشطة التي تمثل تهديدا ذاتيا قد يدعمون شعورهم بالفعالية من خلال التخلص النهائي من شعورهم بالخوف.على عكس الذين لديهم توقعات منخفضة عن الذات فإنّهم يتسمون بالعديد من المخاوف الواسعة فهم لا يقبلون على المواقف الصعبة ويعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية غير قابلة للتحكم كالحظ مثلا.**(الباز،السيد،2007 ،ص ص 139-140)**

ج) التدريب على الإستراتيجية Stratégy Ttraining:في هذه الاستراتيجية يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم اكتساب المعارف،حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج وأنّهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات.

وفي مرحلة التدريب على الإستراتيجية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية بعد انتهائهم من مادة الرياضيات مثلا :

- ✓ أنا فخور بأدائك في مادة الرياضيات .
- ✓ أنا مسرور بتقدّمك في مادة الرياضيات .
- ✓ أدائك ممتاز في الرياضيات.
- ✓ أسلوبك في حل مسائل الرياضيات يبدو أنّه يعتقد على وعيك بخطوات الحل وتؤكد دويك (Dweck ,2000)أن زيادة الدافعية يكمن في مكافأة الجهد المبذول بدلا من مكافأة القدرة أو الذكاء فعندما يكافأ المعلمون الجهد المبذول والاستراتيجيات المستخدمة،يطورون التوجه نحو المعلم.

وإدراك أهمية إستراتيجية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها،وعدم السلبية في المواقف المحيطة واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الايجابية التي تشعر الفرد بأنّه يمتلك معطيات وإشارات القدرة على التحكم.**(الباز،السيد،2007،ص141)**

ومن خلال هذا العنصر يتضح لنا أن معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل تقوم على ثلاث استراتيجيات لابد منها كإعادة العزو التي تعمل على تعديل معتقدات التلاميذ من السلبية إلى الايجابية،والتدريب على الفاعلية من خلال تعريض التلاميذ إلى خبرات نجاح مضمونة أو من خلال الخبرات البديلة عن النجاح،وفي الأخير التدريب على الإستراتيجية وذلك من خلال رفع المعلمين من ثقة التلاميذ بأنفسهم وهو ما يرفع بشكل كبير من فاعلية الفرد لتحقيق النجاح المنشود،وأنه كلّما كانت هذه المصادر موثوق بها كلّما زاد التغيير لإدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة في حل المشكلات والصعوبات.

سادسا:أثر العزو في سلوك التلاميذ

لاشك أن العزو السببي يؤثر في سلوكات التلاميذ في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية،وعليه كيف تؤثر طريقة العزو والأسباب التي نعتقد أنّها وراء نجاحنا أو فشلنا في سلوك التعلم؟ هناك على الأقل سبعة مجالات تبدو فيها هذه الآثار وسوف نلخصها فيما يلي:

1-رد الفعل الوجداني اتجاه النجاح والفشل:صحيح أنّ الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون ولكنهم لا يشعرون بالفخر إلا إذا اعتقدوا أن سبب نجاحهم يعود إلى عوامل داخلية-أي عوامل موجودة فيهم،أمّا إذا كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين،أو بسبب عوامل خارجية فإنّهم سوف يشعرون بالامتنان أكثر من شعورهم بالفخر وكذلك الحال فإن الطلاب يشعرون بالأسى والحزن عندما يفشلون.

أمّا إذا ظنوا أن فشلهم كان لعوامل ذاتية (نقص القدرة،قلة الجهد مثلاً)فإنهم سوف يشعرون بالذنب والخجل أكثر من شعورهم بالحزن،وإذا اعتقدوا أن فشلهم كان لعوامل خارجية فإنّهم يشعرون بالغضب وهكذا نرى أن الحالات العاطفية تتغير تبعا للسبب الذي يعتقد الطلاب أنّه وراء نجاحهم أو فشلهم.**(العتوم وآخرون،2011،ص197)**

ومن خلال هذا العنصر يتضح للباحثة أنّ التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الحالة الوجدانية وهذه المشاعر تؤثر على سلوك التلميذ،فكلّما كان نجاح التلميذ نتيجة عوامل داخلية أدى إلى فرحه،على عكس ذلك إذا كان نجاحه نتيجة لعوامل خارجية فهو لا يشعر بالفخر بل هو امتنان يعود إلى مساعدة الآخرين له ونفس الشيء إذا كان فشله نتيجة عوامل ذاتية فإنّه يشعر بالخجل،و أمّا إذا كان سبب فشله يعود إلى أسباب خارجية فإنّهم سيشعرون بالغضب.

2- توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل:عندما يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم إلى عوامل مستقرة فإنهم سيتوقعون أن يكون أدائهم في المستقبل مشابهاً لأدائهم الحالي،أي أن التلاميذ الناجحون سيتوقعون مزيداً من النجاح،وأن التلاميذ الفاشلون سيتوقعون أن يستمروا في الفشل،أما إذا كان التلاميذ يعتقدون أن النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد أو الحظ، فإن نجاحهم أو فشلهم الحالي لن يترك أثرًا كبيرًا على النجاح والفشل في المستقبل.**(دخّول،2014،ص25)**وقد أظهرت الدّراسات في هذا المجال فروقا بين الذكور والإناث،فالذكور يميلون إلى عزو نجاحهم إلى القدر وفشلهم إلى قلّة الجهد المبذول،أمّا الإناث فإنهن أكثر ميلا لعزو نجاحهن إلى الجهد وفشلهن إلى نقص القدرة.عندما يعتقد الطلاب أن فشلهم كان سببه نقص الجهد المبذول وعدم المثابرة وأن بإمكانهم النجاح إذا بذلوا مزيداً من الجهد فإنهم سوف يضاعفون جهودهم في المستقبل وسوف يثابرون ويصرون على تخطي الصعاب أمّا إذا نظر الطلاب إلى فشلهم باعتباره نتيجة لضعف القدرة وأنّهم لن ينجحوا حتى لو بذلوا قصارى جهدهم فإنهم سوف يستسلمون بسهولة ولا يتمكنون من النجاح في بعض المهام حتى تلك التي كانوا قد نجحوا فيها سابقا.**(Stipek&Gralinski,1990)**

وهذا ما أكّدته **باير(Bayer,1990)**في دراستها التي هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات،وتكونت عينة الدراسة من(246)طالبا وطالبة استجابوا على استبانه أعدتها الباحثة،وقد بيّنت النتائج أنّ هناك فروقا جنسية في العزو السببي حيث عزا الذكور نجاحهم إلى القدرة وفشلهم إلى قلّة الدراسة والاهتمام،بينما عزت الإناث فشلهن إلى القدرة المنخفضة كما أظهرت النتائج أن الإناث يشعرن بالاعتزاز بالنفس بعد النجاح وان لديهن دافعية أكبر من الذكور.

وكما سبقنا القول ترى الباحثة أن بُعد الثبات له صلة وثيقة بتوقعات التلميذ للنجاح والفشل وكذلك حسب ثبات أو غير ثبات السبب،التلميذ سيتوقع النجاح في المستقبل إذا عزا نجاحه في المرّة الأولى

إلى عوامل ثابتة،وكذلك مع التلميذ الفاشل فإنّه سيتوقع المزيد من الفشل في المستقبل.أمّا إذا كان عزو التلميذ للنجاح والفشل الدراسيين نتيجة عوامل غير ثابتة فإن نجاحه أو فشله الحالي لا يترك أثر على توقعاته للنجاح والفشل في المستقبل.

3-سلوك طلب المساعدة:أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في سلوك طلب المساعدة من الآخرين حيث نجد أن التلاميذ الذين يعزون سبب نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم هم الأكثر ميلا لسلوك طلب المساعدة من معلميهم ،وهذا على نقيض التلاميذ الذين يعتقدون أنّه لا دور لهم للنجاح والفشل.

4-الأداء الصفي:لا شك أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم والانجاز الصفي،فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية أفضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية كذلك فإن الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ ويميلون الى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى.**(دخّول،2014،ص25)**

حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسر ما نسبته(14%)من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة،ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي،ويبذلون جهدا كبيرا ويظهرون مستويات قليلة من القلق،ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم،ولديهم تعلم منظم ذاتيا ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات المدرسية.**(العلوان،المحاسنة،2011)**

ومن خلال هذا العنصر ترى الباحثة أن توقع التلميذ للنجاح تؤدي فعلا إلى النجاح وكذلك مع الفشل حتى لو كانت نفس القدرات العقلية بين كلا الطرفين،غير أن توقعاتهم هي من تحدد فشل

أو نجاح التلميذ وهذا ما يظهر في أداء سلوكهم الصفي ونتائجهم وكذا طريقة التفكير ومعالجتهم للمشكلات الصفية.

5-خيارات المستقبل:يمكنك أن تتوقع أن الطلبة الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة سيكونون أكثر ميلاً إلى متابعة تلك المادة في الجامعة أو إلى دراسة مساقات أكثر حول المادة نفسها.أمّا الطلاب الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فإنهم سيكونون أميل إلى تجنب هذه المواد في المستقبل.**(العتوم وآخرون،2011،ص 197)**

وفيما يخص هذا العنصر ترى الباحثة أن عامل خيارات المستقبل يتأثر بتوقعات التلاميذ حول اختيار تخصص أو شعبة معينة في الجامعة نتيجة تحقيق نجاح في مادة معينة لها علاقة أو مساق بهذه المادة،على عكس التلاميذ الذين يظهرون فشلا في المادة فقد يكونون أقل ميلا في اختيارها مستقبلا.

6-مفهوم الذات: يميل معظم الأطفال الصغار(خاصة في مرحلة الروضة)الى اعتقاد بأن لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة فيما لو بذلوا مقداراً معينا من الجهد.وعندما ينمو هؤلاء الأطفال يبدأ عدد كبير منهم بالاعتقاد أن نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة(وهو أمر ثابت ويقع خارج نطاق سيطرتهم).وعندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فإن مفهوم الذات لديهم يصبح محتويا على فكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية أو ما يسمى في النظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية من جهة أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائما هو المهام المدرسية مع الاعتقاد أن سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلّة الجهد فأن مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية(كفاءة)ذاتية متدنية على أية حال فإن على المعلمين أن يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جداً لأن ذلك يعني نقل رسالة ضمنية أن قدرات الطلاب محدودة متدنية.فعندما يمدحك المعلم بعد أن تكتب كلمة"مدرسة" كتابة صحيحة قائلاً لك "أنا مسرور جدا لأنّك كتبت هذه الكلمة بشكل صحيح

"هل تعتبر ذلك مدحا واستحسانا لما قمت به أم أنك تعتبره ضربا من النقد غير المباشر لقُدراتك؟ وكأن المعلم يقول لك أن هذا أفضل ما يمكنك عمله.إذن عندما يمدح المعلم طالبا على نجاحه في مهمة بسيطة ويقول له انه ذو قدرة عالية بسبب نجاحه في تلك المهمة فان تلك رسالة غير مقصودة مفادها أن ثقة المعلم بهذا الطالب و بقدرته متدنية.**(العتوم وآخرون،2011،ص198)**

إن عزو التلاميذ نجاحهم إلى الجهد يكون مفيدا فقط عندما يبذلون جهدا حقيقيا أدى إلى ذلك النجاح.و بالمثل فان عزو الفشل إلى نقص الجهد لا يكون مفيدا إلا عندما يعرف التلاميذ أنهم لم يبذلوا قصارى جهدهم في المرة الأولى،وربما كان من الأفضل أن نعزو فشل التلاميذ في الامتحانات إلى نقص في استعمال الاستراتيجيات الفعالة بدلاً من عزوه إلى نقص الجهد المبذول.إننا عندما نُعلم تلاميذنا كيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعلّم،فإننا نحسن من نجاحهم الأكاديمي من جهة،وتطور لديهم اعتقاداً بأنّهم قادرون على ضبط ذلك النجاح والتحكم فيه من جهة أخرى.

حيث يرى **باندورا**(Bandura,1995:PP5,6)بأنّ آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تأثر على الأهداف،وكذلك في العمليات التوقعية،فالأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه،بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها.وأضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العمليات المعرفية من خلال مفهوم القدرة ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدراتهم على السيطرة على البيئة،ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات فهي التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم،فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها والاستفادة من أداء المهام الصعبة بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء.**(المصري،2011،ص57)**

يتضح لنا من خلال هذا العنصر وكما يرى باندورا أن الفاعلية الذاتية لها تأثيرات مختلفة على العمليات المعرفية،كالتأثير على الأهداف والعمليات التوقعية وذلك من خلال مفهوم القدرة،فالأفراد

مُرتفعوا الفاعلية الذاتية لهم توقعات أكثر للنجاح،على عكس الأفراد منخفضوا الفاعلية الذاتية فهم يتصورون عمليات الفشل أكثر.وهو ما أكدته دراسة **يالغ** وآخرون(yailgh et.al,2009)وجود علاقة ايجابية بين العزو السببي ومفهوم الذات،أي أن التلاميذ الذين يعزون أسباب نجاحهم لعوامل داخلية كانوا يحصلون على درجات مرتفعة في مادة الرياضيات،أما الذين يعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كانوا يحصلون على درجات متدنية في مادة الرياضيات،و بمعنى آخر عندما ينجح التلاميذ،فإن مفهوم الذات لديهم يصبح متضمنا لفكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية وبالعكس عندما يفشل التلاميذ دائما،فإن مفهوم الذات لديهم يصبح عرضة للسلبية مع كفاءة ذاتية متدنية.**(yailgh et.al ,2009,p95)**

7-الإتقان أم العجز المكتسب:يختلف التلاميذ في تفسيرهم للمواقف المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل. ومع مرور الوقت يتطور لدى التلاميذ نماذج منتظمة من العزو والتوقعات،فبعضهم يبقون متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان المهام المدرسية الجديدة وينجحون في ذلك،ويطلق على هؤلاء اسم **المتقنون** ولكن بعض التلاميذ يكونون غير واثقين بالنجاح،بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا،وهؤلاء يتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام،ويطلق عليهم مصطلح **العجز المكتسب**.إن التلاميذ الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة العقلية والجهد هم الذين يمتلكون التوجه نحو التعلم.أما التلاميذ الذين يعزون إنجازاتهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للتحكم،هم الذين يتصفون بما يسمى بالعجز المكتسب. **(دخّول،214،ص26)**

ومن خلال هذا العنصر ترى الباحثة أن التلاميذ ينقسمون إلى نصفين:المتقنون وهم التلاميذ المتفائلين الواثقين بقدراتهم والذين يحققون نجاحات أكاديمية ويستخدمون استراتيجيات تعلم تساعدهم على النجاح وهم(ذوي التنظيم الذاتي للتعلم)على غرار الصنف الأخر الذي يطلق عليهم بالعجز المكتسب وهم الغير واثقين بالنجاح والذي يتبعهم العجز والاستسلام وهم الذين يعزون نجاحاتهم إلى

عوامل خارجية ولا يحاولون استخدام استراتيجيات تعلم مختلفة أثناء تعلّمهم وهم(ذو التعلم الغير منظم ذاتيا).

سابعا:التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي

تؤكد الكثير من الأبحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو من خلال التدريب والتدريب على العزو هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلاً،ويتم تطوير برامج التدريب على العزو لتحسين السلوك الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة،وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها،غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل ،بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلامذة كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضاً.**(الزق،2011،ص ص18-24)**

وهناك العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أن تقدمها نظرية العزو نذكر منها:

1- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها:إن سلوك التلميذ محدد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية،ويستطيع المعلم تمكين تلاميذه من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات،كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعلمية،وصياغتها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم،ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها،وعلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها.إنّ معرفة المعلم ببعض خصائص تلاميذه كمستوى النمو والتحصيل السابق والقدرة على التعلم ومستوى الطموح وبما تتطلّبه الأهداف التعليمية من استعدادات وقدرات وجهود تساعد المعلم على أداء تلك النشاطات على نحو فعال وتمكن تلاميذه من اكتساب استراتيجيات وضع الأهداف وبناء الخطط اللازمة لانجازها.**(حسانين،2013،ص69)**

2-استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح :إن حاجات التلاميذ للإنجاز متوافرة لدى جميع التلاميذ ولكن بمستويات متباينة ،وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ لسبب أو لآخر حداً يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها،لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ،وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية.**(الرابغي،2015،ص169)**

3- تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات حتى تتحول ادراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها(مثل نقص القدرة)إلى عوامل يمكن التحكم فيها(مثل نقص الجهد):الأمر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلاميذ،والى المزيد من الدافعية والمثابرة والى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط،وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ إلى زيادة جهده الذي يسهم في تحسن أدائه التحصيلي.**(دخّول،2014،ص27)**

4-استخدام برامج تعزيز مناسبة:تؤكد النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية دور التعزيز في التعلم،وعلى قدرته على استثارة دافعية التلميذ وتوجيه نشاطاته،ويأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالا متنوعة كالاثابات المادية والعلامات المدرسية،والناشطات الترويحية،كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية،ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز واستراتيجيات استخدام المعززات ووضع برامج تعزيز مناسبة تستثير دافعية التلاميذ التحصيلية وتعزز رغبتهم بالنجاح.**(حسانين،2013،ص69)**

5-استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها:تعتبر قضية استثارة انتباه التلاميذ واهتماماتهم من أولى مهام المعلم،ويمكن انجاز هذه المهمة بأن يبدأ المعلم نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة أو بوصف شيء غير مألوف،أو بطرح مشكلة تتحدى تفكير التلاميذ وتستحوذ على اهتماماتهم ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة وثيقة بالمادة الدراسية ومناسبة لخصائص التلاميذ،علاوة على

استخدام المثيرات السمعية والبصرية ذات الخصائص المختلفة من حيث الحركة،الحجم،اللون،التباين.**(النوايسة،2015،ص269)**

6- تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي :كثيراً ما يكون التلاميذ متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها،لكن تطور المهارات والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلاً أحياناً.وقد يلاحظ التلاميذ نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحياناً ونحن من واجبنا مساعدة تلاميذنا في التركيز على التحسن،فقد نعطيهم من حين إلى آخر اختبارات غير مرصودة العلامات،أو نقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الإنجازات الصغيرة التي يحرزونها أو نزودهم بجداول يرصد عليها تقدمهم ذاتياً.**(العتوم وآخرون،2011،ص200)**

ونرى مما سبق أن هناك أمور عدة يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية تربية التلميذ على العزو السببي على الرغم من التقاء الاستراتيجيات السابقة في هدف واحد وهي:

- ✓ تعلم التلميذ كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد ومعرفة قدراته واستعداداته الشخصية وميوله.
- ✓ تعلم التلميذ كيفية تحديد المهمة التي يمكنه القيام بها الآن ما يساعد على الوصول إلى هدفه لاحقاً.
- ✓ تعلم التلميذ كيفية تحقيق هذا الهدف،وبمعنى أخر أن يكون هذا الهدف ذا أثر وفعالية في المستقبل.

خلاصة:

تعتبر عملية العزو من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الفرد لتفسير أفعاله وسلوكه ومحاولة التحكم فيها حيث تتعدد نظريات العزو والإسناد.وتختلف في مفاهيمها،غير أنّها تصب في نفس المعنى الذي يتمثل في أن الفرد يعزو أفعاله و سلوكاته وتصرفاته إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية،حيث استخلصنا من خلال هذا الفصل أن للعزو أبعاد ثلاثة وهي: بُعد موقع السبب،استقرار السبب،والقدرة على التحكم وأن اختلاف هذه العوامل يؤدي إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به الطالب.

وتم استخلاص أن أصحاب العزو الداخلي للنجاح أو الفشل هم الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أثناء تعلمهم وأن الذين يعزون أسباب نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية هم الذين لا يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أثناء تعلمهم.

كما توصلنا من خلال دراستنا إلى أنّ عملية العزو السببي تؤثر في سلوك الطلاب خاصة في الجانب الأكاديمي منها فإذا كان عزو أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها،دلّ ذلك استمرارية نجاحه وزيادة تفوقه.وإذا عزا الطالب أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها تدهورت نتائجه في المرات المستقبلية،وكذلك إلى أسباب فشلهم فإذا كانت داخلية يكمن التحكم بها فإنّه سيتحسن ويبذل جهدا أكبر ليحقق النجاح في المستقبل،أمّا إذا عزا أسباب فشله إلى عوامل خارجية فإنه سيبقى في نفس المستوى الذي هو عليه.

الفصل الثالث:استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تمهيد

أولا:مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

ثانيا:نظريات التعلم المنظم ذاتيا

ثالثا:خصائص التلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم

رابعا:أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

خامسا:استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

سادسا:نماذج التعلم المنظم ذاتيا

سابعا:التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعلم المنظم ذاتيا واحد من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المنظرون العلماء والمتخصصون في علم النفس التربوي في الراهن وتكمن أهميته في نوع الطلاب الذي يسعى إلى تكوينه فالمتعلم المنظم ذاتيا يملك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة ويكون مدفوعا نحو التعلم من أجل التعلم.

إن عملية التنظيم الذاتي لاكتساب المعرفة والمهارة وحل المشكلات،لا تعدّ خاصية للتعلم الفعال فقط بل تشكل أيضا وفي نفس الوقت وفي حد ذاتها هدفا أساسيا في عملية التعلم طويلة المدى،وهي نظرية شاملة تؤكد بالإضافة إلى العمليات ما وراء المعرفية على عمليات الضبط ومراقبة الدافعية والوجدانية والسلوكية.

ويؤكد التعلم المنظم ذاتيا على أن التعلم أمر لا يحصل للمتعلمين،بل يحصل بواسطة المتعلمين ولحدوث التعلم يفترض مشاركة المتعلم بفاعلية،سواء على المستوى الضمني أو الصريح،و في هذا الوقت الذي يغيب فيه التنظيم الذاتي للمتعلمين بشكل ينذر بالخطر،فإن النظريات التي تقدم لتوجيه والتبصير بعمليات التعلم المنظم ذاتيا للمعلمين جديرة بالدراسة والاهتمام.

وعلى هذا الأساس سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى إستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا وذلك من خلال توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا،وأهم النظريات التي فسرت عمليات التعلم المنظم ذاتيا،ثم خصائصه،وأبعاده،ثم نسلط الضوء على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،ونماذج المفسرة له وأخيرا نتطرق إلى أهم التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا.

أولا :مفهوم التعلم المنظم ذاتيا

يعد التنظيم الذاتي للتعلم بؤرة اهتمام البحث النظامي،فقد توصلت معظم البحوث لتعريف التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي وأكدت أهمية العمليات الشخصية،وما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية والبيئية التي تستخدم لتحسين التحصيل الأكاديمي وباعتبار التنظيم الذاتي للتعلم موضوعا للبحث نجد أنه يدفع منظري ما وراء المعرفة ليشرحوا لماذا يتعلم المتعلمون؟وكيف يسلكون بطريقتهم؟وعلى العكس فهو يدفع منظري الدافعية والسلوكية أيضا ليشرحوا كيف يفكر المتعلمون في أنفسهم وفي المهام الأكاديمية كي يتعلموا باستقلالية ؟فقد اهتم البحث في التنظيم الذاتي بشرح كيف يصبح المتعلمون متقنين لعمليات تعلمهم،أما بالنسبة للنظرة الإستراتيجية عن التعلم فتنقل بؤرة التحليل التربوي من قدرات تعلم المتعلمين في البيئة المدرسية أو المنزلية إلى استراتيجياتهم الشخصية بهدف تحسين مخرجات التعلم وبيئة الدراسة ويظهر التنظيم الذاتي للتعلم عندما يستخدم المتعلمون عمليات شخصي(ذاتية)لتنظيم السلوك والبيئة بطريقة إستراتيجية.(**Zimmerman& Riseemberg ,1997 ,p p105 .106)**

فيعرف كل من **بينتريش ودي جروت**(pintrich & De-Groot,1990)التنظيم الذاتي للتعلم بأنه يشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية.(**النقيب،2008،ص185)**

ويذكر **نيومان** (Newman ,1994 ,p24)أن مصطلح التنظيم الذاتي للتعلم يشمل الأفراد الذين يتحكمون في مخرجاتهم الأكاديمية باستقلالية دون الحاجة إلى مساعدة الآخرين.

ويعرف **بالر**(Baller ,2006,p 14) التنظيم الذاتي للتعلم بأنه استعمال الطالب الواعي لعمليات ما وراء المعرفة لتحسين خبرته التعليمية،وتتضمن هذه العمليات التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية والتفكير الناقد.(**النقيب،2008،ص185)**

ويعرف **زيمرمان (Zimmerman)** التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه في التعلم.

كما عرّف **(Zimmerman)**بأن التعلم المنظم ذاتيا: هي العمليات التي تقوم على التوجيه الذاتي والمنطلقات والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطلاب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء(شفهيا وكتابيا وهو نوع من النشاطات المتكررة الذي يقوم بها الطلاب لاكتساب المهارة ،ثم وضعه للأهداف التي يسعى لتحقيقها عن طريق مراقبة الذات وتنظيم المحتوى التعليمي ونمذجة الموضوعات وهي بعكس باقي النشاطات التي يقوم بها الطلاب لأسباب غير شعورية.

أما **بنتريك**(Pintrich ,1999)فعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه قدرة الفرد على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق التعلم معين لسياق آخر،ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف العمل والحياة.

عرف **كلمن بنتريك وشنك**(Pintrich & Schunk ,2004)التعلم المنظم ذاتيا على أنه العملية التي يحافظ فيها المتعلم على مستوى من المدركات والسلوك والانفعالات الموجهة نحو تحقيق الأهداف معينة ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه الأهداف فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم(مثل:تسميع المعلومة،السؤال عن أي غموض في المادة).**(قسيم الهيلات وآخرون ،2016،ص161)**

ويعرف **الصياد** التعلم المنظم ذاتيا:على أنه عملية بنائية نشطة متعددة الأوجه التي تتعامل مع بعضها معرفيا وما وراء المعرفة ودافعيا،ويركز على المتعلم بكونه بناء نشطا استراتيجيا يحدد أهدافه ويخطط لحلها،ويختار استراتيجياته ويراقب عملية تعلمه ويتحكم في بيئة تعلمه من خلال تبني معتقدات دافعية بغية إحراز أهدافه الأكاديمية.

ويرى **Chularut & Debacke**:أن التعلم ذاتي التنظيم هو الدرجة التي يصبح عندها الأفراد مشاركين نشطين في دوافعهم وسلوكهم بالنسبة إلى عملية تعلمهم.

ويعرفه**Dersel & Haugwiz**:بأنه عملية محددة ذاتيا وعملية نشطة للتخطيط والتنفيذ والمراقبة والتحكم في أنشطة التعلم الاستراتيجي.

وعرفته **ريم سليمون**:على أنه العملية البنائية النشطة التي تتمثل في قيام المتعلمين بوضع أهداف لتعلمهم من خلالها يحاولون مراقبة معرفتهم وسلوكهم وتنظيمهم والتحكم فيها موجهين بأهدافهم ومقيدين بالخصائص البيئية في السياق.(**عبد الهادي،2015،ص209)**

ويعرفها(جابر عبد الحميد جابر،1999)بأنها الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلاب وتؤثر فيما تم تعلمه،بما في ذلك الذاكرة،والعمليات الميتامعرفية.

ويعرّف(علاء الدين سعد متولي،عماد أحمد حسن،2004)استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها عبارة عن خطط منظمة يستخدمها الطلاب لمساعدتهم على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم المعقدة لبعض المواد الدراسية المقررة عليهم.(**الطيب،2012،ص42-43)**

وترى الباحثة التعلم المنظم ذاتيا هو تعليم الفرد لذاته مستقلا(دون معلم)ليستكمل برنامج تعليمه ويستمر في التعلم "مدى الحياة" أي أنه عملية إجرائية مخططة ومقصودة يكتسب فيها المتعلم بنفسه ومن خلال جهده الذاتي معارف مهارات واتجاهات وذلك عن طريق تقنيات ووسائل مختلفة مثل التعلم المبرمج الوسائط المتعددة التعلم عن بعد،الدراسة بالمراسلة،الكومبيوتر،التعلم بالانترنت.

كما تختلف مفاهيم التعلم المنظم ذاتيا باختلاف وتعدد وجهات النظر والنموذج الذي يتبناه كل باحث،فنجد أن **زيمرمان**(Zimmerman ,1989,p 22)يرى أن التعلم المنظم ذاتيا يصف العملية التي يدير التلاميذ من خلالها تعلمهم المدرسي،وكجزء من هذه العملية التي يدير التلاميذ الأهداف ويجتهدون لتحقيقها ويقومون بعمل التغذية الراجعة عن مجهوداتهم لتحقيق هذه الأهداف،وبناء على

هذه التغذية الراجعة ينظمون سلوكهم كي يصلوا إلى أهدافهم بفعالية أكبر،أي أن التعلم لا يحدث للتلاميذ لكنه يحدث من خلال التلاميذ.

ويرى **هيكلي**(Hichaely,1997, p175)التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية تساعد في ضبط الدوافع ومواجهة الضغوط النفسية التي يتعرض لها المتعلم،مما يساعده في مواجهة الفلق والتوتر الذي ينجم عن خوفه من عدم تحقيق النجاح.

كما يضيف **بنترتش** (Pintrich ,2000, p453)أيضا أنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقا لها أهداف تعلمهم الخاصة،ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم،وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم.

ويرى(**عبد الناصر الجراح**،399،2010)التعلم المنظم ذاتيا بأنه قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم،والاحتفاظ بالسجلات التعليمية،ومراقبة عملية التعلم،وتسميع المواد التعليمية وحفظها،وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

في حين يراه(**محمد لطفي**،120،2010)بأنه عملية بناء نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط،وضبط معارفه و دافعيته،وسلوكياته،مستخدما أساليب متنوعة من التفاعل،لاستنباط الأفكار وتوجيه مجهوده لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين ،لتكييف أنشطته للوصول إلى أهدافه.(**حسن،2014،ص ص7-8**)

يُعرّف التعلم المنظم الذاتي بأنه عملية بنائية نشطة يكون المتعلم فيها مشاركا نشطا في عملية تعلمه،معرفيا،و ما وراء معرفيا،ودافعيا وسلوكيا فعلى المستوى المعرفي وما وراء المعرفي فإن المتعلم المنظم ذاتيا يخطط وينظم ويراقب ذاته ويقوم تقدمه في التعلم بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات معرفية مثل السرد والتسميع والتوسع واستراتيجيات التنظيم الذاتي مثل البحث عن مساعدة وإدارة مصادر التعلم وإنهاء الواجبات المنزلية والاستذكار الجيد في حالة إدراك قيمة المادة التعليمية.

ويرى **زيمرمان** (Zimmerman)أن التعلم المنظم ذاتيا لا يحدد فحسب بالعمليات الشخصية حيث من المفترض أن تتأثر تلك العمليات بالأحداث البيئية والسلوكية ويرتكز التعلم المنظم ذاتيا على ثلاثة عناصر تتمثل في استراتيجيات تعلم الطلاب المنظمة ذاتيا،إدراك فعالية الذات في الأداء الماهر والالتزام بالأهداف الأكاديمية.**(الريس وآخرون،2012)**

ويعرفه **فتحي زيات**(1996)بأنه قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقاته بالمتغيرات البيئية المتدخلة في الموقف أو بمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.**(جلجل،2007)**

كما يعرفه(**إسماعيل وآخرون** 43:2012)بأنه الإجراءات التي يتبعها المتعلم في تنظيم النواحي الدافعية والمعرفية وما وراء المعرفة والبيئة المتصلة بالتعلم،وذلك من أجل تحقيق الأهداف الأكاديمية **(خليل،1436هـ ،ص5)**

يشير التعلم المنظم ذاتيا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه وسلوكياته بشكل منظم لغرض تحقيق أهدافه من التعلم،والتعلم والمنظم ذاتيا هو الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين ايجابيين من الناحية السلوكية والدافعية في عملية تعلمهم.

والتعلم المنظم ذاتيا عملية يتمكن من خلالها المتعلمون من مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية تعلمهم الخاص بهم،فالمتعلمون المنظمون ذاتيا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم،كما أنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتيا في عملية التعلم،إذ أن أبعاده تركز على طرح أسئلة من قبل المتعلم لضبط تعلمه وإدراج دوافع مساعدة للتعلم ومن هذه الأسئلة(لماذا أتعلم؟ كيف أتعلم؟ متى أتعلم ؟ ما الذي ينبغي تعلمه؟ مع من أتعلم؟**(سليم،2016،ص148)**

يشير "**مكورتر**"(Mc wharter ,2005:5)إلى أن التعلم المنظم ذاتيا هو المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلبة دافعية للتعلم ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم.

في حين يعرفه **بمبينوتي**(Benbentty,2006:5)بأنه العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافا ويراقب تعلمه،وينظمه،و يتحكم فيه.**(زكري،2017،ص272)**

ويؤكد **شين**(Chen2002:11)أن التعلم المنظم ذاتيا هو عملية يقوم فيها المتعلم بتحويل قدرته الخاصة إلى مهارات أكاديمية،ويتطلب التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة التعلم من خلال استخدام الأهداف فوق المعرفية،وإدارة الوقت والتنظيم الاجتماعي لتحسين التعلم.**(العمري،2013،ص ص97-98)**

ومن خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلم المنظم ذاتيا يتضح ما يلي:

- أن معظم الباحثين عرّفوا التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية بنائية نشطة وفعالة يقوم بها الطالب نفسه بوضع وتخطيط أهداف تعلمه وفق لقدراته المعرفية واستخدامه لأهداف فوق معرفية.

- التعلم المنظم ذاتيا يتضمن جوانب معرفية وما وراء معرفية ودافعية عندما يحسن الفرد إدارتها واستغلالها فإنه يستطيع أن يعدّل سلوكه وبنائه المعرفي ويكون أكثر قدرة على التحكم بالمتغيرات البيئية.

- يركّز هذا النوع من التعلم على الكيفية التي يتم بها اكتساب المعلومات باستخدام استراتيجيات يتم اختيارها وتعديلها،ومن ثم يمكن تعميمها واستخدامها لاحقا بشكل دينامي تحكمه محددات الموقف نفسه أكثر من كونه استخداما آليا لمهارات محددة في مواقف بعينها.

ثانيا:نظريات التعلم المنظم ذاتيا

بدأ البحث في التعلم المنظم ذاتيا في الضبط الذاتي وعمليات التنظيم الذاتي،وعلى الرغم من اختلاف في تعريف التعلم المنظم ذاتيا حسب النظريات المختلفة،فان الأهمية القصوى لعملية التعلم المنظم ذاتيا تعود إلى العملية التي يقوم من خلالها الطلاب بنشاط ذاتي،وتدعيم المعارف ،سلوكيات نظامية توجه الفرد نحو امتلاك أو تحقيق أهداف التعلم الأكاديمية.**(أبو رياش،2007،ص347)**

ولقد ظهرت النظريات والبحوث في مجال التعلم المنظم ذاتيا في منتصف الثمانينات لتبحث عن كيف يسطر الطلاب على عمليات تعلمهم الخاصة.

وتفترض نظريات التعلم المنظم ذاتيا أن الطلاب: أ-يمكنهم أن يحسنوا بشكل ذاتي من قدراتهم على التعلم خلال استخدام الاستراتيجيات الدافعية،وما وراء المعرفة المختارة ،ب- يمكنهم أن يختاروا ويبنوا ويخلقوا بيئات تعلم فعالة،3- يلعبون دورًا مهمًا في اختيار شكل ومقدار التعلم الذي يحتاجونه. **(السيد،2009،ص 130)**

ومن بين هذه النظريات نعرض ما يلي:

1- وجهات النظر الإجرائية للتعلم المنظم ذاتيًا Operant Views of Self-Regulated Learning :

إن الملامح الأساسية للتعلم المنظم ذاتيًا من المنظور الإجرائي تتضمن: أ -الاختيار من بين أفعال بديلة ب -التعزيز النسبي لقيمة نتائج بدائل الاستجابة،ج -موضع الضبط المؤقت للبدائل.

ويعتبر الإجرائيون أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى وعندما يتحدثون عن التنظيم الذاتي،فإنهم يشيرون إلى :أ-محاولة تقديم تفسير علمي للظواهر التي تشير إليها خبراتنا العامة بالالتزام،والضبط الذاتي،والاندفاع،ب-أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الاستراتيجيات التي تؤدى إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي.

وعندما يشترك الطلاب في سلوك الضبط الذاتي أو سلوكيات يتميزون،فيها بالاندفاع أو بالالتزام فإنهم يختارون من بين مجموعة بدائل مختلفة من الأفعال،ومن أمثلة الضبط الذاتي:أن يذاكر الطالب لامتحان الهندسة بدلاً من مشاهدته مسرحية مع أصدقائه،ومن أمثلة الالتزام:أن يفضل الطالب أن يذاكر بمفرده بدلاً من المذاكرة مع مجموعة قد تفضل في بعض الأوقات أن تذهب إلى المقهى بدلاً من الالتزام

بجدول المذاكرة،ومن أمثلة التهور:أن يذهب الطالب إلى حفلة،حتى ولو كان عدم الإعداد للامتحان في اليوم التالي سيؤدى إلى رسوبه.**(السيد،2009،ص139)**

ومن ثم فالسلوك الإجرائي يتوقف حدوثه على العواقب(النتائج)البيئية التي يحدثها هذا السلوك ويزداد احتمال حدوثه خلال التعزيز الإيجابي.

وفيما يتعلق بمصدر الدافعية خلال التعلم المنظم ذاتيًا،فإن المنظرين الإجرائيين يؤكدون على أن استجابة الفرد المنظمة ذاتيًا لابد أن ترتبط بمثير معزز خارجي وينظر للاستجابات المنظمة ذاتيًا على أنها حلقات من الاستجابات ترتبط معًا لتحقيق التعزيز الخارجي وبناءً على ذلك،فإنه إذا كان التعزيز الذاتي في صورة تناول القهوة في فترة الراحة سيساعد الطالب على النجاح في الامتحان،فإن هذا السلوك(فترة الراحة)سيتكرر،ولكن من ناحية ثانية إذا لم يؤدي هذا التعزيز الذاتي إلى تحسن الأداء،فإنه لن يستمر أو ينطفئ (Zimmerman,1989a,p7).

ويؤكد الإجرائيون على أهمية المراقبة الذاتية،أو التسجيلات الذاتية لكي تصبح متعلمًا منظمًا ذاتيًا.**(السيد،2009،ص131)**

ويتم تدريب الطلاب على استخدام طرق تقييميه سلوكية معيارية لكي يراقبوا سلوكهم بدقة،ومن هذه الطرق:أ-الروايات،ب-إحصاء التكرارات ج-مقاييس الدوام(الاستمرار)،د-إجراءات المعاينة(أخذ العينات) الزمنية هـ-تقدير السلوك،و-الآثار السلوكية،وسجلات الأرشيف.

ولقد حلل المنظرون الإجرائيون عملية التعلم المنظم ذاتيًا إلى عمليات فرعية تتضمن:

أ -**المراقبة الذاتية:**وتوصف بأنها عملية متعددة المراحل تتضمن الملاحظة،والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي وتتم على خطوتين،أ-المراقبة الذاتية،حيث تتطلب من الفرد أن يميز حدوث الاستجابة المرجوة والتي يجب أن تضبط ،**ب**-التسجيل الذاتي،حيث يسجل الفرد بعض أبعاد الاستجابة المرجوة مثل:التكرار والدوام والكمون.

ب –التعليمات الذاتية:وتقدم التعليمات الذاتية مثير تمييزي يؤدى إلى سلوكيات محددة،أو نتائج سلوكية تؤدى إلى التعزيز.

ج –التقييم الذاتي:وهو يتطلب من الطالب أن يقارن بعض أبعاد سلوكهم مجموعة من المعايير أو المحكات والبعد المراد تقييمه قد يتخذ إحدى الصور:**أ**– دقة المراقبة الذاتية(عدد الخطوات التي تمت بشكلٍ صحيح)، **ب**– تحسين الأداء مع الوقت(المعدل،النسبة المئوية،الدوام)،**ج**–الأداء العامل دورة تعليم محددة ،وقد يؤدى التقييم الذاتي إلى تعديل نظام المراقبة الذاتية(كما في الحالة أ)أو التوليد الذاتي لبعض النتائج بناءً على أداء السلوك المرجو(كما في الحالة ب،ج).(**السيد،2009،ص131)**

د–التقويم الذاتي:وهو يتطلب أن يُقيم الطالب الأداء،ثم يعدل أو يبدل الاستجابات السابقة بناءً على نتائج التقييم.وبينما يتطلب تقييم الذات أن يتم التمييز بين بعض المعايير أو الأداء المطلوب وأداء الطالب فإن تقويم الذاتي يتطلب تعديل الأداء ليقترب أكثر من المعايير.

هـ –**التعزيز الذاتي:**وهو العملية التي يكون فيها الفرد– عادةً بعد تحقيق مستوى الأداء أو المعيار – على صلة بالمثير الذي يتبع حدوث الاستجابة والذي بدوره يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث استجابة الفرد لمستوى الأداء.

ومن بين كل نظريات التعلم المنظم ذاتيًا،فإن الإجرائيين هم الأكثر وضوحًا بالنسبة للعلاقة بين الأداء الذاتي والبيئة المباشرة،ويتم تحديد العمليات الداخلية من خلال ظهورها في السلوك الواضح والعلاقة الوظيفية بين هذا السلوك والبيئة هي بؤرة اهتمام البحث الإجرائي،وهذه العلاقات البيئية تُعتبر مفيدة في تنمية الإجراءات الفعالة.

كما يؤكد الإجرائيون على دور العوامل الخارجية في التعلم المنظم ذاتيًا،والطرق التعليمية الأساسية المستخدمة في تدريبهم هي النمذجة،والتعليم اللفظي والتعزيز.**(السيد،2009،ص132)**

2-وجهة نظر المعرفية الاجتماعية للتعلم التنظيم الذاتي Social Cognitive Views of Self-Regulated Learning:

تُعد نظرية التنظيم الذاتي للتعلم تطورا حديثا نسبيا في علم النفس المعرفي،وترجع جذورها إلى النظرية الاجتماعية المعرفية التي وصفها Bandura(1977).

وتهتم نظرية التعليم الذاتي للتعلم بالدافع أو السبب أو لماذا Why والطريقة أو العمليات How التي ينشط بها التلميذ،فيعدل ويتحكم في عملية تعلمه.

وتهتم نظرية التنظيم الذاتي بشرح ووصف أسباب فشل التلميذ في التعلم على الرغم من امتلاكه مزايا واضحة سواء في قدراته العقلية،أو ما يتاح له من ظروف تتعلق ببيئته الاجتماعية أو ما يقدم له من خدمات تعليمية متميزة.

وتتميز نظرية التعليم الذاتي عن النظريات التعلم الأخرى في تركيزها على العمليات الذاتية والسلوكية و ما وراء المعرفية،فنظرية التنظيم الذاتي تنظر للتلميذ بوصفه فاعلا نشطا ما وراء معرفيا ودافعيا وسلوكيا في عملية تعلمه ،فالتعلم ليس شيئا يحدث للتلميذ بل بواسطة التلميذ.

وتختلف نظرية التنظيم الذاتي عن النظرية الاجتماعية المعرفية (Bandura, 1977)في الجانبين هما التركيز الذي تضعه نظرية التنظيم الذاتي على بناء وإدارة الاستراتيجيات المعرفية،وتحكم التلميذ في تعلمه الأكاديمي وهو ما يعرف بالتحكم ما وراء المعرفي،أيضا تضمين نظرية التنظيم الذاتي للتعلم لبنى دافعية مثل الاعزاءات السببية وتوجهات الهدف والدافعية الداخلية وفاعلية ذاتية. **(نمر،2007،ص20)**

حيث انتشرت النظرية الاجتماعية المعرفية(السوسيو معرفية)في أواخر السبيعانات وهي امتداد لنظرية التعلم بالملاحظة التي جاء بها باندورا Bandura ترتكز هذه النظرية على الطرق التي ينظم الفرد ذاته وعلى إدراك الشخص لفعاليته الذاتية من خلال إدراكه للظروف المحيطة به من جانب ولإدراك فعاليته من جانب آخر،أيضا من خلال قدرته على التحكم في ما يواجهه من مواقف

وأحداث،وتقوم النظرية السوسيو معرفية على مبدأ التفاعل المتبادل،حيث تفترض فالأفراد لا يتحركون فقط بفعل قوى داخلية كما هو الحال في نظرية التحليل النفسي،ولا بمؤثرات التعزيز الخارجي حسب ما جاءت به النظرية السلوكية،بل ما يفسر سلوكهم هو التفاعل المتبادل بين السلوك،العوامل الشخصية(الخصائص الفردية)والحوادث البيئية أو المحيط.**(دوقة وآخرون،2014،ص ص13 -14)**

وقد أوضح باندورا أنَّ هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة(الذات–السلوك–البيئة)للتنظيم الذاتي للتعلم،فالمؤثرات البيئية من الممكن أنْ تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات،فمثلاً يرى أنْ صيغ كثيرة من تنظيم الطالب لتعلمه ذاتياً مثل تخطيط التعلم أو مكافأة الذات يمكن أنْ تخمد أو تختنق في المدارس ذات المنهج المقيد لسلوك حجرة الدراسة،وعلى العكس فإنه في المدارس المفتوحة يمكن أن تكون العوامل الشخصية أو السلوكية هي المؤثرة والمهيمنة على تنظيم العمل.**(الحسينان،2010،ص26)**

وتنظيم العوامل الشخصية(الذاتية)يشار إليه بالتنظيم الذاتي المستتر أو الضمني والذي يتضمن عمليات المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفية والوجدانية للفرد كاستخدام التخيل لاسترجاع معلومة،واهتم أصحاب النظرية الاجتماعية المعرفية بشكل خاص بآثار العمليات ما وراء المعرفية على العمليات الشخصية الأخرى،مثل الأساس المعرفي أو الحالات الوجدانية،بينما التنظيم الذاتي للسلوك يتضمن عمليات الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة،والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقق مستوى الأداء المطلوب.

وأثبت باندورا(Bandura,1986)أنَّ هذه العمليات تتفاعل تبادلياً مع العمليات الأخرى داخل المجال الثلاثي Triadic الخاص،وكذلك مع عمليات أخرى في مجالات أخرى،وافترض باندورا أنَّ

القوة النسبية والتنميط الزمني للعلاقة السببية المتبادلة التأثير بين التأثيرات الشخصية والبيئية والسلوكية يمكن أنْ تتبدّل من خلال:

أ- الجهود الشخصية للتنظيم الذاتي.

ب - نتائج الأداء السلوكي.

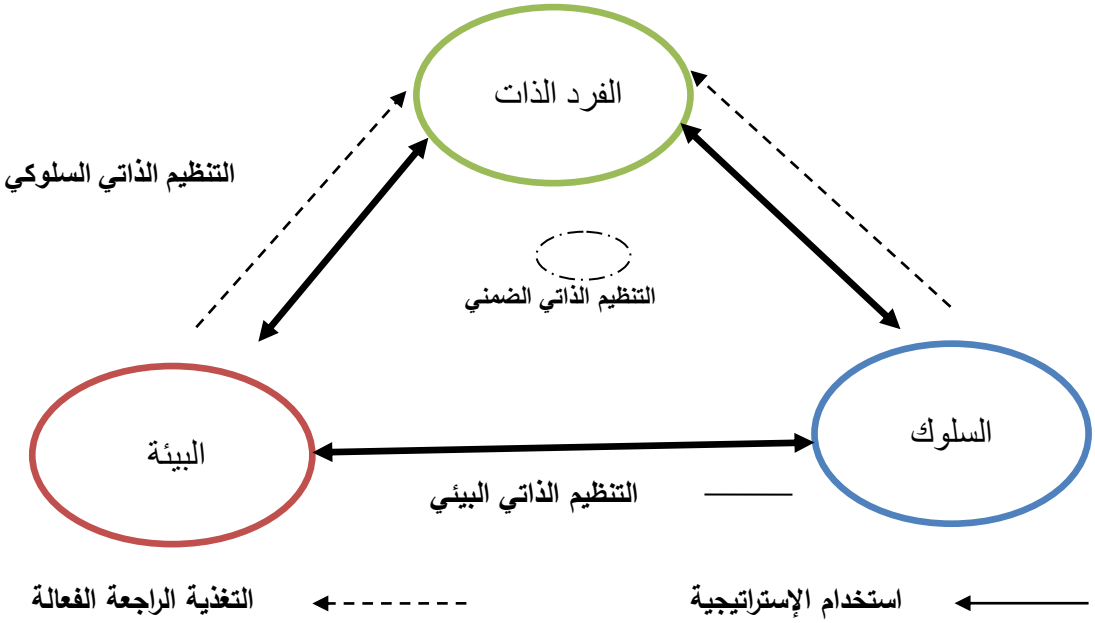
ج - التغيرات في السياق البيئي.

وتعتمد قدرة الطالب الشخصية على التنظيم الذاتي للتعلم أيضاً على التعلم والنمو،فمن المعتقد أنَّ الطلاب الأكبر عمراً والأكثر خبرة قادرون بشكل أفضل على التنظيم الذاتي.**(الحسينان،2010،ص27)**

افتراضات النظرية الاجتماعية المعرفية:

التبادلية الثلاثية Triadic Reciprocally:يفترض(1986) Bandura أن السلوك الإنساني يتحدد بتفاعل ثلاثة محددات،هي المحددات الذاتية والمحددات السلوكية،والمحددات البيئية،تشتمل المحددات الذاتية على العوامل المعرفية والعوامل الوجدانية –الشعورية – كما تشير المحددات السلوكية إلى ردود أفعال الأفراد وتمثل العوامل المادية والاجتماعية المكونين الرئيسيين للمحددات البيئية فالتنظيم الذاتي للتعلم هو العملية التي بواسطتها يحاول التلميذ أن يتحكم في تلك المحددات من اجل تحقيق أهدافه. **(نمر،2007،ص20)**

والتبادلية لا تعني التماثل والتناسق في القوى بين المحددات الثلاثة،فالتأثيرات البيئية يمكن إن تكون أقوى من المؤثرين الآخرين في بعض السياقات(المدارس ذات المنهج المقيد في مقابل المدارس المفتوحة)ويحدث التنظيم الذاتي بالدرجة التي يستطيع معها التلميذ أن يستخدم عملياته الذاتية بطريقة إستراتيجية في تنظيم سلوكه وبيئته التعليمية الحالية من خلال حلقة التغذية الراجعة.



شكل رقم(4)الطبيعة التبادلية للتنظيم الذاتي.(نمر،2007،ص21)

الشكل رقم(4)يشرح الطبيعة التبادلية للمحددات الثلاثة للتنظيم الذاتي للتعلم،فالتلميذ يتصرف (سلوك)خلال موقف معين(بيئة)ويبني ذاتيا تضمينات على أساس نواتج سلوكه وتلك النواتج قد تغير أو لا تغير السلوك الثاني له،و تنشأ الحلقة الثلاثية للتنظيم الذاتي في استخدام التلميذ للاستراتيجيات كما أنها تستمر أو تعدل بناء على التغذية الراجعة النشطة.

1-التنظيم الذاتي الضمني Covert SR:يتضمن المراقبة الذاتية وتعديل الحالة المعرفية والوجدانية كإعداد التلميذ للهدف تخطيطه للتعلم،وتؤثر العمليات الذاتية في بعضها البعض،عندما يقوم التلميذ بالتحكم في المحددات الثلاثة ويستخدم استراتيجيات لتحقيق أهدافه فإنه يوصف بأنه منظم ذاتيا وتضاف البادئة لهذه الإستراتيجية.

2-التنظيم الذاتي السلوكي Behavioral .SRL:يشير إلى المراقبة الذاتية وتعديل عمليات الأداء مثل كتابة سجل أو تكوين ملاحظات،فاستخدام التلميذ لإستراتيجية التقييم الذاتي كمراجعة واجب الحساب سيمده بمعلومات عن الدقة ومدى استمرارية المراجعة من خلال التغذية الراجعة النشطة ولا

بد من الأخذ في الاعتبار تأثير العوامل السلوكية التي يمكن أن تتغير بواسطة المعلم أو النمو مثل المستوى المعرفي أو المهارات ما وراء المعرفة.

3-التنظيم الذاتي المعرفيEnvironmental SRL:يتضمن اختيار وإنشاء وتنظيم للظروف أو المخرجات البيئية،واستخدام التلميذ لإستراتيجية التحكم البيئي يتضمن تسلسلا لاستجابات تغيير المكان وتنظيم وتحسين بيئة التعلم،فيقوم بترتيب حجرة التعلم مستبعدا عناصر أو مثيرات التشتت ويجهز ما يحتاج إليه من مواد ضرورية لتعلمه،ولا يكون منظما لتعلمه ذاتيا إلا إذا استخدم العمليات الذاتية كإعداد الهدف،وفاعلية الذات.

4-عمليات التنظيم الذاتيSub-Processin:افترض علماء النظرية الاجتماعية المعرفية أن التنظيم الذاتي يشتمل على ثلاثة عمليات هي الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي ورد الفعل الذاتي،وتتفاعل هذه العمليات فيما بينها في نمط تبادلي ففي بداية أنشطة التعلم يكون لدى التلميذ أهداف وأثناء تلك الأنشطة يلاحظ التلميذ جوانب من سلوكه الذاتي ويقيمها بالنسبة لمعاييره ويتفاعل إزاءها إيجابيا أو سلبيا ويتصرف كرد فعل لتقدمه نحو الهدف فيدفعه إلى مزيد من الملاحظة إما لنفس جوانب السلوك السابقة أو لجوانب أخرى.**(نمر،2007،ص21)**

5- فعالية الذاتSelf-Efficacy:وهي متغير رئيس مؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم،ففعالية الذات مرتبطة باستخدام التلميذ لاستراتيجيات التعلم والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي.

فالتلاميذ ذوي فعالية الذات العالية يظهرون استراتيجيات تعلم أكثر جودة،وكذلك يظهرون مراقبة أكثر لنواتج تعلمهم إذا ما قورنوا بالتلاميذ ذوي فعالية الذات الأقل،فإدراك التلميذ لفعاليته الذاتية يرتبط ايجابيا بمخرجات التعلم مثل التحصيل.

إن الأداء السلوكي للتلميذ يفترض أنه يؤثر على إدراكه لذاته والعكس بالعكس،كذلك معتقدات فعالية الذات يمكن أن تؤثر على اختيار التلميذ لبيئة التعلم ومعالجته لها.**(نمر،2007،ص22)**

3-وجهة نظر السلوكية للتعلم المنظم ذاتيا Behavioral Views of Self-Regulated Learning

تستمد النظرة للتعلم المنظم ذاتيا من أعمال ب- ف سكنر في التعزيز،وحسب هذه النظرية فان السلوك الإجرائي ،ينبعث من حضور المثيرات التمييزية،ويعتمد السلوك على توابعه.

وتتحدّد عمليات التعزيز في التعلم المنظم ذاتيا فيما يلي:

- **مراقبة الذات Self –Monitoring**:تشير مراقبة الذات إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدّة والتكرار،فالناس لا يستطيعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا،ومن الممكن تقييم سلوكياتهم بواسطة أبعاد مختلفة مثل:الكمية،النوعية،الدرجة أو الأصالة في أثناء إعداد الطالب لورقة بحثية نهاية الفصل الدراسي،فانه يحتمل أن يقوم بتقييم عمله لتحديد الأفكار والوحدات الهامة والوقت اللازم للانتهاء خلال المدة المطلوبة،وتحديد الطول الكافي للموضوع.**(أبو لبن(د.س)،ص302)**

وحسب نظرية التعزيز فان مراقبة الذات تناسب بعض أنواع الأداء أكثر من غيرها مثل الأداءات في المهارات الحركية والأعمال الفنية،و السلوكات الاجتماعية.

تطبيقات مراقبة الذات :

تعمل مراقبة الذات على زيادة وعي الطلبة بالسلوكيات الموجودة لديهم،وتقديرها وتقييمها ثم تحسينها وعلى وجه الخصوص،فإن التعلم المنظم ذاتيا أو غرفة مصادر التعلم من الممكن أن تساعد الطلبة في مراقبة الذات وتحسين سلوكياتهم في أداء المهمات التي يقومون بها إذا كان هناك تطابقا مع أهداف الموضوع.

- يمكن للمعلم أ يوجد مخططات فردية تقيم في كتل قصيرة يمكن تطبيقها في فترات زمنية قصيرة ومثال ذلك استخدام المعلم صوت جرس ناعم كل عشرة دقائق عندما يعمل الطلبة أثناء مهمات تعطي لهم بشكل فردي أو مجموعات،وبعد أن يسمع الطلبة صوت الجرس كل مرة يمكنهم القيام

بتسجيل ماذا يعملون من كتابة أو قراءة أو تخيلات أو ألعاب ،كما أن المعلم يستطيع تقديم مساعدة لكل طالب وضع أهدافا فردية تتعلق بعدد من السلوكيات المتصلة بالمهمة خلال اليوم مثل تحسين السلوك.

– في الغرفة الصفية المنتظمة،من الضروري أن يكون المعلمون حذرين بشأن توجيه الفترات الزمنية من أجل أن ينتبه الطلبة لمراقبة ذواتهم،فاستعمال الجرس مثلا قد يؤدي إلى حدوث تشويش لبعض الطلبة،وقد يؤدي إلى تشتت في الانتباه لدى الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم،ومثل هؤلاء الطلبة يمكن الطلب منهم الجلوس قريبا من المعلم،وفي نهاية كل فترة يمكن للمعلم النقر بشكل لطيف على مقاعدهم أو استخدام أنواع أخرى بشكل هادئ عند النهاية.**(أبو لبن(د.س)،ص303)**

– **طرق مراقبة الذات:**يمكن استعمال عدة طرق لمراقبة الذات على السلوك،إن التدريب يعتبر ضروريا وتتضمن طرق مراقبة الذات ما يلي:

1– **الرويات:**وهي عبارة عن حسابات مكتوبة لسلوك الشخص والسياق الذي تحدث فيه،ويمكن أن تتراوح الروايات من المفصل جدا إلى غير المحدد.

2–حساب التكرار:هي عملية حساب الحالات التي تتكرر في السلوكات خلال الفترة الزمنية المعطاة مثل أن يحسب الطالب لنفسه كم مرة يدور حول المقعد خلال(30)دقيقة من جلوسه وهو يحل التمارين.

3– مقاييس المدة:تسجيل مقدار الوقت لحدوث السلوك خلال الفترة المعطاة.

4– مقاييس عينة الوقت:تقسم الفترة الزمنية إلى فترات أقصر ،ويتم تسجيل كيفية حدوث السلوك غالبا في كل فترة قصيرة.

مثال:الفترة الزمنية(30)دقيقة اللازمة لدراسة موضوع ما،يمكن تقسيمها إلى ست فترات قصيرة مدة كل فترة خمس دقائق،وبعد كل خمس دقائق يسجل الطلبة فيما إذا كانوا قد درسوا كل الوقت.

5- تقدير السلوك:تتطلب عملية التقدير معرفة كيفية حدوث السلوك خلال الفترة الزمنية المعطاة وذلك مثل(دائما،أحيانا،لا يحدث نهائيا ...الخ)

الذاكرة السلوكية والسجلات الأرشيفية:هي سجلات دائمة موجودة بشكل مستقل في تقييمات أخرى مثل (عدد من صحف الأعمال المنجزة،عدد من المشكلات المحلولة بشكل صحيح).

وفي حال غياب السجل الذاتي فانه يظهر عمل الذاكرة الانتقائية،ومن الممكن ألا تعكس الملاحظات وحدها السلوك المقصود بشكل دقيق،وربما يظهر السجل الذاتي في الغالب نتائج مفاجئة فالطلبة الذين يعانون من صعوبات في المذاكرة من الممكن لهم أن يتعلّموا وخصوصا أنهم يهدرون أكثر من(50%)من وقت دراستهم في مهمات غير أكاديمية لذا يوجد معياران مهمان لمراقبة الذات وهما الانتظام والتقارب.**(أبو رياش،2007،ص350)**

4- وجهات النظر الظاهراتية للتعلم المنظم ذاتيًا -Phenomenological views of Self Regulated Learning :

لقد تم صياغة مصطلح علم الظواهر في منتصف القرن الثامن عشر على يد الفلاسفة الأوروبيين،وقد بدأ كرد فعل للنظريات الحتمية والنظريات الموجهة نحو المذهب الطبيعي بالنسبة للسلوك الإنساني.

والمدخل الظاهراتي يركز على فهم إدراكات،وافتراضات،ومعتقدات وقيم الأفراد وانسجامهم بسبب الإمكانيات اللانهائية للتأثر والتفاعل.**(السيد،2009،ص132)**

ويؤكد الظاهراتيون على أهمية إدراكات الذات بالنسبة للأداء السيكولوجي للإنسان،ويفترض في هذه الإداركات أنها نظمت في هوية مميزة أو مفهوم الذات والذي يؤثر في كل مظاهر الأداء السلوكي بما فيه التعلم الأكاديمي والتحصيل،ومن المفترض أن الخبرة الإنسانية ترشح خلال منظومة الذات الفعالة والتي يمكنها أن تحرف المعلومات الداخلة إما بشكلٍ إيجابي أو بشكلٍ سلبي وفقًا لمفهوم ذات الفرد.

ويفترض الظاهراتيون أن مصدر الدافعية للتعلم المنظم ذاتيًا هو أن نعزز أو نحقق مفهوم الذات لدى الفرد فالذات تُعتبر قوة منظمة للدافعية والسلوك والدور الأساسي للذات في عملية التعلم هو توليد الدافعية لكي نسلك ونثابر في أنشطة التعلم كدالة لتقييم الهدف الشخصي،وارتباط أنشطة التعلم بأهداف الفرد ومعتقداته حول كفايات هو قدراته الذاتية.**(السيد،2009،ص133)**

وعلى عكس الإجرائيين،فالظاهراتيون يفترضون أن الوعي الذاتي هو حالة كلية الوجود بالنسبة لأداء الإنسان السلوكي،والأفراد لا يتعلمون كي يكونوا واعيين ذاتيًا،أو تفاعليين ذاتيًا،ولكنهم يكونوا كذلك بطبيعتهم،وعلى أية حال،فالظاهراتيون يرون أن الدفاع الذاتي هو عامل أساسي والذي يمكن أن يمنع أو يشتت إدراكات الذات.ولقد أكد الظاهراتيون على أهمية إدراكات قيمة الذات والهوية الذاتية كعمليات مفتاحيه أساسية في الأداء السيكولوجي.

وتُعتبر عملية التقييم الذاتي من أهم العمليات لتنمية منظومة الذات لاكتساب المعرفة عن الذات أو الاحتفاظ بإحساس تقدير الذات.

ويؤكد الظاهراتيون على الطبيعة الموضوعية للبيئة الاجتماعية والفيزيقية بشكلٍ أقل عما يؤكدون على الإدراك الذاتي للمتعلمين لها،ويركزون في توصياتهم لتنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب على كيف أن المعلمين يمكنهم تبديد الشكوك الذاتية بمساعدتهم على رؤية الارتباطات القوية في أنشطة التعلم وعلى مقاومة التقييمات الذاتية السالبة للكفاية والضبط،وعلى وضع أهداف تعلم واقعية،كما أنهم ينصحون بتدخلات وسيطة لتقوية عمليات منظومة الذات،ويركزون على تنمية إدراكات الذات كمفتاح لتنمية الأداء الظاهر.**(السيد،2009،ص133)**

5- وجهة نظر معالجة المعلومات للتعلم المنظم ذاتيا Information Processing Views of Self-Regulated Learning:

النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في علم النفس،استفادت من العديد من الأنظمة التربوية وركزت بشكل أساسي على أهمية العمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرات التلاميذ وتساعدهم على

تطويلا أبنيتهم المعرفية للتعامل مع المعرفة والمعلومات والتي تعتبر استراتيجيات حل المشكلات من أكثرها استخداما،وهذا يعني تطبيق مبادئ النظرية المعرفية وتطوير ما يسمى بالتعليم المعرفي الذي ركز على:

1- زيادة فرص التفاعل الإدراكي /المعرفي بين المتعلم والمعلومات.

2- يساعد المتعلم على تطوير خياله وخلق الأفكار الإبداعية.

3- يطوّر التفكير والعمليات الذهنية.

4- يجعل المتعلم نشطا وفعالا وأكثر تنظيما ودافعية للتعلم.

5- يزيد من قدرات المتعلم على التحليل والفهم والتخزين.**(أبو رياش،2007،ص366)**

الافتراضات الأساسية:

الفرضية الأولى:يوجد لدى الإنسان قدرة على معالجة أكثر من معلومة في نفس الوقت،فهو قادر على التعامل مع عدّة رموز ومفاهيم وتصنيفها وتبويبها وتذكّرها.

الفرضية الثانية:معالجة المعلومات عملية معرفية ذهنية يكون الفرد المتعلم فيها نشطا فاعلا يستطيع القيام بعدة عمليات معرفية متكاملة(الانتباه والإدراك والتذكر والفهم والتنظيم والترميز والتخزين والاسترجاع)تقوده لتوظيف العديد من مهاراته المعرفية للوصول إلى المعرفة وحل المشكلات.

الفرضية الثالثة:تساعد معالجة المعلومات على توسيع مدى الذاكرة الفورية لدى الإنسان.

الفرضية الرابعة:يمكن استخدام معالجة المعلومات في تطوير مهارات:

1- وضع أهداف فرعية تسهل عملية حل المشكلة ومعالجة المعلومات.

2- تحليل للموقف واستخدام الوسائل والمساعدات المختلفة التي يمكن أن تساعد في زيادة التذكّر وحل المشكلات.

الفرضية الخامسة:يبدأ تفكير معالج المعلومات والتي تعتبر عملية معرفية انتقائية.

نموذج التنظيم الذاتي:

تعرض نظرية معالجة المعلومات التعلم كترميز للمعلومات(شبكات افتراضية في الذاكرة طويلة المدى،حيث ينشط المتعلمون أقساما معينة في الذاكرة الطويلة.ويتم ربط المعارف الجديدة بالمعلومات السابقة في الذاكرة العاملة،وتعتبر المعلومات المنظمة والتي لها معنى أسهل في التذويت والدمج مع المعرفة الموجودة لدى الفرد وتكون مفصلة أكثر للتذكر.**(أبو رياش ،2007،ص367)**

يعتبر التنظيم الذاتي من منظور معالجة المعلومات مرادفا تقريبا للوعي بما وراء المعرفة(التفكير في التفكير).وهذا الوعي يتضمن المعرفة بالمهمة بحيث يعرف الفرد ماذا؟و كيف؟ومتى يتعلم؟ وهكذا فإنها معرفة ذاتية للقدرات الشخصية وللاهتمامات ولمواقف،وبناءً عليه فان التعلم المنظم ذاتيا يتطلب معرفة بمتطلبات المهمة وبميزات الفرد الشخصية وبالاستراتيجيات اللازمة لإتمام المهمة،ويتضمن الوعي بما وراء المعرفة أيضا معرفة بالإجراءات التي على الفرد أن يقوم بها وكذلك معرفة استنتاجاته الحاصلة،وهذه المعرفة تنظم تعليم المادة الدراسية بواسطة مراقبة مستوى واحد للتعليم،بحيث يستطيع المتعلم أن يقرر الزمن المناسب لتغيير اتجاه المهمة،ويقيم الاستعداد للامتحان مثلا.**(أبو رياش،2007،ص368)**

وتعتبر أنشطة التعليم الذاتي(ما وراء المعرفة)أنواعا من عمليات الضبط تتم تحت إدارة وإشراف المتعلم نفسه وهو بهذا يسهل العمليات(المعالجات)وحركة المعلومات داخل النظام.

الوحدة الأساسية من التنظيم الذاتي من الممكن أن تكون نظم إنتاج حل المشكلة عندما تصل المشكلة إلى الهدف وتكون وظيفة المراقبة فحص كل خطوة والتأكد فيما إذا قام المتعلم بإحراز التقدم في الهدف ويقوم نظام إنتاج حل المشكلة بمقارنة الوضع الحالي مع المعيار ومع المحاولات في خفض التناقضات.

قام ميلر وآخرون(Miller ,et al ,1960)بصياغة مبكرة لنموذج متعلق بنظام إنتاج حل المشكلة وسمى النموذج وهو اختصار(اختبار–عملية–اختبار–خروج)وهذا النموذج يعمل بالطريقة التالية:

يتم في جملة الاختبار الأولى مقارنة الوضع الحالي بالمعيار،فإذا كانا متشابهين فلا حاجة للقيام بفعل آخر،أما إذا لم يوجد بينهما تطابق فان التحكم سيشغل وظيفة العملية لتغيير السلوك من أجل إعادة التناقض.وعندما يفهم الطلبة مجموعة من المسائل يتم مقارنتها مع المعيار في طور الاختبار الثاني وبافتراض حصول تطابق بين عمليات الفهم والمعيار يخرج أحدهم النموذج،أما حالة عدم التطابق فان هناك ضرورة لتغيرات سلوكية وإجراء مقارنات أخرى.**(أبو رياش،2007،ص368)**

ولتوضيح هذا النموذج نطرح المثال التالي:

نفرض أن "أريج" تقرأ نصًا من مادة الاتصال،وتتوقف بشكل دوري تلخيص ما قرأت فان أريج تقوم باستدعاء المعلومات من الذاكرة طويلة المدى التي تختص بما قرأت،ثم تقارن المعلومات بمعيارها الداخلي من أجل إيجاد خلاصة كافية،وهذا المعيار ممكن أن ينتج من قواعد محددة مثل(يكون دقيق يتضمن معلومات عن كل الموضوعات التي تم تغطيتها،ينبغي أن يتمتع بدقة حقيقية)،وهذه القواعد تتطور عند أريج من خلال خبراتها في تلخيص،وعلى افترض أن ملخص أريج قد تطابق مع معيارها فإنها سوف تستمر بالقراءة،أما إذا لم يتطابقا فان أريج ستقيم أين تقع المشكلة(في فهمها للفقرة الثانية مثلا)،ثم تقوم بتنفيذ إستراتيجية تصحيح وهي(إعادة قراءة للفقرة الثانية)قد تختلف نماذج معالجة المعلومات،ولكن هناك خاصيتين رئيستين هما:

1- عقد مقارنات بين النشاط الحالي وبين المعايير.

2- إتباع خطوات لإعادة حل التناقضات.

إن المظهر الرئيس لهذه النماذج هو معرفة استراتيجيات التعلم التي تتضمن الإجراءات وكذلك المعرفة الإجرائية لمتى وكيف يتم توظيف الاستراتيجيات.**(أبو رياش،2007،ص369)**

ومن منظور معالجة المعلومات،يستلزم التعلم تزايدا مستمراً في قدرة الطالب على معالجة معلوماته والاستجابة بشكل منظم ذاتيا،وتوجد فروق فردية في المكونات المنظمة ذاتيا المتضمنة في معالجة المعلومات مثل:دقة المراقبة الذاتية،وفعالية التقييم الذاتي،واستخدام الإستراتيجية.**(السيد،2009 ،ص141)**

ثالثا:خصائص التلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم

اهتمت العديد من الأبحاث بوصف الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي التنظيم الذاتي للتعلم وتعريفها وتحديدها،ولقد فصلت دراسات وأبحاث عديدة الخصائص الفارقة لهؤلاء التلاميذ ومن بين هذه الخصائص نجد:

1- إستراتيجيون:أي لديهم معرفة شاملة عن عملية التعلم،من خلال معرفتهم بأنفسهم كطلاب وبالمهمة المطلوب أدائها،وبالاستراتيجيات التعليمية،وبالمحتوى المرتبط بالمهمة التعليمية،كما يمتلكون مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية التي تساعدهم في التعامل مع البيانات وتحويلها وتنظيمها وإتقانها واسترجاعها،ويستخدمونها بدقة في معالجتهم للمهام التعليمية،كذلك لهم معرفة باستراتيجيات ما وراء معرفية تمكنهم من إدارة تعلمهم ومراقبة تفكيرهم مع تخطيط عملياتهم العقلية والتحكم فيها وتوجيهها لتحقيق أهدافهم الشخصية.**(الردادي،2019،ص39)**

حيث يرى زيمرمان(zimmerman,1990 :5)أن كل المتعلمين يستخدمون عمليات منظمة لدرجة ما،ولكن المتعلمين المنظمين ذاتيا يتميزون بـ:

أ) وعيهم بالعلاقات الإستراتيجية بين العمليات المنظمة أو الاستجابات ومخرجات التعلم.

ب)استخدامهم لهذه الاستراتيجيات لإحراز أهدافهم الأكاديمية.

ويستطيع المعلمون تصنيف الطلاب،والتعرف على المنظمين ذاتيا بناءا على محكات معينة وهي :

أ) يستهلون العمل ذاتيا،و يثابرون على مهام التعلم بدرجة كبيرة.

ب) واثقون من أنفسهم وإستراتيجيون وماهرون في مواجهة المشكلات.

ج) يتفاعلون ذاتيا ويتجاوبون مع نتائج أداء المهمة.

وهم يشتركون في حلقة دائرية من الأنشطة المعرفية عند العمل في مهمة معينة،فعند البدء في المهمة فهم يحللون متطلبات المهمة ،يفحصون التلميحات،ويراجعون ويقدمون التعليقات من خلال التعليمات اللفظية للمعلمين،وبناء على متطلبات المهمة فإنهم يختارون،ويكيفون المداخل الإستراتيجية لإنجاز الأهداف وهم يقيمون نواتج الأداء ذاتيا في ضوء محكات معينة،وإذا وجدوا تفاوتا بين الأداء المرغوب والأداء الفعلي فإنهم يضبطون نشاطات التعلم.كما أنهم يستخدمون التغذية الراجعة(درجات الاختبار وتعليمات أو كتابات المعلم أو الزملاء)عند تقييمهم للأداء ذاتيا.**(السيد،2009،ص125)**

2- يمتلكون دافعية وفعالية وإعزاءات مناسبة صحيحة:أي يظهرون مجموعة من المعتقدات الدافعية وانفعالات مناسبة لمتطلبات المهام ومواقف التعلم الخاصة وتظهر في تطويع أهداف التعلم وتنمية الاتجاهات الموجبة نحو المهام،ويملكون استراتيجيات للإدارة تمكنهم من التغلب على المعوقات الخارجية والداخلية مما يساعدهم على البقاء في المهام بتركيز ودافعية ويقبلون المسؤولية عن تعلمهم،ويعتقدون أن مجهوداتهم سوف تؤدي إلى زيادة في النجاح.**(نمر،2007،ص25)**

كما أنهم واعون لنوعية معرفتهم ومعتقداتهم و دافعيتهم ومعالجتهم المعرفية،وهي المكونات التي تكوِّن معا مرحلة التحديث للمهام التي يعمل عليها الطلاب،وهذا الوعي يمدنا بالأساس الذي يحكم الطلاب في ضوئه على مدى مضاهاة الاندماج المعرفي المتنامي للمعايير التي وضعوها للتعلم الناجح وكذلك فهم يطلبون التغذية الراجعة من مصادر خارجية مثل:مشاركات الأقران داخل مجموعات تعلم تعاوني ودرجات المعلمين على عملهم داخل حجرة الدراسة،ونماذج الإجابة في كتاب التدريبات

وبصفة عامة فالطلاب يكونون أكثر فعالية عندما يهتمون بالتغذية الراجعة المقدمة لهم بشكل خارجي.**(السيد،2009 ،ص125)**

3- **متعلمون متعاونون:**يتميز الطلاب ذوي التعلم المنظم ذاتيا بأنهم أكثر تعاونا عن غيرهم من الطلاب حيث يتعاون الطلاب المنظمون ذاتيا مع بعضهم البعض أثناء عملهم بغرض التشجيع على المثابرة وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين عند الضرورة.**(جمعة،2011،ص35)**

وعلى غرار ذلك فقد نجدهم يبحثون عن مواقف التحدي،ويتغلبون على العوائق أحيانا بطلب المساعدة من الزملاء،و أحيانا يحل المشكلات بشكل خلاف،ويضعون أهداف واقعية ويتعلمون مع المهام الأكاديمية بثقة وبهدف،ويعتبر تجميع التوقعات الإيجابية والدافعية والاستراتيجيات المتنوعة لحل المشكلات من مزايا المتعلمين المنظمين ذاتيا،كما أنهم يبدؤون ويوجهون جهودهم بشكل شخصي لاكتساب المعرفة،والمهارات بدلا من الاعتماد على المعلمين أو الآباء أو أي عامل آخر.**(السيد ،2009،ص126)**

4- لديهم وعي بالعمليات المعرفية:يرجع الوعي الذاتي الذي يمتلكه المتعلمون المنظمون ذاتيا إلى أنهم أكثر ميلا للاحتفاظ بالسجلات التي ترصد أدائهم الأكاديمي في المجالات المختلفة بما فيها نتائج الامتحانات الذاتية التي يعدونها لأنفسهم حول ما يدرسون بالفصل،كما أن درجة وعي التلميذ بقدراته تؤدي دورا مهما في تنظيم المتعلم لأدائه،لذا فكلما كان المتعلم أكثر دقة في المراقبة الذاتية لأدائه أثر ذلك بشكل مباشر على استعداده لتنظيم مفاتيح أدائه ذاتيا.**(جمعة،2011،ص35)**

فهم يعرفون كيف يخططون لإعداد أهدافهم ويتحكمون ويوجهون عملياتهم المعرفية نحو تحصيل الأهداف من خلال مراقبتهم لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية،وتقييم تقدمهم نحو الهدف الذي أعدوه وتعديل السلوك اللاحق في ضوء التقييم الذاتي،هذا بالإضافة إلى التحكم والتخطيط لإدارة الوقت والمجهود المستخدم في أداء المهمة.**(نمر،2007،ص46)**

كما أن لديهم أهداف واضحة موجّه نحو الإتقان،يسعون لتحقيقها من خلال المهام التعليمية ويقومون بأدائها بكل ثقة واجتهاد بحثا عن البراعة فيها.**(الردادي،2019،ص39)**

ويتميزون كذلك بأنهم واعون بقوتهم وضعفهم الأكاديمي،واعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة لمواجهة متطلبات مهام التحدي،ويعتقدون بأن القدرة تزايدية،ويركزون على التقدم الشخصي،والفهم العميق،ولديهم كفاية عالية للتعلم،ويعزون نواتج التعلم إلى عوامل قابلة للضبط(مثل استخدام الفعال للاستراتيجيات)وعندما يواجهون مهام تحدي،فإنهم يختارون من رصيد الاستراتيجيات والخطط ما يعتقدون أنه يناسب حل المشكلة،أي أنهم متعلمون متكيفون وقادرون على تعديل المهام أو تعديل أنفسهم للتصدي إلى ضغوط التعلم داخل حجرة الدراسة.**(السيد،2009،ص126)**

5-ينظمون بيئة التعلم:يعرفون كيف يتحكمون في بيئة التعلم المشتملة على أماكن التعلم يجعلها أكثر جاذبية كما أنهم يعرفون كيف يبحثون عن المساعدة من المتعلمين عندما يجدون صعوبات ويظهر الخصائص المتميزة لهؤلاء التلاميذ اختلاف التنظيم الذاتي للتعلم عن التعلم الموجهة بالمعلم. **(نمر،2007،ص46)**

أما بالنسبة إلى العمليات السلوكية فيقوم الطلبة بالاختيار وإيجاد البيئات المناسبة التي من شأنها أن يجعل التعلم قريبا،كما أنهم يسعون للحصول على النصيحة والتوصل إلى المعلومات والأماكن التي تكون أكثر احتمالا لأنهم يتعلمون فيها القدرة على مواجهة أنفسهم خلال اكتساب المعرفة،و تعزيز أنفسهم خلال الأداء.**(القيسي،201 ،ص515)**

وفي هذا الصدد يرى زيمرمان ومارتنز(Zimmerman&Martinz ,1988,p 284)أن الطلاب المنظمين ذاتيا يمتازون بقدرتهم على تنظيم وإعادة بناء المكان الذي يدرسون فيه مقارنة بالطلاب العاديين في الإنجاز،كما أنهم يبحثون عن العون الاجتماعي أكثر مقارنة بنظريتهم العاديين في الإنجاز.

ويؤكد زيمرمان(Zimmerman,1994 ,p7) على أن المقصود هنا بالبحث عن العون ليس المعنى التقليدي الذي يتضمن الإتكالية والاعتماد على الآخرين،وإنما هو اعتماد انتقائي حيث ينصب البحث عن العون نحو الشخص القادر الذي يعتقد أنه سيفيد المتعلم بالفعل فالبحث عن المعلومات من المصادر الاجتماعية لا يختلف عن البحث عن المعلومة من الكتب.(إبراهيم،2011،ص141)

ويحاول جميع المتعلمين تنظيم تعلمهم وأدائهم الأكاديمي ذاتيا بطريقة ما،ولكن توجد فروق مثيرة في طرق الطلاب ومعتقداتهم الذاتية.

ولقد حدد روهوتي(Ruohotie,2002 ,p p64-65)الفروق بين الطلاب المنظمين ذاتيا المهرة والسطحيين،ويتضح ذلك في جدول الآتي:

جدول رقم(3)الفروق بين الطلاب المنظمين ذاتيا المهرة والسطحيين

	المتعلم المنظم ذاتيا الماهر	المتعلم المنظم ذاتيا السطحي
وضع الهدف	• يضع نظاما متدرجا من الخطوات المحددة التي تؤدي إلى أهداف بعيدة. • يرعي الأهداف كتحديات تعطيه الفرصة لتقييم التقدّم الشخصي	• يضع أهدافا غير محددة تؤدي إلى حالات متواضعة من الضبط الإرادي وتنظيم الذات.
توجه الهدف	• يضع أهداف أداء /تعلم،موجهة نحو المهمة،بمعنى أنه يرغب في زيادة	• يضع أهداف أداء موجه نحو الأنا تهدف إلى أن يكون أفضل من الآخرين،وأن يحصل على تقييم إيجابي للأداء. • يحاول أن يتجنب مواقف التعلم إذا كان الأداء سيُقيّم بدون تحيز ويقارن بالآخرين.
فعالية الذات	• لديه معتقدات قوية عن فعالية الذات تؤدي إلى دافعية قوية للتعلم وتنظيم الذات بفعالية،وأهداف عالية	• ينقصه فعالية الذات،ولا يعتقد في قدرته الخاصة،وهو قلق بشأن تعلمه ويتجنب فرص التعلم.

	المستوى،ومراقبة الذات. • توقعات مرغوبة للنواتج.	
الاهتمام الداخلي	• يظهر اهتمام حقيقي بالموضوع أو المهمة التي يتعلمها. • يبحث بنشاط عن فرص التعلم ويبذل جهدا للتعلم والمثابرة بالرغم من وجود المشاكل.	• لديه مشاكل في تنمية الاهتمام الداخلي بالموضوع،أو المهارة المتعلمة. • يعزو المشاكل إلى عوامل خارجية مثل المعلم غير المُلهم (غير المُحفز) والمهام المملة.
التركيز	• يركز انتباهه الكامل على التعلم /الأداء.	• غالبًا ما يجد صعوبة في التركيز نتيجة الاضطرابات في البيئة نحو الأفكار المشتتة،أو الأخطاء والإخفاقات التي تشتت العقل.
استراتيجيات التعلم	يكيف ويطور من طرق وتقنيات التعلم مثل:التعبير اللفظي أو استخدام النمذجة لتحسين الأداء.	• يثق في الخبرة المكتسبة خلال المحاولة والخطأ،وربما يحمي نفسه بقصد من الفشل بترك المهام دون أن يكملها /أو أن يؤجلها
مراقبة الذات	• يلاحظ تعلمه الخاص،وإذا تطلب الأمر فإنه يعدل من أدائه	• لا يراقب تعلمه،ويعتمد على المعلومات العشوائية المتعلقة بأدائه.
تقييم الذات	المتعلم المنظم ذاتيا الماهر	المتعلم المنظم ذاتيا السطحي
	• يقيم تعلمه وأداءه الخاص يعتمد تقييمه الذاتي على أهداف واضحة وضبط ذاتي دقيق يقارن تعلمه الحالي بأدائه السابق.	• يعتبر تقييمه الذاتي بالنسبة لتعلمه وأدائه السابق مستحيلا نتيجة الأهداف المبهمة،و ضبط الذاتي الجزافي يستطيع فقط أن يقارن تعلمه وأداءه بالآخرين
العزو	• يعزو النتائج المتواضعة إلى الاستراتيجية أو الطريقة الخطأ أو التمرين غير الكافِ.	• يعزو الأداء المتواضع إلى قدرته المحدودة وهذا يؤدي إلى توقعات أداء سالبة وقلة الجهد المبذول
توقعات النتيجة	• يعتقد أنه يستطيع أن يدير مهامه بنفسه ويصل إلى أهدافه ويحسن نتائجه وأدائه	• لا يعتقد أنه يدير متطلبات المهام بدون مساعدة.

التكيف	• **يحسن وينظم الأداء بمساعدة أهداف محددة بوضوح و يضبط ذاتي دقيق وتقييم دقيق للذات**	• **يعتبر غير مرتب في تنظيم الذات غالبا ما يثق في الحدس والتخمين لتحسين الأداء.**

كما حدد زيمرمان وريزمبرج(Zimmerman& Resemberg, 1997 ,p106)العمليات المنظمة ذاتيا للطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (4) عمليات التنظيم الذاتي للطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل

العمليات	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل
استخدام الوقت	يجدون وقت الدراسة جيدا	مندفعون بشكل كبير
الأهداف	يضعون أهداف محددة وقريبة بدرجة عالية	يضعون أهداف أكاديمية
المراقبة الذاتية	يراقبون بشكل متكرر وبدقة أعلى	يراقبون بدقة أقل
ردود الفعل الذاتية	ويضعون مستوى مرتفع من الإشباع	أكثر نقد للذات
فعالية الذات	أكثر فعالية ذاتية	أقل فعالية ذاتية
الدافعية	يصمدون أمام العقبات	ينسحبون من العمل بسرعة أكبر

ومما سبق ذكره يتبيّن لنا أن المتعلمين المنظمين–ذاتيا نجدهم يتصفون بخصائص إستراتيجية وعقلية تجعلهم أكثر تميّز من غيرهم فنجدهم هادفون استراتيجيون يديرون وقتهم بكل دقة وتخطيط وكذلك الأماكن الذين يدرسون فيها،لإضافة إلى ذلك فقد نجدهم متعاونون فيما بينهم ومنظمون،ويتمتعون بوعي بالعمليات المعرفية ولهم إعزاءات مناسبة إضافة إلى ذلك يمتلكون دافعية وفعالية ذاتية مرتفعة وهذا ما جعلهم مشاركين نشيطين ايجابيين ومتفوقين في مجال تعلّمهم.

رابعا:أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

تستند أبعاد التعلم المنظم ذاتيا على استخدام العديد من الأسئلة التي يطرحها المتعلم لضبط تعلمه وتفاعله مع مهارات المراد تعلمها،حيث يشير **جول**"**jule** "مثلا بأن السؤال :لماذا أتعلم؟ ويقصد به "دوافع التعلم "في حين يقصد بالسؤال كيف أتعلم؟ "الأساليب المستخدمة للتعلم".وإذا كان التعلم المنظم ذاتيا يعرف بأنه العملية التي يستطيع الطلاب من خلالها توجيه وإدارة أفكارهم ومشاعرهم

وأفعالهم الرامية إلى تحقيق الأهداف المأمولة،فانه قد وضعت مجموعة من العمليات تحدد أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والجدول التالي يوضح تلك الأبعاد:**(دوقة وآخرون،2014،ص38)**

الجدول رقم(5)أبعاد التعلم المنظم ذاتيا

مواضع التعلم	أساليب التعلم التنظيمية	العمليات الثانوية للتنظيم الذاتي
لماذا أتعلم؟	اختيار المشاركة	الكفاءة الذاتية للأهداف الذاتية
كيف أتعلم؟	اختيار الطريقة	استخدام الإستراتيجية
متى أتعلم ؟	اختيار الحدود الزمنية	إدارة الوقت
ما الذي ينبغي تعلمه؟	اختيار النتائج	ملاحظة الذات –تفاعل الذات– الحكم على الذات.
أين أتعلم؟	اختيار الموضع	الهيكلة البيئية
مع من أتعلم ؟	اختيار الزميل أو النموذج أو المعلم	طلب المساعدة الاختيارية

يتضح من خلال الجدول السابق أنه ينقسم إلى أعمدة وصفوف،فإذا تم تناوله من جانب الأعمدة نجد أنه:في العمود الأوّل "موضع التعلم" أو الأسئلة التعليمية،و تناول الأسئلة التي يطرحها المتعلمون حول عملية التعلم،أما العمود الأخير فيشمل جوانب متعددة من العمليات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا مثل :ملاحظة الذات والحكم على الذات والكفاءة الذاتية،والأهداف الذاتية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم.**(حافظ،عطية،2006،ص16)**

وإذا دقّقنا النظر في الجدول السابق نجد أن صفوفه تمثل أبعاد التعلم المنظم ذاتيا الستة،ويمكن تناول هذه الأبعاد بشئ من التفصيل كالتالي:

البعد الأول:ويتعلق بالسؤال "**لماذا؟**" ويشير إلى دافعية الطلاب لتنظيم تعلمهم ذاتيا فلكي يصبح المتعلمون منظمين ذاتيا لابد أن يكونوا قادرين على اختيار المهام والمشاركة فيها بفعالية.

(Zimmerman & Martinez ,Pons, 1988,p285)

البعد الثاني:ويتعلق بالسؤال "**كيف؟**" ليشير إلى طريقة المتعلمين الخاصة بالتنظيم الذاتي ويركز البعد على ترك الحرية للمتعلمين الاختيار من بين الاستراتيجيات المتعددة وتحديد الإستراتيجية المناسبة لقدراتهم من جهة،والتي تتفق مع متطلبات المهم من جهة أخرى .**(حافظ،عطية،2006 ،ص17)**

ويؤكد "زيمرمان"(Zimmerman,1998 ,74)أن المتعلمين الذين يقوِّمون هذا البعد ذاتيًّا يتميّزون بتخطيط الجيد قبل أداء المهام،حتى إذا أصبحوا أكثر خبرة فإنهم يؤدون هذه المهام بصورة آلية دون التخطيط المسبق لها.**(شحاتة،2015،ص248)**

البعد الثالث:ويتعلق بالسؤال "**متى؟**" ويشير إلى الوقت المطلوب لتنظيم التعلم،فكلما تقدم الطلاب في مستوى الصف الدراسي زادت استقلاليتهم وتحكمهم في وقت تعلمهم،ويمتاز هؤلاء الطلاب بفاعلية أكثر في التخطيط لأوقاتهم من غيرهم من غير المنظمين ذاتيا.**(التميمي،2016،ص 1752)**

البعد الرابع:ويشير إلى التساؤل "**لماذا؟**" وهو يرتبط بالأداء السلوكي للمتعلمين المنظمين ذاتيا فحتى يصبح الفرد منظما ذاتيا لابد أن يكون قادر على اختيار وتعديل وتغيير وتكييف استجاباته بما يتناسب مع متطلبات المهمة وفي ضوء نواتج الأداء التي يصل إليها يحدث ذلك كله بالتزامن مع التغذية الرجعية الناتجة عن تلك الاستجابات.**(زكري،2017،ص29)**

البعد الخامس:ويتعلق بالسؤال "**أين؟**"ويشير إلى الطريقة التي ينظم بها المتعلمون بيئتهم التعليمية سواء فيما يتعلق بمكان التعلم،أو استخدام بعض الوسائل التعليمية المعينة على أداء المهام المختلفة وعلى الرغم من أن المتعلمين ذوي التعلم المنظم ذاتيا قد يواجهون صعوبات في تنظيم بيئتهم بسبب الزحام أو الضوضاء أو التلفاز أو نقص الوسائل التعليمية إلا أنهم غالبا ما يمتازون بقدرتهم على التكيف التنظيمي فيها.**(دوقة،آخرون،2014،ص40)**

البعد السادس:ويتعلق بالسؤال "**مع من؟**"ويهتم بالبعد الاجتماعي للتنظيم الذاتي،فالطلاب المتعلمون ذاتيا واعون اجتماعيا بمدى إمكانية الآخرين في مساعدتهم،أو إعادة تعلمهم،و يمكن

تمييزهم من خلال حساسيتهم عند اختيار زملاء الدراسة،أو المعلمين أو المديرين،ويمكن تمييز هؤلاء المتعلمين عن زملائهم من خلال الطريقة التي يبدؤون بها،ويستجيبون من خلالها للمساعدة الاجتماعية،فقد أثبتت البحوث أن المتعلمين غير المنظمين ذاتيا يترددون في طلب المساعدة لأنهم غير متأكدين مما سيسألون عنه،ولأنهم خائفون من الإحراج أمام الآخرين،ويعد اختيار النموذج وطلب المساعدة من المعلمين والأقران من ضمن عمليات التنظيم الذاتي الاجتماعي المفتاحي.**(السيد،2009،ص122)**

خامسا:استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

تشير العديد من الأبحاث التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا إلى وجود ارتباط قوي بين تنظيم الطلاب الذاتي لسلوكهم الأكاديمي،وخاصة استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتحصيلهم الأكاديمي.

ويذكر بينتريش و ديجروت(Pintrich & Dgroot ,1990, 33-40)أن الإستراتيجية هي طريقة تناول الفرد للمهمة،أما التعلم المنظم ذاتيا فهو يشير إلى استخدام الطلاب لاستراتيجيات محددة،تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة إستراتيجية وأيضا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية.**(حافظ،عطية،2006،ص18)**

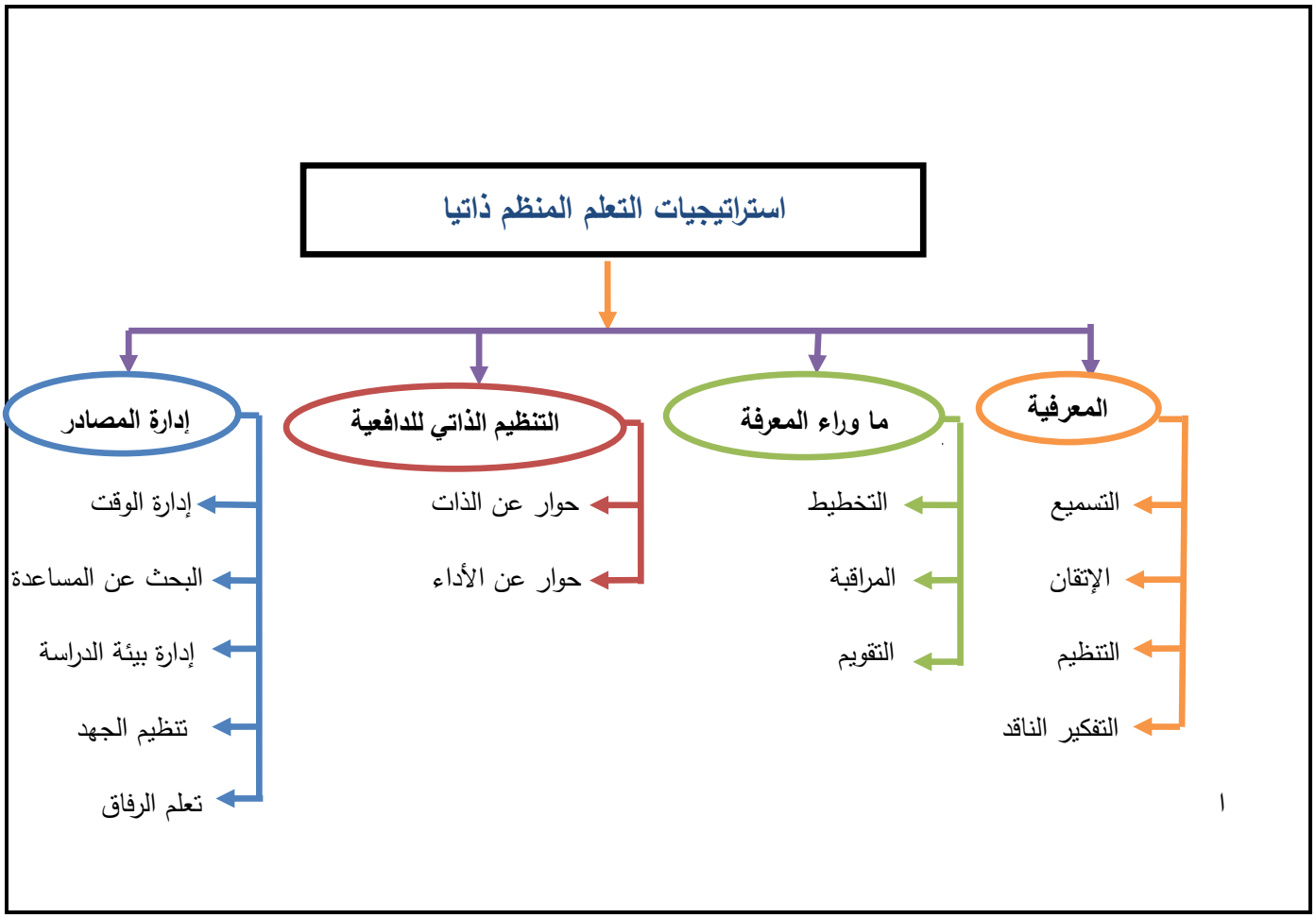
كما يعزو باندورا(Bandura,1986)اهتماما كبيرا لاستراتيجيات التنظيم للتعلم التي يستخدمها التلميذ لتنظيم تعلمه،فاستخدام التلميذ لإستراتيجية ما يمده بمعلومات مفيدة حول فعاليته الذاتية،وتلك المعلومات بدورها تحدد اختياراته اللاحقة بالنسبة لاستخدام تلك الإستراتيجية من عدمها.

ويعرّف زيمرمان(Zimmerman,1998)استراتيجيات التنظيم الذاتي بأنها أفعال وعمليات موجّهة لاكتساب المعلومات أو المهارات وتتضمن إعداد الهدف،وإدراك الفائدة وتنظيم وتحويل المعلومات ومكافأة الذات والبحث عن المعلومات.

والاستخدام الأكبر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يرتبط بالأداء الأفضل مع الاستخدام التالي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتي لها دلالة في تمييز التلاميذ ذوي الانجاز المنخفض والمرتفع.(نمر،2007،ص39)

ويتضمن تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعتمد في هذه الدراسة:الاستراتيجيات المعرفية الاستراتيجيات ما وراء المعرفة،استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية،واستراتيجيات إدارة المصادر.

والشكل التالي يوضح التصنيف العام لهذه الاستراتيجيات.



الشكل رقم (5) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(مشري،2013،ص197)

أ/الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies :

ويقصد بالاستراتيجيات المعرفية أنها عمليات وطرق يقوم بها الفرد من أجل تذكر المعلومات وإدراكها ومعالجتها وعمل الارتباطات بين المعلومات الجديدة والقديمة،وتخطيط الخبرات التعليمية لتحقيق أهداف محددة،فهي خطوات أو عمليات تستعمل في حل المشكلات وتتطلب تحليلاً،وتركيبًا لمواد التعلم- كما أن الاستراتيجيات المعرفية عمليات متعددة مثل المقارنة،والتخمين،والاستنتاج،وتساعد تلك العمليات في اكتساب المعلومات ومعالجتها عقليا.

إن الاستراتيجيات المعرفية:عبارة عن طرائق عامة يستعملها الأفراد في الأعمال العقلية،أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحل المشكلات.

وتشتمل الاستراتيجيات المعرفية على ما يلي:

1- إستراتيجية التسميع Rehearsal Strategy :ويقصد بذلك الممارسة أو المراجعة الذاتية لتذكر المادة المتعلمة بالممارسة الظاهرة أو غير الظاهرة.**(القيسي،2011،ص515)**

أو هي قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.(**بني مفرج، علاونة،2014،ص530)**

وتشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ المعلومات وتذكرها وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة وتتمثل في تكرار الفرد للمعلومات الجديدة كثيرا حتى لا ينساها أو محاولة حفظ المعلومات المتضمنة في موضوعات الدراسات الاجتماعية بتكرارها مرات كثيرة عند الاستعداد للامتحان أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسية في وحدات أو موضوعات الدراسات الاجتماعية،وتكرارها عدّة مرات حتى يتم حفظها.**(زارع،2012،ص8)**

وتستخدم إستراتيجية التسميع في انتقاء وتشفير المعلومات في السلوك اللفظي،واستراتيجيات التسميع لمهام التعلم الأساسية التي تحتوي على السرد الشفهي،تكرار المعلومات،ونطق الكلمات بصوت مرتفع

عند قراءة نص أما استراتيجيات التسميع لمهام التعلم المعقد فتشمل على نسخ المادة أخذ الملاحظات وتحديد النصوص.

ويقترح "هوفر وآخرون(Hofer et al,1998)بأن استراتيجيات التسميع سوف تساعد المتعلمين على أن ينتبهوا ويحددوا المعلومات الهامة من القوائم أو النصوص،ويحتفظوا بهذه المعلومات نشطة في الذاكرة العاملة.(**جلجل،2007،ص278)**

2- إستراتيجية التوسيع والإتقان Elaboration Strategy:يشير جابر عبد الحميد (325:1999)أن عملية التوسيع هي عملية إضافة تفصيل إلى المعلومات الجديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديدا،وهذه الاستراتيجيات تستخدم خططا تصورية موجودة في العقل لتضفي معنى على المعلومات الجديدة.**(أبو علام وآخرون،2014،ص609)**

كما تشير إلى إعادة صياغة أو تلخيص المادة المطلوبة تعلمها،وتدوين ملاحظات وتوجيه أسئلة عنها.**(خليفة،2010،ص821)**

ويتضح في قيام المتعلم بعمل ملخصات وتحديد الأفكار الرئيسية،والربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة للمادة الدراسية.**(إبراهيم،2011،ص127)**

كما تستخدم لجعل المعلومات ذات معنى ولبناء ارتباطات بين المعلومات الموجودة في مادة التعلم والمعرفة الحالية للمتعلم،وأن استراتيجيات التوسيع والإتقان لمهام التعلم الأساسية تشتمل على خلق الخيال العقلي–استخدام تكتيكات معينات الذاكرة كربط المعلومات العشوائية بالمعرفة الفردية ذات معنى أما بالنسبة لمهام التعلم المعقدة فإنها تحتوي على استراتيجيات مثل:إعادة الصياغة،التلخيص،إيجاد المتشابهات،ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة،الأسئلة،محاولة تدريس المعلومات لشخص آخر). **(جلجل،2007،ص278)**

3- إستراتيجية التنظيم Organization Strategy:يشير إلى الجهد الذاتي الذي يبذله المتعلم لإعادة تنسيق المادة المتعلمة وتنظيمها،وتحويل إلى أنماط أخرى بشكل صريح أو ضمني لتحسين عملية تعلمه،ومن الأمثلة على ذلك وضع مخططات مبدئية قبل الشروع في مهام التعلّم.**(الردادي،2019،ص39)** وهو الطريقة التي يرتب المتعلم فيها معلوماته حتى يتمكن من فهمها أو تقديمها بشكل أكثر فاعلية**(العاجز ،عساف،2017،ص132)**

ويفترض أن أنشطة التنظيم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.**(السيد،2009،ص12)**

وتتضمن هذه الإستراتيجية محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدّمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم،وتتمثل في عمل بعض المخططات والجداول والأشكال البيانية لعرض القضايا والمشكلات التي تتناولها الدراسات الاجتماعية والتي تسهل تنظيم المادة الدراسية وتكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للفرد وترتبط بمعارفه السابقة أو تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب أو المحاضرة أو ما يتم جمعه من المكتبة من معلومات عن موضوعات الدراسات الاجتماعية.

وتعدّ هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم حيث يقوم فيها المتعلم بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابق تعلمها مما يسهم في تحويل المعلومات إلى بنيات ذات معنى ذاتي(شخصي)وهو ما يتفق مع الآراء البنائية في التعلم والتي تفترض أن ربط المعلومات المعروفة سابقا لدى المتعلم من جهة أخرى يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرار.**(رشوان،2006،ص56)**

وتستخدم استراتيجيات التنظيم في تكوين ارتباطات داخلية بين أجزاء المعلومات الموجودة في مادة التعلم.

ويشير هوفر وآخرون(1998)بأن الاستراتيجيات التنظيمية لمادة التعلم الأساسية تشتمل على تصنيف وانتقاء الفكرة الرئيسة من النص أو تجميع المعلومات المرتبطة وفقا لخصائص عامة أو علامات أمّا الاستراتيجيات التنظيمية لمهام التعلم المعقدة فتشمل تحديد أو تخطيط المعلومات وخلق علاقات مكانية باستخدام استراتيجيات مثل شبكة ترتبط ببعضها(تخطيط خريطة للأفكار الهامة أو تركيبات شارحة للنصوص،وأن هذه الاستراتيجيات عادة تؤدي إلى فهم أعمق للمادة المتعلمة عن استراتيجيات التسميع.**(جلجل،2007،ص277)**

4- إستراتيجية التفكير الناقد Critical Thinking Strategy:ويشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات.**(السيد،2009 ،ص12)**

وتتضمن إستراتيجية التفكير الناقد محاولة الطالب تنشيط معارفه السابقة المرتبطة بالمهمة الحالية بشكل واع وضبط صريح وبتخطيط مسبق،كأن يحاول الطالب أن يستحضر بشكل واع كل ما يعرفه عن فرع تكوين الذي ينوي اختياره بطرح سؤال أو عدد من الأسئلة عن نفسه تساعده على ضبط هذه المعارف وحسن التعامل مع المهمة الجديدة وحل المشكلات المرتبطة بها،وتحليل وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير،والوصول إلى قرارات.

والتفكير الناقد يمكّن المتعلم من قراءة العالم قراءة ناقدة ويمكّنه من فهم الأسباب والارتباطات والتي تكمن من وراء الحقائق،حيث تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم بالرجوع للمصادر الموثوقة التي من الممكن أن يقبلها كدليل عن سماع خبر،أو عند الحاجة لمعرفة صدق معلومة.**(مشري،2013،ص200)**

كما يشير التفكير الناقد إلى قدرة الطالب على تطبيق المعرفة السابقة في المواقف التعليمية الجديدة لكي يحل المشكلات أو للوصول إلى قرارات أو عمل تقويمات نقدية فيما يتعلق بمعايير الامتياز والتفوق ويتمثل التفكير الناقد عندما يعرض المعلم تفسيرا أو استنتاجا أو نظرية على الطالب في قاعة الدراسة

أو من خلال قراءات الطالب نفسه،ويحاول أن يقرر ما إذا كان هناك دليل جيد يدعمها،كما يتمثل هذا التفكير في تعامل الطالب مع المقررات الدراسية كنقطة بداية يحاول من خلالها تنمية أفكاره حولها،وأن يكون دائم التساؤل لنفسه عما سمعه أو قرأه من هذه المقررات ليقرر مدى تأكيدها لديه.**(السواح،2007 ،ص42)**

ب/الاستراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive strategies:

يرى سالم علي(94:2010)أن الاستراتيجيات الما وراء معرفية هي استراتيجيات التي يستخدمها التلميذ والتي تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي تحدث أثناء نشاطاته المعرفية،وهي تساعد بدرجة عالية في تمكن التلميذ من التحكم في بنيته المعرفية،كما أنها تساعد في تنسيق عملية التعلم عن طريق استخدام وظائف معينة مثل:المركزية،والتدريب والمراقبة،والتخطيط،والتقويم.واتفق كل من (O Neil & Abedi ,1996 ,p236 ;Wang & chang,20042 ,p208)الاستراتيجيات الما وراء معرفية التي يستخدمها التلميذ هي:التخطيط –المراقبة والتحكم –التقويم الذاتي وسيتم تناولهم على النحو التالي:**(أبو علام وآخرون،2014،ص609)**

1- إستراتيجية التخطيط Planning Strategy:وتتضمن إستراتيجية التخطيط وضع الهدف وتحليل المهمة وإعداد المظاهر المرتبطة بالمعرفة السابقة التي تعمل على تنظيم وفهم المادة الدراسية بسهولة **(السيد،2009،ص13)**

ويتمثل في سعي المتعلم لوضع وتحديد الأهداف التربوية ومخرجات التعلم،إضافة الى وضع تصور وتحليل للمهمة بطريقة تسهل الفهم للمادة الدراسية.

وهي إستراتيجية تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة لتحقيقها،ويتمثل ذلك بغرض الاستفادة منها في تنظيم عملية الاستذكار للدروس التي يدرسها المتعلمون في الموضوعات المختلفة بالدراسات الاجتماعية.**(زارع،2012،ص9)** ويشير إليه"« زيمرمان» بأنه اختيار استراتيجيات التعلم أو الطرق التي يتم تصميمها لإحراز الأهداف المرغوبة.

ويشير "هوفر وآخرون "إلى أن وضع أهداف للدراسة مثل وضع خطة للنص قبل القراءة،إعداد أسئلة قبل قراءة النص،تحليل المهمة الخاصة بالمشكلة هي أنشطة التخطيط الاستراتيجي.

ويقررون بأن هذه الأنشطة لا تساعد المتعلمين فقط للتخطيط لاستخدام استراتيجياتهم المعرفية،لكنها تبدوا أيضا بأنه تنشيط المعرفة السابقة الضرورية وتجعل من السهل للمتعلمين تنظيم وفهم المادة.**(جلجل،2007،ص276)**

2- إستراتيجية المراقبة الذاتية Self-Mnitoring Strategy :إن مراقبة تفكير الفرد وسلوكه يعدّ جزءاً تكامليا للتعلم المنظم-ذاتيا وهو نوع من الممارسة الانعكاسية-الذاتية فالطلاب ينبغي أن يراقبوا ويقيموا تعلمهم حتى ينظموه،وبعض أنشطة المراقبة تشتمل على الانتباه أثناء عملية قراءة نص أو أثناء الاستماع لمحاضرة الاختبار-الذاتي من خلال استخدام أسئلة لمادة النص وذلك لمراجعة فهم المحاضرة.

فاستراتيجيات المراقبة تلاحظ فشل المتعلمين في الانتباه أو الفهم،وتذكرهم بسد هذا القصور أو الفشل باستخدام الاستراتيجيات التنظيمية.**(جلجل،2007،ص276)**

وتتضح إستراتيجية المراقبة في تركيز المتعلم انتباهه والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال واستبعاد الاستراتيجيات غير الملائمة لأداء المهمة أو تعديلها،مما يساعد على فهم المادة الدراسية**(إبراهيم،2011،ص127)**

كما تشير هذه الإستراتيجية إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعية للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات التالية التي يقوم المتعلم باصدرها،وتشير كذلك إلى الانتباه المعتمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف التي وضعها المتعلم بمادة الدراسات الاجتماعية بتوجيه من المعلم.**(زارع،2012،ص10)**

ويتضح أن لهذه الإستراتيجية وظيفة ما وراء معرفية بجانب وظيفتها المعرفية.

3- إستراتيجية التقويم الذاتي Self Evaluation Strategy:وتشير إلى قيام الطالب بالتقويم

لجودة ما يؤديه من أعمال.**(حافظ،2006،ص19،القيسي،2011،ص514،نمر،2007،ص41،شحاتة ،2015،ص،251،منشاوي وآخرون،2017،ص8)**

وتشير إستراتيجية التقويم الذاتي إلى التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية ويفترض أن أنشطة التقويم تحسن الأداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم الذي يسلكونه في مهمة ما.

والتقويم الذاتي لمدى تحقيق الأهداف يساعد على زيادة فعالية الذات والدافعية نحو مزيد من الجهد خاصة لأولئك الطلبة الذين لديهم أهداف محددة وواضحة وقريبة المدى وتمثل تحديا لفعالية الذات لديهم.**(مشري،2013،ص202)**

كما تعتبر استراتيجيات التقويم الذاتي من المكونات المهمة للتعلم المنظم ذاتيا إلى مقارنة المتعلم للمخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها،وأهمية التقويم الذاتي في التعلم المنظم ذاتيا تكمن في أنه عندما يكون الحكم على نواتج الأداء سلبيا فإن المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم أكثر كفاءة،وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف،ويسهم التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف،ومدى فاعلية الإستراتيجية المستخدمة ومدى تحقق الأهداف المرغوبة ويوضح أن لهذه الإستراتيجية وظيفة تتصل بما وراء المعرفة بجانب وظيفتها المعرفية.(**زارع،2012،ص13)**

وفي هذا الشأن يشير شانك(Schun, 1995)بأن عملية التقييم- الذاتي للقدرات والتقدم تعتبر ذات أهمية خاصة لتنظيم-الذات لدى المتعلمين أثناء اكتساب المهارة،ويقترح زيمرمان (Zimmerman,1998)أن التقويم-الذاتي يشمل مقارنة معلومات التغذية المرتدة بمعيار محدد أو هدف.

ويشير شانك(Schun, 1995)أن التقييم –الذاتي الصريح يشمل نوعا من المراقبة الذاتية حيث يتم دعوة الطلاب بصورة حرة لمعرفة أدائهم الحالي ومقارنته بأهدافهم وأدائهم السابق،ليحكموا بصورة ذاتية بأنهم يحرزون تقدما،والحكم –الذاتي يأتي بردود أفعال ذاتية مثل اعتبار الأداء جديرا بالملاحظة أو غير مقبول.

والتقييمات الذاتية الموجبة تجعل الطلاب يشعرون بالكفاءة نحو التعلم وتدفعهم للاستمرار في العمل باجتهاد،لأنهم يعتقدون بأنهم قادرين على إحراز تقدم أكثر.أمّا باندورا(Bandura 1986)فيرى أن الحكم –الذاتي المنخفض على التقدم وردود الأفعال الذاتية–السالبة لن تقلل بالضرورة الكفاءة–الذاتية والدافعية إذا كان الطلاب واثقين بأنهم قادرين على النجاح،ولكن مدخلهم الحالي يعتبر انعكاسيا.

ويعرف "ارتمار"و"نيوباي"(Ertmer & Newby, 1996)التقييم–الذاتي بأنه تقدير المتعلمين ذوي الخبرة لكل من العملية التي يتم تنفيذها،والمنتج الذي ظهر بعد إتمام المهمة التعليمية بصورة تامة ويريا بأن هذا المحتوى على العديد من التفصيل،مثل عقلانية،ودقة أي منتج تعليمي.لتحديد الكم الذي تم إحرازه من الهدف،العمل بصورة تامة مع الخطوات المدعمة له لتحديد فعاليتهم في إحراز الهدف العوائق التي تمت مقابلتها لتحديد كيف تم التنبؤ بهم،منعهم أو إدارتهم.الخطة الكاملة لإحراز الفعالية أو الكفاءة أو تعديلها بهدف استخدامها في المستقبل مع مهام متشابهة.(**جلجل،2007،ص277)**

ج /استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية Strategies for Self –Regulation of Motivation:

لقد قام بدراسة أبعاد التنظيم الدافعي العديد من الباحثين المهتمين،ونتج عن ذلك العديد من التوجهات النظرية،وبناءاً على تلك المنظورات البحثية جدّد الباحثون عددا من الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الطلاب للتحكم في العمليات التي يكون لها تأثير على دافعيتهم،إن هذه الاستراتيجيات تشتمل على محاولات لتنظيم معتقدات دافعية عدّة تمّ مناقشتها في ضوء دافعية الانجاز مثل:التوجّه للهدف

الفاعلية الذاتية،وأيضا معتقدات قيمة المهمة والاهتمام الشخصي بالمهمة،ويرجع الفضل حديثا لـ ولترز وزملائه في تحديد بعض تلك الاستراتيجيات التي تصنف ضمن التنظيم الذاتي للدافعية.**(الحسينان،2010 ،ص83)**

ويرى(Nadeau,1997,p6)أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية تلعب دورا جوهريا في تعلم المراهقين وتعرف لدى أنصار النظرية الاجتماعية المعرفية بأنّها مجموعة من العمليات المخططة التي تساعد التلميذ على ترميز المعلومات انطلاقا من تصوراته حول نفسه وحول بيئته وتدفعه إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف.

حيث تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية في تنظيم كل ما يسهم في دفع مشاعر الملل والتشتت عند انجاز المهمة والتغلب عليها،ويريد من احتمالية إكمالها وتحقيق درجة عالية من النجاح فيها.

وتتضح أهمية استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية من أنه من الضروري التمييز بين كون الفرد استراتيجيا وبين امتلاكه الاستراتيجيات،فمعرفة الفرد بماهية الإستراتيجية يختلف تماما عن كون الفرد ميالا لاستخدام الإستراتيجية وتعديلها وفقا لمتطلبات المهمة المتغيرة.**(السيد،2009،ص119،مشري،2013 ،ص203)**

وتشمل استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية ما يلي:

1- **إستراتيجية حوار الذات عن الإتقان Mastery self –talking**:وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات،لوصف أسباب إكمال العمل وتوضيحها وتأكيدها،وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم يكن يعرفها من قبل وأنه يستطيع القيام بهذا العمل بالصورة التي ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان والمهارة وبالتالي يؤكد لنفسه أنه لابد أن يكمل العمل أو المهمة وترتبط بهذه الإستراتيجية مجموعة من المهارات التي تساعد المتعلم على الحكم على نفسه وعلى أدائه.**(زارع،2012،ص11)**

وتتضمن العمليات التي تحدث بعد خبرة التعلم والتي تؤثر على ردود الأفعال لهذه الخبرة،وتشمل الأحكام الذاتية Self Judgements مثل:التقويم وهو عبارة عن مقارنة المعلومات المراقبة ذاتيا بالمعيار أو الهدف لأداء الفرد،والاعزاءات وهي حيوية للتأمل الذاتي لأن عزو الأخطاء لنقص القدرة يرغم المتعلمين أن يتفاعلوا سلبيا وأن يتخلوا عن محاولة التحسين من أداءهم(Zimmerman,1998)ورد الفعل الذاتي مثل الرضا عن الذات/الوجدان Self Satisfaction Affect/ والتكيف الذاتي،ويشير التأمل/الحوار الذاتي إلى النظر إلى الوراء في خبرة التعلم،والذي يعطي المعنى لخبرة التعلم.

فمرحلة التأمل أو الحوار الذاتي تتضمن التفكير بعد الأداء والتقويم الذات لنواتج التعلم مقارنة بالأهداف التي حدثت بالمرحلة الأولى(مرحلة الإعداد)،ويجب أن يهتم الطالب بأن يسأل نفسه هل استكمل ما خطط لأدائه؟هل تشتت ذهنيا وكيف يُعِد(يحضِر)للعمل ؟هل يخطط وقتا كافيا أو يحتاج لوقت أكثر مما فكر فيه؟تحت أي الشروط يستكمل معظم مهامه التعليمية؟**(السواح،2007،ص47)**

2- **إستراتيجية حوار الذات عن الأداء/الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي** Talk - Performance/Extrinsic Self- وهي إحدى أشكال اعتماد الطلاب على أهداف معينة لزيادة دافعيتهم،حيث يعمل الطلاب وفق هذه الإستراتيجية على استخدام الطلاب الجمل والأفكار الصوتية المصمّمة لزيادة رغبتهم لأداء المهام الأكاديمية،وذلك بتشديد تركيزهم على أهداف الأداء مثل الحصول على درجات جيّدة أي:إنّ هذه الإستراتيجية تركز على أسباب انجاز المهمة المتعلقة بالأداء مثل:الحصول على درجات جيّدة وتحديد هذه الرغبة لأنفسهم سيزوّدهم بالتعزيز الدافعي الضروري،لأداء المهام الدراسية،والتّغلب على المشكلات التي تواجههم عند أدائها،فالطلاب في هذه الإستراتيجية يستخدمون حديث الذات الموجّه للأداء للتفكير في أسباب معينة،أو إبراز الأسباب المختلفة لمثابرتهم أو أدائهم المهمة كطريقة لإقناع أنفسهم للاستمرار أوالمثابرة في المهام الدراسية.**(الحسينان،2010،ص74)**

وفيها يحاول المتعلم استخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات،لوصف أسباب إكمال العمل وتوضيحها وتأكيدها وهنا يحاول المتعلم أن يدفع ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة أو التفوق على الأقران أي الفرد يؤكد لنفسه ضرورة أن يكمل العمل أو المهمة بالتفكير في نتائج الأداء أكثر من التفكير في التعليم.(**رشوان،2006،ص57)**

د/استراتيجيات إدارة المصادر Resource Strategies:تشير استراتيجيات ادراة المصادر إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المهمة والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه.(**مشري،2013،ص204)**

وهي تعتبر استراتيجيات لتنظيم سلوك الفرد،وبعض نماذج التنظيم لا تحتوي على هذه الاستراتيجيات كمظهر للتنظيم الذاتي،حيث أنها لا تتضمن محاولات واضحة لضبط وتنظيم الذات ويعتبرونها مجرّد ضبط للسلوك.

وتشتمل استراتيجيات إدارة المصادر على استراتيجيات إدارة بيئة ووقت الدراسة واستراتيجيات تنظيم الجهد،واستراتيجيات تعلم الرفاق،واستراتيجيات طلب المساعدة الخارجية.(**الهيلات وآخرون،2015 ،ص363)**

ويشير اورنج(Orangee, 1999)إلى أن استراتيجيات إدارة المصادر تساعد الطلاب في تعديل بيئتهم لتلاءم أهدافهم واحتياجاتهم،وقد وجد أن كثيرا من طلاب الجامعة يحتاجون مساندة في تنظيم إدارة الوقت والبحث عن المساعدة.**(جلجل،2007،ص278)**

وتشمل استراتيجيات إدارة المصادر الاستراتيجيات التالية:

1- إستراتيجية ادراة الوقت Time Management:وتتضمن إدارة الوقت ووضع جدول أعمال والتخطيط وإدارة وقت الدراسة.(**السيد،2009،ص13)**

فهي بذلك تختص بجدولة،وتنظيم وإدارة وقت الفرد للدراسة،ووفقا لبنتريش(Pintrich,1991,p27) فان هذا يتطلب الاحتفاظ بأجزاء من الوقت للدراسة،بصورة أكثر فعالية ووضع أهداف حقيقية وهي تتراوح في المستوى من عمل جداول لوقت واحد في اليوم للدراسة أو أي خطط الدراسة أسبوعية وشهرية.(**جلجل ،2007،ص279)**

ومن هنا يحاول المتعلم جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له حتى لا يشعر بأن الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى وقت الجدولة المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثلة له ويعدّ الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعلم فإذا لم يشعر المتعلم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ إلى تنظيمه.**(زارع،2012 ،ص12)**

2- إستراتيجية البحث عن المساعدة الاجتماعية Search Strategy for Social Assistance:وتعني مبادرة الطلبة للحصول على المساعدة من الرفاق والمعلمين والكبار عند مواجهتهم صعوبات ما في التعلم.**(القيسي،2019،ص515،منشاوي وآخرون،2017،ص8)**

كما تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من الزملاء أو المعلمين أو الكبار عندما يستند إليه مهمة أكاديمية ما أو حل واجبات مدرسية.**(خليفة،2010،ص812،حافظ ،2006،ص19،حسن 2014،ص12، نمر،2007،ص41،شحاتة،2015،ص252)**

وتتمثل هذه الإستراتيجية في سعي المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة وتعدّ من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الإطار الاجتماعي كما تعدّ هذه الإستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة والتي يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما في أثناء التعامل مع المهام فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في

العمل قد يلجأ إلى طلب المساعدة من الآخرين بدلا من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل. **(رشوان ،2006،ص58)**

وينظر نيومان(Newman ,2002)إلى البحث عن المساعدة على أنه إستراتيجية فريدة للتعلم المنظم–ذاتيا لأن الطلاب ينبغي أن يقوموا به خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين،حيث ينظم الطلاب تعلمهم من خلال طلب المساعدة من الآخرين للتعامل مع الصعوبة الأكاديمية،فعندما يراقب الطلاب أدائهم الأكاديمي ويصبحون على وعي بالصعوبة التي لا يستطيعون التغلب عليها بأنفسهم فإنهم عادة ما يعوضون قدرتهم وتأكيدهم الذاتي لحل الصعوبة بطلب المساعدة من شخص آخر لديه معرفة أكثر،وهذا يعتبر سلوكا ناضجا واستراتيجيا،فطلب المساعدة يمكن أن يمنع الفشل المحتمل–يدعم الإدارة،وينتج عنه نجاح المهمة ويحسن من إمكانية التمكن على المدى الطويل والتعلم الاستقلالي.**(جلجل،2007،ص279)**

3-إستراتيجية ادراة بيئة الدراسة Management Strategy of the study environment:

وتشير إلى بذل الطالب للجهود من أجل تنظيم بيئة تعلمه لجعل تعلمه أكثر يسرا وسهولة وهذا يتضمن إما تنظيما لبيئة تعلمه المادية أو الغير مادية (النفسية).**(حافظ وعطية،2006،ص19،حسن 2014،ص12، نمر،2007،ص41،شحاتة،2015،ص252)**

وتفيد هذه الإستراتيجية في تنظيم بيئة التعلم المكانية حيث يحاول المتعلم الوصول إلى أفضل ترتيب لبيئة التعلم تساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه،فقبل أن يبدأ المتعلم العمل لابد أن يوفر لنفسه المكان الذي يساعده ويشجعه في تركيز انتباهه في تعلم المهام موضوع التعلم.**(زراع،2012،ص11)**

وهي بذلك تختص بمكان دراسة الطالب،وتشير إلى سلوكيات الطالب لإعداد وملائمة بيئة الدراسة لجعلها منظمة،وهادئة وخالية ،كذلك من المشتتات البصرية السمعية.**(جلجل،2007،ص279)**

وبمعنى آخر فأن إستراتيجية تنظيم بيئة الدراسة تتضح في قيام المتعلم بترتيب وتنظيم البيئة الطبيعية مثل اختيار أو تحديد مكان هادئ وخال من حالات صرف الانتباه السمعية والبصرية أثناء المذاكرة مما يساعد على زيادة الفهم والتحصيل.**(إبراهيم،2011،ص127)**

4- إستراتيجية تنظيم الجهد Effort Regulation Strategy:وتتعلق بقدرة الطلاب على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام،ومثابرة التلميذ على إكمال المهام عندما تكون صعبة.(**خليفة،2010،السيد،2009،منشاوي وآخرون،2017)**

وتتمثل في قدرة المتعلم في التعامل مع الفشل والمرونة في مواجهة الفشل أو النكسات،والميل لإبقاء تركيز الجهد على تحقيق الأهداف على الرغم من وجود حالات صرف الانتباه التي تحيط بالمتعلم داخل وخارج حجرة الدراسة.**(إبراهيم،2011،ص127)**

كما تصف هذه الإستراتيجية قدرة الطالب على ضبط جهده وانتباهه على الرغم من المشتتات والمهام غير الشيقة وهي لا تعكس فقط الإصرار على إتمام أهداف دراسة الفرد حتى وإن كانت هناك صعوبات أو مشتتات،ولكنها تشير أيضا إلى تنظيم الطالب في الاستخدام المستمر لاستراتيجيات التعلم. **(جلجل،2007،ص279)**

5-إستراتيجية تعلم الرفاق Peer Learning Strategy:وتتعلق بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء من أجل توضيح مادة المقرر الدراسي والتوصل إلى استبصارات قد لا يصل إليها الفرد بمفرده.**(السيد،2009 ،ص13)**

وتتضح من خلال استخدام المتعلم استراتيجيات الدراسة مع الأصدقاء أو الأقران أثناء الدراسة والمذاكرة.**(إبراهيم،2011،ص127)**

وتتم هنا الاستفادة من التعلم الجماعي،وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون الأكاديمي حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران إلى حل مشكلة معينة تواجهه،و إنما المقصود

هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمنافسات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.(زراع،2012،ص11)

وتعتبر جماعة الرفاق والتفاعلات بين الطلاب وبعضهم،سياقات مهمة لتشكيل وتنمية الدافعية وتعزيز عملية التعلم،والمتعلم المنظم ذاتيا يكون لديه القدرة على العمل داخل مجموعات التعلم التعاوني أو جماعة الرفاق،حيث يستفيد من الرفاق ويستخدمهم كمصدر للتعلم خلال عمليات التنظيم الذاتي وتتعلق هذه الإستراتيجية بحوار الفرد مع الرفاق والزملاء.(مشري،2013،ص204)

عموما تعتبر تلك الاستراتيجيات متفاعلة ومتكاملة مع بعضها البعض،وتسهم في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلم المنظم ذاتيا ومن ثم تكتسب أهمية ذات قيمة كبيرة،حيث أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة التلاميذ لأنه يؤدي إلى ارتفاع انجازهم في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة،وليس فقط المهام الأكاديمية.(السيد،2009،ص129)

كما تتضح أهمية كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تمييز المتعلمين المنظمين ذاتيا عن غيرهم،حيث إن استخدام هذه الاستراتيجيات يعدّ إحدى سمات التلاميذ المنظمين ذاتيا.

سادسا:نماذج التعلم المنظم ذاتيا

بالرغم من وجود عدّة نماذج مختلفة مشتقة من أطر نظرية مختلفة،فمعظم النماذج كما يرى أكسان(Aksan,2009:897)تفترض أن التعلم المنظم ذاتيا يستخدم استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية لضبط وتنظيم تعلم التلاميذ(حسن،2014،ص17)

وتعدّ النماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا والتي تم بناؤها في ضوء الأطر النظرية لعلم النفس المعرفي ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي تفترض تفاعل العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية عند تعامل الفرد مع المهام الأكاديمية،وإذا كانت الاتجاهات التقليدية في تفسير التعلم تركز على مفهوم القدرة–

كمستوى الذكاء مثلا–فإن نماذج التعلم المنظم ذاتيا تركز الانتباه في الإجابة عن التساؤل التالي:لماذا وكيف يبدأ الفرد تعلمه ويتحكم فيه ذاتيا؟والسؤال كيف تكمن إجابته في مصطلح استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي تستخدم من قبل الطلاب في التعامل مع المهام المختلفة ،حيث نجد من بين أهم هذه النماذج ما يلي:

أ- النموذج المعرفي الاجتماعي للأهداف والتنظيم الذاتي:-Model of Goals and Self Regulation

يعد هذا النموذج هو إسهام الأول في التعلم المنظم ذاتياً،وافترض هذا النموذج من قبل بينتريش وزملائه في1994،1991،1990م في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات الدافعية والمعرفية؛ولذا ينقسم النموذج إلى بعدين أساسيين يختص أحدهما بالمكونات المعرفية والآخر بالمكونات الدافعية التي من الممكن أن تؤثر أو تحدد عمليات التعلم المنظم ذاتياً.**(الحسينان،2010،ص40)**

والمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة إلى مكونين عامين هما المعرفة الفعلية(المعرفة المستقرة في البنية المعرفية)والاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير وهذان المكونان يمثلان التميز المتوازي بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية،فالمعرفة التقريرية تتضمن ما يعرفه المتعلم عن المعلومات المقدمة بينما المعرفة الإجرائية تتضمن المعرفة بطرق تعلم وتذكر وفهم تلك المعلومات أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم.

ويفترض في هذا النموذج أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن ثلاث فئات مختلفة من الاستراتيجيات هي:

- **الاستراتيجيات المعرفية:**التي يستخدمها الطلاب في التعلم والتذكر والفهم وتتمثل في(التسميع ،التفصيل،والتنظيم أو التحويل،والتفكير الناقد)

- **الاستراتيجيات ما وراء المعرفة**:وتتمثل في(التخطيط،المراقبة).
- **استراتيجيات إدارة المصادر**:وتتضمن قدرة الطلاب على إدارة وضبط الجهد أثناء أداء المهام والقدرة على المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ومواجهة ما يشتت الأداء كالضوضاء مثلا وتتمثل تلك الاستراتيجيات في(إدارة الوقت وبيئة الدراسة،وتنظيم الجهد،وتعلم الأقران،وطلب العون الأكاديمي) **(رشوان،2006،ص21)**

بينما تمثل الدافعية في هذا النموذج ثلاث مكونات عامة يفترض أنها تؤدي دوراً هاما في دافعية المتعلم وهي:

1-مكون القيمة Value-Component:ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها المتعلم لنفسه من دراسة مادة ما،والتي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الاستفادة منها،وتهتم مكونات التوقّع بالإجابة عن أسئلة مثل: لماذا أقوم بهذه المهمة؟ وتتكون من :التوجه الداخلي للهدف،والتوجه الخارجي للهدف،وقيمة المهمة.

2-مكون التوقع Expectancy-Coponen:ويتضمن معتقدات الطلاب عن الكفاءة في أداء الأعمال التعليمية،حيث تتضمن الإجابة عن أسئلة مثل:هل أستطيع أداء هذه المهمة ؟وتتكون من: ضبط معتقدات التعلم،فعالية الذات في التعّلم والأداء.

3-المكون الوجداني Affect-Component:

ويشتمل على رد الفعل الانفعالي نحو المهمة الدراسية،ويتضمن الإجابة عن أسئلة مثل:كيف أشعر تجاه هذه المهمة،وهذا المكوّن هو :قلق الاختبار.**(الحسينان،2010،ص ص ص41-42-43)**

ويفترض أنَّ هذه المعتقدات الدافعية تقود إلى ثلاثة أنماط عامة من السلوك الدافعي تتمثل في الاختيار(اختيار القيام بعمل ما دون آخر)ومستوى المشاركة،أو الاندماج(الاندماج في المهم أو العمل

بفاعلية والتجهيز والمعالجة في المستويات العميقة)ومستوى المثابرة(الاستمرار في العمل رغم مواجهة الصعوبات). **(رشوان،2006،ص21)**

ب- **نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيا:**

يعتبر نموذج بنتريشPintrich وآخرون من أهم المحاولات في الكشف عن العمليات المختلفة والأنشطة التي تزيد من التنظيم الذاتي للتعلم،فقط اقترح إطار نظريا عاما للتعلم المنظم ذاتيا،تم بنائه من خلال برامج البحوث التي أجريت في جامعة(متشجان)في الولايات المتحدة الأمريكية واعتمد فيه على عمله وأعمال المنظرين الآخرين،حيث يعتبر إطار معرفي اجتماعي،إضافة إلى أنه يجمع عناصر من نظريات أخرى كنظرية التجهيز المعرفي للمعلومات. **(خليفة،2007،ص255)**

ويُعد هذا النموذج إسهامه الثاني في التعلم المنظم ذاتياً ،ففي عام2000م قام بينتريش بمراجعة النماذج والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات في مجال التعلم المنظم ذاتياً وقدم من خلال ذلك نموذجا عاماً للتعلم المنظم ذاتياً هدف فيه إلى توضيح العمليات التنظيمية،والمواضع التي تخضع للتنظيم،والتي تناولتها معظم النماذج المفترضة للتعلم المنظم ذاتيا،في محاولة لإحداث نوعٍ من ترتيب الأفكار في ضوء التفسيرات النظرية،ونتائج الدراسات السابقة،حيث يفترض أنَّ التعّلم المنظّم ذاتياً يتضمن أربعةَ أطوار،أو مراحل عامة يطبقها المتعلِّم في تنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط. **(الحسينان،2010،ص43)**

ويوضح الجدول رقم(8)المراحل الأربعة وعمليات التنظيم الذاتي التي تتم في كل منها(الأعمدة)

1- **التخطيط Planning**:ويتم فيه عمليات معرفية هي(وضع الهدف،تنشيط المعلومات السابقة والوعي بالعمليات المعرفية)وعمليات الدافعية(يبني توجه نحو الهدف وإصدار أحكام خاصة بفعالية الذات)وعمليات سلوكية(تخطيط الوقت والجهد وملاحظة ذاتية)،وفي مجال السياق(فهم خصائص المهمة).

2- **المراقبة Monitoring**:ويتم فيها عمليات معرفية(الوعي بالعمليات المعرفية ومراقبتها) وعمليات دافعية(مراقبة الدافعية)،وعمليات سلوكية(استخدام الجهد والوقت)،وفي مجال السياق(مراقبة التغير في ظروف سياق المهمة).

3- **التحكم Control**:ويتم فيه عمليات معرفية(اختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير)وعمليات دافعية(اختيار استراتيجيات الدافعية)وعمليات سلوكية(الملاحظة الذاتية للسلوك)،وفي مجال السياق(إعادة النظر في المهمة).

4- **الاستجابة والتأمل Evaluation**:وفيها يصدر التلميذ أحكاما معرفية و إعزاءات،وسلوكا دالا على المثابرة وتقييم ذاتي للمهمة والسياق.(**نمر،2007،ص ص34-35)**

ويرى بنتريش(Pintrich,2000 ,p550)أن هذه المراحل الأربعة تمثل تتابعا عاما يمرُ من خلاله المتعلم أثناء قيامه بالمهمة،ولكنها ليست منظمة خطيا أو هرميا،فيمكن أن تتم هذه المراحل في نفس الوقت بشكل ديناميكي مما يؤدي إلى تفاعلات بين العمليات والعناصر المختلفة،فهذا فضلا عن كون جميع المهام الأكاديمية تتضمن تنظيما ذاتيا صريحا،فأداء بعض المهام لا يتطلب أحيانا من المتعلم أن يقوم بتخطيط وضبط وتقييم استراتيجي لما يقوم به،ولكن يتم الأداء بشكل آلي نتيجة لخبرات المتعلم السابقة.**(جلجل،2007،ص273)**

الجدول رقم (6) يوضح مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيا

المراحل و المقاييس الملائمة	مجلات التنظيم			
	المعرفة	الدافعية/الوجدان	السلوك	السياق
المرحلة الأولى التروي التخطيط والاستثارة (التنشيط)	–وضع الهدف المستهدف –تنشيط المعرفة بالمحتوى السابق –تنشيط المعرفة الميتامعرفية	–تبني التوجّه نحو الهدف –أحكام الفعالية –تصورات صعوبة المهمة –تنشيط الاهتمام	– تخطيط الوقت والجهد – التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك	–إدراكات(تصورات) المهمة –إدراكات السياق
المرحلة الثانية المراقبة	الوعي الميتامعرفي ومراقبة المعرفة	الوعي بـ/ومراقبة الدافعية والوجدان	الوعي بـ/ومراقبة الجهد ،واستخدام الوقت والحاجة للمساعدة والملاحظة الذاتية للسلوك	مراقبة تغيير المهمة وظروف السياق
المرحلة الثالثة التحكم	اختيار وتعديل الاستراتيجيات المعرفية للتعلم والتفكير	اختيار و تبني الاستراتيجيات لإدارة الدافعية والوجدان	– زيادة/تقليل الجهد – المثابرة – التخلي (الإقلاع) – سلوك طلب المساعدة	– تغيير أو إعادة فهم المهمة –تغيير أو ترك السياق
المرحلة الرابعة رد الفعل و التأمل	الأحكام المعرفية	ردود الأفعال الوجدانية	سلوك الاختيار	تقويم المهمة
مقاييس MSLQ الملائمة	– العزو – التسميع – تنظيم التفصيل – التفكير الناقد – ما وراء المعرفة	– العزو – الأهداف الذاتية – الأهداف الخارجية – قيمة المهمة – معتقدات التحكم – الفعالية الذاتية – قلق الاختبار	– تنظيم الجهد – طلب المساعدة – بيئة المذاكرة /الوقت	– تقييم السياق – تعلم الأقران – وقت /بيئة الاستذكا

(الحسينان،2010،ص46)

ويتضح من هذا الجدول أن التعلم المنظم ذاتيًا يتكون من أربع مراحل يتم في كلٍ منها أنشطة التعلم في أربعة مجالات مختلفة هي:مجال المعرفة والدافعية/الحالة الوجدانية،والسلوك،والسياق. والمراحل الأربعة والتي تمثلها الصفوف في الجدول هي:

المرحلة الأولى:وتتضمن التخطيط ووضع الهدف،بالإضافة إلى الإداركات،والمعرفة عن المهمة والسياق والذات في علاقتها بالمهمة.

المرحلة الثانية:تهتم بعمليات المراقبة المتعددة التي تمثل الوعي ما وراء المعرفي بالمظاهر المختلفة للذات،أو المهمة،والسياق.

المرحلة الثالثة:تتضمن الجهود لضبط ،وتنظيم مظاهر مختلفة للذات،أو المهمة،والسياق.

المرحلة الرابعة:تمثل أنواعًا مختلفة من ردود الأفعال،والتأملات عن للذات،والمهمة،والسياق.

(السيد،2009،ص179-180)

وهذه المراحل الأربعة تمثل تتابعًا زمنيًا والذي يتبعه الأفراد،أثناء أدائهم للمهمة.ولكن لا يوجد افتراض قوى بأن هذه المراحل تُعتبر هرمية أو خطية والتي لابد أن تحدث فيها مراحل سابقة قبل أن تحدث المراحل اللاحقة. ففي معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيًا فإن المراقبة والضبط،وردود الأفعال يمكن أن تتم بشكلٍ متزامن وديناميكي كلما تقدّم الفرد في أداء المهمة،مع حدوث تغيير ،وتعديل في الأهداف والخطط بناء على التغذية الراجعة من عمليات المراقبة والضبط،وردود الأفعال.

(Pintrich,2000b, p389)

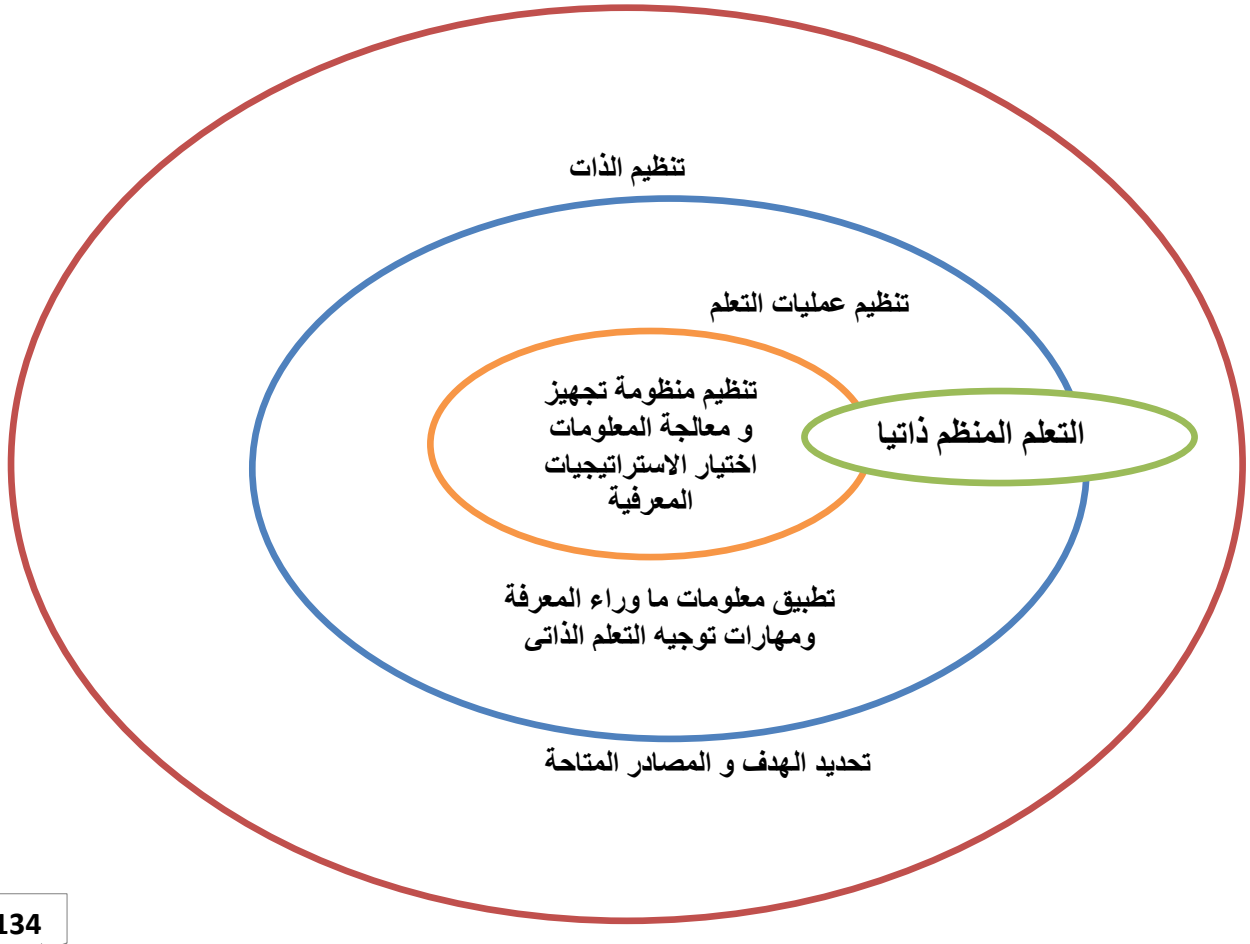
وفى الواقع ليس كل أنواع التعلم الأكاديمي تتبع هذه المراحل،حيث يوجد العديد من المواقف التي يتعلم فيها الطلاب المادة التعليمية بطرق ضمنية،أو تلميحية،أو عفوية(بدون قصد)وذلك بدون أن ينظموا تعلمهم ذاتيًا بنفس الطريقة الواضحة المقترحة في النموذج.**(Pintrich, 2000b,p 453)**

ج-نموذج التعلم التكيفي (نموذج الطبقات الثلاثة): Model of adaptable Learning

يرى بوكاتس(Boekaerts,1999:447)أن التعلم المنظم ذاتيا ليس حدثا ولكنه بدلا من ذلك يشير إلى سلسلة من العمليات المعرفية والوجدانية المرتبطة بشكل دوري والتي تعمل معا وتؤثر على المكونات المختلفة لنظام معالجة المعلومات.(**السيد،2009،ص167**)

ويجيب هذا النموذج عن السؤال الخاص بماهية الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون وتمكنهم من تنظيم تعلمهم ذاتيا؟ وتبعا لهذا النموذج هناك ثلاث كفاءات للتعلم المنظم ذاتيا تعمل في ثلاث مناطق مختلفة هي منطقة تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وتنظيم عمليات التعلم بمثابة الجانب المعرفي للتعلم المنظم ذاتيا بينما تنظيم الذات يمكن أن ينظر إليه على أنه الجانب الدافعي.

ويفترض أن تنظيم الذات بمثابة البوتقة التي تحتوي أو تحيط بتنظيم عمليات التعلم وتنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات وبمعنى آخر تعدّ عمليات تنظيم الجانب الدافعي للتعلم بمثابة المحدد لفاعلية التنظيم الذاتي للجانب المعرفي وهو ما يتضح في الشكل الآتي.(**رشوان،2006،ص22**)



الشكل رقم(6) النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا.(رشوان،2006،ص22)

يتضح من خلال هذا الشكل أن النموذج ثلاثي الطبقات للتعلم المنظم ذاتيا يتكوّن من أربع عمليات في كل منها أنشطة التعلم وهي كالتالي:

1- تنظيم منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات:

وتتمثل القضية الأساسية هنا في قدرة المتعلم على اختيار استراتيجيات التجهيز والمعالجة المعرفية والمزاج والتوفيق بينهما بطريقة فعالة.

2- تنظيم عملية التعلم:

تتضح القدرة على التنظيم الذاتي لعملية التعلم من خلال قدرة الأفراد على توجيه عملية تعلمهم ذاتيا والأبحاث التقليدية في مجال ما وراء المعرفة وجّهت الكثير من الانتباه لهذه العمليات التنظيمية وأمكن تحديد العديد من مهارات ما وراء المعرفة المهمة،والتي تتضمن التوجيه والتخطيط وانجاز الخطة والمراقبة والاختيار والتشخيص،والتوفيق والتصحيح والتقويم وردود الفعل والانعكاسات.

3- تنظيم الذات:

يلقي هذا البعد اهتماما متناميا في مجال التعلم المنظم ذاتيا،حيث يمثل الذات أو تنظيم الخصائص الذاتية المحدد الرئيسي للسلوكات المرتبطة بالتعلم،وهنا يتمثل الاهتمام في الإجابة على بعض التساؤلات مثل:ما الذي يجعل المتعلم يضع لنفسه معايير معينة للتعلم؟ أو لا يجعله يحدد أهدافا خاصة لتعلمه ؟وما الذي يدفع المتعلم للاجتهاد الفعلي بعد تحديد هذه الأهداف وتلك المعايير؟وهنا يحاول النموذج تحديد بعض الأبعاد التي تسهم في فهم نظام الضبط هذا،وخاصة ما يتعلق بتحديد الأهداف،والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف.**(الحسينان،2010،ص ص 81-82)**

د-**النموذج الثلاثي (الحلقي) للتعلم المنظم ذاتيا Triadic Model of SRL:**

قدّم هذا النموذج من قبل Zimmerman وزملاءه،وهو من أهم النماذج التي ظهرت لتفسير بنية التعلم المنظم ذاتيا.يعمد هذا النموذج في بنائه على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي في نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ Bandura،التي تؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية،وتؤكد من جهة أخرى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية(الذاتية)والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة ولا يمكن إعطاء أي هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.**(الزيات،2004،ص262)**

ولقد أسفرت سلسلة الدراسات التي قام بها زيمرمان وزملائه Zimmerman et al عن نتائج متعددة وثرية ،دفعته إلى بحث الدور الذي تلعبه فاعلية الذات بالنسبة للتنظيم الذاتي،وذلك من خلال استخدام المسار حيث يرى Zimmerman في نموذجه أن التنظيم الذاتي حلقي،بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة ويقود كل جهد سابق الى نمو لاحق.**(نور الدين ابراهيم،2007،ص459)**

وقد افترض باندورا 1986 كما أشرنا سابقاً عند الحديث عن النظرية المعرفية الاجتماعية ،ثلاث محددات للتنظيم الذاتي للتعّلم،وهي:المحددات الشخصية،والمحددات البيئية،والمحددات السلوكية حيث يرى أن السلوك يكون نتاج تأثير مصادر خارجية،ومصادر ذاتية،وعلى أساس هذا الافتراض قدم زيمرمان 1989 نظرة أولية للتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالب،حيث عدّ أنَّ فعالية الذات مفتاح شخصي(ذاتي) مؤثِّر من بين الأنماط الكبرى للتأثير(وهي المؤثّرات الشخصية،والبيئية،والسلوكية)،كما أشار إلى أنَّ ملاحظة الذات،وحكم الذات،ورد فعل الذات توصف على أنها فئات أساسية للتأثير المرتبط بالأداء.

ويوضح الشكل رقم 6 وصفاً لنموذج حلقي للتنظيم الذاتي في التعلم الأكاديمي،فوعي الطلاب بمهارات الدراسة يتنوع بصورة كبيرة،والطلاب غير الناجحين لديهم فقط رؤية غير واضحة وإحساس

مشوش عما يتعلمونه،وكيف يتعلمونه من الواجبات المنزلية،وهؤلاء الطلاب يمكن أنْ يستفيدوا من الملاحظة المنظّمة لأدائهم،وباستخدام تسجيلات ذاتية للتأكيد على أماكن الضعف والقوة عندهم بصورة محددة،فغالباً لا يعي الطلاب عدم ملائمة استعداداتهم للاختبارات إلا بعد أنْ ينتهي الاختبار؛وذلك لأنهم لا يختبرون أنفسهم.**(الحسينان،2010،ص78)**

ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات وهي كالتالي:

1-التقويم الذاتي والمراقبة Self Eevaluation and Monitoring:

وتحدث عندما يحدد الطلاب مدى فعالية طرق تعلمهم الحالية،وعندما يتم تحديد جوانب القصور أو الضعف فإنه يمكن لهم الانتقال إلى الخطوة الثانية في الحلقة.

2-تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي Goal Setting and Strategic Planning:

وتتضمن وضع أهداف تعليمية محددة للتعلم،واختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيقها،فالطلاب الذين لديهم مهارات تنظيمية ذاتية متطورة،يمكنهم تحليل المهام الجديدة إلى عناصر،وأنْ يحددوا أهدافاً ويضعوها بصورة فعالة أكثر من الطلاب الجدد،واختيار إستراتيجية تعّلم جيدة لتحقيق الهدف،يعتمد على مخزون الطلاب من الاستراتيجيات الموجودة والمتاحة،ويعتمد على اختيار الطريقة التي يطلبون بها المساعدة من المعلمين أو الأقران الذين بإمكانهم وصف إستراتيجية جديدة،وتوضيحها وشرح فعاليتها.

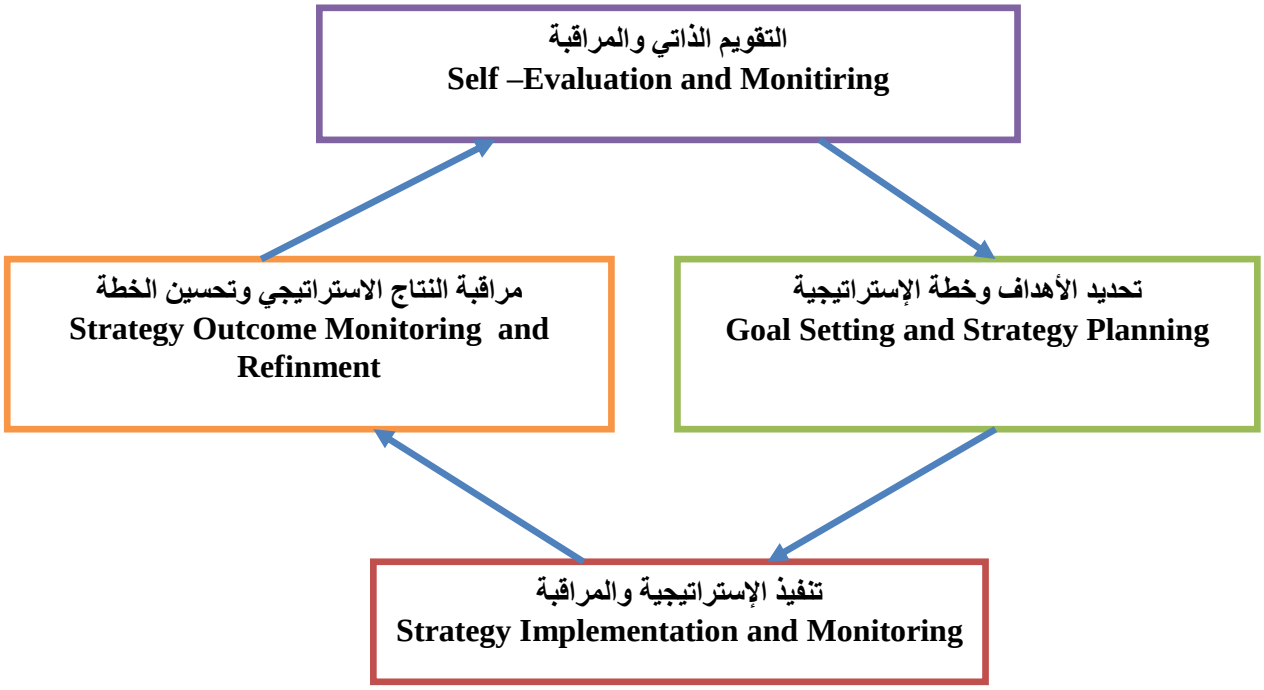
3 -الخطوة الثالثة في الحلقة هي تطبيق الإستراتيجية والمراقبة Strategy Implementation and Monitoring

وتحدث عندما يحاول الطلاب تنفيذ إستراتيجية تعّلم في سياقات منظّمة،ويراقبون الدقة في تطبيقها فالطلاب يحتاجون للتركيز على أداء كل جوانب الإستراتيجية تماماً مثلما يفعل نموذج مدرب وذو مهارة فالطلاب الجدد غالباً ما يطلبون تغذيةً راجعة اجتماعية،وإرشادًا حينما يحاولون تنفيذ الإستراتيجية معتمدين على أنفسهم.**(الحسينان،2010،ص78)**

4- الخطوة الرابعة في الحلقة هي مراقبة الناتج الاستراتيجي Strategie Coutcome Monitoring

وتحدث عندما يركِّز الطلاب انتباههم على نتائج تعّلمهم من أجل تعديل الإستراتيجية لتحقيق أقصى فاعلية لها،وتعتمد جودة مراقبة الناتج الاستراتيجي على تحويل الإستراتيجية إلى عادة(روتين) وتحديد الأهداف الناتجة عن الإستراتيجية،وسمات الإستراتيجية عند الطالب.

فالطلاب الذين لم يحوّلوا الإستراتيجية إلى عادة سلوكية سيواجهون عقبات ومشكلات في تدعيمها بينما يركِّزون على نواتج الإستراتيجية،أو يحددوا بدقة سمات وأسباب نواتج العملية،وفي نهاية الاستعداد للامتحان يجب على الطلاب أنْ يحددوا نسبة إدراكهم لفعاليتهم الذاتية في اجتياز اختبار على النص المقرر،وهذه النسب يمكن مقارنتها بالنتائج الفعلية للاختبار،لمساعدة الطلاب في تنمية معايير دقيقة للتقويم الذاتي،ومن خلال الممارسة والتدريب المتكرر،فإنَّ إحساس الطلاب بفعاليتهم الذاتية في الاستعداد للامتحان،يزيد في الدقة والمستوى.(**الحسينان،2010،ص78**)



الشكل رقم (7)النموذج الحلقي للتعلم المنظم ذاتيا (حسن،2010،ص79)

وتبعا لهذا النموذج افترض زيمرمان(Zimmerman,2002)أن عمليات التنظيم الذاتي للتعلم تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

- **الطور الكشفي Forethought Phase** :ويسبق الأداء الحقيقي ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة بدلا من كونه دالة للنزاعات غير المدركة،والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال الإمكانيات البيئة المتاحة ومتطلبات العمل.

- **طور الأداء أو الضبط الإداري Volitional Control Phase**:ويشتمل على العمليات التي تحدث أثناء التعلم أو التنفيذ.

- **طور التأملات الذاتية Self –Reflection Phase**:والذي يعد مرحلة بعدية يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء.**(رشوان،2006،ص16-17)**

وهذا النموذج للتنظيم الذاتي للتعلم يعدّ حلقيا Cyclical،لانّ المراقبة الذاتية في كل محاولة للتعلم تقدّم معلومات يمكنها أن تغيّر الأهداف التالية،الاستراتيجيات،وجهود الأداء..

فالمراقبة الذاتية لنواتج الإستراتيجية الحالية ،يمكن أن تدل على الأهداف المبدئية طموحة أكثر من اللازم أو أنّ الإستراتيجية بعينها لا تعطي النتائج المرجوة،وهذه النتائج يمكن أن تؤدي إلى وضع أهداف أكثر ملائمة للمهمة،أو تؤدي إلى اختيار إستراتيجية جديدة.**(الحسينان،2010،ص80)**

وعلى العموم يمكن ملاحظة أن هناك أوجه تقارب كثيرة بين هذه النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا سواء في مفهومه أو مكوناته أو عمليات التنظيم الذاتي،أو في المراحل التي يتم خلالها،ويصل حد التقارب في بعض الحالات إلى الاختلاف في المصطلحات المستخدمة فقط،ومع ذلك يبقى أن كل نموذج قد ساهم في توضيح مفهوم التعلم المنظم ذاتيا كل من زاويته وكل من الجانب الذي ركز عليه والجانب الذي أهمله.

التعليق على نماذج التنظيم الذاتي للتعلم:

– تتفق النماذج السابقة في أنها تقوم على نظرية التنظيم الذاتي(Bandura(1986،كما تتفق في أن التنظيم الذاتي للتعلم يشمل ثلاثة مكونات رئيسية هي المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية.

– المعروف أن هذه النماذج وغيرها استفادت من بعضها البعض،فضلا عن تقارب الأسس النظرية التي تستند عليها،على الأقل من حيث المبادئ الرئيسية،خاصة منها تلك التي تؤكد على الدور النشط والفعال للمتعلم في تعلمه،وأهمية العمليات التي تستخدمها في التنظيم الذاتي.

– تفسر نماذج التنظيم الذاتي للتعلم كيف تترابط المكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية لإنتاج تعلم فعال وتختلف النماذج في الطريقة التي تترابط بها المكونات وتركيزها على بعض المكونات دون غيرها.

– التغذية الراجعة جزء رئيسي من كل نماذج التنظيم الذاتي للتعلم،فأثناء مراقبة التلميذ لأدائه لانجاز المهام الأكاديمية تتولد تغذية راجعة داخلية من خلال عملية المراقبة،وتصف هذه التغذية الراجعة طبيعة المخرجات ونوعية المعالجة المعرفية التي تؤدي إلى هذه الحالات.

سابعا:التطبيقات التربوية للتعلم المنظم ذاتيا

1. يجعل المتعلم يظهر مزيدا من الوعي بمسؤوليته في جعل التعلم ذي معنى،ومراقب لأدائه الذاتي وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستماع بالتعلم من خلالها.

2. يسهم في جعل المتعلم ذا دافعية،ومثابرة واستقلالية،وانضباط ذاتي،وثقة في نفسه تجعله مستخدما لاستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعه لنفسه.

3. يساعد المتعلم في عملية إكساب المعرفة ذاتيًا.

4. يساعد المتعلم في عملية البحث الذاتي.

5. يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم،حيث يخلق تفاعلا بين العمليات الشخصية والسلوكية،البيئية بما ينشط المتعلمين سلوكيًا ومعرفيًا ودافعيًا.

6. يساعد بشكل أساسي في مساعدة المتعلم على التحكم في عملية التعلم،فمن خلاله يقوم المتعلم بتحديد أهدافه واختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك الأهداف.**(التميمي،2016،ص 1742،شحاتة،2015،ص237)**

الخلاصة:

تزايد في الآونة الأخيرة البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيا،حيث تجاوبت البحوث النفسية والتربوية مع التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة،والتي بدورها فرضت إعادة النظر في الأساليب والطرق التربوية،حيث لم تعد الطر التقليدية قادرة على الاستجابة لمتطلبات هذه التطورات.

ويأتي التعلم المنظم ذاتيا كأحد التوجهات التربوية الحديثة التي يحاول العلماء تطبيقها في الميدان التربوي،خاصة بعد أن أثبتت البحوث والدراسات العديدة أهميته وفاعليته على زيادة الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ وتنمية الكثير من الجوانب في شخصياته مما يساعدهم على حل مختلف المشكلات التي تعترضهم،والتكيف مع كل المواقف التي تفترضها عليهم متطلبات الحياة المتغيرة،فضلا عن انعكاسات ذلك على حل الكثير من مشكلات ميدان التربية بشكل عام،ومن هنا جاءت أهمية تعليم مثل هذه الاستراتيجيات للتلاميذ وتعريفهم بها وبمنافعها حتى تكون لديهم الدافعية اللازمة نحو استخدامها.

وبناءا عليه حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا واستخدامها من طرف التلاميذ،وذلك بالتطرق إلى مفهوم التعلم المنظم ذاتيا ومحاولة توضيحه وتحديد أبعاده بالنظر إلى ما يميز به هذا المفهوم من تعقيد وتعدد للأبعاد،كما تناولنا أهم الاستراتيجيات التي كانت محل الاهتمام في هذه الدراسة،و استعنا في ذلك بعرض بعض النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا ثم إلى أهم التطبيقات التربوية له.

الجانب الميداني

الجانب الميداني

الفصل الرابع:الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1.الدراسة الاستطلاعية

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-3حدود الدراسة الاستطلاعية

1-4عينة الدراسة الاستطلاعية

1-5نتائج الدراسة الاستطلاعية

2.الدراسة الأساسية

2-1منهج الدراسة الأساسية

2-2مجتمع الدراسة الأساسية

2-3عينة الدراسة الأساسية

3.أدوات الدراسة

4.أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

تتوقف قيمة النتائج التي يحصل عليها أي باحث في الدراسات العلمية في دقة الإجراءات التي اتبعها والأساليب التي استخدمها في معالجة الموضوع.

ومن هذا المنطلق،نخصص هذا الفصل لعرض الإجراءات المتبعة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج،وذلك من خلال عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها وأهم نتائجها،ثم نعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية ومجتمع الدراسة والعينة التي أجريت عليها،والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية،ثم لنوضح في الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض ومناقشة بيانات الدراسة وتحليلها.

1.الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة استكشافية وهي مرحلة جد هامة في البحث العلمي بحكم ارتباطها المباشر بالميدان،بهدف ربط المتغيرات البحثية،والتأكد من مدى ملائمة الأدوات المستعملة للدراسة،وكذا التأكد من الشروط السيكومترية للأداة التي تم استخدامها(الصدق /الثبات)مع ضرورة ضبط متغيرات الدراسة ضبطا علميا دقيقا لتتماشى مع أهداف الدراسة.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:تمثلت أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة،والتدريب على خطوات البحث وتحديد مشكلاته وصعوباته لتفاديها في الدراسة الأساسية.
- ضبط العينة بصورة تنسجم وأهداف الدراسة.
- التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات قبل استخدامها في الدراسة الأساسية،وذلك من خلال التحقق من مدى ملائمة الأداة لمستوى أفراد عينة الدراسة،وتحديد مدى فهمهم للفقرات الواردة فيها واكتشاف بعض جوانب النقص في إجراءات التطبيق مثل استيعاب التلاميذ لتعليمات الأداة.

- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء بالدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية من أجل التعرف على الظروف المناسبة والوقت الملائم الذي يتم فيه إجراء الدراسة ومن أجل تحقيق هذا كان يجب القيام بمجموعة من الإجراءات المتمثلة فيما يلي:

- الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية ولاية بسكرة من أجل إحصاء عدد التلاميذ (سنة أولى ثانوي) وثانويات مدينة بسكرة (الملحق رقم 1)

- اختيار العينة الاستطلاعية.

- تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث من أجل التأكد من صدق وثبات أداة البحث.

1-3-حدود الدراسة الاستطلاعية:

كل دراسة بحثية تضبط بحدود معينة تلزم الباحث بزمن إجراء البحث،والبيئة التي تجرى بها،والعينة التي كانت محل البحث،هذا حتى يتسم البحث بخصوصيته وصلاحيته حسب الحدود المرسومة له أو بحدود تجانسها،وبحثنا كباقي البحوث له حدود رسمت وأُجريت دراسته داخل حيزها والتي كانت على النحو التالي:

- **<u>1-3-1-الحدود الزمانية</u>**:حددت الدراسة الاستطلاعية بمدّة زمنية انحصرت بين 2019/03/04 الى غاية 2019/03/13 وهي المدة التي تلت امتحانات الفصل الثاني مباشرة.

- **<u>1-3-2- الحدود المكانية</u>**:أجريت الدراسة في مؤسسة ثانوية بوصبيعات محمد بسكرة

1-4-عينة الدراسة الاستطلاعية:

وللتحقق من الشروط السيكومترية لأداة الدراسة تم اختيار وبطريقة عشوائية ثانوية بوصبيعات محمد –بسكرة–لإجراء الدراسة الاستطلاعية،كما تم أيضا وبطريقة عشوائية اختيار تلاميذ السنة أولى

ثانوي(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/وجذع مشترك آداب وفلسفة)والذي بلغ عددهم 58 تلميذا وتلميذة،وقد تم استبعاد هذه الثانوية من العينة الأساسية.

1-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم التوصل من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية الى مجموعة من النقاط تمثلت فيما يلي:

✓ إحصاء المجتمع الأصلي للدراسة من عدد ثانويات مدينة بسكرة إضافة الى عدد التلاميذ بكل ثانوية والمقدّر بـ(1061)تلميذا وتلميذة.

✓ التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث على عينة استطلاعية مكوّنة من(58)تلميذا وتلميذة والذي تم استبعادهم من العينة الأساسية.

2.الدراسة الأساسية:

2-1-منهج الدراسة:

تقتضي كل دراسة علمية إتباع منهج معين باعتباره من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته للوصول الى حقائق علمية ونتائج دقيقة وواضحة يمكن الاعتماد عليها،ويعود استعمال نوع المنهج المتبع وفقا لما تقتضيه طبيعة موضوع الدراسة،وللتعرف على العلاقة بين العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي ومنخفضي التحصيل،تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات وتفسيرها في ضوء علاقتها بالمتغيرات الأخرى ذات العلاقة،وذلك بهدف الوصول الى تعميمات واستنتاجات وهذا هو المنهج الأكثر تناسبًا لملائمته لطبيعة موضوع الدراسة الحالية.

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا،فالكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها والكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.(**عبيدات ،2006،ص247**)

أمّا الأسلوب السببي المقارن فهو يهدف الى تحديد أسباب الحالة الراهنة لظاهرة موضوع الدراسة وتحديد علاقة العلّة والمعلول(**مشري،2013،ص217**)وسيمكننا من دراسة دلالة الفروق في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

2-2-مجتمع الدراسة:

يعد مجتمع الدراسة المجتمع الذي يتم سحب العينة البحثية منه،ويشمل جميع مفردات وعناصر الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث،لتتسم الدراسة بالموضوعية والواقعية،وكما هو معلوم فإن الباحث لا يستطيع جمع أفراد المجال البشري،ولقد قدر مجتمع الدراسية الحالية بـ(1061)تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة أولى ثانوي من ثانويات مدينة بسكرة والذي تم اختيارهم بطريقة عشوائية(طريقة القرعة)وهم **(ثانوية الدكتور سعدان،ثانوية مكي مني،رشيد رضا العاشوري،محمد خير الدين،ثانوية محمد بلونار)**.(الملحق رقم 2)

2-3-عينة الدراسة:

إن من أهم الخطوات في إجراء بحث ميداني هو اختيار العينة،فهي تكتسي أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية ذلك أن اللجوء إلى دراسة كل مجتمع أصلي هو ضرب من الخيال لما تتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها،وهذا ما دفع بالباحثة إلى اختيار جزء من المجتمع الأصلي إضافة إلى مراعاة التباين في بعض الخصائص(**وريشي،2000،ص83**)

وتعرف العينة بأنها" مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع له خصائص مشتركة".

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة في اختيار أفراد العينة على أسلوب **العينة المقصودة**،وهي تلك العينة التي يتم اختيارها بأسلوب غير عشوائي،والتي يعرفها عبيدات وآخرون1999:95 بأنها:"الطريقة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث لتَوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة".

وبما أنّ دراستنا تبحث عن الفروق بين تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل،فإن عينة الدراسة تقتصر على هذه الخاصية(مرتفع/منخفض)التحصيل،حيث قامت الباحثة بتحويل جميع درجات الخام لتلاميذ المتمدرسين في الثانويات المطبق عليهم أدوات الدراسة الى درجات زائية،وذلك لاستخراج عينة الدراسة،ومنها تحصلنا على التصنيف التالي:

مرتفع التحصيل:وهم التلاميذ الذين تتراوح معدلاتهم بين {13.36 – 17.85}

متوسط التحصيل:وهم التلاميذ الذين تتراوح معدلاتهم بين {9.15 – 13.34}

منخفض التحصيل:وهم التلاميذ الذين تتراوح معدلاتهم بين {9.14 – 4.78} (الملحق رقم9)

حيث تم استبعاد تلاميذ متوسطي التحصيل،لتتكوّن عينة الدراسة من تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل فقط.

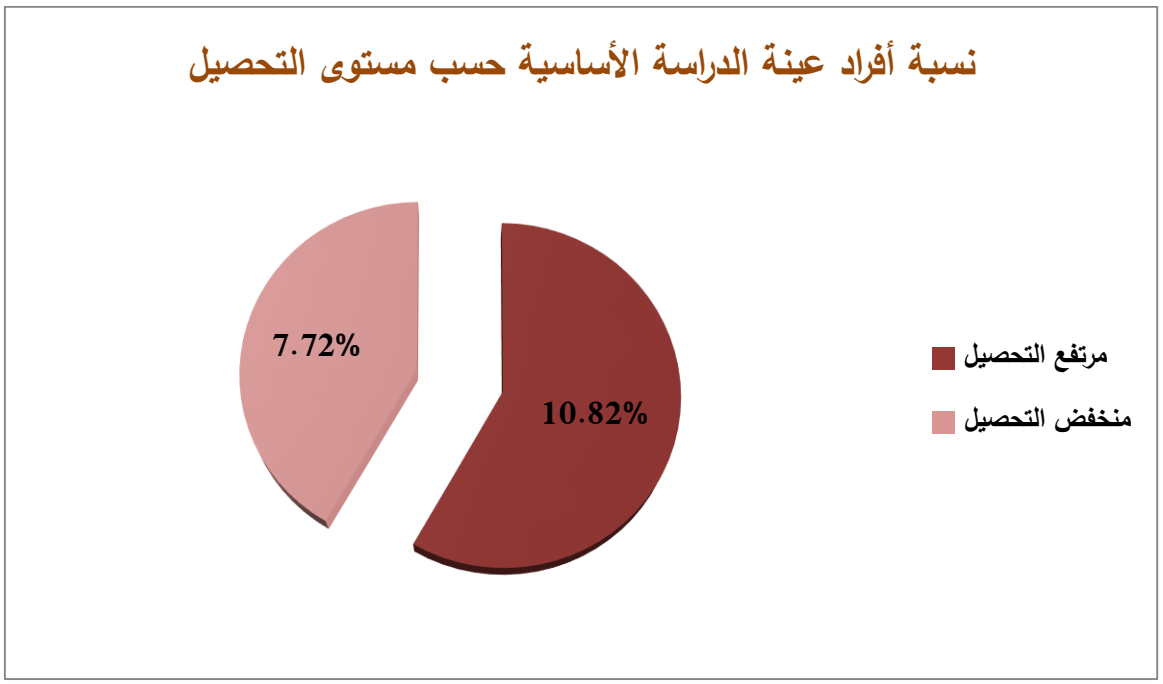
الجدول رقم(7)تصنيف أفراد العينة(مرتفعي/متوسطي /منخفضي التحصيل) في الثانويات.

الثانويات	مرتفع	النسب المئوية	متوسط	النسب المئوية	منخفض	النسب المئوية
الدكتور سعدان	39	%20.74	133	%70.74	16	%8.51
مكي مني	27	%14.67	142	%77.17	15	%8.15
رضا العاشوري	31	%15.42	139	%69.15	31	%15.42
محمد خير الدين	26	%12.14	160	%74.76	28	%13.08
محمد بلونار	34	%11.93	212	%74.38	39	%13.68
المجموع	**157**	**%14.64**	**786**	**%73.32**	**129**	**%12.03**

ملاحظة:بعد توزيع أدوات الدراسة على عدد أفراد العينة تم حذف 41 استبيانًا من فئة تلاميذ مرتفعي التحصيل،و47 استبيانًا من فئة منخفضي التحصيل،وذلك لعدم إجابة بعض أفراد العينة على كل بنود المقاييس وضياع استبيانات أخرى ليصبح عدد أفراد العينة كالتالي:

الجدول رقم(8)العدد والنسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة الأساسية

التحصيل / العينة	تحصيل مرتفع	النسبة المئوية	تحصيل منخفض	النسبة المئوية
عدد التلاميذ	116	%10.82	82	%7.72



الشكل رقم(8)نسبة أفراد العينة الأساسية حسب مستوى التحصيل.

3. أدوات الدراسة:

تحدد الأداة الدراسة على ضوء الأهداف المناسبة لها وفرضياتها والأسئلة التي يسعى الباحث للإجابة عنها،وقد يحتاج الباحث إلى استخدام أكثر من أداة حتى يتمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تطرحها الدراسة بدقة(**نوفل،2010،ص245**)

وبناء عليه وبعد الحصول على أدوات جمع البيانات،اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين للقياس هما:

- ✓ مقياس العزو السببي لـ **ليفكورت**.
- ✓ مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ **عزت عبد الحميد**.

وقد تم تطبيق أداتي هذه الدراسة في الوقت نفسه وذلك لطبيعة الدراسة،حيث أنّ الغرض الأساسي منها هو البحث عن العلاقة بين العزو السببي ومستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد العينة ولهذا قمنا بجمع الأداتين وقدّمنها معا،كما هو مبين في الملحق (3) و(4).

1- مقياس العزو السببي:

أ-وصف مقياس العزو السببي:

مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" وزملائه المكيف على البيئة الأردنية من قبل أبو سميد(1992) وقد عدّلت الفقرات لتتناسب صيغتها مع طلبة الجامعة،حيث استبدلت كلمة مدرسة بالجامعة،لكن في هذه الدراسة سنستبدل كلمة الجامعة بالمدرسة مثلا.وقد بُنيَ المقياس في صورته الأصلية ليتناسب مع نظرية واينر[Weiner]في العزو السببي،ويتكوّن المقياس من(24)فقرة(12)فقرة تقيس العزو السببي لخبرات النجاح ببعديه(داخلي وخارجي)،و(12)فقرة تقيس العزو السببي لخبرات الفشل ببعديه(الثابت والغير ثابت).

والمقياس مكوّن من(24)فقرة بين الموجبة والسالبة ،وتمثلت الموجبة في(1-5-6-8-9-13-14-16-17-21-22-24)والسالبة(2-3-4-7-10-11-12-15-18-19-20-23).

إذ تقيس العزو الداخلي الفقرات(2،5، 6، 7، 10، 13، 14، 15، 18، 21، 22، 23)

وتقيس العزو الخارجي الفقرات(1، 3، 4، 8، 9، 11، 12، 16، 17، 19، 20، 24)ولكل فقرة تدريج من فئتين(موافق:درجة واحدة في حالة العبارة موجبة،وصفر درجة في حالة العبارة سالبة والعكس صحيح)والجدول الموالي يوضح تفاصيل ذلك.

الجدول رقم(9)بدائل وأوزان الفقرات للأداة

بدائل الإجابة	موافق	غير موافق
موجب	1	0
سالب	0	1

ب-الخصائص السيكومترية لمقياس العزو السببي:

لقد أشار واضعو المقياس إلى أنه يتمتع بمعامل ثبات اتساق داخلي مرتفع يتراوح بين(0.58-0.80)لمقياس العزو الخارجي.و بين(0.50-0.77)لمقياس العزو الداخلي وتراوحت معاملات ثبات إعادة الاختبار بين(0.52-0.61)أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد أشارت دراسات ليفكورت إلى أن مقياس عزو التحصيل يرتبط ارتباط دالا إحصائيا بمقياس مركز الضبط،وقامت أبو السميدة(1992) بتكييف المقياس على البيئة الأردنية وقد كان معامل ثبات البعد (الداخلي والخارجي)0.81،أما البعد (المستقر/غير المستقر) فكان معامل ثبات 0.75،وقد حكّمت الفقرات للتأكد من صدقها ومناسبة صياغتها لطلبة الجامعة.

كما قام نداء اعديلي ورافع الزغلول بإعادة استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس،لذا عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاصات النفسية،التربوية والقياس من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة،وكان محك قبول الفقرة اتفاق(80%)من المحكمين على جميع الفقرات دون حذف أي منها،إلا أنهم قدموا ملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ووضوحها،وقد استخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة و درجة البعد الذي تنتمي إليه،و تراوحت قيم معاملات الارتباط بين(0.20-0.57)وهي بذلك تعدّ مؤشرا لصدق البناء الداخلي للمقياس.

واستخرج معامل ثبات إعادة الاختبار(Test-Rerest)إذ طبقّ المقياس مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعين على عينة مكونة من(32)طالبا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة واستخدم معامل ارتباط بيرسون(Person)لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين وكانت معاملات ثبات الإعادة (0.70-0.72-0.75-0.71)لأبعاد العزو الداخلي وإلى العوامل الغير مستقرة،والعزو الخارجي إلى عوامل مستقرة بالترتيب.كما تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لهذه الأبعاد باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات وكانت بالترتيب(0.65-0.62-0.63-0.64).

2- مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

أ -وصف المقياس:

مقياس الاستراتيجيات المُحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning questionnaire (MSLQ1991)من إعداد بنترِتش وآخرين .Pintrich et al. والاستبيان في صورته الأجنبية عبارة عن أداة للتقرير الذاتي،صُمم لقياس التوجهات الدافعية،واستخدام استراتيجيات التعلم لدى طلاب الجامعة على أساس منظور عام معرفي اجتماعي Social-Cognitive للدافعية واستراتيجيات التعلم،وينقسم الاستبيان إلى قسمين أساسيين هما:الدافعية،واستراتيجيات التعلم،حيث يشتمل قسم الدافعية على 31 عبارة تقيس معتقدات الطلاب في قيمة وهدف المقرر الدراسي،ومعتقداتهم في مهاراتهم في النجاح في المقرر،وقلقهم المتعلق بالامتحانات،بينما يشتمل قسم استراتيجيات التعلم على31عبارة تتعلق باستراتيجيات التعلم المختلفة المعرفيةCognitive وما وراء المعرفية Metacognitiveالتي يستخدمها الطلاب أثناء تعلمهم،وبالإضافة إلى ذلك يشتمل قسم استراتيجيات التعلم على 19عبارة تتعلق بإدارة الطلاب لمختلف المصادر.ومن هنا يتكون هذا الاستبيان من81 عبارة ويتم الاستجابة على جميع عبارات الاستبيان على استبيان متدرج من سبع نقاط من(1)إلى(7)حيث يشير الرقم(1)إلى عدم انطباق المعنى المتضمن في العبارة على الإطلاق على الفرد المستجيب،بينما يشير الرقم(7)إلى انطباق المعنى المتضمن في العبارة تمامًا على ذلك الفرد في حالة العبارة الموجبة أما في حالة العبارات السالبة فتُعكس هذه الدرجات.**(السيد،228،ص2009)**

ب- ثبات وصدق المقياس:

أولا:ثبات وصدق الصورة الأجنبية للمقياس:

يتمتع الاستبيان في صورته الأجنبية–نسخة(1991)بثبات عال وصدق جيد،حيث تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء الكامن لهذا الاستبيان،كما يتمتع بصدق تنبؤي جيد لأداء الطلاب الحقيقي في المقرر المدرسي،ويتكون الاستبيان في صورته الأجنبية من81 عبارة.

ثانيا:ثبات وصدق الصورة العربية للاستبيان:

قام عزت عبد الحميد(1991)بتعريب وتقنين الاستبيان على311 طالب جامعي،وتم حساب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه العبارة،فوجد أن جميع العبارات ثابتة،كما تم حساب ثبات المقاييس الفرعية عن طريق حساب معامل ألفا لكل استبيان على حِدا،فكان تقيم معاملات ألفا للمقاييس الخمسة عشر كما يلي:

أولا:مقاييس الدافعية(6مقاييس):(1)التوجه الداخلي للهدف0.69،(2)التوجه الخارجي للهدف 0.66،(3)قيمة المهمة 0.76،(4)ضبط معتقدات التعلم 0.64،(5)فاعلية الذات في التعلم والأداء 0.82،(6)قلق الاختبار 0.74 .

ثانيًا:مقاييس استراتيجيات التعلم(9 مقاييس) :(1)استراتيجيةالتكرار0.73،(2)إستراتيجية الإتقان 0.79،(3)إستراتيجية التنظيم 0.67،(4)إستراتيجية التفكير الناقد 0.67،(5)إستراتيجية التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية 0.84،(6)إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة 0.86،(7)إستراتيجية تنظيم الجهد 0.66 (8)إستراتيجية تعلم الرفاق 0.77،(9)إستراتيجية البحث عن مساعدة 0.69.

كما تم حساب الثبات الكلي للاستبيان بثلاثة طرق هـ: طريقة إعادة الاختبار–بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع–على عينة قوامها 100 طالب وطالبة،تم اختيارها عشوائيًا من بين العينة الاستطلاعية المستخدمة في تقنين هذا الاستبيان،فوجد أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين هي: 0.57 (قسم الدافعية)،0.62(قسم استراتيجيات التعلم)،0.60(للاستبيان ككل)وجميعها دالة إحصائيا

عند مستوى(0.01)،وطريقة سبيرمان /براون للتجزئة النصفية،فكانت قيمة معامل الثبات:0.81(قسم الدافعية) 0.88(قسم استراتيجيات التعلم)،0.88(للاستبيان ككل)وكذلك بطريقة معامل ألفا وقد بلغت قيمته 0.80(قسم الدافعية)،0.89(قسم استراتيجيات التعلم)،0.91(للاستبيان ككل).وجميع معاملات الثبات دالة عند مستوى(0.01).**(السيد،229،ص2009)**

وتم حساب الصدق بعدة طرق وهي:صدق المحكمين حيث أسفر على أن كل عبارة تنتمي إلى الاستبيان الذي تقيسه،وصدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه،وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان الفرعي الذي تقيسه بافتراض أن بقية درجات الاستبيان الفرعي محكًا لدرجات تلك العبارة،فوجد أن جميع العبارات صادقة،حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01)ماعدا العبارة رقم57 التي تنتمي للاستبيان الفرعي"استراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية"كان معامل الارتباط غير دال إحصائيًا،وقد تم حذف هذه العبارة،وكذلك تم حساب صدق البناء الكامن(أوالتحتى)لاستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي ليزرلLisrel 8،حيث تم اختبار نموذج العاملين الكامنين الذي تم فيه افتراض أن جميع العوامل المشاهدة(المقاييس الفرعية الخمسة عشر)تنتظم حول عاملين كامنين هما:الدافعية،واستراتيجيات التعلم،وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من80 عبارة تقيس15 استبيانا فرعيًا. **(السيد،2009،ص230)**

ج –تقنين الاستبيان في دراسة السيد 2009:

قام الباحث بتقنين القسم الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا،وذلك لارتباطه بمتغيرات بحثه والذي يتكون في صورته العربية من49 مفردة موزعة على ثلاث استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا مُشتملة على تسع استراتيجيات فرعية،ومن ثم قام بصياغة عباراته بأسلوب بسيط يُناسب طلاب الصف الأول

الثانوي العام،وتم التوصل للصورة الصالحة للتطبيق الاستطلاعي لتقنينها على عينة البحث الاستطلاعية (230)طالبًا وطالبة،وذلك بهدف التأكد من ثباته وصدقه وذلك كما يلي:

- **ثبات الاستبيان:**

قام الباحث بحساب الثبات بمعامل α ألفا كرونباخ(في حالة عدد المفردات 49 مفردة)حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان 0,89 وذلك بعد حذف المفردات رقم 46،38،35 حيث أشارت بيانات معامل α ألفا كرونباخ" إلى أن الثبات سيرتفع في حالة حذفها من0.88 ٠إلى0.89،وتم استبعاد العبارات الثلاثة واستقرت الصورة النهائية على46 عبارة،كما تم حساب الثبات للأبعاد بمعامل ألفا كرونباخ" وكان معامل الثبات للبعد الأول(الاستراتيجيات المعرفية)0.73،وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته(18)مفردة من(0.80)إلى(0.83)وكان معامل الثبات للبعد الثاني(الاستراتيجيات ما وراء المعرفية)=0.60 وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته(10)مفردات من0.55 إلى0.66 وكان معامل الثبات للبعد الثالث(استراتيجيات إدارة الموارد)=0.76،وتراوحت معاملات ثبات البعد عند حذف مفرداته(18 مفردة) من 0.74 الى 0.77.(**السيد،2009،ص230**)

- **صدق الاستبيان:**

1- الصدق العاملي:

تم حساب الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فاريماكس،حيث تشبعت العوامل الثلاثة (الاستراتيجيات المعرفية،والاستراتيجيات ما وراء المعرفية،والاستراتيجيات إدارة الموارد)بعامل واحد جذره الكامن 2.5،وفسر 82.68٪ من التباين الكلي لدرجات الاستبيان،وكان تشبع العامل الأول(الاستراتيجيات المعرفية)0.92،وتشبع العامل الثاني(الاستراتيجيات ما وراء المعرفية)0.90،وتشبع العامل الثالث(الاستراتيجيات إدارة الموارد)0.91،كما تشبعت الاستراتيجيات الفرعية(إستراتيجية التكرار وإستراتيجية الإتقان،وإستراتيجية التنظيم ،وإستراتيجية التفكير الناقد)بعامل واحد جذره الكامن 2.3،وفسر

58.10%من التباين الكلى لدرجات الاستبيان،وكان تشبع إستراتيجية" التكرار "0.80،وتشبع إستراتيجية "الإتقان "0.68،وتشبع إستراتيجية" التنظيم "0.79،وتشبع إستراتيجية" التفكير الناقد" 0.78 وكذلك تشبعت الاستراتيجيات الفرعية(إستراتيجية إدارة بيئة ووقت الدراسة،وإستراتيجية تنظيم الجهد،وإستراتيجية تعلم الرفاق وإستراتيجية طلب المساعدة)بعامل واحد جذره الكامن 2.2 وفسر 55.90٪من التباين الكلى لدرجات الاستبيان،وكان تشبع إستراتيجية" إدارة بيئة ووقت،الدراسة "0.82،وتشبع إستراتيجية" تنظيم الجهد "0.75 وتشبع إستراتيجية" تعلم الرفاق "0.69،وتشبع إستراتيجية" طلب المساعدة "0.73.

2- صدق المحك:

تم حساب الصدق التجريبي للاستبيان- في البحث الحالي-بالاستعانة بمحك خارجي،وهو مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد لطفي إبراهيم(2001)،ويتكون المقياس المحك من 71 عبارة تقيس خمسة عشر بعدًا هي:(1)فعالية الذات الدراسية،(2)المراجعة المنتظمة(3)انتقاء الحلول المناسبة (4)طلب عون الآخرين،(5)مراقبة الأداء،(6) طريقة التذكر،(7)الدافعية التلقائية ،(8) التحضير المُسبق للموضوعات،(9)تسجيل وتنظيم المعلومات،(10)التخطيط المُسبق،(11)البحث عن المعلومات،(12)الضبط البيئي،(13)الوعي المعرفي،(14)التصحيح الذاتي،(15)تكملة الواجبات المدرسية.

وهذا المقياس صادق كما أشار مُعد المقياس والذي تأكد من صدقه بطريقتين :حساب صدق التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير" فاريماكس "بمحك" كايزر" فاستخرج خمسة عشر عاملا سبق الإشارة إليها بنسبة تباين 88.80 % وحساب الصدق التلازمي بتطبيقه مع مقياس تقدير الذات من إعداد ليلى عبد الحميد وذلك على عينة قوامها 120 طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة عشر،ومقياس تقدير الذات دالة إحصائيًا،ما عدا إستراتيجية تكملة الواجبات المدرسية،وحسب مُعد المقياس الثبات77عبارة (بطريقة الاتساق

الداخلي)على عينة =113 طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام،واتضح أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس،ماعدا ستة عبارات تم استبعادها من الصورة النهائية للمقياس(71 عبارة)كما تم حساب الثبات بمعامل α ،فارتفع من 0.92 الى 0.93 بعد حذف الست عبارات.

وبتطبيق الاستبيان الحالي مع المقياس المحك على عينة قوامها(122)طالبًا وطالبة بالصف الأول الثانوي العام،كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان بين0.51 وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى0.01 كما تم عمل التحليل العاملي لأبعاد كل من الاستبيانين،ووجد أنها تشبعت بعاملين بتشبعات تراوحت من0.43إلى0.84 وفسرا 52.54 %من التباين،مما يدل على صدق استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ومن هنا يتكون استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من46عبارة موزعة على ثلاثة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا مُشتملة على تسع استراتيجيات فرعية،ويتم الاستجابة على جميع عبارات الاستبيان على استبيان متدرج من خمس نقاط من(1)إلى(5)،حيث يشير الرقم(1)إلى رفض الفرد المستجيب للعبارة بشدة،بينما يشير الرقم(5)إلى موافقته على العبارة بشدة في حالة العبارة الموجبة،أما في حالة العبارات السالبة فتُعكس هذه الدرجات.

وجميع عبارات الاستبيان موجبة الاتجاه،فيما عدا العبارات ذات الأرقام(45،43،28،21،9،6،2) فهي سالبة الاتجاه،وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات الاستبيان هي 230،بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي 46،وتُشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى استخدام فعال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وتنوعها،أما الدرجة المنخفضة فتُشير إلى عدم الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

1- الصدق:

يعدّ الصدق أهم خاصيّة يجب أن تتوفر في المقاييس والاختبارات،ويقصد بصدق أداة الدراسة أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه،وقمنا بالتأكد من صدق المقياسين من خلال:

أ- الصدق التمييزي:

ولغرض التأكد من القدرة التمييزية للمقياسين قيد البحث،عمدت الباحثة إلى:

- تسجيل الدرجات الخام التي حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية المؤلفة من(**58**)تلميذ وتلميذة،ثم ترتيب درجاتهم تنازليا.
- تم أخذ أعلى وأدنى(**27%**)قيم من الدرجات الكلية لكل بعد وللمقياس ككل،لتمثل المجموعة العليا(**16**)تلميذ،والمجموعة الدنيا(**16**)تلميذ.
- طبق اختبار(**T-test**)للعينات المستقلة،للتعرف على الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا،واعتبرت القيمة الاحتمالية(**Sig/P-Value**)كمؤشر لمدى صلاحية الأبعاد عند مستوى دلالة(**0.05**)،واتضح من خلال نتائج التحليل أن الأبعاد قادرة على التمييز بين التلاميذ.

1.الصدق التمييزي لمقياس العزو السببي:

الجدول(10)نتائج القدرة التمييزية لأبعاد مقياس العزو السببي

الأبعاد	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة (T-test) المحسوبة	الاحتمال Sig. (p.value)
	Mean ± SD	Mean ± SD		
العزو الداخلي	0.73 ± 10.44	1.05 ± 6.19	13.34	0.000
العزو الخارجي	0.75 ± 9.19	1.09 ± 4.63	13.81	0.000
المقياس ككل	1.39 ± 18.75	1.67 ± 11.63	13.12	0.000

يظهر من خلال الجدول(**10**)أن جميع قيم(**P.Value**)أقل من مستوي الدلالة(**0.05**)للبعدين وللمقياس ككل،وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية(H_0: $\mu_1=\mu_2$)التي تقرر تساوي متوسطات المجموعتين (العليا والدنيا) ونقبل الفرضية البديلة(H_1: $\mu_1 \neq \mu_2$)التي تقرر وجود فروق معنوية(دالة إحصائيا)بين متوسطات المجموعتين،ولتحديد اتجاه الفرق قامت **الباحثة** بمقارنة أوساط المجموعتين،وهذا يعني تفوق المجموعة العليا($\mu_1 > \mu_2$)في البعدين وفي المقياس ككل وباحتمالية (**P−Value ÷ 2**)مما يشير إلى قدرة الأبعاد والمقياس ككل التمييزية،أي أنها صادقة لقياس الصفات التي وضعت من أجلها.

2.الصدق التمييزي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الجدول(11)نتائج القدرة التمييزية لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	قيمة (T−test) المحسوبة	الاحتمال Sig. (p.value)
	Mean ± SD	Mean ± SD		
الاستراتيجيات المعرفية	2.92 ± 79.13	7.69 ± 58.50	10.04	0.000
استراتيجيات ما وراء المعرفة	1.10 ± 42.44	3.61 ± 30.44	11.62	0.000
استراتيجيات إدارة الموارد	4.07 ± 67.75	4.20 ± 51	11.46	0.000
المقياس ككل	6.66 ± 186.44	± 143.19 14.71	10.72	0.000

يظهر من خلال الجدول(11)أن جميع قيم (**P.Value**)أقل من مستوى الدلالة(**0.05**)لجميع الأبعاد وللمقياس ككل،وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية(H_0: $\mu_1= \mu_2$)التي تقرر تساوي متوسطات المجموعتين (العليا والدنيا)ونقبل الفرضية البديلة (H_1: $\mu_1 \neq \mu_2$)التي تقرر وجود فروق معنوية(دالة إحصائيا)بين متوسطات المجوعتين،ولتحديد اتجاه الفرق قامت الباحثة بمقارنة أوساط المجموعتين،وهذا يعني تفوق

المجموعة العليا($\mu_1 > \mu_2$)في جميع الأبعاد وفي المقياس ككل وباحتمالية(**P-Value÷ 2**)،مما يشير إلى قدرة الأبعاد والمقياس ككل التمييزية،أي أنها صادقة لقياس الصفات التي وضعت من أجلها.

ب- صدق الاتساق الداخلي للمقياسين:

تم التأكد منه باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

1.الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي:

الجدول الرقم(12)صدق الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي:

		العزو الداخلي	العزو الخارجي
الدرجة الكلية للمقياس	قيمة الارتباط	0.799**	0.820**
	الاحتمالية Sig	0.000	0.000
	عدد العينة	58	58
	الدلالة	دال إحصائيا	دال إحصائيا
: أي يوجد ارتباط معنوي بين البعد والدرجة الكلية للمقياس عند 0.01			
(Sig. or P-value)إذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ أقل من أو تساوي مستوى الدلالة 0.01/0.05 فإنه يوجد ارتباط معنوي (دال إحصائيا)			

من نتائج الارتباطات الثنائية المبينة أعلاه نلاحظ أن البعدين يمتازان بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمقياس حيث أن العلاقات الارتباطية دالة إحصائيا،إذ أن قيمة **Sig**(مستوى المعنوية/القيمة الاحتمالية) للقيم الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون(**Pearson Correlation**)المحسوبة في كل بعد من أبعاد مقياس العزو السببي أقل من مستوى الدلالة(**0.01**) ومنه أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

2.الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

الجدول الرقم(13)صدق الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

		الاستراتيجيات المعرفية	استراتيجيات ما وراء المعرفة	استراتيجيات إدارة الموارد
الدرجة الكلية للمقياس	قيمة الارتباط	0.908**	0.858**	0.847**
	الاحتمالية Sig	0.000	0.000	0.000
	عدد العينة	58	58	58
	الدلالة	دال إحصائيا	دال إحصائيا	دال إحصائيا
**: أي يوجد ارتباط معنوي بين البعد والدرجة الكلية للمقياس عند 0.01				
إذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ (Sig. or P–value) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة 0.01/0.05 فإنه يوجد ارتباط معنوي (دال إحصائيا)				

من نتائج الارتباطات الثنائية المبينة أعلاه نلاحظ أن كل الأبعاد تمتاز بالاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للمقياس حيث أن العلاقات الارتباطية دالة إحصائيا،إذ أن قيمة **Sig**(مستوى المعنوية/القيمة الاحتمالية)للقيم الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون(**Pearson Correlation**)المحسوبة في كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أقل من مستوى الدلالة(**0.01**)،ومنه أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

2- الثبات:

ويقصد بثبات أداة الدراسة أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع المقياس أكثر من مرة،تحت نفس الظروف والشروط،أو بعبارة أخرى أن ثبات المقياس يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير،فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة،وقد تم التحقق من ثبات المقياسين،من خلال استخدام طريقة معامل ألفا كرومباخ،وطريقة التجزئة النصفية.

أ- حساب ثبات المقياسين وفق طريقة الفا كرونباخ:

وفي دراستنا تم الاستعانة ببرنامج spss في حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وتحصلنا على النتائج التالية:

1. ثبات ألفا كرونباخ لمقياس العزو السببي:

الجدول الرقم(14)قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس العزو السببي وللمقياس ككل

البعد	قيمة ألفا كرونباخ	عدد العبارات
العزو الداخلي	0.671	12
العزو الخارجي	0.562	12
المقياس ككل	0.734	24

من خلال الجدول رقم(14)نجد أن قيم معامل ألفا كرونباخ لبعدي العزو الداخلي والعزو الخارجي والمقياس ككل قد تراوحت بين **[0.67-0.56-0.73]** فهي ذات مستوى مقبول مما يدل على ثبات المقياس بالشكل المطلوب.

2.ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

الجدول الرقم(15)قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وللمقياس ككل

البعد	قيمة ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الاستراتيجيات المعرفية	0.839	18
استراتيجيات ما وراء المعرفة	0.644	10
استراتيجيات إدارة الموارد	0.592	18
المقياس ككل	0.874	46

من خلال الجدول رقم(15)نجد أن قيم معامل ألفا كرونباخ لبعدي الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة والمقياس ككل مرتفعة وهذا ما يدل على مستوى جيد من الثبات.

ب-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم(16)ثبات مقياس العزو السببي وفق طريقة التجزئة النصفية:

المقياس	النصف Part	قيمة ألفا كرونباخ	التباين	معامل جتمان Guttman
العزو السببي	النصف الأول	0.671	3.296	**0.675**
	النصف الثاني	0.562	3.644	
*** عبارات النصف الأول: ع1 ..... ع12** *** عبارات النصف الثاني: ع13 ..... ع24**				

من خلال الجدول يتضح أن معامل ارتباط **جيتمان** قدر بـ: **0.67** وهذا يدل على أنّ المقياس يمتاز بالثبات والذي عليه من ثبات التجزئة النصفية(معامل جيتمان).

الجدول رقم(17)ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمقياس ككل وفق طريقة التجزئة النصفية:

البعد	النصف Part	قيمة ألفا كرونباخ	التباين	معامل جتمان Guttman
الاستراتيجيات المعرفية	النصف الأول	0.706	23.27	**0.775**
	النصف الثاني	0.777	26.28	
*** عبارات النصف الأول: ع1، ع2، ع3، ع4، ع5، ع6، ع7، ع8، ع9** *** عبارات النصف الثاني: ع10، ع11، ع12، ع13، ع14، ع15، ع16، ع17، ع18**				
استراتيجيات ما وراء المعرفة	النصف الأول	0.364	8.288	**0.661**
	النصف الثاني	0.558	9.042	
*** عبارات النصف الأول: ع1، ع2، ع3، ع4، ع5** ***عبارات النصف الثاني: ع6، ع7، ع8، ع9، ع10**				

استراتيجيات إدارة الموارد	**النصف الأول**	0.314	15.51	**0.667**
	النصف الثاني	0.437	18.19	
*** عبارات النصف الأول: ع1، ع2، ع3، ع4، ع5، ع6، ع7، ع8، ع9** *** عبارات النصف الثاني: ع10، ع11، ع12، ع13، ع14، ع15، ع16، ع17، ع18**				
المقياس ككل	**النصف الأول**	0.840	115.55	**0.845**
	النصف الثاني	0.702	83.12	
*** عبارات النصف الأول: ع1 ..... ع23** *** عبارات النصف الثاني: ع24 ..... ع46**				

من خلال الجدول يتضح أن قيم معامل ارتباط **جيتمان** تراوحت بين[0.775 و 0.661 و 0.845]

وهي قيم جيدة تدل على ثبات المقياس بأبعاده.

4.الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للوقوف على نتائج دقيقة ويقينية وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS وقد تمثّلت الأساليب فيما يلي:

- **معامل الارتباط بيرسون:** لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياسين
- **معادلة(ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين ومتساويتين:** لحساب الصدق التمييزي .
- **معامل ألفا كرونباخ:** لحساب ثبات الاتساق الداخلي.
- **معامل جيتمان:**لاستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية.
- **تحليل التباين المتعدد:** لحساب فرضية الدراسة.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة انطلاقا من المنهج المتبع حيث بيّنا أن المنهج السببي المقارن هو المناسب لأنه يمكننا من معرفة الفروق بين العزو السببي ومستوى استراتيجيات التعلم المنظم لدى تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل،ثم إجراءات الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها،إجراءاتها،عينتها ونتائجها،ثم الحديث عن إجراءات الدراسة الأساسية والمتمثلة في منهج الدراسة مجتمع الدراسة وعينته،وتناولنا الأدوات المستعملة في جمع البيانات،ثم قمنا بالتأكد من خصائصها السيكومترية وذلك بحساب الصدق والثبات،ثم وضحنا في الأخير الأساليب الإحصائية المتبعة لتحليلها.

الفصل الخامس:عرض ومناقشة وتفسير نتائج للدراسة

أولا:عرض نتائج الدراسة

ثانيا:تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

أولا:عرض نتائج الدراسة

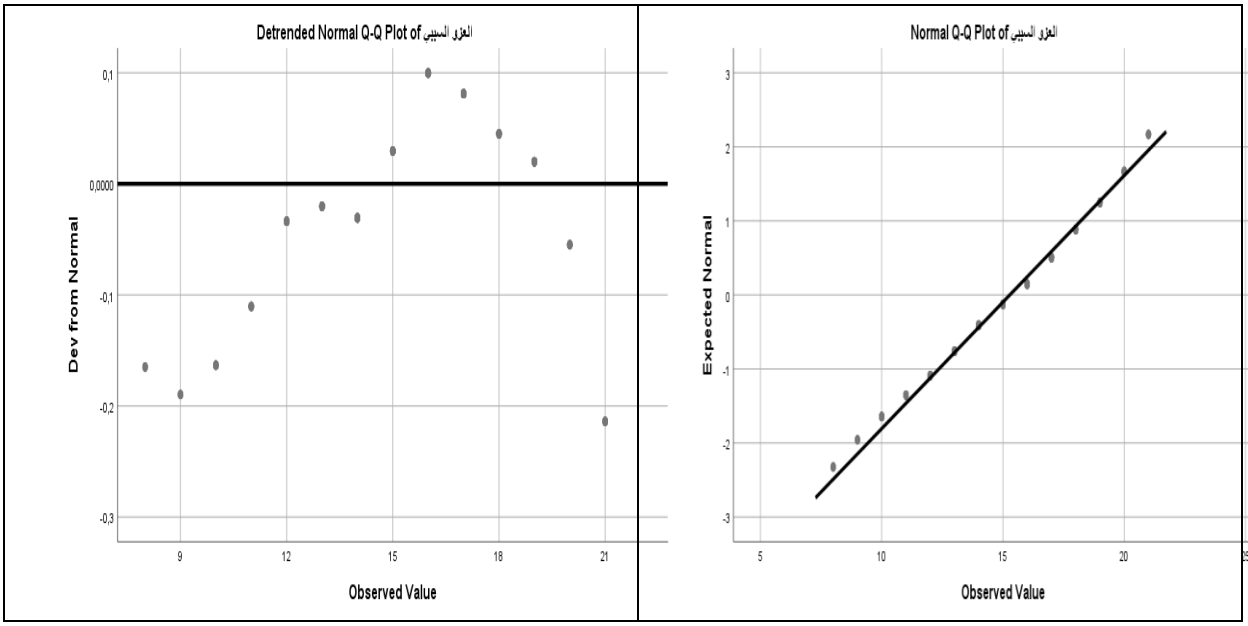
1- التأكد من شروط استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد:

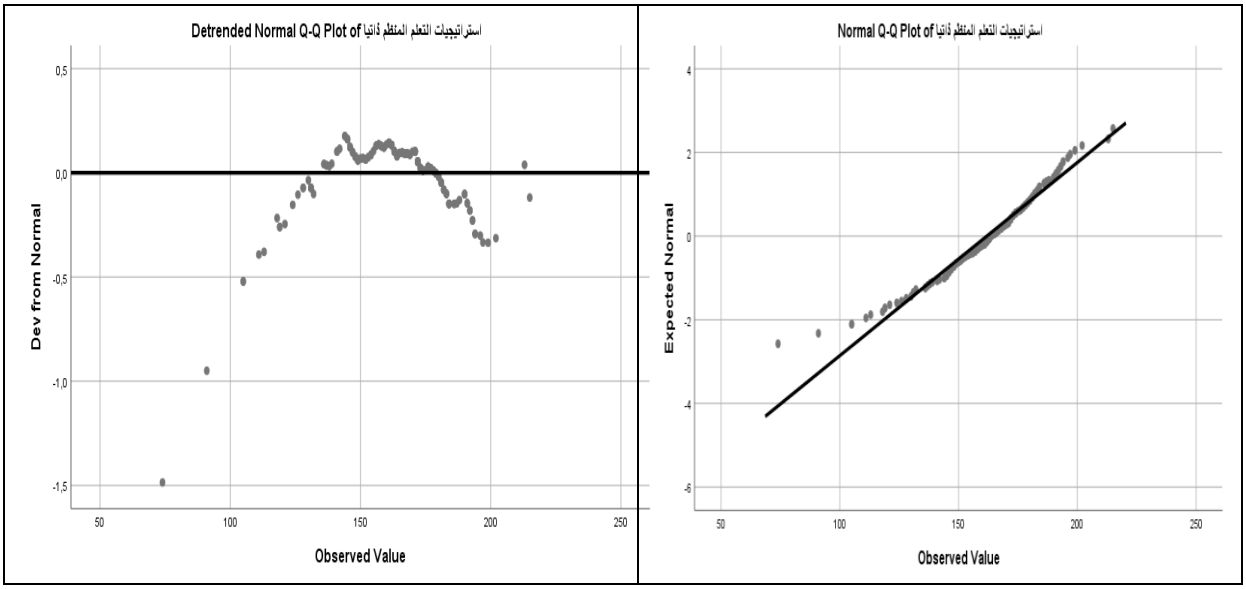
أولا/ شرط التوزيع الطبيعي:

اعتمدنا على نتائج مخططات **(Q-Q Plot)** للتأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات:

- **Normal Q-Q Plot:** تتبع البيانات التوزيع الطبيعي بموجب هذا المخطط إذا كانت نقاط شكل الانتشار تقع بمحاذاة الخط المستقيم والعكس صحيح.

- **Detrended Normal Q-Q Plot:** إذا كان هذا المخطط لا يمثل نمط محدد فإن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي والعكس صحيح.





الشكل(9) يوضح مخططات (Q-Q Plot) للتوزيع الطبيعي

في مخططات (**Normal Q-Q Plot**) يتم رسم كل مشاهدة من البيانات الأصلية على المحور الأفقي مقابل قيم التوزيع القياسي (المعياري) المتوقعة لها.

تمثل كل نقطة على الخط المستقيم بواسطة القيم المتوقعة لدرجات التوزيع الطبيعي على المحور العمودي مقابل الدرجات المعيارية للتوزيع الطبيعي للبيانات على المحور الأفقي،وإذا كانت نقاط شكل الانتشار للعينة تقع بعيدة عن الخط المستقيم فهذا يعني أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي والعكس صحيح.

مخططات (**Detrended Normal Q-Q Plot**)هي مكملة للمخططات الأولى،والتي توضح المدى الذي يمكن اعتماده لانحراف نقاط الانتشار عن الخط المستقيم فيما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أو لا،وبالتالي تعرض هذه المخططات تمثيل المشاهدات الأصلية على المحور الأفقي،أما المحور العمودي فيمثل انحرافات القيم المعيارية للمشاهدات عن التوزيع الطبيعي المتوقع لها،فإذا كانت معظم نقاط شكل الانتشار(**90-95%**)تقع ضمن المدى(**0.2**، **0.2-**)،يمكن حينها أن نقرر أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي والعكس صحيح.

ثانيا/ التأكد من تجانس التباين للمتغيرات التابعة:

الجدول رقم(18)تجانس التباين للمتغيرات التابعة

المتغيرات	قيمة Levene	Df1	Df2	Sig
العزو السببي	2.667	1	196	0.104
استراتيجيات التعلم	0.037	1	196	0.848

من خلال الجدول يتضح أن قيم الاحتمالية **Sig** لمتغيري العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بلغت على التوالي **(0.104، 0.848)**وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**وبالتالي التباينات متساوية للمتغيرات التابعة،وهو شرط مهم لإجراء تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد قد تحقق.

ثالثا/ شرط الاستقلالية محقق.

رابعا/ شرط البيانات الكمية للمتغيرات التابعة محقق.

2- عرض نتائج اختبار فرضية البحث:

الجدول رقم(19)الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث

المتغيرات	التحصيل الدراسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد
العزو السببي	منخفضي التحصيل	14.45	2.60	82
	مرتفعي التحصيل	15.87	3.01	116
	الكلي	15.28	2.93	198
استراتيجيات التعلم	منخفضي التحصيل	154.24	19.58	82
	مرتفعي التحصيل	167.25	21.48	116
	المجموع	161.86	21.64	198

الجدول رقم(20)نتائج اختبار المعنوية الكلية للنموذج

المتغير المستقل	Wilks' Lambda	قيمة F	P.Value / Sig
التحصيل الدراسي	0.878	13.525	0.0001

من خلال البيانات الموضحة في الجدول نجد أن قيمة **F** بلغت(**13.525**)باحتمالية **Sig** (**0.0001**)وهي أقل من مستوى الدلالة(**0.05**)،وبالتالي من المتوقع أن يكون للمتغير المستقل (التحصيل الدراسي)تأثير دال إحصائيا(معنوي)على أحد المتغيرين التابعين أو الاثنين معا،ومن خلال النتائج التي سيوضحها جدول تحليل التباين سيتم تحديد أي من المتغيرين التابعين سيتأثر بالمتغير المستقل.

الجدول رقم(21)تحليل التباين لتأثير المتغير المستقل(التحصيل الدراسي)على المتغيرين التابعين (العزو السببي،استراتيجيات التعلم)

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية DF	متوسط المربعات M.S	قيمة F	الاحتمالية Sig
التحصيل الدراسي	العزو السببي	96.796	1	96.796	11.937	0.001
	استراتيجيات التعلم	8126.446	1	8126.44	18.930	0.0001
الخطأ	العزو السببي	1589.365	196	8.109	--	--
	استراتيجيات التعلم	84140.871	196	429.290	--	--
الإجمالي المصحح	العزو السببي	1686.162	197	--	--	--
	استراتيجيات التعلم	92267.318	197	--	--	--

*** نلاحظ من خلال جدول تحليل التباين:**

- معنوية تأثير المتغير المستقل(التحصيل الدراسي)على المتغير التابع(العزو السببي)حيث بلغت قيمة **F (11.937)**باحتمالية(**0.001**)وهي أقل من مستوى الدلالة(**0.05**)،وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا في العزو السببي للتلاميذ تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

- معنوية تأثير المتغير المستقل(التحصيل الدراسي)على المتغير التابع(استراتيجيات التعلم)حيث بلغت قيمة **F (18.930)**باحتمالية(**0.0001**)وهي أقل من مستوى الدلالة(**0.05**)،وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للتلاميذ تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

جدول(22)قيم حجم تأثير المتغير المستقل(التحصيل الدراسي)في المتغيرين التابعين(العزو السببي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا)

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	حجم التأثير
التحصيل الدراسي	العزو السببي	0.057
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	0.088

من خلال الجدول يتضح أن متغير التحصيل الدراسي يؤثر في متغيري العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمقدار (**5.7%، 8.8%**)وهي حجوم تأثير صغيرة جدا.

ولمعرفة اتجاه الفروق نلاحظ الجدول التالي:

جدول(23)اتجاه الفروق في متوسطات العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغيرات التابعة	التحصيل الدراسي		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الاحتمالية Sig
العزو السببي	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	-1.419*	0.411	0.001
	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل	1.419*	0.411	0.001
استراتيجيات التعلم	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	-13.006*	2.989	0.0001
	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل	13.006*	2.989	0.0001

يتبين من خلال الجدول أن اتجاه الفروق في العزو السببي كان لصالح مرتفعي التحصيل باحتمالية (**0.001**)وهي أقل من مستوى الدلالة(**0.05**)وهذا يعني معنوية الفروق.

كما يتبين أن اتجاه الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كان لصالح مرتفعي التحصيل باحتمالية(**0.0001**)وهي أقل من مستوى الدلالة(**0.05**)وهذا يعني معنوية الفروق.

والملحق رقم(7) يوضح ذلك.

ثانيا:تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

نصّت الفرضية على:"**وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي ومستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي(مرتفع/منخفض)**

ومن خلال عرض نتيجة هذه الفرضية تبيّن لنا وجود فروق دالة إحصائيا في العزو السببي لصالح عينة مرتفعي التحصيل أي أنّ الفرضية محققة،هذا يعني أنّ فئة تلاميذ مرتفعي التحصيل يعزون أسباب نجاحهم وفشلهم إلى عوامل إمّا هي داخلية أو خارجية كانت،وحسب النتائج التي تم التوصل إليها ومن خلال تطبيق مقياس العزو السببي على كلا العينتين تبيّن لنا ومن خلال استجواباتهم أنّ التلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم إعزاءات للنجاح تعود لعوامل داخلية على عكس تلاميذ منخفضي التحصيل الذين عزو أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية،فاعتقاد التلاميذ ذو العزو الداخلي يزيد من تعزيز قدراتهم،وزيادة الثقة بالنفس وبالتالي فهم يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم،ويرون أن نتائج قراراتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى داخلية كالقدرة والجهد وهو ما يتوافق مع دراسة **ثائر غباري وآخرون(2012)**التي توصلت إلى أنّ أفراد الدراسة عزو النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد،بينما عزو خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الحظ ومساعدة الآخرين.أمّا تلاميذ ذو العزو الخارجي يرون أنهم غير مسئولين عما يحدث لهم ويعتقدون أن نتائج قراراتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى خارجية كالحظ والصدفة وقوّة الآخرين،وهو كذلك ما يتوافق مع دراسة **عبد الله بن طه الصافي(2000)**الذي يرى أنّ التلاميذ المتفوقين دراسيا يتمتعون بعزو داخلي حيث يُسندون نجاحهم أو فشلهم لعوامل داخلية مثل الجهد،بينما التلاميذ العاديين ومخفضي التحصيل يميلون إلى عزو فشلهم إلى عوامل خارجية على الترتيب (المعلم–الحظ–المواد الدراسية والاختبار،المزاج،القدرة والجهد)

و وِفقا لنظرية **واينر(Weiner2001)**فإن أبعاد العزو السببي لها تضمينات هامة في الدافعية والتي لها أهمية كبيرة في الطموح حيث يشير إلى أنّ النجاح يؤدي إلى الشعور بالافتخار ويؤدي إلى زيادة الدافعية،ويؤدي الفشل إلى تقليل من تقدير الذات،وتشير نظرية وينر من أن العزو السببي له ارتباط كبير بالطموح والثقة بالنفس،كما يرى أن نمط العزو السببي يؤثر بشكل كبير على القدرة في اتخاذ القرارات الشخصية.**(غباري وآخرون،2012)**

واختلاف التلاميذ في العزو السببي لابد أن يعكس فروقا في أنماط سلوكهم وقد أوضحت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين العزو السببي والسمات الايجابية للشخصية كدراسة**(بن الزين نبيلة،2005)**التي تشير إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسيا يتمتعون بالعزو الداخلي ويتصفون بالايجابية كما نجدهم مثابرين ولهم القدرة على التجريد متطوّرة بمقدار يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيدة،كما أن عمليات التفكير عندهم تتصف بالسرعة والمنطقية،حيث نجدهم لا يقبلون إجابة غير منطقية أو ناقصة،كما أنهم يتمتعون بتفكير إبداعي وهي صفة جوهرية لديهم،فهم يؤمنون بأنّ التغيير والتطوير ينبع من داخلهم ومبادراتهم،فإذا ما فشلوا في مهمة ما أسندوا ذلك إلى قصور الجهد،فضاعفوا جهودهم وثابروا واستطاعوا أن يصلوا إلى مستويات تتصف بالإبداع وهو ما يتفق مع دراسة**(أبو ندي2004)**التي توصّلت الى أنه توجد علاقة بين العزو السببي والتفكير الإبداعي،كما نجد أن لديهم القدرة على طرح التساؤلات والفهم الجيد للعلاقات الموجودة بين السبب والنتيجة ولديهم تفكير علمي عالي وهو ما توصلت إليه دراسة**(يالغ2009)**في أنّ التلاميذ الذين يعزون أسباب نجاحهم في الرياضيات لعوامل داخلية يتلقون درجات أعلى من التلاميذ الذين يعزون أسباب فشلهم في الرياضيات لعوامل خارجية يتلقون درجات أقل.كما نجد هؤلاء التلاميذ يتمتعون بحصيلة لغوية جيّدة وقدرة عالية على التركيز والانتباه لوقت طويل،والاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات وسرعة تعلم المهارات

الأساسية،كما لديهم حب واضح للاستطلاع وإجراء التجارب بطرق مختلفة،وعليه يركز هؤلاء التلاميذ على أهداف التعلم بسبب قيمة الانجاز لديهم،ورؤيتهم لقدرتهم على أنها قابلة للتحسن ولا يخافون الفشل بسبب إحساسهم بالكفاءة واستحقاق الذات،ونتيجة لذلك يضعون أهداف متوسطة الصعوبة،ويستوعبون استنتاجات الفشل أو أن الفشل لا يهدد إحساسهم بقيمة الذات،ويعزون نجاحهم إلى جهدهم ويبحثون عن العون الأكاديمي إذا ما واجهتهم صعوبات تعليمية معينة،ويفترضون أنهم مسئولون مسئولية كاملة عن تعلمهم،ويمتلكون إحساسا قويا بفعالية الذات ويبلغون أهدافهم بشكل قوي وسريع في المواقف التنافسية ولديهم ثقة أكبر في ذاتهم وجهدهم ويدركون امتلاكهم لعوامل التأثير في الأمور،وتنمي هذه العوامل لديهم المثابرة في تخطي المهام،واستخدام استراتيجيات فعالة لحل المشكلات،ويحققون نجاحات باهرة وهو ما يتوافق مع دراسة(**أحمد يحي الزق، 2011**)في أن هناك أثر في التدريب على العزو في التحصيل الدراسي.وعليه فقد نجد فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا دائما يعزون نجاحهم إلى عوامل الجهد والقدرة،فالنجاح في الأداء يرتبط لديهم ببذل الجهد،ولذا فهم يواظبون ويجتهدون من أجل بلوغ أهدافهم ويسعون إلى تحقيقها،ومن أجل ذلك يبذلون جهودا خاصة ويتحملون كل المعيقات ويبدون استعدادا أكبر في إنجاز الأعمال الدراسية ويؤمنون بأن العلامات المتحصل عليها ترتبط بطريقتهم في فهم ومراجعة الدروس.وعليه فإن باستطاعتهم التحكم في الأحداث الخاصة بالمجال الدراسي،وأن النتائج المتحصل عليها تكون وفقا لطبيعة السلوكات والقرارات المتخذة من طرفهم،ومن الملاحظ أن فئة التلاميذ مرتفعي التحصيل الذين يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية يتميزون بسمات ايجابية وتقدير الذات عالٍ تساعد التلاميذ المتفوقين دراسيا بلوغ طموحهم الدراسي والتميّز فيه وهو ما يتفق مع دراسة(**J.Dschylor et,I.Merrield,F.V .Overwalle(1995**) التي كان هدفها إبراز مدى الارتباط بين أبعاد العزوات والاستجابات الانفعالية والأداء فقد بيّنت أن كل بعد يرتبط بنوع معين من

المشاعر،كارتباط العزوات الداخلية ومشاعر تقدير الذات،الافتخار أو الاعتزاز في حالة النجاح والخجل في حالة الفشل.**(حمامة،2011،ص9)**

في حين يتسم التلاميذ المتأخرين دراسيا(منخفضي التحصيل)بخصائص عقلية ونفسية كالإحساس المنخفض بقيمة الذات–أي الشعور بالدونية– وعدم التمتع بالثقة في النفس،وضعف الذاكرة وصعوبة تذكّر الأشياء كما ينظرون للذكاء على أنه سمة ثابتة غير قابلة للتعديل والتحكم.ويشكون في استراتيجيات نجاحهم السابق،ويفتقرون للقدرة على التفكير المجرّد واستخدام الرموز،بالإضافة إلى قلة الحصيلة اللغوية،وانخفاض مستوى الذكاء،والقدرة المحدودة على التفكير الإبداعي والتحصيل،كما أنّهم يضعون أهدافا سهلة جدا،أو لا يهتمون بوضع الأهداف أصلا ويستخدمون استراتيجيات تجنب الفشل بما يؤدي إلى هزيمة الذات المتمثلة في الفشل الذريع وينتقلون من فشل إلى فشل حتى يصل بهم الأمر إلى قبول الفشل لاعتقادهم في عجزهم وشعورهم بنقص قدرتهم.وإذا استمر فشلهم فإنهم في النهاية يقرّرون أنهم غير أكفاء ولا يصلحون لتعلم أي مهمة.فالإحساس بضعف فاعلية الذات تهيئهم دوماً إلى قبول الفشل،فالتلاميذ الذين يشكون في قدراتهم قد يجدون أو يطوّرون عدد من الاستراتيجيات الدفاعية تجنبا للفشل،أو على الأقل استنتاجات الفشل وأن هذه الاستنتاجات ربما تقود إلى هزيمة الذات،إلا أنّها في النهاية تجعل التلاميذ يقبلون فشلهم،ويدركون أن قدراتهم الضعيفة تؤدي إلى الاكتئاب وفتور الهمة،والشعور بالعجز،ويمتلكون أملاً قليلاً في القدرة على تغيير الأحداث.ومن ثم نجد أنّ بعض التلاميذ تقلّ عزيمتهم عند مواجهة المشكلات الصعبة،ويتسم أدائهم بعد الفشل بالضعف والتأثيرات السلبية،ولديهم توقعاً منخفضاً للنجاح في المستقبل،ويتجنبون التحدي ويعزون فشلهم إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتحكم.

وعليه فإن التلاميذ منخفضي التحصيل والذين يظهرون ضعف في الأداء فنجدهم يعزون فشلهم الى عوامل خارجية وهذا ما توصلت دراسة **شيرورSherer(1990)**التي ترى أن التلاميذ الراسبين يعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية المستقرة أهمها(المعلم،المواد الدراسية،الاختبار).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في أن التلاميذ منخفضي التحصيل يعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة **عبد الله بن طه الصافي(2000)**التي أسفرت نتائجها على أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: المعلم،الحظ،المواد الدراسية والاختبار،المزاج(وهي عوامل خارجية)وفي الأخير تأتي العوامل الداخلية: القدرة،الجهد،والسبب وراء ذلك يكمن في الحفاظ على الذات،كما يعزوا التلاميذ فشلهم إلى عوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة،يمكن التحكم فيها أو لا يمكن التحكم فيها،والسبب في أن هؤلاء التلاميذ(منخفضي التحصيل)يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم،حيث يعزون فشلهم وصعوباتهم إلى المعلم ثم الحظ ثم المواد الدراسية والاختبار،وكلها عوامل خارجية،فهي كميكانيزم دفاعي يبرّرون فيه فشلهم بهدف تعزيز الذات وحمايتها(**مجلة جامعة أم القرى،2000، ص:97**)

وتذهب دراسة**V . LEUPRECH(2007)**في نفس السياق الى أن عزو التلاميذ صعوباته وفشله الدراسي إلى عامل خارجي ثابت وغير قابل للتحكم يجعلهم يحافظون على تقدير ذاتهم حيث يعتبر نقص عامل تقدير المهمة(وهو عامل خارجي)من بين العوامل الشائعة عند التلاميذ في تفسير فشلهم الدراسي.وحسب نفس الدراسة دائما يؤكد **ECCLES- ET AL(1982)**في أن إسناد التلاميذ فشلهم إلى عامل نقص تقدير المهمة الذي هو عامل خارجي،يعتبر حفاظا على تقدير الذات،وفي نفس السياق أفرزت نتائج دراسة **V .LEUPRECHT(2007)**على أن عامل صعوبة المهمة الذي بدوره عامل خارجي من بين العوامل الشائعة التي يعزوا إليها تلاميذ منخفضي التحصيل فشلهم.

ومن خلال عرض نتيجة الفرضية التي أسفرت عليها نتائج الدراسة الميدانية **إلى وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح تلاميذ مرتفعي التحصيل**،هذا يعني أن فئة تلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على غرار تلاميذ التحصيل المنخفض الذين أبدوا استخدام منخفض لاستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا ويمكن تفسير الفروق بين العينتين إلى الخصائص التي تميّز فئة مرتفعي التحصيل(المتفوقين)والتي يُبدونها في المجال الأكاديمي،وذلك إلى الخصائص التي ذكرها **بينتريش وديجروت(Pintrich& Degroot1990)**في أنّ التلاميذ المنظمين ذاتيا أثناء عملية التعلم يخططون ويراقبون ويعدّلون من تعلّمهم ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واجتهاد،فيثابرون على أداء المهمة ويعزلون مشتتات الانتباه مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي.**(جراح،2010،ص345)**ويتشكل لديهم الدافع الداخلي للعمل،فتصبح لديهم دافعية أكبر في المشاركة،فيقومون بالربط بين أفكارهم وبين ما هو محيط بهم سواء في البيئة الصفية أو البيئة المدرسية أو البيئة الخارجية مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي،كما أنهم يتميّزون بخصائص عقلية ونفسية،كما نجدهم يتميّزون بالثقة في النفس،واثقون في قدراتهم ويقومون بأصعب الأعمال والإقبال على حل المسائل الدراسية الصعبة بيُسر بليغ فهم يتميّزون بالقدرة على أن يثقوا فيما يسعَون إليه،كما أنّهم يقبلون على إخراج طموحاتهم من داخلهم إلى حيّز الوجود،وفيها ينتقلون من نجاح إلى نجاح ولديهم القدرة على تحمّل المسؤولية فهم يبدعون عند أداء واجباتهم مستخدمين كل طاقاتهم وقدراتهم،يقدمون على التأثير في الآخرين.ويتخذون قراراتهم بحكمهم ويثق الآخرون فيهم على تحمل المسؤولية،كما يمكن الاعتماد عليهم كونهم يختارون الأهداف المناسبة،ويتصفون بالواقعية فيما يتعلق بقدراتهم،إضافة إلى تمتعهم بالتفكير التحليلي المنطقي الممنهج فنجدهم يستجْوِبون للمواقف

الدراسية الجديدة بطريقة مناسبة،ويتمتعون بالمرونة والايجابية فهُم قادرون على مواجهة المشكلات الغير المألوفة،فيُدركون ببصيرتهم الأسلوب الأمثل لحل المشكلات.

أمّا زيمرمان(**Zimmerman,1986**)فيرى بأنهم يربِطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئة الاجتماعية والمادية لاكتساب المعرفة بأفضل صور ممكنة مقارنة بالتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ويرى **وليمز**(**Williams,19961**)أنّ التلاميذ الذين يعتقدون بقدرتهم على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يميلون لأن يظهروا أداء تحصيلي أعلى في معظم المقررات الدراسية.

كما نجد أن لديهم أهداف واضحة موجّهة نحو الإتقان ويسعون لتحقيقها من خلال المهام التعليمية ويقومون بأدائها بكل ثقة واجتهاد بحثا عن البراعة فيها،كما أنّهم واعون بالاستراتيجيات التي يستخدمونها داخل حجرة الدراسة،ويتميّزون بالفهم العميق ولديهم كفاية عالية للتعلم،ويختارون من رصيد الاستراتيجيات والخطط ما يعتقدون أنه يناسب حل المشكلة،فهم متعلمون متكيّفون كما نجدهم أكثر تعاونا عن غيرهم من التلاميذ،كما حدّد **زيمرمان و ريزمبرج**(**Zimmerman &Rezemberg**) العمليات المنظمة ذاتيا لتلاميذ مرتفعي التحصيل فمن حيث استخدام الوقت فهم يجدون التحكم في وقت الدراسة جيّدا،أمّا من حيث الأهداف فنجِدهم يضعون أهداف محدّدة وقريبة بدرجة عالية،أمّا المراقبة الذاتية،فهُم يراقبون بشكل متكرّر وبدقّة أعلى،ومن حيث ردود الفعل الذاتية فهم يضعون مستوى مرتفع من الإشباع،كما أنّهم أكثر فاعلية ذاتية.أمّا من حيث الدافعية فهم يصْمدون للعقبات.وهو ما جعلهُم مشاركين نشطين ايجابيين ومتفوقين في مجال تعلُّمهم.

ومن جانب آخر فإن التلاميذ مرتفعي التحصيل يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كإستراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تشتمل على استراتيجيات فرعية استراتيجيات التخطيط والمراقبة

والتقويم،ويتميّزون بقدرتهم على وضع وتحديد الأهداف ومخرجات التعلم،وفي هذا الإطار يذكر **هارجيس(Harjis,2000)**أنّه من الضروري لإحراز التقدّم والتفوق في عملية التعلم أن يوظف التلميذ مهاراته العالية في وضع الأهداف واستخدام استراتيجيات تعلّم متطوّرة لتحقيق أهدافه.

حيث يرى **كورنو وماندیناش(Corno & Mandinach,1983)**أنّ التخطيط المسبق ومراقبة العمليات المعرفية والانفعالية يساهمان في إكمال المهام الأكاديمية بنجاح:كما أنّ التلاميذ الذين لديهم القدرة على المراقبة والتقييم وإدارة تعلمهم أثناء التعلم يتعلمون بشكل أفضل،وأن ضبط المتعلم لعملية التعلم يساعده على أن يؤدي المهام الأكاديمية بنجاح وعليه فقد نجد هؤلاء التلاميذ في الغالب مستقلين ذاتيا وواثقين من أنفسهم ولديهم من الطرق والوسائل التي يستطيعون من خلالها التعلّم اعتمادا على ذاتهم كما أنّهم يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة لتسهيل عملية الفهم والتعلم،ويؤكد **زيمرمان(Zimmerman et al,1996)**على أن مرتفعي التحصيل الأكاديمي يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة أثناء تعلّمهم،وهذا ما يفسّر نتائج الدراسة الحالية وهو ما يتوافق ودراسة **جود(Judd,2005)** الذي توصّل إلى أنّ التلاميذ مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من التلاميذ منخفضي التحصيل.

أما فيما يتعلق بالاستراتيجيات المعرفية والتي تتضمن التسميع والإتقان والتنظيم والتفكير الناقد،حيث نجد أن التلاميذ مرتفعي التحصيل هم أكثر استخداما لهذه الاستراتيجيات فنجدهم يقومون بجهد لحفظ المعلومات وتذكرها،وذلك عن طريق التكرار والممارسة،ومحاولة البحث عن معناها أثناء عملية التعلم،كما يركزون على فهم واستيعاب المادة الدراسية بهدف التمكن منها،ومن ثم الحصول على درجات عالية في الاختبارات التحصيلية،ونجِدهُم يستخدمون خطط تصورية موجودة في العقل لتضفي معنى للمعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة،كما أنّهم يبذلون جهدا لإعادة تنسيق المادة المتعلّمة وتنظيمها بشكل

ضمني أو ظاهري،وذلك من خلال عمل بعض المخططات والجداول والأشكال البيانية حتى تسهل عليهم المادة الدراسية،ونجدهم أيضا يستخدمون إستراتيجية التفكير الناقد وذلك بتطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات ويبحثون عن فهم الأسباب والارتباطات التي تكمن وراء الحقائق،كما نجدهم يتساءلون كثير عن مختلف الحقائق والمسلمات..

أمّا من حيث استخدام التلاميذ مرتفعي التحصيل لإستراتيجية تنظيم بيئة الدراسة والوقت،فإنّه يمكن القول بأن هؤلاء التلاميذ يتسِمون بالقدرة على ترتيب وتنظيم وإدارة البيئة الطبيعية(الفيزيقية)فنجدهم يختارون أماكن هادئة وخالية نسبيا من حالات صرف الانتباه السمعية والبصرية حتى يستطيعوا تركيز انتباههم على عملية التعلم مما يساعدهم على زيادة الفهم والتحصيل،ويذكر **زيمرمان وآخرون (Zimmerman et al,1991)**أن تنظيم الوقت يتضمن جدولة وتخطيط وإدارة وقت الدراسة ويذكُر **(Chen,2002)**أن التلاميذ مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،ولديهم القدرة على تنظيم البيئة الدراسية والطبيعية لتلبية حاجاتهم ولديهم مهارات تنظيم الوقت.

أمّا بالنسبة لإستراتيجية البحث عن المساعدة عند تلاميذ مرتفعي التحصيل فإنّه يمكن تفسير هذا في ضوء أن الإستراتيجية تتضمن سعي التلاميذ لطلب المساعدة من المعلمين أو الناس الآخرين ومن مصادر خدمات التعلم إلا عند الضرورة القصوى وأثناء مواجهتهم صعوبات ما في التعلّم،ولذا فمثل هؤلاء التلاميذ يميلون إلى تجنب البحث عن المساعدة وطلب العون من الآخرين،كما أنّ البحث عن المساعدة من مصادر خدمات التعلم،قد يراها التلاميذ مضيعة للوقت وإهدار للجهد،ومن جهة أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدم وعي أو معرفة عينة الدراسة بكيف ومتى يمكن استخدام إستراتيجية البحث عن المساعدة لدى زملاء الدراسة أو لدى المعلمين أو الناس الآخرين،كما قد يكون للمرغوبية الاجتماعية دور في عزوف التلاميذ عينة الدراسة عن طلب المساعدة من الآخرين.

وفيما يتعلق بالفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في إستراتيجية تنظيم الجهد،فإنه يمكن تفسير وجود هذه الفروق لصالح تلاميذ مرتفعي التحصيل في ضوء ما أشار إليه **كورنو(Corno,1989 ,1994)**من أنّ المرونة في مواجهة النكسات والميل لإبقاء تركيز الجهد على تحقيق الأهداف بالرغم من وجود مثيرات صرف الانتباه حول المتعلّم داخل وخارج حجرة الدراسة،وأنه يمكن استخدام تنظيم الجهد في بناء وتنمية مهارات التعلم بشكل تدريجي.وأشارت العديد من الدراسات إلى أن التدريب على إستراتيجية تنظيم الجهد ومراقبة الذات يؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وهو ما توصلت إليه دراسة(**أبو علاء مسعد**)الذي يرى أنه توجد فروق بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التالية:(الإسهاب،التنظيم،وما وراء المعرفة،تنظيم بيئة الدراسة والوقت،تنظيم الجهد لصالح مرتفعي التحصيل).وتتوافق نتائج الدراسة الحالية أيضا ونتائج دراسة **وصال هاني سالم العمري(2013)**في أنّه توجد فروق في درجة امتلاك التلاميذ لمكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمتغّير مستوى التحصيل ولصالح مرتفعي التحصيل.

أمّا التلاميذ منخفضي التحصيل والذين أبدوا استخدام أقل لاستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا ويمكن تفسيرها في ضوء خصائص تلاميذ عينة الدراسة فنجدهم يتسِمون بعدم الثقة بالنفس وضعف قيمة فاعلية الذات بسبب معتقداتهم السلبية عن الذات وعن قدراتهم التي تهيئهم دوما لقبول الفشل وبالتالي فهم لا يندفعون بثقة من أجل تحصيل نتائج جيّدة في تحصيلهم الأكاديمي،فلديهم دائما توقع للفشل حتى ولو كانت لديهم مخططات ذهنية لطرق الوصول إلى الحل،ومع تكرار الخبرات الفاشلة تتشكل لديهم ذلك التوقع المسبق عن الفشل في أداءات جيّدة في كل مرّة،كما أنّهم يعزون الفشل إلى نقص الجهد أكثر احتمالا لزيادة بذلهم للجهد في المحاولات المقبلة،ويدركون أن مشكلاتهم الرئيسية تكمن في نقص قدراتهم،كما يدركون أن قدراتهم الضعيفة تؤدي إلى الاكتئاب وفتور الهمة والشعور بالعجز ويمتلكون

أملا ضئيلاً في النجاح،كما نجدهم يضعون أهدافاً غير محدّدة تؤدي إلى حالات متواضعة من الضبط الإرادي وتنظيم الذات،ويحاولون تجنب مواقف التعلّم إذا كان الأداء سيُقيّم بدون تحيّز ويُقارَن بالآخرين،كما نجد لديهم نقص في فعالية الذات،وهم قلقون بشأن تعلّمهم ولديهم مشاكل في تنمية الاهتمام الداخلي بالموضوع،أو المهارة المتعلمة ويعزون المشاكل إلى عوامل خارجية مثل المعلم غير المحفّز والدروس مملة،كما نجدهم غير مرتبون في تنظيم الذات وغالبا ما يثقون في الحدس والتخمين لتحسين الأداء،فهم لا يراقبون تعلّمهم،ويعتمدون على المعلومات العشوائية المتعلّقة بأدائهم،كما أنّهم مندفعون بشكل كبير،وغالبا ما ينسحبون من العمل بسرعة أكبر فهُم غير مثابرين أثناء تعلّمهم الأكاديمي،وليس لديهم وعي بالعمليات المعرفية والاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التعلم ولا يعرِفون كيف يخططون لإعداد أهدافهم ولا يُقيّمون تقدّمهم،كما نجِدهم أكثر استناداً على الآخرين،أي لديهم روح الاتكالية على الغير،كما يتسمون بعدم الاهتمام واللامبالاة ويقومون بالفوضى داخل حجرات الدراسة،ولا يستطيعون التكيّف مع المواقف الجديدة ولا يتصدّون إلى مواجهة الصعوبات الأكاديمية ويحاولون تجنبها قدر الإمكان.حيث تتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئيا مع نتائج دراسة(**أحمد،2007**)التي كشفت نتائجها أن التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلّم أفضل منه لدى التلاميذ منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلّم على كافة أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي(وضع الهدف،التخطيط،الاحتفاظ بالسجلات،المراقبة والتسميع وطلب المساعدة الاجتماعية)كذلك تتوافق مع دراسة **عبد الناصر جراح(2010)**في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة تلاميذ مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة تلاميذ منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة،ووضع الهدف،والتخطيط)ودراسة **أبو علاء مسعد** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا

التالية:الإسهاب،التنظيم،ما وراء المعرفة،تنظيم بيئة الدراسة والوقت،تنظيم الجهد،وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

الخاتمة:

طرحت الدراسة الحالية موضوع العزو السببي الذي أصبح من الموضوعات الراهنة في محاولة فهم وتعديل السلوك ،والتحكم فيه ومعرفة مصدر الضبط الواقع عليه ،ويعتبر متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية التي تتعلق بمعتقدات الفرد حول العوامل التي تتحكم في النتائج المهمة في حياته ،ومدى إدراكه لمصادر التدعيمات التي يتلقاها ،سواء كانت صادرة عن قدرته أو صادرة عن قوى خارجية ،وانطلاقا من هذا يصنف الأفراد الى فئتين:ذو العزو الداخلي وذو العزو الخارجي .وبحثنا في علاقته باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي(مرتفعي/منخفضي التحصيل)التي تشكل أحد تضمينات علم النفس المعرفي التي يتم اسقاطها خاصة على التنبؤات بالانجاز والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ في مواقف التعلم فهي تساعدهم على التمييز الفعال بين المعلومات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها.كما تعتبر مكونًا أساسيًا للتعلم الذاتي،الذي يقوم على مراقبة السلوكات الذهنية والأدائية وممارسة أساليب الضبط والتقييم الذاتيين لتحقيق مستوى أفضل من الأداء والوصول الى أنسب الحلول في هذا الصدد بحثت دراستنا الحالية عن العزو السببي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،حيث حاولنا الإجابة على فرضية الدراسة المطروحة حول الفروق في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى التحصيل الدراسي،وقد انطلقنا في صياغة مشكلة الدراسة من واقع تربوي ملموس واتخذنا من دراستنا منطلقا لبحث العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،وبناءا على مشكلة الدراسة وأهدافها طرحنا التساؤل التالي:

- هل توجد فروق في العزو السببي ومستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قمنا بصياغة فرضية التي تحمل إجابة مؤقتة على السؤال المصاغ ضمن إشكالية الدراسة كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي ومستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي.

وقد مكنتنا الدراسة النظرية حسب ما أتيح لنا من الاطلاع على الأدبيات التربوية التي بحثت في مواضيع العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من تحديد المضامين المعرفية والمفاهيم المفسرة لمتغيرات الدراسة كمفهوم العزو السببي وأنماطه للاستفادة منها في الدراسة الامبريقية،ومتغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومؤشرات ارتفاع وانخفاض مستواها.

وخلصنا من خلال البحث النظري للمشكلة الى نتيجة عامة وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي ومستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي،وقد مكنتنا النتائج النظرية من الانتقال الى الفحص الميداني لما فرضناه من فروض لتأكيد أو نفي الفرضية.

وتضمنت هذه الدراسة معرفة أشكال العزو ،وقياس مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى التحصيل الدراسي،وبعد البحث النظري والمعالجة الميدانية لمتغيرات الدراسة توصلنا الى النتائج التالية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي ومستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لمستوى التحصيل الدراسي،وذلك لصالح مرتفعي التحصيل.

وفسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتي بحثت عن الفروق بين العزو السببي ومستوى التحصيل الدراسي،وأخرى عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى التحصيل الدراسي.

وانطلاقا من كون هذه الدراسة تصنف ضمن البحوث التربوية والنفسية التي تتناول الإنسان بالدراسة فهو يتمتع بكينونة متشابكة ومتغيرة بيولوجية وعاطفية واجتماعية،فإن النتائج التي حصلنها تتسم بالنسبية والتقريب وتخضع لخصائص أفراد العينة ولأدوات الدراسة،لذا نأمل أن يتم تناول هذه المتغيرات المبحوثة في دراستنا على عينات مختلفة وبطرح نظري وميداني مغاير.

مقترحات الدراسة:

- على القائمين في التعليم الثانوي أن يقوموا بدور فعال في إدراك العزو السببي لدى التلاميذ وتعديلها من خلال تفعيل دور البرامج التدريبية والتعليمية والتكوينية.

- ضرورة تضمين كتاب "دليل المعلم" للمراحل التعليمية بجميع أطوارها المهارات والاستراتيجيات وكيفية تطبيقها وذلك بالتعاون مع الأخصائيين في هذا المجال.

- ضرورة الاهتمام بتنمية العزو السببي في نفوس التلاميذ مع وضع الثقة في قدرتهم على العمل والاجتهاد والنجاح وتوظيف استراتيجيات تعلم مختلفة.

- توعية تلاميذ كافة المراحل التعليمية بمختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفية وحتى استراتيجيات إدارة الموارد،لتنظيم أنفسهم وفقا لقدراتهم المعرفية.

- الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي العزو الخارجي وإدماجهم في برامج وأنشطة تساعدهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقوية العزو السببي الداخلي لديهم.

- تضمين المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليم المختلفة بأنشطة وتدريبات هدفها إكساب التلاميذ أبرز ممارسات التعلم المنظم ذاتيا.

- توعية الأساتذة بأهمية تشجيع التلاميذ على المثابرة وبذل الجهد،مع إظهار فائدة الجهد كمصدر للنجاح والابتعاد عن مسألة الحظ وصعوبة المهمة وغيرها قدر الإمكان.

- ضرورة تنظيم ندوات وملتقيات وأيام دراسية فيما يخص موضوع الاعزاءات السببية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا،وحث الباحثين في هذا المجال على ربطها بمتغيرات أخرى التي قد تأثر على العملية التعليمية.

قائمة المراجع :

- ابتسام بنت هادي بن أحمد،العفاري.(2011).**العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة**.رسالة ماجستير ،قسم علم النفس،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.
- إبراهيم بن حسن،خليل.(1436/1435هـ).**أثر استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مكونات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف السادس ابتدائي .**
- https://www.researchgate.net/publication/304270120
- إبراهيم بن عبد الله،الحسينان.(2010).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم "دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث في منطقتي الرياض والقصيم** ".رسالة دكتوراه منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية،قسم علم النفس،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.الرياض،المملكة العربية السعودية.
- حسن محمد ،أبو رياش.(2007).**التعلم المعرفي**.الأردن:دار المسيرة.
- أحلام،الباز حسن ومحمود الفرحاتي،السيد.(2007).**المنتج التعليمي** ط1.الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة.
- أحمد،الزق.(2011).**فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين** ،كلية العلوم التربوية ،الجامعة الأردنية .

- أحمد ،العلوان ورندة ،المحاسنة.(2011/12/06).**الكفاءة الذاتية في القراءة و علاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية**.المجلة الأردنية في العلوم التربوية.**المجلد7،العدد(4)**.
- أحمد ،دوقة وجميلة،سليمان وحياة،بو جملين وفوزية غماري.(2014). **دور التعلم الذاتي التنظيم وأثره على النجاح الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات**.الجزائر:مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- أحمد عباس،منشاوي،جمال محمد،علي،حافظ،عبدالستار،أشرف عبد الفتاح،عبدالمغني.(2017) .نموذج بنائي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعض متغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة العاديين والمتفوقين دراسيا،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين الشمس،مصر.
- أحمد زارع أحمد ،زارع.(2012).**برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و أثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم**.المجلة العلمية ،كلية التربية،جامعة أسيوط،المجلد الثامن والعشرون،العدد الثاني ،أفريل 2012.
- أحمد يوسف ،بني مفرج ،شفيق فلاح ،علاونة.(2014).**التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك و علاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا،مجلة الدراسات التربوية والنفسية**.جامعة السلطان قابوس ،مجلد 8،عدد 3.
- إيمان محمد إبراهيم ،الريس و آخرون.(2012).**فاعلية وحدات دراسة قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية أداءات تعليم التفكير لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية**.مجلة تربويات الرياضيات(مجلة بحثية علمية محكمة).كلية التربية،جامعة بنها.المجلد الخامس عشر،الجزء الأول.

- إيمان،بوقفة.(2013/2012).**الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء**،رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة سطيف2.
- إيناس فهمي،فهمي النقيب.(2008).**الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية**.مجلة كلية التربية بورسعيد،العدد الرابع.
- باسم طه عامر،حسن.(2014).**قدرة مهارات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بقلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**.مجلة كلية التربية بالسويس،المجلد السابع،العدد الثاني،ابريل،2014 ،جامعة السويس.
- ثائر،غباري ويوسف،أبو شندي وخالد،أبو شعيرة ونادر،جرادات.(2012).**أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغير الجنس وحرية اختيار التخصص**.مجلة جامعة القدس،العدد 26.
- حسن،شحاتة.(2015).**المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس** ،ط2.القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.
- حنان محمد نور الدين،إبراهيم.(2007).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة** ،المؤتمر الدولي الخامس:التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة :الفرص والتحديات،11-12 يوليو 2007.
- خالد محمود،أبو ندي.(2004).**التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين**.رسالة ماجستير،كلية التربية،قسم علم النفس ،الجامعة الإسلامية.

- خالد نور الدين و آخرون.(1998).**أنماط الانساب والنجاح المدرسي**.الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس،العدد7 ،الجزائر.
- داليا خيري عبد الوهاب،عبد الهادي.(2015).**الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في التعلم ذاتي التنظيم والتحكم الذاتي لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة الطائف**.المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد (4)،العدد (6) .
- محمد،عبيدات.(1999).**منهجية البحث العلمي**،ط2،عمان:دار وائل للطباعة و النشر والتوزيع.
- محمد،عبيدات ومحمد أبو نصار وعقلة،مبيضين.(2006).**منهجية البحث العلمي[**قواعد والمراحل والتطبيقات**]** ،ط2.عمان :دار وائل للنشر .
- ربيع عبده أحمد،رشوان.(2006).التعلم المنظم ذاتيا و توجهات أهداف الانجاز نماذج ودراسات معاصرة.مصر:عالم الكتب.
- رجاء محمود،أبو علام،علاء سعيد محمد،الدرس،أماني سعيدة سيد،إبراهيم.(2014).**فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**.مجلة العلوم التربوية،العدد 3،ج 2.
- رشاد علي عبد العزيز،موسى.(1993).**دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين**.القاهرة:مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة .
- سلاف،مشري (2013/2012)،**الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر**.رسالة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- سليمان عبد الواحد يوسف،إبراهيم.(2011).**قراءات في علم النفس المعرفي**،ط1.مصر:مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- سهير السعيد جمعة،إسماعيل.(2011).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية**.رسالة ماجستير منشورة،كلية التربية،فرع دمياط،قسم علم النفس التربوي،جامعة المنصورة.
- عبد الرحيم عماد،الزغلول.(2009).**مبادئ علم النفس التربوي**،ط3.عمان:دار المسيرة.
- عبد الرؤوف،السواح.(2007).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصصي إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية** .مجلة بحوث التربية النوعية،العدد العاشر.
- عبد اللطيف محمد،خليفة،ومعتز سيد عبد الله.(2001).**علم النفس الاجتماعي**.القاهرة :دار غريب للطبع والنشر والتوزيع.
- عبد الله بن طه،الصافي.(2000).**عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز(دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها)**.مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،المجلد12،العدد2.
- عبد الناصر،الجراح.(2010).**العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**.المجلة الأردنية في العلوم التربوية،مجلد 6،العدد 4.
- عثمان،يخلف.(2001).**علم النفس الصحة (الأسس النفسية والسلوكية للصحة)**،ط1.قطر:دار الثقافة للطباعة والنشر.
- عدنان،العتوم وشفيق،علاونة وعبد الناصر،الجراح ومعاونة،أبو غزال.(2005).**علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق"**.الأردن:دار المسيرة .

- عدنان يوسف،العتوم.(2009).**علم النفس الاجتماعي** ،ط1.الأردن:إثراء للنشر والتوزيع.
- عز الدين جميل،عطية.(1999).**تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر**،ط1.مصر:علم الكتب.
- عصام علي،الطيب.(2012).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا –مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان**.القاهرة :عالم الكتب.
- عكلة سليمان،الحوري،كامل عبود،العزاوي.(2011).**الإعداد النفسي للرياضيين**.الأردن:دار الكتاب الثقافي.
- علي محمد،زكري .(2017).**البناء العاملي للتعلم المنظم ذاتيا في ضوء تصنيف بينتريش**.دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)،العدد 94 الجزء الثاني .
- عماد عبد الرحيم،الزغلول.(2002).**مبادئ علم النفس التربوي**.الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.
- عبير طوسون أحمد .(2015).**العزو السببي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والطالبات ذوات التحصيل المنخفض بقسم التربية الخاصة**،جامعة القضيم،العلوم التربوية،العدد الثاني،ج1.
- فايزة،حلاسة.(2016).**أثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع كل من مصدر الضبط ومهارات الاتصال لدى عينة من المراهقين المتمدرسين**.عمان،الأردن:دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع.
- فتحي،الزيات.(2004).**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**.مصر:دار النشر للجامعات.

- فراس أكرم،سليم.(2016).**تأثير أسلوب التعلم المنظم ذاتيا في الوعي بالعمليات الحركية واكتساب بعض المهارات الأساسية للطلاب بالكرة الطائرة**.مجلة علوم التربية الرياضة،المجلد 9،العدد 4.
- فراس غزال شعلان،التميمي.(2016).**فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي**.مجلة جامعة بابل،العلوم الإنسانية،المجلد 24 ،العدد 3.
- فهد علي عتيق،العتيبي.(2010).**أساليب العزو لدى المتعاطين وغير متعاطين**.رسالة ماجستير منشورة ،قسم العلوم الاجتماعية،كلية الدراسات العليا،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،المملكة العربية السعودية.
- فؤاد علي،العاجز،محمود عبد المجيد،عساف.(2017).**دور معلمي الرياضيات في إكساب مهارات التعلم ذاتيا للطلبة ذوي صعوبات التعلم**.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،المجلد الخامس،العدد 18.
- كريم ،حمامة.(2011).**العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي**.رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة تيزي وزو.
- لما ماجد موسى،القيسي.(2011).**أثر التعلم المنظم ذاتيا والجنس والكلية**.مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،العدد الخامس والثلاثون،الجزء الثاني.
- محمد السيد محمد علي،نمر.(2007).**أثر برنامج يستخدم الوسائط فائقة التشعب على – استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**.رسالة ماجستير منشورة ،كلية التربية،جامعة الزقازيق،مصر.
- محمد ،بني يونس.(2004).**مبادئ علم النفس**، ط1.الأردن: دار الشروق.
- محمد،قيس وعلي،حموك .(2014).**الدافعية العقلية "رؤية جديدة"**.عمان،الأردن:مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- محمود،فرحاتي.(2005).**سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم** "**رؤى معرفية**".مصر:دار السحاب.
- مصطفى قسيم،الهيلات وعبد الله محمد،رزق وأحمد يوسف،الخواجا.(2015) .**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة الغير الموهوبين**.المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين،كلية التربية،جامعة الإمارات العربية المتحدة،19-21 مايو 2015.
- منعم جميل،دخّول.(2014).**العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة** "**دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية**".رسالة ماجستير منشورة،كلية التربية،قسم تربية الطفل،جامعة تشرين،الجمهورية العربية السورية.
- نافر أحمد عبد،البقيعي.(2011).**التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا**.كلية العلوم التربوية والأدب الجامعية،قسم التربية وعلم النفس ،مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ،مجلد 14،عدد 2 .
- نبيلة،بن الزين.(2005).**مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا** "**دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوية لمدينة ورقلة**".رسالة ماجستير منشورة ،قسم علم النفس وعلوم التربية،كلية الآداب والعلوم الإنسانية،جامعة ورقلة.
- نسيمة بنت قاري عبد القادر،بخاري.(1427/1426هـ).**التفاؤل والتشاؤم: وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى ،بمكة المكرمة**.رسالة ماجستير منشورة،كلية التربية ،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

- نصرة محمد عبد المجيد،جلجل.(2007).**أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي**.مجلة البحوث النفسية والتربوية ،العدد الأول.
- وجيه المرسي،أبو لبن وعلي عبد السميع،قورة .(د.س).الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة https://books.google.dz
- وحيد السيد،حافظ و جمال سليمان،عطية.(2006).**فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**.مجلة كلية التربية،جامعة بنها،المجلد السادس عشر،العدد (28) أكتوبر 2006.
- وصال هاني سالم،العمري.(2013).**درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات**.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،المجلد 21،العدد الرابع.
- وليد السيد أحمد ،خليفة.(2010).**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات مستقبلي**،قسم علم النفس والتربية الخاصة،كلية التربية،جامعتي الأزهر والطائف،المؤتمر العلمي لكلية التربية بجامعة بنها،(اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول).
- وليد شوقي شفيق،السيد.(2009).**طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**.رسالة دكتوراه منشورة ،كلية التربية،قسم علم النفس التربوي ،جامعة الزقازيق،مصر.
- فهد بن عايد ،الرديدي.(2019).**التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي**.المدينة المنورة :الناسخ العلمي للطباعة والتصوير .

- مروة حسين،علي.(2016).**العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي**.الأردن:دار أمجد للنشر والتوزيع.
- خالد بن محمد،الرابغي.(2015).**عادات العقل ودافعية الانجاز**.عمان،الأردن :مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- عواطف محمد محمد،حسانين.(2013).**سيكولوجية التعلم:نظريات،عمليات معرفية،قدرات عقلية**.القاهرة،مصر :مكتبة الأكاديمية للنشر.
- فاطمة عبد الرحيم،التوايسة.(2015).**أساسيات علم النفس**.عمان الأردن:دار المناهج لنشر والتوزيع.
- عائشة،سرار.(2012/2011).**العزو السببي وعلاقته بتشويه الذات الجسدي لدى المساجين"دراسة مقارنة بين الابتدائيين والانتكاسيين**"،رسالة ماجستير منشورة،كلية العوم الاجتماعية والإنسانية،جامعة باتنة.الجزائر.

الملاحق

الملحق رقم(1)إحصاء عدد التلاميذ السنة أولى ثانوي في ثـانويات مديـنة بسكـرة

رقم	الثانويات	الأولى ثانوي							
		ج.م. آداب		ج.م. علوم وتكنولوجيا		المجموع		من بينهم أجانب	
		مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات	مجموع	بنات
	بسكرة	1226	770	2119	1136	3345	1906	1	0
1	ثانوية العربي بن مهيدي	92	52	139	75	231	127	0	0
2	ثانوية الدكتور سعدان	81	58	113	65	194	123	0	0
3	ثانوية مكي كني	62	44	114	56	176	100	0	0
4	متقنة السعيد بن الشايب	57	27	170	70	227	97	0	0
5	رشيد رضا العاشوري	79	41	137	76	216	117	0	0
6	محمد خير الدين بسكرة	43	27	141	68	184	95	0	0
7	متقن محمد قروف	174	105	270	132	444	237	0	0
8	ثانوية محمد بلونار	120	74	171	105	291	179	0	0
9	ثانوية سي الحواس	80	42	148	70	228	112	0	0
10	العقيد سعيد عبيد	89	55	178	106	267	161	0	0
11	محمد بوصبيعات	81	49	158	85	239	134	0	0
12	ثانوية بجاوي محمد	98	74	159	89	257	136	0	0
13	المجاهد حساني عبد الكريم	66	54	86	60	152	114	0	0
14	الاخوة الشهداء عبيد الله	29	21	40	16	69	37	0	0

الثانويات التي تم فيهم إجراء الدراسة الميدانية

ثانوية محمد خيضر الدبيلي المدير بوزيد بوبطل	بن براهيم ليلى
ثانوية رشيد رضا العامري المدير الطاهر زروال	غمري نادية
ثانوية مكي منصور المديرة 2019/05/13 نورة	ثانوية مكي منصور المستشارة الرئيسية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بسكرة أسماء سعدلي
ثانوية محمد خيضر الدبيلي المدير حسام الدين لخذاري	مستشارة رئيسية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بسكرة
ثانوية محمد بوضياف المديرة 2019/05/13	ثانوية بوضياف المستشارة الرئيسية للتوجيه والإرشاد المنطقة الغربية بسكرة بن واكتة منى
ثانوية الدكتور سعدان المديرة سارة بولقرون	مستشارة رئيسية للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بسكرة

الملحق رقم (3):مقياس العزو السببي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

استمارة بحث موجهة إلى تلاميذ سنة أولى ثانوي

عزيزي/عزيزتي التلميذ(ة) ....

أمامك بعض العبارات التي تدلّ على توقعاتك عن أسباب النجاح والفشل الدراسيين في المواقف الدّراسية الأكاديمية ويهمنا في هذا المقام أن تفيدنا بما تعتقده فعلا عن هذه المواقف (النجاح /الفشل) ونعلمك بأنّ المعلومات التي ستُدلي بها ستفيدنا في انجاز موضوعنا البحثي لا غير.

ولذا نأمل منك قراءة كل عبارة بعناية مع توخي الدّقة و الأمانة ،والإجابة على جميع ذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تناسبك.

ملاحظة : هذه المعلومات ستكون سرية وتخدم البحث العلمي.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

معلومات خاصة بالمجيب.

المعدّل الفصل الأوّل :

المعدّل الفصل الثاني :

رقم العبارة	العبارات	موافق	غير موافق
1	عندما أحصل على درجة متدنية في أي مادة ،فإنني أشعر بأن السبب الرئيسي هو عدم دراستي بشكل كاف .		
2	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة ،أتساؤل عن قدراتي الدراسية.		
3	إذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما ،فان ذلك يعود الى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.		
4	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيّد في الامتحانات.		
5	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائما نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها .		
6	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.		
7	إذا كوّن المدرس فكرة سيئة عني فانه على الأرجح سيضع لي درجات على أي عمل أقدّمه أقل من الدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.		
8	معظم الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود الى الأخطاء غير المقصودة.		
9	عندما أفشل في جعل أدائي في المدرسة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالبا الى قلة الجهد المبذول.		
10	إذا رسبت في مادة ما ،فالسبب يعود لعدم امتلاكي المهارات اللازمة لها.		
11	إن بعض الدرجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني هذه الاختبارات أسهل من غيرها .		
12	اشعر بأن العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل الى عامل الصدفة ،كأن تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.		
13	عندما أحصل على علامة مرتفعة في أي مادة ،فذلك راجع الى أنني درست تلك المادة بجدية .		

14	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية .		
15	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع الى عدم نجاح المدرس في تقديمها.		
16	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماما.		
17	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.		
18	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف افترض بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.		
19	أحيانا أحصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي ادرسها لأن تعلمها كان سهلا .		
20	يؤدي الحظ دورا كبيرا في حصولي على علامات مرتفعة في الكثير من المواد .		
21	استطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهدا كافيا لذلك .		
22	عندما أحصل على درجات مرتفعة فان سبب ذلك يعود الى استراتيجيات الدراسية التي استخدمها .		
23	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في وضع العلامات .		
24	إن بعض الدرجات المنخفضة التي احصل عليها قد تكون لسوء حظي كأن ادرس المادة في وقت غير ملائم .		

الملحق رقم (4):مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

استمارة بحث موجهة إلى تلاميذ سنة أولى ثانوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نقدم إليك أخي/أختي التلميذ(ة) هاته الاستمارة لإعداد مذكرة تخرج،" **رسالة دكتوراه** " في تخصص علم النفس المدرسي.

والتي نرجو من خلالها أن تعطينا رأيك في بعض التساؤلات التي تطرحها هذه الاستمارة،فالرجاء قراءتها بتمعن وبشكل جيد،وإبداء الإجابة التي تعبر بكل صدق وأمانة عن موافقتك الشخصية وتأكد(ي) أن إجابتك سرية تامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط،ولن يطلع عليها أحد.

وعليه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة،فالرجاء أخي التلميذ(ة) الإجابة على كل الأسئلة.

بعد قراءة كل فقرة،ضع(ي) أمامها علامة (×) أمام الاختيارات الموجودة أمام كل فقرة و لا تضع (ي) أكثر من علامة للسؤال الواحد.

مثال توضيحي:إذا كان المجيب يريد اختيار عبارة أوافق على السؤال :المراجعة اليومية مهمة جدًا،فستكون الإجابة على الشكل الأتي:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	المراجعة اليومية مهمة جدا.				×	

معلومات خاصة بالمجيب:

معدل الفصل الأوّل :

معدل الفصل الثاني :

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــارة	أرفض بشدة	أرفض	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	أثناء الدراسة اكتب موجزا مختصرا للمادة الدراسية ليساعدني على تنظيم أفكاري					
2	أثناء الدراسة قد تفوتني نقاط مهمة لأنني أفكر في أشياء أخرى					
3	عندما أستذكر دروسي أحاول شرح المادة الدراسية لزميلي أو صديقي.					
4	أستذكر دروسي عادة في المكان الذي يساعدني على التركيز.					
5	عند قراءتي للمقرر أضع أسئلة تساعدني على التركيز في القراءة					
6	أحيانا أشعر بالكسل أو الضيق عندما أستذكر دروسي فأتوقف عما خططت له.					
7	في الغالب أفكر فيما أسمعه أو أقرأه لأقرر إذا ما كان مقنعا أم لا.					
8	عندما أستذكر دروسي أتدرب على تسميع المادة لنفسي شفهيا عدة مرات.					
9	إذا واجهت متاعب في تعلم مادة دراسية معينة ،فإنني أحاول أن أقوم بالعمل بمفردي دون المساعدة من أي أحد.					
10	عندما تكون المعلومة غير واضحة ،فإنني أعود و أحاول أن أفهمها مرة ثانية.					
11	أثناء الدراسة أتصفح القراءات و الملخصات و أحاول الحصول على أهم الأفكار					
12	أستغل وقت دراستي لهذا المنهاج الدراسي استغلالا جيدا.					
13	إذا لم أستطع فهم المادة الدراسية ،فإنني أغير طريقة قراءتي لها.					
14	أتعاون مع زملائي الآخرين لإكمال واجبات المنهاج الدراسي.					
15	عندما أستذكر دروسي ،فإنني أقرأ شرح المعلم ، وأقرأ الدرس عدّة مرات.					
16	عند تقديم نظرية أو تفسير أو استنتاج ،فإنني أبحث على دليل مقنع يؤيد ذلك أم لا.					

17	أعمل بجد ليكون أدائي جيدا في الدراسة حتى إذا لم أكن أحب ما أقوم بعمله.					
18	أضع أشكلا مبسطة ورسوما بيانية وجداول لتساعدني على تنظيم المادة الدراسية المقررة بصورة أفضل .					
19	عند مذاكرة دروسي ،فإنني في الغالب أخصص وقتا لمناقشة المادة الدراسية مع مجموعة من الزملاء الآخرين.					
20	أتناول المواد الدراسية كبداية للبحث و أحاول تطوير أفكاري عنها.					
21	أجد من الصعب الالتزام بجدول استذكار .					
22	عندما أستذكر دروسي فإنني أجمع المعلومات من مصادر مختلفة مثل: الدروس و القراءات و المناقشات .					
23	قبل أن أدرس مادة دراسية لمقرر جديد،فإنني في الغالب أتصفح لأرى كم هي منظمة.					
24	أسأل نفسي أسئلة لأتأكد من أنني أفهم المادة الدراسية التي كنت أدرسها في هذا الفصل.					
25	أحاول أن أغير طريقة تعلمي لكي أوائم بين متطلبات المنهاج الدراسي وأسلوب تدريس المعلم.					
26	أطلب من المعلم أن يوضح المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
27	أحفظ الكلمات الأساسية عن ظهر قلب لتذكرني بالمفاهيم المهمة في المنهاج الدراسي.					
28	عندما يكون المنهاج الدراسي صعبا ،فإما أن أتركه ،أو أستذكر الأجزاء السهلة فقط.					
29	عند دراسة موضوع ما ،أفكر فيما يجب أن أتعلمه منه بدلا من مجرد قراءته.					
30	أحاول ربط الأفكار في موضوع ما بالأفكار في مقررات دراسية أخرى كلما أمكن ذلك.					
31	أثناء الاستذكار أقوم بعمل تلخيصيات موجزة للمفاهيم الأساسية و المهمة.					
32	أثناء دراستي أحاول ربط المادة الدراسية بما أعرفه فعلا.					
33	لدي مكان منظم مخصص للاستذكار.					
34	أحاول تنويع أفكاري المرتبطة بما أتعلمه في المنهاج الدراسي.					

35	عندما لا أستطيع فهم المواد الدراسية المقررة فإنني أطلب المساعدة من طالب أخر.					
36	أحاول فهم المادة الدراسية في هذا الفصل الدراسي بعمل روابط منطقية بين القراءات و المفاهيم من الدروس.					
37	كلما أقرأ أو أسمع عن تأكيد أو استنتاج في هذا الفصل الدراسي فإنني أفكر في البدائل الممكنة.					
38	أضع قوائم بالمصطلحات المهمة للمنهاج الدراسي و أحفظها عن ظهر قلب.					
39	أحضر الدراسة بانتظام.					
40	عندما تكون المواد الدراسية المقررة غير شيقة ،فإنني أتمكن من مواصلة العمل و الدراسة الى أن أنتهي.					
41	أحاول تحديد الزملاء الذين أستطيع طلب المساعدة منهم عند الضرورة.					
42	عندما استذكر دروسي ،أحاول أن أحدد المفاهيم التي لا أفهمها جيدا.					
43	في الغالب أجد أنني لا أقضي وقتا طويلا في الاستذكار بسبب أنشطتي الأخرى.					
44	إذا ارتكبت عند تدوين ملاحظاتي و ملخصاتي ،فإنني أحاول أن أتأكد من تدوينها في وقت أخر.					
45	قلما أجد وقتا لمراجعة ملاحظاتي و قراءاتي قبل الامتحان.					
46	أقوم بدراسة المادة عدّة مرات قبل الامتحان .					

الملحق رقم (5) أرقام مفردات استبيان "مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا" موزعة على أبعاده الثلاثة

الأبعاد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الاستراتيجيات المعرفية	1،7،8،11،15،16،17،20،22،27، 30،31،32،34،36،37،38،46	**18**
الاستراتيجيات ما وراء المعرفية	2،5،10،13،23،24،25،29،42،44	**10**
استراتيجيات إدارة الموارد	26،3،4،6،9،12،14،17،19،21، 28،33،35،39،40،41،43،45	**18**

الأبعاد		أرقام المفردات	عدد المفردات	التصحيح
الاستراتيجيات المعرفية	إستراتيجية التكرار	8،15،27،38	**4**	**في الاتجاه الموجب ما عدا الأرقام (2،6،9،21،43،45)**
	إستراتيجية الإتقان	22،30،32،36،46	**5**	
	إستراتيجية التنظيم	1،11،18،31	**4**	
	إستراتيجية التفكير الناقد	16،20،34،37،7	**5**	
استراتيجيات التنظيم الذاتي الما وراء المعرفية		2،5،10،13،23،24،25،29،42،44		
استراتيجيات إدارة المصادر	إستراتيجية أدارة بيئة ووقت الدراسة	4،12،21،33،39،43،45	**7**	
	إستراتيجية تنظيم الجهد	6،17،28،40	**4**	
	إستراتيجية تعلم الرفاق	3،14،19	**3**	
	إستراتيجية طلب المساعدة	9،26،35،41	**4**	

الملحق رقم(6) الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة

بعد الاستراتيجيات المعرفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,839	18

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,706
		N of Items	9[a]
	Part 2	Value	,777
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,634
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,776
	Unequal Length		,776
Guttman Split-Half Coefficient			,775

a. The items are: ع1، ع2، ع3، ع4، ع5، ع6، ع7، ع8، ع9.

b. The items are: ع10، ع11، ع12، ع13، ع14، ع15، ع16، ع17، ع18

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	34,5345	23,271	4,82397	9[a]
Part 2	35,0000	26,281	5,12647	9[b]
Both Parts	69,5345	80,885	8,99360	18

بعد استراتيجيات ما وراء المعرفة:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,644	10

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,364
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,558
		N of Items	5[b]
	Total N of Items		10
Correlation Between Forms			,494
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,662
	Unequal Length		,662
Guttman Split-Half Coefficient			,661

a. The items are: ع1، ع2، ع3، ع4، ع5

b. The items are: ع6، ع7، ع8، ع9، ع10

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	17,6897	8,288	2,87888	5[a]
Part 2	19,1034	9,042	3,00695	5[b]
Both Parts	36,7931	25,886	5,08785	10

بعد استراتيجيات ادارة الموارد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,592	18

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,314
		N of Items	9[a]
	Part 2	Value	,437
		N of Items	9[b]
	Total N of Items		18
Correlation Between Forms			,502
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,668
	Unequal Length		,668
Guttman Split-Half Coefficient			,667

a. The items are: ع1، ع2، ع3، ع4، ع5، ع6، ع7، ع8، ع9.

b. The items are: ع10، ع11، ع12، ع13، ع14، ع15، ع16، ع17، ع18

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	29,7759	15,510	3,93831	9[a]
Part 2	30,0517	18,190	4,26500	9[b]
Both Parts	59,8276	50,566	7,11099	18

المقياس ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,874	46

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,840
		N of Items	23[a]
	Part 2	Value	,702
		N of Items	23[b]
	Total N of Items		46
Correlation Between Forms			,742
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,852
	Unequal Length		,852
Guttman Split-Half Coefficient			,845

a. The items are: ,12ع ,11ع ,10ع ,9ع ,8ع ,7ع ,6ع ,5ع ,4ع ,3ع ,2ع ,1ع 23ع ,22ع ,21ع ,20ع ,19ع ,18ع ,17ع ,16ع ,15ع ,14ع ,13ع.

b. The items are: ,33ع ,32ع ,31ع ,30ع ,29ع ,28ع ,27ع ,26ع ,25ع ,24ع 46ع ,45ع ,44ع ,43ع ,42ع ,41ع ,40ع ,39ع ,38ع ,37ع ,36ع ,35ع ,34ع.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	87,2241	115,545	10,74920	23[a]
Part 2	78,9310	83,118	9,11691	23[b]
Both Parts	166,1552	344,133	18,55083	46

صدق الاتساق الداخلي

Correlations

		بعد1	بعد2	بعد3	Sum
بعد1	Pearson Correlation	1	,706**	,599**	,908**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	58	58	58	58
بعد2	Pearson Correlation	,706**	1	,630**	,858**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	58	58	58	58
بعد3	Pearson Correlation	,599**	,630**	1	,847**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	58	58	58	58
sum	Pearson Correlation	,908**	,858**	,847**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	58	58	58	58

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العزو الداخلي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,671	12

العزو الخارجي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,562	12

العزو ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,734	24

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,671
		N of Items	12[a]
	Part 2	Value	,562
		N of Items	12[b]
	Total N of Items		24
Correlation Between Forms			,312
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,675
	Unequal Length		,675
Guttman Split-Half Coefficient			,675

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12.

b. The items are: س13, س14, س15, س16, س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	8,3966	3,296	1,81552	12[a]
Part 2	6,9310	3,644	1,90900	12[b]
Both Parts	15,3276	9,101	3,01684	24

صدق الاتساق

Correlations

		عزو1	عزو2	sum2
عزو1	Pearson Correlation	1	,312*	,799**
	Sig. (2-tailed)		,017	,000
	N	58	58	58
عزو2	Pearson Correlation	,312*	1	,820**
	Sig. (2-tailed)	,017		,000
	N	58	58	58
sum2	Pearson Correlation	,799**	,820**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	58	58	58

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم(7) نتائج تحليل تباين المتعدد

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
التحصيل الدراسي	1.00	منخفضي التحصيل	82
	2.00	مرتفعي التحصيل	116

Descriptive Statistics

	التحصيل الدراسي	Mean	Std. Deviation	N
العزو السببي	منخفضي التحصيل	14.4512	2.60177	82
	مرتفعي التحصيل	15.8707	3.00877	116
	Total	15.2828	2.92561	198
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	منخفضي التحصيل	154.2439	19.58241	82
	مرتفعي التحصيل	167.2500	21.48402	116
	Total	161.8636	21.64167	198

Multivariate Tests[a]

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	.987	7504.460[b]	2.000	195.000	.000
	Wilks' Lambda	.013	7504.460[b]	2.000	195.000	.000
	Hotelling's Trace	76.969	7504.460[b]	2.000	195.000	.000
	Roy's Largest Root	76.969	7504.460[b]	2.000	195.000	.000
التحصيل	Pillai's Trace	.122	13.525[b]	2.000	195.000	.000
	Wilks' Lambda	.878	13.525[b]	2.000	195.000	.000
	Hotelling's Trace	.139	13.525[b]	2.000	195.000	.000
	Roy's Largest Root	.139	13.525[b]	2.000	195.000	.000

a. Design: Intercept + التحصيل

b. Exact statistic

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
العزو السببي	Based on Mean	2.667	1	196	.104
	Based on Median	2.387	1	196	.124
	Based on Median and with adjusted df	2.387	1	195.262	.124
	Based on trimmed mean	2.313	1	196	.130
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	Based on Mean	.037	1	196	.848
	Based on Median	.036	1	196	.849
	Based on Median and with adjusted df	.036	1	190.886	.849

	Based on trimmed mean	.030	1	196	.862

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + التحصيل

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	العزو السببي	96.796[a]	1	96.796	11.937	.001	.057
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	8126.446[b]	1	8126.446	18.930	.000	.088
Intercept	العزو السببي	44169.221	1	44169.221	5446.934	.000	.965
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	4965375.901	1	4965375.901	11566.480	.000	.983
التحصيل	العزو السببي	96.796	1	96.796	11.937	.001	.057
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	8126.446	1	8126.446	18.930	.000	.088
Error	العزو السببي	1589.365	196	8.109			
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	84140.872	196	429.290			
Total	العزو السببي	47932.000	198				
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	5279835.000	198				
Corrected Total	العزو السببي	1686.162	197				
	استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	92267.318	197				

a. R Squared = .057 (Adjusted R Squared = .053)

b. R Squared = .088 (Adjusted R Squared = .083)

Pairwise Comparisons

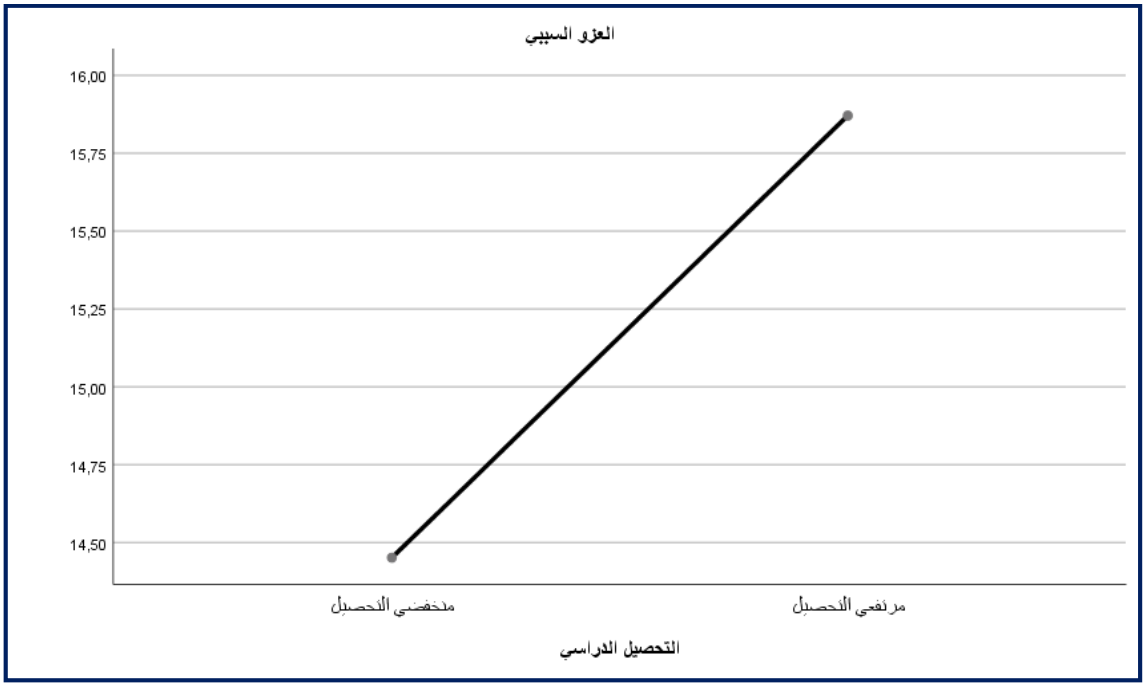
Dependent Variable	(I) التحصيل الدراسي	(J) التحصيل الدراسي	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[b]	95% Confidence Interval for Difference[b] Lower Bound	Upper Bound
العزو السببي	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	-1.419*	.411	.001	-2.230	-.609
	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل	1.419*	.411	.001	.609	2.230
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	منخفضي التحصيل	مرتفعي التحصيل	-13.006*	2.989	.000	-18.901	-7.111
	مرتفعي التحصيل	منخفضي التحصيل	13.006*	2.989	.000	7.111	18.901

Based on estimated marginal means

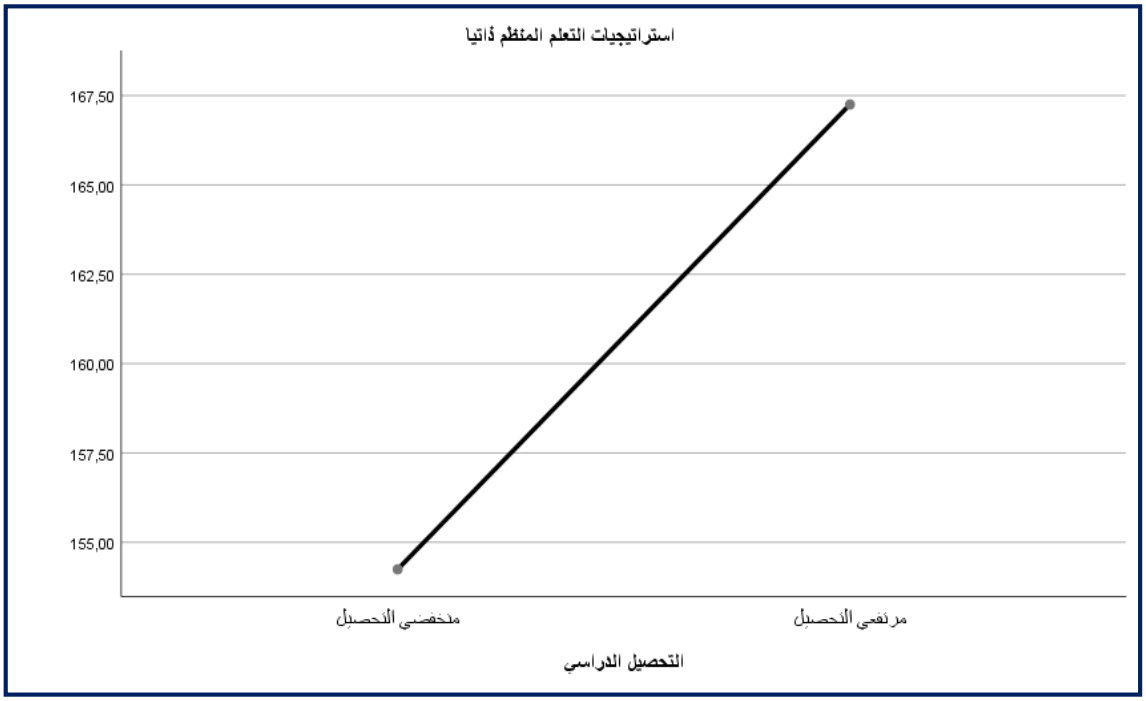
*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

الملحق رقم(8) الفروق في العزو السببي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير التحصيل



الشكل يوضح الفروق في العزو السببي تبعا للتحصيل الدراسي



الشكل يوضح الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تبعا للتحصيل الدراسي

الملحق رقم (9)الدرجات الزائية

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
VAR00001	1072	,00	17,85	11,2517	2,10474
N valide (liste)	1072				

15,66	2,09446	1	16,4	2,44605	1
11,5	0,11797	3	13,91	1,26301	1
13,63	1,12997	1	13,33	0,98744	1
10,51	-0,35239	3	12,51	0,59784	1
13,6	1,11572	1	13	0,83065	1
13,21	0,93042	1	11,76	0,2415	3
13,04	0,84965	1	12,51	0,59784	1
15,8	2,16098	1	11,55	0,14173	3
10,6	-0,30963	3	11,13	-0,05782	3
9,2	-0,9748	2	11,3	0,02295	3
10,55	-0,33339	3	11,62	0,17499	3
14,93	1,74763	1	11,42	0,07996	3
11,03	-0,10533	3	11,57	0,15123	3
11,05	-0,09583	3	11,15	-0,04832	3
13,06	0,85916	1	11,25	-0,00081	3
15,54	2,03745	1	11,62	0,17499	3
15,71	2,11822	1	10,47	-0,3714	3
11,15	-0,04832	3	11,3	0,02295	3
6,75	-2,13883	2	10,86	-0,1861	3
7,47	-1,79675	2	11,57	0,15123	3
8,29	-1,40715	2	10,77	-0,22886	3
9,01	-1,06507	2	11,29	0,0182	3
10,22	-0,49018	3	11,08	-0,08158	3
10,59	-0,31438	3	10,74	-0,24312	3
13,54	1,08721	1	10,7	-0,26212	3
10,43	-0,3904	3	10,59	-0,31438	3
8,52	-1,29788	2	10,41	-0,39991	3
8,85	-1,14109	2	10,5	-0,35714	3
8,49	-1,31213	2	10,46	-0,37615	3
8,71	-1,2076	2	10,95	-0,14334	3
10,66	-0,28113	3	10,09	-0,55194	3
11,11	-0,06732	3	10,11	-0,54244	3
11,9	0,30802	3	9,9	-0,64222	3
8,74	-1,19335	2	9,66	-0,75624	2
12,79	0,73087	1	9,18	-0,9843	2
14,68	1,62885	1	8,72	-1,20285	2
10,67	-0,27637	3	7,3	-1,87752	2
11,96	0,33653	3	13,69	1,15848	1
12,02	0,36503	1	11,97	0,34128	3
13,05	0,8544	1	12,37	0,53132	1
15,76	2,14197	1	12,14	0,42205	1
11,73	0,22725	3	11,63	0,17974	3
11,81	0,26526	3	11,94	0,32702	3
13,03	0,8449	1	11,68	0,20349	3
12,81	0,74038	1	11,63	0,17974	3
15,34	1,94242	1	11,2	-0,02456	3

13,01	0,8354	1	10,88	-0,1766	3
9,9	-0,64222	2	10,9	-0,1671	3
13,06	0,85916	1	10,68	-0,27162	3
12,24	0,46956	1	10,92	-0,1576	3
9,94	-0,62321	2	11,46	0,09897	3
8,09	-1,50218	2	11,24	-0,00556	3
11,01	-0,11483	3	10,79	-0,21936	3
8,58	-1,26937	2	10,27	-0,46642	3
9,98	-0,60421	2	10,48	-0,36665	3
9,7	-0,73724	2	10,53	-0,34289	3
8,36	-1,3739	2	11,15	-0,04832	3
10,99	-0,12434	3	11,23	-0,01031	3
11,29	0,0182	3	11,23	-0,01031	3
11,49	0,11322	3	10,45	-0,3809	3
10,79	-0,21936	3	10,79	-0,21936	3
9,4	-0,87977	2	10,4	-0,40466	3
11,88	0,29852	3	10,5	-0,35714	3
8,75	-1,1886	2	9,91	-0,63746	2
12,83	0,74988	1	10,17	-0,51393	3
11,58	0,15598	3	9,29	-0,93204	2
10,46	-0,37615	3	9,64	-0,76575	2
10,96	-0,13859	3	9,86	-0,66122	2
10,82	-0,20511	3	8,89	-1,12208	2
9,5	-0,83226	2	9,37	-0,89403	2
10,23	-0,48543	3	9,76	-0,70873	2
10,29	-0,45692	3	9,59	-0,7895	2
10,01	-0,58995	3	9,24	-0,95579	2
10,26	-0,47117	3	8,26	-1,42141	2
			8,49	-1,31213	2
10,6	-0,30963	3	17,47	2,95442	1
10,6	-0,30963	3	15,05	1,80464	1
14,79	1,68111	1	17,1	2,77863	1
11,45	0,09422	3	16,54	2,51256	1
17,5	2,96868	1	16,91	2,68836	1
9,88	-0,65172	2	15,26	1,90441	1
9,52	-0,82276	2	15	1,78088	1
13,73	1,17748	1	13,92	1,26776	1
13,04	0,84965	1	13,42	1,0302	1
11,11	-0,06732	3	13,64	1,13472	1
12,67	0,67386	1	12,5	0,59309	1
15,93	2,22274	1	14,27	1,43405	1
10,47	-0,3714	3	11,39	0,06571	3
10,34	-0,43316	3	11,66	0,19399	3
10,21	-0,49493	3	11,21	-0,01981	3
8,88	-1,12683	2	10,61	-0,30488	3
10,7	-0,26212	3	11,08	-0,08158	3

10,82	-0,20511	3	10,97	-0,13384	3
10,35	-0,42841	3	10,49	-0,3619	3
7,21	-1,92028	2	10,82	-0,20511	3
9,66	-0,75624	2	9,97	-0,60896	2
10,79	-0,21936	3	11,11	-0,06732	3
10,1	-0,54719	3	10,22	-0,49018	3
10,02	-0,5852	3	10,33	-0,43791	3
10,47	-0,3714	3	10,01	-0,58995	3
11,06	-0,09108	3	10,11	-0,54244	3
10,73	-0,24787	3	8,87	-1,13159	2
9,43	-0,86552	2	10,28	-0,46167	3
9,9	-0,64222	2	8,84	-1,14584	2
10,41	-0,39991	3	9,25	-0,95104	2
9,63	-0,7705	2	10,12	-0,53769	3
9,5	-0,83226	2	9,64	-0,76575	2
10,69	-0,26687	3	8,96	-1,08883	2
9,16	-0,9938	2	9,26	-0,94629	2
10,54	-0,33814	3	9,55	-0,80851	2
9,86	-0,66122	2	9,7	-0,73724	2
9,19	-0,97955	2	8,52	-1,29788	2
6,03	-2,48092	2	8,59	-1,26462	2
11,15	-0,04832	3	8,12	-1,48792	2
10,28	-0,46167	3	17,49	2,96393	1
11,93	0,32227	3	17,36	2,90216	1
11,72	0,2225	3	16,94	2,70261	1
12,48	0,58359	1	16,55	2,51732	1
10,4	-0,40466	3	15,64	2,08496	1
10,4	-0,40466	3	14,45	1,51957	1
12,58	0,6311	1	15,08	1,81889	1
11,43	0,08471	3	15,21	1,88066	1
10,26	-0,47117	3	14,54	1,56233	1
10,78	-0,22411	3	15,1	1,8284	1
9,04	-1,05082	2	14,48	1,53382	1
9,01	-1,06507	2	13,83	1,225	1
7,55	-1,75874	2	13,92	1,26776	1
11,92	0,31752	3	13,34	0,99219	1
8,74	-1,19335	2	12,75	0,71187	1
10,5	-0,35714	3	12,38	0,53608	1
11,91	0,31277	3	12,54	0,61209	1
10,96	-0,13859	3	11,16	-0,04357	3
10,96	-0,13859	3	12,04	0,37454	1
11,68	0,20349	1	12,17	0,4363	1
13,51	1,07296	1	11,01	-0,11483	3
9,68	-0,74674	2	11,78	0,25101	3
10,92	-0,1576	3	10,82	-0,20511	3
9,88	-0,65172	2	10,74	-0,24312	3

12,06	0,38404	1	10,55	-0,33339	3
11,02	-0,11008	3	16,95	2,70736	1
9,98	-0,60421	2	16,32	2,40804	1
8,55	-1,28362	2	14,49	1,53857	1
9,99	-0,59945	2	14,99	1,77613	1
9,74	-0,71823	2	14,1	1,35328	1
11,21	-0,01981	3	14,67	1,62409	1
10,77	-0,22886	3	14,37	1,48156	1
10,75	-0,23837	3	13,52	1,07771	1
11,78	0,25101	3	13,24	0,94468	1
11,98	0,34603	3	12,87	0,76888	1
11,3	0,02295	3	12,81	0,74038	1
12,1	0,40304	1	12,7	0,68811	1
12,73	0,70237	1	12,32	0,50757	1
11,61	0,17024	3	12,33	0,51232	1
10,06	-0,5662	3	12,29	0,49332	1
12,44	0,56458	1	12,13	0,4173	1
10,85	-0,19085	3	12,27	0,48381	1
14,17	1,38654	1	11,7	0,213	3
10,64	-0,29063	3	11,86	0,28901	3
12,35	0,52182	1	11,3	0,02295	3
11,16	-0,04357	3	11,61	0,17024	3
10,94	-0,14809	3	11,64	0,18449	3
9,99	-0,59945	2	11,14	-0,05307	3
14,31	1,45305	1	11,61	0,17024	3
13,17	0,91142	1	10,86	-0,1861	3
12,06	0,38404	1	11,14	-0,05307	3
12,15	0,4268	1	10,55	-0,33339	3
8,79	-1,1696	2	10,31	-0,44742	3
11,46	0,09897	3	10,86	-0,1861	3
9,81	-0,68498	2	10,31	-0,44742	3
9,85	-0,66597	2	10,44	-0,38565	3
9,07	-1,03656	2	10,7	-0,26212	3
8,62	-1,25037	2	10,36	-0,42366	3
10,27	-0,46642	3	14,31	1,45305	1
10,08	-0,55669	3	12,93	0,79739	1
10,08	-0,55669	3	13,04	0,84965	1
12,79	0,73087	1	13,02	0,84015	1
9,34	-0,90828	2	12,17	0,4363	1
10,48	-0,36665	3	11,2	-0,02456	3
8,38	-1,36439	2	11,6	0,16548	3
12,27	0,48381	1	11,5	0,11797	3
9,65	-0,76099	2	11,15	-0,04832	3
9,57	-0,799	2	11,54	0,13698	3
10,24	-0,48068	3	9,98	-0,60421	2
11,04	-0,10058	3	10,49	-0,3619	3

9,84	-0,67072	2	10,32	-0,44267	3
11,51	0,12272	3	10,26	-0,47117	3
9,83	-0,67547	3	9,97	-0,60896	2
13,32	0,98269	1	10,65	-0,28588	3
12,06	0,38404	1	9,99	-0,59945	2
14,34	1,46731	1	9,54	-0,81326	2
11,59	0,16073	3	9,07	-1,03656	2
9,78	-0,69923	2	8,8	-1,16484	2
10,5	-0,35714	3	9,29	-0,93204	2
11,08	-0,08158	3	9,33	-0,91303	2
13,65	1,13947	1	9,33	-0,91303	2
12,25	0,47431	1	9,15	-0,99855	2
10,73	-0,24787	3	9,16	-0,9938	2
14,13	1,36753	1	8,77	-1,1791	2
11,8	0,26051	3	8,69	-1,21711	2
10,41	-0,39991	3	8,59	-1,26462	2
11,66	0,19399	3	14,39	1,49106	3
14,32	1,4578	1	13,7	1,16323	3
10,87	-0,18135	3	13,08	0,86866	3
12,48	0,58359	1	12,59	0,63585	3
13,21	0,93042	1	11,78	0,25101	2
17,85	3,13497	1	12,09	0,39829	3
16,67	2,57433	1	12,07	0,38879	1
15,84	2,17998	1	11,09	-0,07683	3
14,79	1,68111	1	11,44	0,08947	3
13,94	1,27726	1	12,15	0,4268	1
13,83	1,225	1	11,38	0,06096	3
13,76	1,19174	1	11,15	-0,04832	3
13,63	1,12997	1	10,94	-0,14809	3
13,29	0,96843	1	11,63	0,17974	3
13,74	1,18224	1	11,15	-0,04832	3
12,85	0,75938	1	11,06	-0,09108	3
12,92	0,79264	1	10,69	-0,26687	3
12,68	0,67861	1	11,37	0,05621	3
11,43	0,08471	1	10,7	-0,26212	3
11,45	0,09422	3	11,33	0,0372	3
11,94	0,32702	3	11,07	-0,08633	3
11,21	-0,01981	3	10,87	-0,18135	3
11,89	0,30327	3	10,72	-0,25262	3
11,19	-0,02931	3	10,92	-0,1576	3
11,26	0,00394	3	9,69	-0,74199	2
11,23	-0,01031	3	9,42	-0,87027	2
11,77	0,24625	3	10,19	-0,50443	2
11,75	0,23675	3	2,56	-4,12958	2
11,09	-0,07683	3	14,55	1,56708	1
11,06	-0,09108	3	13,9	1,25825	1

10,73	-0,24787	3	13,59	1,11097	1
10,38	-0,41416	3	12,99	0,8259	1
11,24	-0,00556	3	12,7	0,68811	1
11,23	-0,01031	3	12,93	0,79739	1
9,85	-0,66597	2	12,02	0,36503	1
9,83	-0,67547	2	11,83	0,27476	3
9,56	-0,80375	2	12,4	0,54558	1
10,41	-0,39991	3	11,63	0,17974	3
9,95	-0,61846	2	12,22	0,46006	1
9,04	-1,05082	2	11,61	0,17024	3
8,77	-1,1791	2	11,5	0,11797	3
8,91	-1,11258	2	11,21	-0,01981	3
8,54	-1,28837	2	10,9	-0,1671	3
8,1	-1,49743	2	11,7	0,213	3
7,79	-1,64471	2	11,08	-0,08158	3
17,68	3,0542	1	10,19	-0,50443	3
17,19	2,82139	1	10,77	-0,22886	3
16,85	2,65985	1	10,52	-0,34764	3
15,43	1,98518	1	10,31	-0,44742	3
14,5	1,54332	1	9,93	-0,62796	2
13,79	1,20599	1	10,04	-0,5757	3
13,02	0,84015	1	10,25	-0,47592	3
13,42	1,0302	1	10,12	-0,53769	3
13,55	1,09196	1	17,6	3,01619	1
11,89	0,30327	1	17,38	2,91166	1
11,63	0,17974	3	16,14	2,32252	1
11,67	0,19874	3	16,13	2,31777	1
12,16	0,43155	1	16,12	2,31301	1
11,17	-0,03882	3	15,82	2,17048	1
11,51	0,12272	3	15,78	2,15147	1
11,77	0,24625	3	15,69	2,10871	1
11,83	0,27476	3	15,34	1,94242	1
11,11	-0,06732	3	15,31	1,92817	1
11,24	-0,00556	3	15,22	1,88541	1
10,6	-0,30963	3	15,17	1,86165	1
11,4	0,07046	3	15,16	1,8569	1
10,56	-0,32864	3	15,12	1,8379	1
10,63	-0,29538	3	14,92	1,74287	1
10,77	-0,22886	3	14,92	1,74287	1
9,96	-0,61371	2	14,8	1,68586	1
9,78	-0,69923	2	14,74	1,65735	1
10,28	-0,46167	3	14,63	1,60509	1
10,41	-0,39991	3	14,51	1,54808	1
10,18	-0,50918	3	14,43	1,51007	1
9,75	-0,71348	2	14,42	1,50532	1
10,22	-0,49018	3	14,36	1,47681	1

9,97	-0,60896	2	14,28	1,4388	1
9,83	-0,67547	2	14,16	1,38178	1
10,77	-0,22886	3	13,87	1,244	1
8,62	-1,25037	2	13,67	1,14898	1
8,82	-1,15534	2	13,58	1,10622	1
8,72	-1,20285	2	13,53	1,08246	1
8,73	-1,1981	2	13,51	1,07296	1
8,57	-1,27412	2	13,48	1,05871	1
16,67	2,57433	1	13,34	0,99219	1
16,08	2,29401	1	13,32	0,98269	1
15,51	2,02319	1	13,3	0,97318	1
13,58	1,10622	1	13,07	0,86391	1
13,36	1,00169	1	13,04	0,84965	1
12,58	0,6311	1	12,98	0,82115	1
12,41	0,55033	1	12,94	0,80214	1
13,4	1,0207	1	13,89	1,2535	1
11,99	0,35078	3	12,66	0,66911	1
12,5	0,59309	1	12,65	0,66436	1
12,58	0,6311	1	12,61	0,64535	1
12,28	0,48856	1	12,55	0,61685	1
12,08	0,39354	1	12,45	0,56933	1
11,94	0,32702	3	12,38	0,53608	1
12,4	0,54558	1	12,32	0,50757	1
11,69	0,20824	3	12,3	0,49807	1
11,11	-0,06732	3	12,3	0,49807	1
11,65	0,18924	3	12,19	0,4458	1
11,34	0,04195	3	12,18	0,44105	1
11,21	-0,01981	3	12,18	0,44105	1
11,1	-0,07207	3	12,17	0,4363	1
11,59	0,16073	3	12,17	0,4363	1
10,88	-0,1766	3	12,15	0,4268	1
11,08	-0,08158	3	12,14	0,42205	1
11,02	-0,11008	3	12,1	0,40304	1
11,04	-0,10058	3	12,05	0,37929	1
11,19	-0,02931	3	12,05	0,37929	1
10,65	-0,28588	3	12,03	0,36978	1
11,23	-0,01031	3	11,94	0,32702	3
9,78	-0,69923	2	11,92	0,31752	3
9,5	-0,83226	2	11,92	0,31752	3
10,73	-0,24787	3	11,91	0,31277	3
9,41	-0,87502	2	11,88	0,29852	3
10,2	-0,49968	3	11,83	0,27476	3
9,55	-0,80851	2	11,8	0,26051	3
9,34	-0,90828	2	11,77	0,24625	3
9,43	-0,86552	2	11,71	0,21775	3
9,28	-0,93679	2	11,71	0,21775	3

6,32	-2,34314	2	11,7	0,213	3
11,98	0,34603	3	11,63	0,17974	3
11,79	0,25576	3	11,6	0,16548	3
11,55	0,14173	3	11,58	0,15598	3
11,17	-0,03882	2	11,57	0,15123	3
11,26	0,00394	3	11,51	0,12272	3
11,32	0,03245	3	11,46	0,09897	3
11,46	0,09897	3	11,45	0,09422	3
8,83	-1,15059	2	11,39	0,06571	3
10,88	-0,1766	2	11,39	0,06571	3
11,22	-0,01506	3	11,38	0,06096	3
10,98	-0,12909	3	11,36	0,05146	3
11	-0,11959	3	11,33	0,0372	3
10,58	-0,31914	3	11,32	0,03245	3
10,77	-0,22886	3	11,23	-0,01031	3
11,12	-0,06257	3	11,22	-0,01506	3
10,94	-0,14809	3	11,18	-0,03406	3
11,02	-0,11008	3	11,11	-0,06732	3
10,69	-0,26687	3	11,09	-0,07683	3
10,03	-0,58045	3	11,08	-0,08158	3
10,15	-0,52344	3	11,07	-0,08633	3
10,05	-0,57095	3	11,03	-0,10533	3
10,16	-0,51868	3	11,01	-0,11483	3
9,95	-0,61846	2	10,96	-0,13859	3
10,25	-0,47592	3	10,96	-0,13859	3
9,7	-0,73724	2	10,94	-0,14809	3
9,76	-0,70873	2	10,89	-0,17185	3
9,94	-0,62321	2	10,85	-0,19085	3
9,81	-0,68498	2	10,84	-0,1956	3
9,64	-0,76575	2	10,8	-0,21461	3
9,52	-0,82276	2	10,8	-0,21461	3
10,23	-0,48543	3	10,77	-0,22886	3
9,5	-0,83226	2	10,76	-0,23361	3
8,61	-1,25512	2	10,75	-0,23837	3
15,25	1,89966	1	10,72	-0,25262	3
14,62	1,60034	1	10,68	-0,27162	3
14,99	1,77613	1	10,68	-0,27162	3
14,37	1,48156	1	10,65	-0,28588	3
13,79	1,20599	1	10,65	-0,28588	3
12,99	0,8259	1	10,65	-0,28588	3
12,84	0,75463	1	10,64	-0,29063	3
12,51	0,59784	1	10,64	-0,29063	3
12,2	0,45055	1	10,64	-0,29063	3
12,34	0,51707	1	10,6	-0,30963	3
12,27	0,48381	1	10,57	-0,32389	3
12,3	0,49807	1	10,57	-0,32389	3

12,3	0,49807	1	10,55	-0,33339	3
11,85	0,28426	3	10,55	-0,33339	3
12,15	0,4268	1	10,54	-0,33814	3
11,74	0,232	3	10,5	-0,35714	3
11,55	0,14173	3	10,36	-0,42366	3
11,66	0,19399	3	10,32	-0,44267	3
11,39	0,06571	3	10,29	-0,45692	3
10,71	-0,25737	3	10,24	-0,48068	3
10,79	-0,21936	3	10,21	-0,49493	3
10,25	-0,47592	3	10,21	-0,49493	3
10,27	-0,46642	3	10,09	-0,55194	3
10,29	-0,45692	3	10,08	-0,55669	3
10,7	-0,26212	3	10,04	-0,5757	3
9,87	-0,65647	2	10,02	-0,5852	3
10,74	-0,24312	3	10	-0,5947	3
10,39	-0,40941	3	9,96	-0,61371	3
10,52	-0,34764	3	9,96	-0,61371	2
9,3	-0,92729	3	9,96	-0,61371	2
9,35	-0,90353	2	9,89	-0,64697	2
6,61	-2,20535	2	9,87	-0,65647	2
6,5	-2,25761	2	9,86	-0,66122	2
17,59	3,01144	1	9,8	-0,68973	2
16,58	2,53157	1	9,79	-0,69448	2
16,41	2,4508	1	9,78	-0,69923	2
16,37	2,43179	1	9,76	-0,70873	2
15,69	2,10871	1	9,73	-0,72298	2
13,61	1,12047	1	9,72	-0,72774	2
12,51	0,59784	1	9,69	-0,74199	2
12,51	0,59784	1	9,68	-0,74674	2
12,56	0,6216	1	9,68	-0,74674	2
12,65	0,66436	1	9,68	-0,74674	2
12,66	0,66911	1	9,68	-0,74674	2
12,77	0,72137	1	9,64	-0,76575	2
12,85	0,75938	1	9,64	-0,76575	2
13,15	0,90192	1	9,62	-0,77525	2
12,61	0,64535	1	9,58	-0,79425	2
12,56	0,6216	1	9,58	-0,79425	2
12,21	0,45531	1	9,52	-0,82276	2
12,15	0,4268	1	9,51	-0,82751	2
11,83	0,27476	3	9,49	-0,83701	2
11,98	0,34603	3	9,48	-0,84176	2
11,34	0,04195	3	9,48	-0,84176	2
12,06	0,38404	1	9,44	-0,86077	2
11,14	-0,05307	3	9,44	-0,86077	2
11,22	-0,01506	3	9,42	-0,87027	2
10,83	-0,20036	3	9,41	-0,87502	2

10,41	-0,39991	3	9,36	-0,89878	2
10,46	-0,37615	3	9,33	-0,91303	2
10,53	-0,34289	3	9,28	-0,93679	2
11,11	-0,06732	3	9,24	-0,95579	2
10,39	-0,40941	3	9,23	-0,96054	2
10,19	-0,50443	3	9,21	-0,97005	2
10,22	-0,49018	3	9,19	-0,97955	2
9,49	-0,83701	2	9,18	-0,9843	2
8,63	-1,24561	2	9,16	-0,9938	2
9,15	-0,99855	2	9,13	-1,00806	2
8,84	-1,14584	2	9,12	-1,01281	2
8,71	-1,2076	2	9,11	-1,01756	2
16,12	2,31301	1	9,11	-1,01756	2
15,84	2,17998	1	9,07	-1,03656	2
15,4	1,97093	1	9,06	-1,04131	2
14,48	1,53382	1	9,01	-1,06507	2
13,96	1,28676	1	8,93	-1,10308	2
14,12	1,36278	1	8,88	-1,12683	2
13,05	0,8544	1	8,78	-1,17435	2
13,1	0,87816	1	8,73	-1,1981	2
13,09	0,87341	1	8,68	-1,22186	2
12,79	0,73087	1	8,62	-1,25037	2
12,33	0,51232	1	8,55	-1,28362	2
12,41	0,55033	1	8,43	-1,34064	2
12,16	0,43155	1	8,28	-1,41191	2
11,94	0,32702	1	8,22	-1,44041	2
11,27	0,0087	3	8,21	-1,44516	2
11,63	0,17974	3	8,12	-1,48792	2
11,57	0,15123	3	8,09	-1,50218	2
11,43	0,08471	3	8,12	-1,48792	2
10,94	-0,14809	3	7,85	-1,61621	2
11,53	0,13223	3	7,73	-1,67322	2
10,42	-0,39515	3	7,55	-1,75874	2
9,63	-0,7705	2	7,54	-1,76349	2
10,73	-0,24787	3	7,36	-1,84901	2
9,94	-0,62321	2	7,15	-1,94879	2
10,05	-0,57095	3	7,11	-1,96779	2
10,08	-0,55669	3	7,01	-2,0153	2
9,38	-0,88928	2	6,99	-2,02481	2
9,79	-0,69448	2	6,59	-2,21485	2
9,74	-0,71823	2	6,28	-2,36214	2
9,51	-0,82751	2	4,78	-3,07482	3
7,21	-1,92028	2	10,31	-0,44742	2
16,39	2,4413	1	8,89	-1,12208	2
15,82	2,17048	1	9,68	-0,74674	2
14,46	1,52432	1	9,05	-1,04606	2

14,03	1,32002	1	5,89	-2,54744	2
12,9	0,78314	1	11,85	0,28426	3
12,44	0,56458	1	9,95	-0,61846	2
12,47	0,57884	1	5,78	-2,5997	2
12,28	0,48856	1	8,88	-1,12683	2
11,86	0,28901	3	6,57	-2,22436	2
12,86	0,76413	1	10,89	-0,17185	3
16,39	2,4413	1	9,05	-1,04606	2
15,82	2,17048	1	6,85	-2,09132	2
14,4	1,49581	1	8,69	-1,21711	2
12,9	0,78314	1	13,86	1,23925	1
12,44	0,56458	1	10,9	-0,1671	3
12,47	0,57884	1	14,26	1,4293	1
12,28	0,48856	1	12,23	0,46481	1
11,86	0,28901	3	13,48	1,05871	1
12,19	0,4458	1	9,91	-0,63746	2
12,23	0,46481	1	13,84	1,22975	1
11,42	0,07996	1	10,74	-0,24312	3
10,94	-0,14809	3	9,76	-0,70873	2
10,91	-0,16235	3	14,26	1,4293	1
11,19	-0,02931	3	10,84	-0,1956	3
11,08	-0,08158	3	13,18	0,91617	1
9,9	-0,64222	2	11,76	0,2415	3
11,26	0,00394	3	14,52	1,55283	1
10,6	-0,30963	3	11,45	0,09422	3
10,01	-0,58995	3	11,34	0,04195	3
11,34	0,04195	3	0	-5,34588	2
9,63	-0,7705	2	11,2	-0,02456	3
9,44	-0,86077	2	10,41	-0,39991	3
8,37	-1,36914	2	9,93	-0,62796	2
9,27	-0,94154	2	10,23	-0,48543	3
9,75	-0,71348	2	12,27	0,48381	1
9,35	-0,90353	2	12,27	0,48381	1
8,78	-1,17435	2	10,48	-0,36665	3
7,95	-1,56869	2	10,54	-0,33814	3
9,61	-0,78	2	12,16	0,43155	1
8,46	-1,32638	2	8,96	-1,08883	2
6,63	-2,19585	2	15,05	1,80464	1
6,64	-2,1911	2	10,88	-0,1766	3
16,2	2,35102	1	9,14	-1,0033	3
14,78	1,67636	1	10,8	-0,21461	3
14,87	1,71912	1	10,99	-0,12434	3
14,82	1,69536	1	10,94	-0,14809	3
14,2	1,40079	1	10,38	-0,41416	3
14,26	1,4293	1	9,77	-0,70398	2
13,71	1,16798	1	10,17	-0,51393	3

11,97	0,34128	3	9,81	-0,68498	2
12,27	0,48381	1	10,58	-0,31914	3
11,7	0,213	3	11,08	-0,08158	3
12,04	0,37454	1	11,58	0,15598	3
12,39	0,54083	1	11,43	0,08471	3
12,06	0,38404	1	14,12	1,36278	1
10,64	-0,29063	3	6,01	-2,49042	2
10,85	-0,19085	3	7,74	-1,66847	2
10,84	-0,1956	3	9,35	-0,90353	2
10,69	-0,26687	3	9,85	-0,66597	2
11,02	-0,11008	3	8,61	-1,25512	2
10,1	-0,54719	3	10,34	-0,43316	3
11,1	-0,07207	3	11,23	-0,01031	3
10,18	-0,50918	3	9,76	-0,70873	2
9,64	-0,76575	2	12,36	0,52657	1
10,16	-0,51868	3	10,28	-0,46167	3
10,41	-0,39991	3	9,23	-0,96054	2
9,62	-0,77525	2	11,34	0,04195	3
8,99	-1,07457	2	8,47	-1,32163	2
8,75	-1,1886	2	9,95	-0,61846	2
9,02	-1,06032	2	10,93	-0,15284	3
9,1	-1,02231	2	10,5	-0,35714	3
8,25	-1,42616	2	13,58	1,10622	1
8,64	-1,24086	2	9,79	-0,69448	2
8,48	-1,31688	2	11,67	0,19874	3
8,21	-1,44516	2	11,57	0,15123	3
7,89	-1,5972	2	12,01	0,36028	1
7,81	-1,63521	2	10,26	-0,47117	3
7,62	-1,72548	2	10,68	-0,27162	3
6,97	-2,03431	2	12,88	0,77363	1
			13,52	1,07771	1