367
المجلد 18 العدد 3 سبتمبر 2017

فاعلية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل

د. حسني زكريا النجار
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة كفر الشيخ
dhosnyelngar@yahoo.com

د. أمل محمد زايد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة كفر الشيخ
amalmzayed@yahoo.com

فعالية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل

د. حسني زكريا النجار
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة كفر الشيخ

د. أمل محمد زايد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة كفر الشيخ

الملخص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١١,٩٥ – ١٣,٢ سنة بمتوسط عمري قدره ١٢,٧٨ سنة وانحراف معياري قدره ٠,٦٨ سنة، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكان عددهما (١٥) تلميذاً وتلميذة، مجموعة ضابطة؛ لم تتلق التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكان عددهم (١٥) تلميذاً وتلميذة، اشتملت أدوات البحث على اختبار القدرة العقلية العامة (١٢–١٤سنة) إعداد/ موسى (٢٠٠٢)، اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري إعداد/ حبيب (٢٠٠١)، مقياس الاتجاهات نحو المدرسة إعداد/ مك كوتش (McCoach, 2002) تعريب وتقنين/ النجار (٢٠١١)، مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل إعداد/ الباحثان، مقياس الدافعية الاكاديمية الذاتية إعداد/ عاشور والنجار (٢٠١٥)، وبرنامج التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إعداد/ الباحثان، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وباستخدام اختبار "ت"، توصلت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدافعية الاكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الدافعية الاكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً، الدافعية الاكاديمية الذاتية، الاتجاهات نحو المدرسة، الموهوبين منخفضي التحصيل.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/١٠/٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٤/٤م

Effectiveness of Training on Self-regulated Learning Strategies in Improving Academic Self-Motivation and Attitudes towards School of low Achieving Gifted Students

Dr. Hosny Z. Elnagar
College of Education
Kafr Elsheikh University

Dr. Amal M. Zayed
College of Education
Kafr Elsheikh University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of training on some self-regulated learning strategies in improving academic self-motivation and attitudes towards school of low achievement gifted students, the study sample consisted of (30) low achievement gifted students from the first grade in prep school of (Age = 11.95-13.2), (M = 12.78), (SD = 0.68). The study sample was divided into two groups; experimental group consisted of (15) student who were trained on self-regulated learning strategies, and control group (15) students who did not get any training. The study tools included: General Mental Ability test (12-14) years, prepared by Moussa, 2002; Abraham Creative Thinking test translated by Habeeb, 2001; Aptitudes Towards the School scale developed by McCoach, 2002, and translated by Elnagar, 2011; Behaviors Characteristics of Low Achievement Gifted Students scale developed by the researches; Academic Self-Motivation scale developed by Ashour & Elnagar, 2015; self-regulated learning strategies training program prepared by the researcher. Using (t-test), findings indicated significant statistical differences between the means of experimental and control groups post-test in academic self-motivation and attitudes towards the school in favor of the experimental group. There were also significant statistical differences between the means of pre-test and post-test of the experimental group in academic self-motivation, and attitudes towards the school in favor of post-test.

Keywords: self-regulated learning, academic self-motivation, attitudes towards the school, low achievement gifted.

فعالية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل

د. حسني زكريا النجار
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة كفر الشيخ

د. أمل محمد زايد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة كفر الشيخ

المقدمة

تعتبر الثروة البشرية من أهم ثروات الشعوب. وإذا كانت ثروات الأمم تقاس بما تملكه من خبرات بشرية منتجة وفعالة، فإن الخبرات البشرية من الموهوبين هي أغلى هذه الثروات والتي تجعل من العنصر البشري الغاية والوسيلة لتحقيق الأمن والرخاء لكونها الركيزة والدعامة التي تعتمد عليها الأمم في تقدمها وازدهارها وحل مشكلاتها ومواجهة تحديات العصر الذي يتسم بالتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي والزيادة المطردة في الاكتشافات والاختراعات العلمية.

وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة والمؤتمرات التي عقدت في مجال تربية الموهوبين بالاهتمام باكتشاف وتنمية الموهوبين واستثمار طاقاتهم والعمل على إعداد برامج ومناهج تناسب قدراتهم وخصائصهم كماً وكيفاً بما يعود بالنفع عليهم وعلى المجتمع الذي يعيشون فيه (المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين، ٢٠٠٠).

وما يزيد من أهمية توفير الرعاية المناسبة للموهوبين بصفة عامة أن نسبة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في أي مجتمع تتراوح ما بين ٥٪ إلى ١٥٪ وما يجعل هذه الأهمية تزداد لتوفير رعاية وبرامج خاصة للموهوبين منخفضي التحصيل أن نسبة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل تتراوح ما بين ١٥ إلى ٥٠٪ من مجتمع الموهوبين وهذه نسبة مرتفعة وكبيرة وتستحق الدراسة والبحث والرعاية المتكاملة لتوفير فرص تعليمية جيدة تناسب قدراتهم وخصائصهم حتى لا تتعرض تلك الفئة المهمة إلى الضمور نتيجة الانخراط في المناهج الدراسية العادية التي تركز على حفظ المعلومات واسترجاعها فقط وبالتالي لا تحل مشكلاتهم بل تزداد وتتراكم هذه المشكلات التي قد تصل إلى حد التسرب من المدرسة (ديفز وريم، ٢٠٠١؛ الزيات، ٢٠٠٢؛ الخليفة وعطا الله، ٢٠٠٦؛ Ziegler, & Stoeger, 2003).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل في سبيل اكتشاف الموهوبين والعمل على تنمية إمكاناتهم وقدراتهم وتطويرها وما يجده الوالدان والمعلمون من متعه وربما مشقة في توفير الإثارة اللازمة لهؤلاء التلاميذ والتي تسهم في تفتح مواهبهم وتطورها، وسعادتهم البالغة عندما يجدون أن أداء التلميذ مرتفعاً يتفق مع توقعاتهم، فإن الأمر قد يصبح بالنسبة إليهم محبطاً بدرجة كبيرة عندما يجدون أن الأداء الأكاديمي للتلميذ يقل بشكل دال عن مستوى قدراته وإمكاناته العقلية والشخصية وأنه لم يستطع أن يصل بعد إلى مستوى الأداء المتوقع منه في ضوء ما يتسم به من قدرات وإمكانات مرتفعة تؤهله لذلك، ويطلق على هذا التلميذ آنذاك أنه يعاني من انخفاض التحصيل على الرغم من موهبته ومستوى ذكائه المرتفع ، حيث تقل درجاته على الاختبارات التحصيلية قياساً بمستوى ذكائه ، كما أنه لا يكمل واجباته المنزلية وقد يهملها وربما ينساها وقد تصدر عنه سلوكيات مشكلة وتصبح اتجاهاته نحو المدرسة والدراسة سلبية ولكنه يتمتع بقدرات ومهارات فائقة في مجال معين مما يعكس موهبة حقيقية تحتاج إلى من يعمل على رعايتها وتنميتها وتطويرها، وهذا يعنى أن التلميذ يكون متميزاً وموهوباً في مجال معين من مجالات الموهبة وهو الأمر الذي يجعله من ذوي الاستثناء المزدوج، موهوبًا من ناحية ومنخفض التحصيل من ناحية أخرى (عبد الله، ٢٠٠٤).

وفي ظل الانفجار المعرفي الذي نعيشه لا يستطيع أي برنامج تعليمي مهما كان حجمه أو جودته أن يقدم إلا القليل من المعرفة التي سرعان ما تتغير وتحل محلها معرفة أخرى جديدة، مما يجعل البرامج التعليمية التي تقوم على تلقين المعلومات غير مجدية والأفضل أن توجه تلك البرامج اهتمامها نحو تنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي وقدراتهم على البحث والاكتشاف والابتكار بما يساعدهم على اكتساب المعرفة، وتوظيفها والاستفادة منها (طهطاوي، ٢٠٠٤).

وقد انعكس التقدم العلمي والانفجار المعرفي، والتطورات الهائلة في تكنولوجيا المعلومات التي يتميز بها العصر الحالي على دور المؤسسات التعليمية، حيث أصبحت عاجزة عن إكساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمهارات التي يحتاجون إليها في المستقبل، وأصبح من الضروري الاهتمام بتنمية استراتيجيات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً باعتباره مدخلا للتعلم مدى الحياة، ويشير شنك وزيمرمان (Schunk, & Zimmerman, 1997) ، شن (Chen, 2002) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً self-regulated learning يعد أحد المداخل الحديثة والمهمة في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ، فقد توصل الباحثون إلى أن التعلم المنظم ذاتياً يجعل التلاميذ متعلمين مستقلين، ولديهم مرونة أكثر في التعامل مع المهام، وأدركوا بذلك أن التعلم المنظم ذاتياً مهم لتنمية أداء المتعلمين، فهو عمل يبدأ ذاتياً، ويتضمن تحديد الهدف Goal setting

وتنظيم الشخص لجهوده للوصول إلى الهدف، والمراقبة الذاتية Self – Monitoring، وإدارة الوقت Time management وتنظيم البيئة الاجتماعية والفيزيقية.

ويعتبر التعلم المنظم ذاتياً أسلوبًا لأداء المهمة يقوم فيه المتعلم ببذل جهود فعالة لتحديث المعرفة والتفكير في اختيار أنسب الاستراتيجيات الملائمة للأهداف، فيقوم بمراقبة مستمرة لأدائه، فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية، هذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم علي درجة نجاحه في موقف تعلمه (Butler, & Winne, 1995).

وقد تم التأكيد على أهمية التعلم المنظم ذاتيا والقدرة على التعلم مدى الحياة من خلال التدريب على استخدام استراتيجياته في مجال تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم – الموهوبون - الموهوبين منخفضي التحصيل - الموهوبين ذوي صعوبات التعلم)، فقد وجد بعض الباحثين أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وسيلة لتخفيف هذه الصعوبات وتحسين الأداء الأكاديمي لديهم (Sullivan, 2003)، لذا، فإن الدراسات والبحوث في مجالات مختلفة مثل الموهبة، وصعوبات التعلم، تزودنا بمعلومات وبصيرة نافذة عن طبيعة وخصوصيات التعلم المنظم ذاتيا الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي المواهب العالية منخفضي التحصيل (Ruban, 2000; Van der Veen, & Peetsma, 2009).

ومن هنا نشأ الاهتمام بالتعلم المنظم ذاتياً متفقاً مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد علي أن بلوغ المتعلم حد إدراك ما يتعلم ليس مؤشراً كافياً لبلوغه مستوي التعلم الجيد، فضلاً عن أن الطريق إلي ذلك يتطلب قدراً من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك، لذا، فإن التعلم المنظم ذاتياً يجعل المتعلم أكثر فعالية للذات واهتماماً بالمهمة، فيخطط ويحدد الأهداف وينظم ويراقب ويقوم ذاته، كما يركز التعلم المنظم ذاتياً علي الفرد ذاته لا علي المحيطين به، وبناء على ذلك فالتعلم المنظم ذاتياً لا يحسن الأداء المدرسي للمتعلم فقط، بل يساعده في تقييم تقدمه والقيام بالتغييرات اللازمة للتأكد من تحقيق أهدافه، ووفقاً لهذه النظرية قد يكون تحصيل التلاميذ مرتفعي القدرة منخفضاً بسبب عدم استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة، وقد خلصت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة الى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدى إلى تحسين التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم ومفهوم الذات وحل المشكلات لدى التلاميذ (بدوي، ٢٠٠١؛ جلجل، ٢٠٠٧؛ عكاشة، ٢٠١٠؛ Azeved, & Cromley, 2003; Azeved, & Cromley, 2004; Fuchs, Fuchs, prentice, Burch, Hamlett, Owen, & schroeter, 2003; Harris, Graham, & Mason, 2003; Martens, 2004; Burns, 2005).

وتتفق بتلر (Butler, 1996) مع ما أشار جراهام وهاريس (Graham, & Harris, 2003) على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، فهذه الاستراتيجيات تركز على العمليات المعرفية اللازمة لفهم متطلبات المهمة، واستخدام المداخل الاستراتيجية الفعالة التي تساعد على إعطاء معنى لمحتوى المهام.

وحديثاً تزايد الاهتمام بقضية الموهوبين منخفضي التحصيل، وقد ظهرت هذه القضية لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨١، حيث حمل لواءها ووضعها أمام الرأي العام الأمريكي المعنى بهذه القضية نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة، وخبراؤها في مجالي التفوق العقلي وصعوبات التعلم، من خلال ندوة حول التربية الخاصة طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذه القضية ، حيث وجد علماء النفس أن هناك أطفالا يجمعون بين سمات الفئتين معا أي يجمعون بين كونهم موهوبين وكونهم منخفضي التحصيل (الزيات، ٢٠٠٢؛ جلجل، ٢٠٠٢).

وتشير نسب انتشار الموهوبين منخفضي التحصيل بين مجتمع التلاميذ إلى معدلات مرتفعة، تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع، وتتعدى نسب الفئات الخاصة الأخرى، مما يدعو للاهتمام بها على المستويين البحثي والتطبيقي (Brody & Mills, 1997)

وعلى الرغم من تمتع فئة الموهوبين منخفضي التحصيل بقدرات فريدة خاصة وإمكانيات بشرية هائلة بما تتضمنه مواهبهم من ثروة إلا أن التراث السيكولوجي يؤكد – في ذات الوقت – على اتصافهم بضعف مفهوم الذات، واعتقادهم بأنهم أقل من أقرانهم بالفصل الدراسي إضافة إلى أن جوانب القصور الأكاديمي الحادة يمكن أن تؤدي إلى الشعور بعدم الكفاءة وتدني مستوى الدافعية، والعجز التعليمي(Vaidya, 1993, 568) ، ويرى لافرانس (Lafrance, 1994) أنه حتى إذا أعطى أو قدم للموهوبين منخفضي التحصيل استثارة بيئية كزملائهم أو أقرانهم المتشابهين معهم في القدرات فإنهم يكونون غير قادرين على الإنتاج بنفس المعدل أو المعيار المتوقع منهم، وبسبب عدم التحديد أو التعريف بهم وعدم الفهم الواضح لخصائصهم، فهم يدركون المدرسة على أنها خبرة فاشلة، وتقدير ذواتهم لأنفسهم منخفض، وتصبح الخبرة المدرسية المدركة سيئة، كما يواجه هؤلاء التلاميذ ممن لا يكتشفون مشكلات أكاديمية على المدى القصير، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الطموح على المستوى البعيد أو الطويل (Ferri, Gregg, & Heggoy,1997, 554) .

ويضيف إليها الزيات (٢٠٠٢) بأن الآثار الشخصية والاجتماعية والأكاديمية المترتبة على تجاهل إمكانات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل كبيرة ومتنوعة، حيث أنها لا تقتصر على الحياة المدرسية بل تتعداها إلى الحياة الأسرية والاجتماعية، ومما يضاعف مشكلة

هذه الفئة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، عدم الوعي بوجودهم أو اكتشافهم وتسليط الأضواء عليهم، حتى لدى المتخصصين أنفسهم وهو ما كشفت عنه بعض الدراسات السابقة (Lafrance, 1994; Minner, 1990)، من تدني وعي المعلمين ومديري برامج التربية الخاصة وبرامج الموهوبين بخصائص الموهوبين منخفضي التحصيل واكتشافهم أو تحديدهم والاهتمام بهم وتكون النتيجة أنهم يقعون خارج نطاق الخدمات التربوية بسبب طبيعتهم الاستثنائية المزدوجة، فهم قد يستفيدونَ من برامج أو أنشطة الموهوبين، كما يمكن أن يحصلوا على مساعدات وخدمات التربية الخاصة باعتبارهم منخفضي التحصيل، لكنهم لا يمكنهم الحصول على أيّة مساعدات أو خدمات للتربية الخاصة باعتبارهم من الموهوبين منخفضي التحصيل.

وترى روبنسون (Robinson, 1999) أن الخطورة المضاعفة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل تنشأ من أن مجموعة من هذه الخصائص غالباً ما تقوم بإخفاء أو طمس للمجموعة الأخرى، ومن ثم لا يتم تعزيز أو تربية الموهوبين منخفضي التحصيل والاهتمام بهم ورعايتهم، كما لا يتم التدريس لهم بالاستراتيجية الملائمة لتعلمهم، ويشار إلى هؤلاء التلاميذ من مناطق ضعفهم فقط، ويصبحون محبطين، محتارين أو مرتبكين (Disruptive) ومهملين أو مستبعدين من الخبرة التي تقدم لهم بالمدارس.

وتنوعت خصائص الموهوبين منخفضي التحصيل بين جوانب أكاديمية تعليمية ومعرفية واجتماعية، وتميزت بمجموعة من التناقضات الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة التي تجمع أو تمثل خصائص فئتي الموهبة والصعوبة في فئة ذات خصائص موحدة، حيث يلاحظ أن التلاميذ الموهوبين منخفضي غالباً ما يتفوقون في المجالات الشكلية أو الفنية أو الرياضية، وغالباً ما يكشفون عن ضعفهم في بعض المجالات، مثل: التعبير الكتابي والتهجي (الإملاء)، والصوتيات، والتذكر الأصم، والحساب، وكذلك أداء المهام المحددة بوقت (الموقوتة أو الزمنية)، وفي المهارات التنظيمية (Ferri, et al, 1997) ، كما يتصفون بأن لديهم مهارات أكاديمية وتنظيمية ضعيفة، وغير منتبهين، وغير قادرين على إتقان المهارات الأساسية في القراءة والتهجي والحساب، ويعوزهم تكوين علاقات مع الأقران أو الزملاء، ومنخفضي تقدير الذات، وهم كارهون للمدرسة، وفشلهم المدرسي واضح، وهم في الوقت نفسه متميزون لغوياً، ولديهم الموهبة في مجال خاص (نوعي)، أو في استخدام مهارات حل المشكلات المعقدة، وغالباً ما تتمثل مشكلاتهم في شعورهم بأن لديهم دافعية مرتفعة للمشاركة في الهوايات وممارسة الاهتمامات الشخصية المتنوعة، بينما لا تسمح البيئة المدرسية بذلك (Robinson, 1999, 195).

وإحدى الدلالات المحددة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل وجود قدرات عقلية، أو مواهب بارزة أو غير عادية، تعبر عن نفسها في مختلف مجالات الأنشطة العقلية، أو الفنية، أو الموسيقية، أو العلمية، أو الإبداعية، أو القيادية أو غيرها، بحيث يكون هذا الأداء بارزاً أو مدهشاً، ويمكن الاعتماد في ذلك على اختبارات أو مقاييس الذكاء أو القدرات العقلية التي تنطوي على قدر ملائم من المصداقية بالإضافة إلى مقاييس السمات السلوكية والتفكير الابتكاري (الزيات، ٢٠٠٢) .

ويعرف انخفاض التحصيل بالنسبة إلى التلاميذ الموهوبين بأنه ذلك التفاوت الواضح بين الأداء الفعلي الملاحظ أو درجاتهم في اختبارات التحصيل من جانب، وبين ذلك الأداء المتوقع منهم الذي يفترض أن يعكس ارتفاع مستوى قدراتهم المختلفة وارتفاع نسبة ذكائهم التي لا تقل في الغالب عن ١٢٠٪ وذلك على أحد مقاييس الذكاء من جانب آخر، وعادة ما نلاحظ أن الطفل الموهوب إذا لم يكن أداؤه على المستوى المتوقع منه انخفض مفهومه لذاته وبالتالي انخفض تقديره لذاته، وذلك قياساً بأقرانه الموهوبين الذين لم يكن لديهم انخفاض في التحصيل، وجدير بالذكر أن تلك الإشارات الدالة على انخفاض التحصيل لدى التلاميذ الموهوبين تبدأ منذ الصف الثالث أو الرابع وتستمر في الظهور والتبلور بشكل أوضح خلال الصفوف الدراسية التالية لتصل إلى أوضح صورها خلال المرحلتين الإعدادية والثانوية (Hunter –Braden, 1998, 23-24).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود بعض الخصائص للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل مثل انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي والاتجاه السلبي نحو المدرسة والاتجاه السلبي نحو المدرسين والفصول وانخفاض الدافعية والتنظيم الذاتي والتقدير المنخفض للأهداف وقيمة التعلم (Reis, & Mc-Coach,2000; McCoach, & Siegle, 2003; Matthews, & Mc-Bee, 2007)، كما أن الأسباب الرئيسية لانخفاض التحصيل الدراسي يمكن عزوها إلى العوامل الدافعية، والرأي القائل بأن الدافعية تلعب دوراً محورياً في عملية التعلم قد اشترك فيه العديد من الباحثين (Bulter-Por, 1993; Ziegler, & Stoeger, 2005)، على الرغم من وجود بعض العوامل الأخرى من بينها القصور في استخدام استراتيجيات التعلم، ومفهوم الذات المنخفض (Keller, 1993; Reis, & McCoach, 2000) لذا، فإنه من الأهمية بمكان تدريب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث أن التعلم المنظم ذاتياً ينظر إليه على أنه عملية نشطة بنائية من خلالها يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ثم يقومون بمراقبة المعرفة والسلوك لديهم بتأثير الدافعية وتنظيمها وضبطها،

موجهين ومحكمين بأهدافهم والسمات السياقية في البيئة (Pintrich, 2000, 453)، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن تصميم برامج في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إعدادها يؤدي الى تحسين مهارات حل المشكلات والدافعية للتعلم والإنجاز الأكاديمي (Heidrun, & Ziegler, 2005; Fuchs et al, 2003; Melisso, 2003)

كما يشير عبد الله (٢٠٠٣) إلى عددٍ من الإجراءات العامة التي يمكننا اتباعها في سبيل تنمية قدرات ومهارات ومواهب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل وتطويرها منها تشجيعهم على التنظيم الذاتي والابتعاد عن الثناء المفرط معهم، التدريب على الاستراتيجيات الفعالة مثل استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة والتي تتضمنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

مشكلة البحث

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

- ما فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الآتيان:

- ما فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية؟
- ما فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث

١- إعداد برنامج للتدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (معرفية – ما وراء معرفية – دافعية – إدارة مصادر) لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

٢- التعرف على نسبة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

٣- الكشف عن فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

الكشف عن فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث

١- مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادى بأهمية رعاية التلاميذ الموهوبين وخاصة الموهوبين منخفضي التحصيل تلك الفئة الاستثنائية المزدوجة التي تجمع بين خصائص التميز في أحد المجالات من ناحية ولكن على المستوى الأكاديمي تعاني من انخفاض في التحصيل ومشكلات تعليمية في مادة دراسية أو أكثر.

٢- الاهتمام بالتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل يمكن أن يساعد كثيراً في التغلب على العديد من مشكلات الدافعية الأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ وأن يصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلم وتطوير استراتيجياتهم الفعالة في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة استجابة لتوصيات ونتائج العديد من الدراسات التي أشارت الى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يساعد كثيراً التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم في التغلب على جوانب الضعف والقصور الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ وأن يصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلم وتطوير استراتيجياتهم الفعالة في المواقف التعليمية المختلفة (عبد الله، ٢٠٠٤؛ Mahoney, 1999; Ijiri, & Kudzma, 2000).

٣- أن الدراسة الحالية تقدم محاولة وصيغة متكاملة لاكتشاف التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل والتعرف عليهم بطريقة علمية مقننة عن طريق مدخل متعدد يمكن الاعتماد عليه أثناء إجراء الدراسات المستقبلية في هذا المجال، واستناداً إلى المحكات العالمية المعتمدة في مجال تشخيص هؤلاء التلاميذ، بالإضافة إلى تصميم مقياس جديد يمكن عن طريقه تقدير الخصائص والسمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل كمحك أساسي من محكات التشخيص اللازمة للتعرف على هؤلاء التلاميذ، وتقديم أدوات ومقاييس جديدة للمكتبة العربية مثل مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة.

مصطلحات البحث

فاعلية Effectiveness: تعني كلمة فاعلية «قدرة الشيء على التأثير»، والمقصود بها في البحث

الحالي إمكانية تأثير المتغير المستقل «التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً» في إحداث تغير أو فرق دال إحصائياً في المتغيرات التابعة وهي (الدافعية الذاتية الأكاديمية– الاتجاهات نحو المدرسة) لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

التعلم المنظم- ذاتياً Self-Regulated Learning: يعرف التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية بنائية نشطة، متعددة الأوجه (المكونات) يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، وذلك من خلال استخدامه الفعال لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي) واستراتيجيات التعلم المعرفية (مثل التسميع الذاتي، الإتقان، التنظيم، التفكير الناقد)، واستراتيجيات مصادر التعلم (الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة)، واستراتيجيات دافعية وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه.

الاتجاهات نحو المدرسة Attitudes Toward School: هي مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بكل من البيئة المدرسية وعلاقة التلاميذ بالمدرسين والتحصيل الدراسي وعملية التعلم وتتضمن المكونات التالية: الإدراكات الذاتية الأكاديمية Academic Self-Perceptions، والاتجاه نحو المدرسة Attitude Toward School، والاتجاه نحو المعلمين والفصول Attitude Toward Teachers and Classes، والدافعية والتنظيم الذاتي Motivation and Self-Regulation، وقيمة الهدفGoal Valuation، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتجاهات نحو المدرسة إعداد مك كوتش McCoach (٢٠٠٢) تعريب وتقنين/ النجار (٢٠١١).

الدافعية الأكاديمية الذاتية Academic inartistic Motivation: يعرفها الباحثان بأنها توجه داخلي يعبر عن رغبة التلميذ للاستمرار في أنشطة التعلم من أجل التعلم ذاته وبذل المزيد من الجهد والمثابرة للتغلب على المهام الطويلة والصعبة والاستمتاع بالتعلم وإتقان مهام التعلم بطريقة مستقلة، وتتحدد في البحث الحالي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية إعداد/ عاشور والنجار (٢٠١٥).

الموهوبون منخفضو التحصيل Gifted Underachiever: يعرف الباحثان الموهوبين منخفضي التحصيل بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين ينخفض مستوى أدائهم الدراسي (التحصيل الدراسي) في مادة دراسية أو أكثر بشكل دال وواضح عن مستوى زملائهم على الرغم من تمتعهم بنسبة ذكاء مرتفعة ١٢٠٪ فأكثر وقدرة مرتفعة على التفكير الابتكاري ويتميزون في مجال معين من مجالات الموهبة (أدبية – فنية - رياضية).

أولا: التعلم المنظم ذاتياً:

التعلم المنظم ذاتياً هو أسلوب لأداء المهمة، يقوم فيه المتعلم ببذل جهود فعالة لتحديث المعرفة والتفكير في استراتيجيات لاختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف، ويقوم بمراقبه مستمرة لأدائه فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية، وهذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم على درجة نجاحه في موقف تعلمه.(Corno & Kanfer, 1993; Butler & Winne, 1995; Hargis, 2000)، ويرى بيري (Perry, 1998) أن التعلم المنظم ذاتياً يشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها، ويشمل مثل هذه الاستراتيجيات: وضع الأهداف والتفكير حول استراتيجيات التعلم المناسبة، وعملية المراقبة، بينما عرفه عبد الباسط (١٩٩٦) بأنه بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية محددة، كما عرفه كامل (٢٠٠٥) بأنه عمليه بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وما وراء معرفياً وسلوكياً ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.

ويصف مارتينزبونز Martinez-Pons (2001) الطالب ذا التنظيم الذاتي للتعلم أنه: الطالب الذي يمتلك دافعية لإنجاز المهام، ووضع أهداف منطقية تتصل بالمهام، واستخدام استراتيجيات محددة لتحقيق هذه الأهداف، وقيامه بمراقبة ذاتية لتفحص فعالية الاستراتيجية وتكييف نفسه لسلوك الاستراتيجية.

بينما نظر إليه بنتريش Pintrich (1995) علي أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمناً تنظيماً ذاتياً لكل من: السلوك: من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين، الدافعية والوجدان: من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها، الإدراك: من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم؛ كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة والتي تؤدي إلي تعلم وأداء أفضل.

ويشير بنتريش Pintrich (2000) إلى استراتيجيات معيارية للتعلم المنظم ذاتياً وأن هذه الاستراتيجيات يستخدمها كل التلاميذ الناجحين أكاديمياً، وقد ركز هذا النموذج علي مكونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهي (معرفية – ما وراء معرفية – دافعية– إدارة المصادر) والذي يتضمن الاستراتيجيات التالية:

أ- الاستراتيجيات المعرفية: وهي التي يستخدمها التلاميذ في فهم محتوى المواد الدراسية وتعلّمه وتذكّره وتشمل: التسميع الذاتي: تسميع أو تلاوة الفقرات المطلوب تعلمها، ونطق الكلمات بصوت عال أثناء قراءة جزء من نص معين، ووضع خطوط في النص وتركيز الانتباه على جزء منه، الإتقان: إعادة الصياغة أو تلخيص المادة المطلوبة تعلمها، وتدوين ملاحظات، وتوجيه أسئلة عنها، التنظيم: انتقال الفكرة الأساسية في نص، وإبراز المادة المكتوبة واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار في المادة، التفكير الناقد: يشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ للتعليق على نص معين وتحليله وإعطاء وجهة نظره.

ب- الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: هي التي تمكن التلميذ من تنسيق عملية التعلم والوعي بمحتوى التعلم وتشمل: التخطيط: ويشير إلى قيام التلميذ بوضع أهداف والتخطيط لها من أجل تحقيقها، المراقبة: وتشير إلى مراقبة الفهم وتعقب الانتباه أثناء قراءة نص معين، أو الإصغاء إلى محاضرة، واستخدام استراتيجيات عند الإجابة عن اختبار ما تنعكس في مراقبة السرعة مع الزمن المتاح للاختبار، التساؤل الذاتي: ويشير إلى الحوار الداخلي والأسئلة الذاتية التي يوجهها التلميذ لنفسه عند التفكير في موضوع.

ج- استراتيجيات إدارة المصادر: هي التي تتعلق بكيفية إدارة التلاميذ لبيئة الدراسة وضبط جهودهم وتشمل: إدارة وقت بيئة الدراسة: وتشير إلى وضع جدول أعمال وتخطيط أمثل للوقت ووضع أهداف واقعية ، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات، تنظيم الجهد: وتشير إلى ضبط الجهد في مواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام ومثابرة الفرد على اكمال المهام عندما تكون صعبة، التعلم من الأقران: وتشير إلى حوار الفرد مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن، طلب المساعدة: تشير إلى الجهود التي يبذلها التلميذ لالتماس العون من الزملاء والمعلمين ولكي يستمر الشخص في التعلم المنظم ذاتياً للتعلم فلابد أن تكون لديه دافعية.

د- المعتقدات الدافعية: وتشمل: التوجه نحو هدف داخلي: ويشير إلى التحدي أو التمكن لتحقيق هدف ما من أجل الاشباع الذاتي، التوجه نحو هدف خارجي: ويشير إلى الحصول على تقديرات دراسية أو مكافأة أو تقدير الآخرين، تقدير قيمة المهمة: ويشير إلى إدراك أهمية محتوى المقرر، فعالية الذات للتعلم والأداء: وتشير إلى معتقدات الفرد بقدرته على التمكن من مهمة ما مما يعكس ثقته بمهاراته على أداء هذه المهمة.

وسوف يستخدم الباحثان الاستراتيجيات المعرفية منها (التسميع الذاتي - التنظيم - الإتقان) وما وراء المعرفية (التخطيط - المراقبة - التساؤل الذاتي) واستراتيجيات التنظيم وإدارة مصادر بيئة التعلم منها (مراجعة السجلات – طلب المساعدة – تعلم الأقران) لإنجاز

الأهداف الأكاديمية، والاستراتيجيات الدافعية منها (التوجه نحو هدف داخلي وخارجي – فعالية الذات) لملاءمتها في تدريس مادة الرياضيات التي تم إعداد البرنامج في محتواها بعد استشارة مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي والسادة الموجهين ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

خصائص المتعلم المنظم ذاتياً:

يتصف المتعلمون المنظمون ذاتيا عموما بأنهم متعلمون نشطون، يستطيعون إدارة تعلمهم بكفاءة وفعالية، ويمكن بلورة أهم خصائص المتعلم المنظم ذاتياً فيما يلي:

- المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية وكيفية استخدامها مما يساعده علي الانتباه للمعلومات وتحويلها وتنظيمها وتوضيحها واسترجاعها
- يعرف كيف يخطط ويتحكم ويوجه عملياته العقلية المعرفية نحو التحصيل الدراسي وتحقيق أهدافه الشخصية (ما وراء المعرفة).
- يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفعالية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية المشاعر الإيجابية نحو المهمة كالرضا والحماس، وكذلك القدرة علي التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي.
- لديه القدرة علي التحكم في خصائص التعلم الأكاديمي كالتنظيم الذاتي للسلوك والدافعية والشعور.
- لديه القدرة علي التقدير الذاتي في المواقف التعليمية المختلفة.
- لديه القدرة علي النجاح في المهام التي تتطلب نوعاً من التحدي والتي يَنْتُج عنها تعليم جديد ذو مغزى.
- لديه خطه واضحة يلتزم بها أثناء التعلم وأهداف واضحة ومحددة (Pintrich, 1995; Zimmerman, 1998, 2002)

ويبدو مما سبق أن المتعلم المنظم ذاتياً يتحمل مسؤولية تعلمه كاملاً ويستفيد من معلميه أو زملائه عندما يحتاج لمساعدتهم، وينشط نحو تحقيق أهدافه؛ كما يختار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية التي لها مردود إيجابي علي أدائه الأكاديمي محاولاً فهم واستيعاب الأفكار والمواد لا حفظها وسردها.

ثانياً: الدافعية الأكاديمية الذاتية:

توصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تم كين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل

على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت، ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى تلاميذهم وهو الدافعية للتعلم، حيث تعرف بأنها ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية والميزات الناتجة عنها، وكثيرة هي العوامل التي تسهم في بناء الدافعية للتعلم منها: التخطيط، والتركيز على الأهداف، والوعي ما وراء المعرفي، والبحث النشط عن معلومات جديدة، والشعور بالرضا عن مستوى التحصيل، وعدم القلق أو الخوف من الفشل.(Woolfolk, 2001) ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم (الدافعية الأكاديمية) حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، والدافعية الخارجية، Extrinsic Motivation أما الدافعية الداخلية وهي ما تسمى الدافعية الأكاديمية الذاتية فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا، تعد الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران؛ فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضى المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها (Lumsden, 1994).

ويعرف الزيات (١٩٩٦) الدافعية الأكاديمية الذاتية بأنها الاطلاع والقراءة من أجل متعة شخصية ذاتية تقوم على الدافع للمعرفة والفهم، ويكون الفرد أكثر استمراراً وثباتاً وقوة لأنه يحقق لنفسه إشباعاً ذاتياً، وتشمل حب الاستطلاع، والكفاءة، والإنجاز.

كما يعرفها ليبر (Lepper, 2005)بأنها اشتراك التلميذ في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعاً بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته، ويقوم التلميذ بأداء السلوك للحصول على المتعة.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم الدافعية الأكاديمية الداخلية أو الذاتية يتضح بأنها تكون نابعة من داخل الفرد أو من النشاط نفسه، ويكون لها تأثير إيجابي على سلوك وأداء الفرد من حيث الكيف، أو إتقان مهام حل المشكلات، أو التفكير الإبداعي ويكون الشخص أكثر إبداعاً عندما يشعر بأنه مدفوع للعمل والتحدي من تلقاء نفسه وليس بضغوط أو بواعث خارجية وعندما يكون التلاميذ مدفوعين داخلياً؛ فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي؛ ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام ليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (Batemant, & Crant, 2003; Lepper, 2005) .

وهناك مجموعة مكونات تمثل الدافعية الأكاديمية الذاتية هي: حب الاستطلاع، والاستمتاع بالتعلم، والمثابرة، والاتجاه الموجب نحو التعلم، وإدراك الكفاءة الذاتية، والانتباه، والتركيز، والاستقلال الذاتي (شعبان، ٢٠٠٥).

ويتناول البحث الحالي الأبعاد الأكثر أهمية وشيوعا للدافعية الأكاديمية الذاتية، وهي:

الاستمتاع بالتعلم Enjoy Learning : ويشير الى مدى شعور التلميذ بالسعادة من عملية التعلم نفسها والرضا والارتياح عما يؤديه من أعمال تتناسب وإمكانياته العقلية وأهدافه الذاتية ومحاولة الوصول بالعمل الى درجة الإتقان.

المثابرة Perseverance: وتشير إلى مدى قدرة التلميذ على بذل المزيد من الجهد للتغلب على الصعوبات التي تقابله واستمراره في أداء المهام المدرسية مهما كانت طويلة أو صعبة حتى ينتهى منها دون النظر إلى ما قد يواجهه من تعب أو إرهاق أو مشكلات أو عقبات.

الاستقلال الذاتي Self Autonomy: ويشير إلى رغبة التلميذ في إتقان المهام المدرسية بطريقة مستقلة وتحمل المسئولية والالتزام بتنفيذ هذه المهام بعيداً عن تحكم وسيطرة المعلمين والآخرين.

ثالثاً: الاتجاهات نحو المدرسة:

وهى مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بكل من البيئة المدرسية وعلاقة التلاميذ بالمعلمين والتحصيل الدراسي وعملية التعلم وتتضمن الأبعاد التالية:

الإدراكات الذاتية الأكاديمية Academic Self-Perceptions

تؤثر الإدراكات الذاتية التي تتكون لدى التلاميذ بشأن مهاراتهم وقدراتهم في نمط الأنشطة التي يختارونها، كما تؤثر في مدى قدرتهم على تحدى أنفسهم في أداء تلك الأنشطة والمثابرة التي يظهرونها أثناء أداء هذه الأنشطة، وتتضمن الإدراكات الذاتية الأكاديمية مفهوم الذات الأكاديمي الذي يعتبر من المتغيرات الرئيسية المنبئة والمؤثرة في التحصيل الدراسي (Marsh, Chessor, Craven, & Roche 1995; McCoach, & Siegle, 2003).

الاتجاه نحو المدرسة Attitude Toward School

وهو يشير إلى اهتمامات ومشاعر التلاميذ نحو المدرسة، وتشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ المتفوقين والذين يؤدون بشكل جيد في المدرسة يظهرون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ويهتمون بمواقف التعلم، بينما يظهر التلاميذ منخفضي التحصيل وذوى صعوبات التعلم اتجاهات سلبية نحو المدرسة، كما أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن الاتجاه نحو المدرسة من المتغيرات التي تؤثر في التحصيل الدراسي (Ford, 1996; McCoach & Siegle, 2003).

الاتجاه نحو المعلمين والفصول Attitude Toward Teachers and Classes

وهو يشير إلى مشاعر وميول التلاميذ نحو معلميهم وفصولهم الدراسية، وتشير نتائج البحوث والدراسات إلى أن شخصية المعلم من العوامل المؤثرة في تحصيل التلاميذ، كما أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ منخفضي التحصيل يظهرون مشكلات مع المعلمين وكذلك يظهرون عدائية تجاه إدارة المدرسة ويعتبر الاتجاه نحو المعلمين والفصول من العوامل المؤثرة أيضاً في التحصيل الدراسي للتلاميذ(McCall, Evahn, & Kratzer, 1992; McCoach, & Siegl, 2003) .

الدافعية والتنظيم الذاتي Motivation and Self-Regulation

تشير الدافعية إلى حالة داخلية تحرك أفكار التلميذ ومعارفه وطاقاته وتجعله يندمج في عملية التعلم ويهتم بها، ويشير التنظيم الذاتي إلى الأفكار والمشاعر والأفعال التي ينتجها التلاميذ ذاتياً والتي توجههم بشكل منظم نحو الحصول على الأهداف وتحقيقها، ويشتمل التنظيم الذاتي على العمليات التي عن طريقها يكون التلاميذ نشطاء من النواحي المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في عملية التعلم، وتشير نتائج الدراسات والبحوث إلى أن الدافعية والتنظيم الذاتي من المتغيرات المرتبطة والمؤثرة في التحصيل الدراسي وأن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل يفتقرون إما إلى الدافعية أو مهارات التنظيم الذاتي أو الاثنين معاً (Pintrich, & DeGroot, 1990; McCoach, & Siegle, 2003).

قيمة الهدف Goal Valuation

وهي تشير إلى قيمة وأهمية أهداف التعلم ووضوحها لدى التلاميذ وتضم إدراك أهمية التعلم والتحصيل والفائدة من إنجاز هذه المهام، وتعتبر قيمة التحصيل وسيط دافعي مهم جداً في عملية التعلم لدى التلاميذ، فعندما يقيم التلاميذ أهداف المدرسة فإنهم على الأرجح سوف يؤدون بشكل أفضل في المهام الدراسية ويبذلون مزيداً من الجهد من أجل تحسين أدائهم الدراسي (McCoach, & Siegle, 2003) .

ووفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً، فإن التلاميذ ينظمون المحددات الدافعية، والوجدانية، والاجتماعية لتوظيفهم العقلي المعرفي، أي أن هناك علاقة موجبة بين التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للتعلم (Corno, & Kanfer, 1993)، كما يعتمد الأداء الأكاديمي بدرجة كبيرة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً خصوصاً في المواقف التنافسية والتقويمية حيث أن التحصيل الأكاديمي هو مجال يفترض فيه الأهمية القصوى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وقد أظهرت البحوث والدراسات أن استخدام التلميذ

لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً له دوراً فعالاً في تعلمه الفعلي من خلال المهام الأكاديمية، (Garcia, & Pintrich, 1994)، وبالنسبة إلى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل كانت أولوياتهم واضحة وتكمن في حاجاتهم الملحة وتدريبهم علي استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، تنظيم بيئة الدراسة، الدافعية، وزيادة الفعالية الذاتية الأكاديمية لتحسين وضعهم الأكاديمي لتجنب فشلهم أو تسربهم الدراسي بسبب عدم أدائهم الجيد (Strauss, & Corbin, 1990).

ويتناول الباحثان عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي من خلال اتجاهين هما: دراسات هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومتغيرات أخرى، ودراسات هدفت إلى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفعاليته في تحسين متغيرات أخرى، وفيما يتعلق بالاتجاه الأول: هدفت دراسة إيلام وآهارون (Eliam, & Aharon, 2003) إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات في مكونات التعلم المنظم ذاتياً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مكونات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، وكذلك هدفت دراسة بمبنتى وزيمرمان (Bembenutty, & Zemmerman, 2003) إلى فحص العلاقة بين عمليات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي والدافعية للتعلم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي والدافعية للتعلم، كما أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تلعب دوراً مهماً في إكمال الطلاب لواجباتهم المنزلية، كما هدفت دراسة كيفينين (Kivinen, 2003) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي للطلاب، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودرجات التحصيل الدراسي، وكذلك هدفت دراسة ميسيدين (Missidine, 2004) إلى فحص العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومن بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، كما هدفت دراسة الحسيني (٢٠٠٦) إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات سببية مباشرة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي للطلاب،

وهدفت دراسة المطيري (٢٠٠٨) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وكذلك هدفت دراسة خضر (٢٠٠٩) إلى الكشف عن دور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي، وكذلك تحديد النموذج البنائي الذى يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم منبئات دالة بالتحصيل الدراسي للطلاب، كما أشارت النتائج إلى وجود نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي.

وفيما يتعلق بالاتجاه الثاني: هدفت دراسة جلوريو (1999) Glorio إلى الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أظهرت النتائج فعالية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأطفال العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل في تحسين التحصيل الدراسي وحل المشكلات، كما هدفت دراسة أزيفيد وكروملى (Azeved, & Cromley, 2003) إلى الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تيسير تعلم الطلاب كمؤشر للأداء، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة فوش وآخرون (Fuchs et al, 2003) إلى تحسن أداء طلبة الصف الثالث الابتدائي في حل المسائل الرياضية من خلال استخدام استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً، كما هدفت دراسة هاريس وآخرين (Harris et al, 2003) إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمدخل لتعلم مهارات الكتابة للطلاب ذوى صعوبات التعلم، ومن بين ما خلصت إليه نتائج الدراسة تحسن مهارات الكتابة للطلاب بشكل جيد.

وكذلك هدفت دراسة ميليسسو (2003) Melisso إلى تقييم تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في المعتقدات الدافعية والتحصيل في مادة العلوم لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الموهوبين تكونت لديهم اتجاهات إيجابية ومستويات عليا من فعالية الذات ودافع الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم، وكذلك هدفت دراسة هيدرن وزجلر (Heidrun & Ziegler, 2005) إلى تقييم برنامج التعلم المنظم ذاتيا لتلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة

الرياضيات، وتوصلت النتائج إلى فعالية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين أداء التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، وهدفت دراسة كافينداش (Cavendish, 2005) إلى التعرف على أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي للطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب العاديين ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط قد حققوا درجات عالية من التحصيل الأكاديمي، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم حققوا درجات عالية من التحصيل الدراسي، كما هدفت دراسة جلجل (٢٠٠٧) إلى الكشف عن أثر التدريب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلى لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى تحسن تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت نتائج دراسة فاندر فين وبتسما (Van der Veen & Peetsma, 2009) إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى تحسين مهارات وسلوكيات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية، كما وصلت دراسة حسن (٢٠١٠) إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين تقدير الذات والتحصيل الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية، وكذلك توصلت نتائج دراسة عكاشة (٢٠١٠) إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما توصلت دراسة بيوتيه وإبراهيم (Puteh & Ibrahim, 2010) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يساعد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية على حل المشكلات الرياضية وتحسين الأداء الاكاديمي، نستخلص من الدراسات والبحوث السابقة ما يأتي:

وجود علاقة دالة احصائيا وموجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والعديد من المتغيرات منها التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز (الحسيني؛ ٢٠٠٦؛ خضر، 2009Montague, 2008; Kivinen, 2003)

أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من التحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى التلاميذ (جلجل، ٢٠٠٧؛ عكاشة،٢٠١٠؛ Van der Veen, & Peetsma, 2009).

فعالية تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الأطفال العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل والموهوبين ذوى صعوبات التعلم في تحسين القدرة على حل المشكلات والدافعية

والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات (Glorio, 1999; Heidrun, & Ziegler, 2005; Paters, 1996).

وجود فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين منخفضي التحصيل والموهوبين مرتفعي التحصيل في الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة لصالح الموهوبين مرتفعي التحصيل (McCoach, & Siegle, 2003).

ندرة الدراسات – في حدود إطلاع الباحثين - التي تناولت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكشف عن فعاليته في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

فروض البحث

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية الأكاديمية الذاتية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمجموعة الضابطة التي لم تتدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية الأكاديمية الذاتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الاتجاهات نحو المدرسة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمجموعة الضابطة التي لم تتدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الطريقة والاجراءات:

أولاً: منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، وبالنسبة إلى التصميمات شبه التجريبية التي استخدمت في البحث؛ استخدم الباحثان تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للفرضين الأول والثالث، والتصميم القائم على وجود مجموعتين ضابطة وتجريبية وقياس قبلي وقياس بعدي للفرضين الثاني والرابع.

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات من تلاميذ الصف الأول الإعدادي تتراوح أعمارهم بين ١١,٩٥ – ١٣,٢ سنة بمتوسط عمري قدره ١٢,٧٨ سنة وانحراف معياري قدره ±٠,٦٨ سنة تقع ضمن أربعة مدارس للتعليم الإعدادي بإدارة كفر الشيخ التعليمية بجمهورية مصر العربية وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكان عددهم (١٥) تلميذاً وتلميذة، مجموعة ضابطة؛ لم تتلق التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكان عددهم (١٥) تلميذاً وتلميذة، وقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة أولية بلغ عددها (٣٤٤) تلميذاً وتلميذة.

خطوات اختيار عينة البحث:

١. تحديد مجتمع البحث وهم تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإدارة كفر الشيخ التعليمية وتم اختيار عينة أولية بطريقة عشوائية (الطريقة العشوائية البسيطة بالاعتماد على جداول الأعداد العشوائية) حتى يمكن تمثيل المجتمع الأصلي للعينة وقد بلغ عددها (٣٤٤) تلميذاً وتلميذة من أجل تطبيق أدوات تشخيص الموهوبين منخفضي التحصيل عليها.

٢. قام الباحثان بتطبيق مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل إعداد/ الباحثين بمساعدة معلمي الفصول على هؤلاء التلاميذ، وتم اختيار التلاميذ الذين يحصلون علي درجات مرتفعة على مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين

منخفضي التحصيل وهم الذين تزيد درجاتهم عن (م + ١ع) (المتوسط + ١ الانحراف المعياري) حسب معايير الأداء على المقياس، أي [٢٥٨,٠٥ + ٢٠,٦٤ = ٢٧٨,٦٩ أي ٢٧٩ درجة تقريباً فكان عدد التلاميذ الناتج عن هذه الخطوة (١٠٤) تلميذاً وتلميذة وتم استبعاد ٢٤٠ تلميذاً وتلميذة.

٣. قام الباحثان بفحص درجات التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ من واقع السجل الأكاديمي في اختبارات الشهور واختبارات منتصف العام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م في المواد الدراسية الأساسية وذلك للحصول على التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في مادة دراسية واحدة أو أكثر، وكان المحك المستخدم في هذه الخطوة هو الحصول على درجة أقل من نصف الدرجة الكلية للمادة الدراسية، وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على (٧٤) تلميذاً وتلميذة واستبعاد (٣٠) تلميذاً وتلميذة، وقد لاحظ الباحثان أن أكثر مادة ينخفض تحصيل التلاميذ فيها هي مادة الرياضيات، لذا، تم إعداد برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في محتوى مادة الرياضيات.

٤. طبق الباحثان اختبار القدرة العقلية العامة (الذكاء العام) إعداد/ موسى (٢٠٠٢) على هؤلاء التلاميذ وتم حصر التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء مرتفعة أي تزيد عن ١٢٠٪ بناءً على درجاتهم في اختبار الذكاء واستبعاد التلاميذ الذين حصلوا على نسبة أقل من ذلك تمشياً مع معايير الذكاء بالنسبة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، وأسفر هذا الإجراء عن الحصول على (٤٨) تلميذاً وتلميذة واستبعاد (٢٥) تلميذاً وتلميذة.

٥. قام الباحثان بتطبيق اختبار أبراهام لقياس التفكير الابتكاري إعداد/ حبيب (٢٠٠١) حيث يتميز التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالقدرة على التفكير الابتكاري وتم اختيار التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار التفكير الابتكاري أي تزيد عن (م + ١ع) حسب معايير الأداء على الاختبار، أي (١٢٦+٣٤ = ١٦٠ درجة) وقد أسفرت هذه الخطوة عن الحصول على (٣٣) تلميذاً وتلميذة، واستبعاد (١٥) تلميذاً وتلميذة، وهؤلاء التلاميذ يمثلون عينة البحث من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل وبذلك تكون نسبة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل إلى مجتمع التلاميذ في البحث الحالي حوالي ٩٪.

٦. قام الباحثان باستبعاد تلميذ وتلميذة لعدم الانتظام والغياب المتكرر وعدم الجدية، كما تم استبعاد تلميذ لإبداء رغبته بعدم الاشتراك في البحث فبلغ عدد التلاميذ (٣٠) تلميذاً وتلميذة (١٤ ذكورا، ١٦ إناثا) هم عينة البحث الأساسية من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

٧. قسم الباحثان هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين متساويتين في العدد، وتوزيعهم توزيعاً عادلاً على المجموعتين في ضوء درجات العمر الزمني ونسبة الذكاء والتفكير الابتكاري كمتغيرات دخيلة؛ حيث تم مراعاة تقارب الدرجات بين كل زوج من الدرجات، وتم تعيين أحد أفراد كل زوج متقارب في درجات العمر الزمني ونسبة الذكاء في المجموعة الضابطة، والفرد الآخر في المجموعة التجريبية؛ وذلك نظراً للطبيعة الخاصة لعينة البحث من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

٨. طبق الباحثان بعد ذلك مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية إعداد/ عاشور والنجار (٢٠١٥)، ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة إعداد/ مك كوتش (McCoach, 2002) تعريب وتقنين/ النجار (٢٠١١) تطبيقاً قبلياً ورصد درجات القياس القبلي لهؤلاء التلاميذ.

٩. قام الباحثان بعد ذلك بالتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الوسيطة (الدخيلة) مثل: العمر الزمني – الذكاء ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي، والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (١)
نتائج المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) باستخدام اختبار "ت" للعينة المستقلة في متغيرات العمر الزمني والذكاء والدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة في القياس القبلي

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	١٥	١٢,٨٢	١,٠٢	٢٨	٠,٧٥٢	غير دالة
	التجريبية	١٥	١٢,٧٤	٠,٩٨			
نسبة الذكاء	الضابطة	١٥	١٢٤,٣٨	٠,٨٦	٢٨	٠,٨٦٤	غير دالة
	التجريبية	١٥	١٢٣,٩٤	٢,١٤			
التفكير الابتكاري	الضابطة	١٥	١٦٢,٣٢	٢,٥٢	٢٨	٠,٤٨٨	غير دالة
	التجريبية	١٥	١٦٣,٠٤	٣,٠٦			
الاستمتاع بالتعلم	الضابطة	١٥	٢٤,٢٩	٢,١١	٢٨	٠,٣٠٢	غير دالة
	التجريبية	١٥	٢٤,٠٧	٢,٣٥			
المثابرة	الضابطة	١٥	٢٥,٥٧	٢,١٤	٢٨	٠,٢٧٩	غير دالة
	التجريبية	١٥	٢٥,٨٦	٢,٦٤			
الاستقلال الذاتي	الضابطة	١٥	٢٥,٠٧	١,٩٢	٢٨	١,١٤٤	غير دالة
	التجريبية	١٥	٢٤,٣٦	١,٩٨			
الدرجة الكلية	الضابطة	١٥	٧٤,٩٣	٢,٥٤	٢٨	٠,٤٣٩	غير دالة
	التجريبية	١٥	٧٤,٢٩	٣,٥٦			

تابع جدول (١)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الإدراكات الذاتية الأكاديمية	الضابطة	١٥	٢٧,٣٦	١,٧٢	٢٨	٠,٣٢٥	غير دالة
	التجريبية	١٥	٢٦,٩٣	١,٨٠			
الاتجاه نحو المدرسة	الضابطة	١٥	١٥,٩٣	٠,٧٨	٢٨	٠,١٩٠	غير دالة
	التجريبية	١٥	١٥,٧٩	٠,٩٢			
الاتجاه نحو المدرسين والفصول	الضابطة	١٥	٢٧,٧١	١,١٨	٢٨	٠,٦٥٨	غير دالة
	التجريبية	١٥	٢٨,٠٠	١,٣٤			
الدافعية والتنظيم الذاتي	الضابطة	١٥	٣٥,٨٦	٢,٠٨	٢٨	٠,٥٦٠	غير دالة
	التجريبية	١٥	٣٥,٥٠	١,٨٢			
قيمة الهدف	الضابطة	١٥	٢٠,٨٦	٢,١٥	٢٨	٠,٦٦٣	غير دالة
	التجريبية	١٥	٢٠,٥٠	١,٨٦			
الدرجة الكلية	الضابطة	١٥	١٢٧,٧١	٣,١٤	٢٨	٠,٦٠٢	غير دالة
	التجريبية	١٥	١٢٦,٧٠	٣,٢٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي حيث كانت قيم «ت» غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والذكاء العام والتفكير الابتكاري والدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة في القياس القبلي.

أدوات البحث

اختبار القدرة العقلية العامة (١٢ – ١٤ سنة) إعداد/ موسى (٢٠٠٢) يستخدم هذا الاختبار في قياس الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للتلاميذ بعد تحويل الدرجة الخام إلى نسبة الذكاء الانحرافية باستخدام جدول المعايير.

صدق الاختبار

قام معد الاختبار بتقدير الصدق عن طريق المحك الخارجي، حيث اعتمد على اختبار الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨) كمحك خارجي، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات (٣٠٠) تلميذ وتلميذة بالصفوف (الأول– الثاني– الثالث) الإعدادي في هذا الاختبار ودرجاتهم في اختبار الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية وقد خلص إلى معامل ارتباط قدره ٠,٨٠، ٠,٨٨ على الترتيب. (موسى، ٢٠٠٢)

كما قام الباحثان بالتأكد من صدق درجات الاختبار باستخدام طريقة المحك الخارجي من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار ودرجاتهم في مقياس المصفوفات المتتابعة لرافن فبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٦.

ثبات الاختبار

قام معد الاختبار بحساب ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب مؤشرات الثبات للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان – براون للتجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية، وكانت معاملات الثبات لعينة مكونة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الإعدادي ٠,٩٠٣، كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوما وقد توصل إلى معامل ارتباط قدره ٠,٨٩ بين التطبيقين الأول والثاني.

كما قام الباحثان بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وإعادة تطبيقه على نفس المجموعة من التلاميذ بفاصل زمني قدره (١٥ يوم) وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠,٧٩.

اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري: إعداد/ حبيب (٢٠٠١) يهدف هذا الاختبار إلى قياس التفكير الابتكاري بأبعاده الفرعية المتمثلة في: الطلاقة، المرونة، الأصالة ، ويصلح للتطبيق في جميع مراحل التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية، ويتكون هذا الاختبار من اختبارين نوعيين: تسمية الأشياء والاستعمالات غير المعتادة والزمن المسموح لأداء الاختبار حوالي (٢٠) دقيقة، وقد اعتمد الباحثان في البحث الحالي على معايير الاختبار في البيئة العربية للمرحلة الإعدادية (حبيب، ٢٠٠١، ٣٣-٣٤) للحصول على التلاميذ الموهوبين المرتفعين في التفكير الابتكاري.

صدق الاختبار

استعان مؤلف الاختبار بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بالأبحاث الابتكارية للكشف عن مدى تحقيق هدف المحتوى وصدق البناء، وصدق التكوين، وتأكد من كل أنواع الصدق هذه، وقد تم تقنين الاختبار على عينات كبيرة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية وتراوحت قيمة معاملات الارتباطات بين ٠,٣٢، ٠,٩٢، وكذلك قام

معد الاختبار للبيئة العربية بالتأكد من صدق الاختبار من خلال تقديرات المعلمين للتفكير الابتكاري، والمحكات الخارجية وتوصل إلى معاملات صدق مرتفعة.

كما قام الباحثان بالتأكد من صدق درجات الاختبار باستخدام طريقة المحك الخارجي من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار ودرجاتهم في اختبارات وليامز للقدرات الابتكارية ترجمة/ قنديل (١٩٩٠) فبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٢.

ثبات الاختبار

استخدم مؤلف الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان – براون، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠,٦٤، ٠,٩٠ للطلاقة، والمرونة، والأصالة، كما قام معد الاختبار للبيئة العربية بحساب ثلاثة أنواع من معاملات الثبات لهذا الاختبار، معاملات الثبات بين المصححين، معاملات الثبات عن طريق إعادة التطبيق، معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية وتوصل إلى معاملات ثبات موجبة ومرتفعة تراوحت بين ٠,٥٨، ٠,٨٨ ويشير ذلك إلى ثبات درجات الاختبار.

وقد قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن =٥٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال طريقتي ألفا- كرونباخ وإعادة التطبيق وتوصل الباحثان إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)
قيم معاملات الثبات لاختبار التفكير الابتكاري بطريقتي ألفا-كرونباخ وإعادة التطبيق

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط إعادة التطبيق
الطلاقة	٠,٧٤	٠,٨٠
المرونة	٠,٧١	٠,٧٨
الأصالة	٠,٧٣	٠,٧٦
الدرجة الكلية	٠,٧٥	٠,٨٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للأبعاد (الطلاقة – المرونة – الأصالة) والدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري موجبة ومرتفعة وتشير إلى ثبات درجات الاختبار.

٣. مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل: إعداد / الباحثين

يهدف المقياس إلى تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل

بالمرحلة الإعدادية، حيث تطور مدخل السمات السلوكية استجابة للحاجة الملحة إلى توفير مدخل أكثر مرونة وشمولية في عملية الكشف عن الموهوبين، وقد أعد الباحثان المقياس من خلال الاستفادة من بعض الأطر النظرية و الدراسات السابقة التي تناولت خصائص التلاميذ الموهوبين بصفة عامة والموهوبين منخفضي التحصيل بصفة خاصة (ريم، ٢٠٠٣؛ عبد الله، ٢٠٠٤؛ منسي، ٢٠٠٢؛ Rao, & Rao, 2006; Mallick, 2004)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١١٠) عبارة كلها ذات اتجاه إيجابي وذلك حتى يفهمها التلاميذ بسهولة وكذلك لتسهيل عملية التصحيح، موزعة على (٦) أبعاد رئيسية هي: - الخصائص المعرفية، والخصائص التعليمية، والخصائص الدافعية، والخصائص الإبداعية، والخصائص الاجتماعية، والخصائص النوعية (موسيقية – رسم – أدبية – تمثيل ومسرح – رياضية) وتتم الاستجابة لكلّ عبارة من خلال اختيار التلميذ لإحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاثة اختيارات وهي (دائماً –أحياناً – نادراً)، بحيث يحصل التلميذ على الدرجات (٣ – ٢ – ١) لكل اختيار على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (١١٠) درجة وأعلى درجة هي (٣٣٠) درجة، وقد قام الباحثان بحساب معايير الأداء على المقياس من خلال درجات (٥٠) تلميذاً وتلميذة على المقياس وذلك للتوصل إلى المتوسط والانحراف المعياري لأداء هؤلاء التلاميذ على المقياس لاستخدامهما في اشتقاق عينة الدراسة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل من خلال محك السمات أو الخصائص السلوكية أي الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الدرجة الكلية على المقياس، فبلغ متوسط درجات الأداء على المقياس ككل ٢٥٨,٠٥ درجة بانحراف معياري قدره ± ٢٠,٦٤درجة.

صدق المقياس

صدق المفردات (الاتساق الداخلي): قام الباحثان بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة، وقد توصل الباحثان إلى قيم معاملات ارتباط تراوحت بين ٠,٦٤ ، ٠,٨٧، وذلك يوضح أن مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي يتمتع بدرجة جيدة ومناسبة من الصدق.

ثبات المقياس

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس باستخدام عدة طرق هي:

طريقة إعادة التطبيق: وذلك بفاصل زمني قدره (٢١) يومًا بين التطبيقين الأول والثاني،

طريقة ألفا – كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية: وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات الفردية والعبارات الزوجية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس واستخدام معادلة سبيرمان-براون، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من التلاميذ (ن = ٥٠) تلميذاً وتلميذة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان:

جدول (٣)
قيم معاملات ثبات مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل

الأبعاد	الطريقة			
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الخصائص المعرفية	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٧٢	٠,٨٤
الخصائص التعليمية	٠,٨٦	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٨٤
الخصائص الدافعية	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٦
الخصائص الابتكارية	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٦٦	٠,٨٠
الخصائص الاجتماعية	٠,٨٠	٠,٧٤	٠,٧٢	٠,٨٤
الخصائص النوعية: موسيقية	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٦٠	٠,٧٥
رسم	٠,٧٤	٠,٧٠	٠,٦٦	٠,٨٠
أدبية	٠,٧٠	٠,٧١	٠,٦٢	٠,٧٧
تمثيل ومسرح	٠,٧٢	٠,٧٠	٠,٦٢	٠,٧٧
رياضية	٠,٨١	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٨٤
الدرجة الكلية	٠,٨٤	٠,٧٧	٠,٧٤	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وموجبة وذلك يشير إلى أن المقياس يتمتع بالثبات.

٤. مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية: إعداد / عاشور والنجار (٢٠١٥)

يهدف هذا المقياس إلي قياس الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الاستمتاع بالتعلم (١٤) فقرة – المثابرة (١٦) فقرة – الاستقلال الذاتي (١٤) فقرة، وتتم الاستجابة بعبارات أو بنود المقياس من خلال اختيار استجابة واحدة من ثلاثة استجابات على متصل هي (دائما - أحيانا –نادراً) وتعطى الدرجات (٣ – ٢- ١) لكل إجابة على التوالي.

صدق المقياس

صدق المفردات:

قام معدا المقياس بحساب الصدق باستخدام طريقة صدق المفردات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٤٨٩ ، ٠,٨٨١ وهي قيم مقبولة.

الصدق العاملي: قام الباحثان بحساب صدق بناء المقياس باستخدام الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية "لهوتلنج" والتدوير المتعامد فاريماكس Varimax من خلال الحاسب الآلي وذلك على عينة قوامها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد بلغت قيمة مؤشر (KMO Kaiser-Meyer-Olkin) للكشف عن كفاية حجم العينة (٠,٧٨)؛ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (٠,٥٠)، وقد أسفر التحليل عن وجود أربعة عوامل تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser، وتفسر نسبة (٧١ ٪) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وهي نسبة مقبولة، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس، وهي العوامل الثلاثة أبعاد المقياس الاستمتاع بالتعلم– المثابرة – الاستقلال الذاتي، وقد تم تحديد مدى دلالة التشبعات على العوامل بما أشار إليه كل من (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ٦٤٠) من أنه يمكن اعتبار التشبعات دالة إذا كانت قيمة هذه التشبعات تزيد عن $\pm$ ٠,٣، وقد تراوحت قيم التشبعات بين ٠,٤٦ ، ٠,٨٧.

ثبات المقياس

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس على مجموعة من التلاميذ (ن = ٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بطريقتين هما: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا- كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٤)

قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل

الأبعاد	إعادة التطبيق (معاملات الارتباط)	ألفا – كرونباخ معاملات الثبات (ألفا)
الاستمتاع بالتعلم	٠,٨١	٠,٧٥
المثابرة	٠,٧٧	٠,٧٣
الاستقلال الذاتي	٠,٧٩	٠,٧٤
الدرجة الكلية	٠,٨٢	٠,٧٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكلية موجبة و مرتفعة وذلك يشير إلى ثبات الدرجة على المقياس.

٥. مقياس الاتجاهات نحو المدرسة: إعداد مك كوتش (McCoach، ٢٠٠٢) تعريب وتقنين/ النجار (٢٠١١)

يهدف المقياس إلى تقييم الاتجاهات نحو المدرسة من خلال عدة أبعاد هي: الإدراكات الذاتية الأكاديمية، الاتجاه نحو المدرسة، الاتجاه نحو المعلمين والفصول، الدافعية والتنظيم الذاتي، قيمة الهدف، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة موزعة على الأبعاد السابقة ويتم الاستجابة على هذه العبارات من خلال مقياس متدرج من سبعة استجابات (أرفض بقوة – أرفض- أرفض إلى حد ما- لا رأي لي - أوافق إلى حد ما – أوافق - أوافق بقوة) ويقوم التلميذ باختيار استجابة واحدة والتي تناسبه وتعطى الدرجات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧) لكل استجابة على التوالي وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين ٤٤– ٢٤٥ درجة.

صدق المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من الصدق من خلال الصدق التكويني وذلك بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٥ إلى ٠,٧٦ وجميع القيم موجبة ومرتفعة مما يشير إلى صدق المقياس، وقد قام الباحثان بالتحقق من الصدق من خلال صدق المحك الخارجي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من التلاميذ (ن = ٣٠) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على المقياس ودرجات التحصيل الدراسي لهم في اختبارات منتصف العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م فبلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٧٦ وهى قيمة مرتفعة وموجبة ودالة وتشير إلى صدق الدرجة على المقياس، وباستخدام طريقة الصدق العاملي بطريقة المكونات الأساسية «لهوتلنج» والتدوير المتعامد فاريماكس Varimax من خلال الحاسب الآلي وذلك على عينة قوامها (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس، وقد تراوحت قيم التشبعات بين ٠,٣٩، ٠,٨٠.

ثبات المقياس

قام معد المقياس بالتحقق من الثبات باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ فتراوحت قيم معامل ألفا للأبعاد الفرعية للمقياس بين ٠,٨٩ إلى ٠,٩٥، وهى قيم موجبة ومرتفعة مما يشير إلى

ثبات درجات المقياس، وقام الباحثان بالتحقق من الثبات باستخدام طريقتي ألفا-كرونباخ وإعادة التطبيق، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٥)
قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة بطريقتي ألفا-كرونباخ وإعادة التطبيق

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط إعادة التطبيق
الإدراكات الذاتية الأكاديمية	٠,٧٢	٠,٨١
الاتجاه نحو المدرسة	٠,٧٠	٠,٧٩
الاتجاه نحو المعلمين والفصول	٠,٦٨	٠,٧٣
الدافعية والتنظيم الذاتي	٠,٧٥	٠,٨٢
قيمة الهدف	٠,٧٣	٠,٧٧
الدرجة الكلية	٠,٧٥	٠,٨٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكلية موجبة ومرتفعة وذلك يشير إلى ثبات الدرجة على المقياس.

٦. برنامج التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: إعداد/ الباحثان

يهدف البرنامج إلى التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بتريش (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتياً والذي يشتمل على الاستراتيجيات التالية: الاستراتيجيات المعرفية (التسميع الذاتي - التنظيم - الإتقان) والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (تحديد الهدف - التخطيط – المراقبة – التساؤل الذاتي) واستراتيجيات إدارة المصادر البيئية للتعلم منها (مراجعة السجلات – طلب المساعدة الأكاديمية – تعلم الأقران) لإنجاز الأهداف الأكاديمية، واستخدامه لاستراتيجيات دافعية منها (التوجه نحو هدف داخلي وخارجي - فعالية الذات) والتعرف على فعاليته في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، ويعتمد البرنامج التدريبي المستخدم في البحث على بعض الاستراتيجيات والأنشطة المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية للتعلم المنظم ذاتياً تم إعدادها من خلال وحدة دراسية في مادة الرياضيات للصف الاول الاعدادي، ويتكون البرنامج من (٢٢) جلسة يستغرق تطبيق الجلسة حوالي (٤٥) دقيقة، كانت الجلسة الأولى تمهيدية للتعارف مع التلاميذ وتعريفهم بالبرنامج التدريبي وأهدافه وباقي الجلسات تدريبية من خلال تطبيق بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تم تحديدها في دروس وموضوعات مادة الرياضيات، وقد تم تطبيق البرنامج

على مدى شهرين ونصف بواقع (٢-٣) جلسة أسبوعياً بمدراس التعليم العام الإعدادية بمدينة مطوبس في جمهورية مصر العربية، وللتحقق من صلاحية محتوى البرنامج التدريبي قام الباحثان بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين (أساتذة المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة والسادة موجهي ومعلمي الرياضيات) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم، خاصة فيما يتعلق بخصائص كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وسمات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل والطرق المناسبة لتدريس مادة الرياضيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام معامل الارتباط في حساب تقنين أدوات البحث والاحصاء الوصفي المتمثل في المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخدم الباحثان اختبار «ت» للعينة المرتبطة في تحليل نتائج الفرضين الأول والثالث، كما تم استخدام اختبار «ت» للعينة المستقلة في تحليل نتائج الفرضين الثاني والرابع، حجم التأثير، وقد استخدم الباحثان حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v15) في تحليل نتائج البحث من خلال الحاسب الآلي.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول للبحث على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية الأكاديمية الذاتية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي للذكاء الوجداني على متغيرات الدراسة التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي: -

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$ حيث (t) تعني قيمة "ت" المحسوبة، (df) تعني درجة الحرية.

ويتم تحديد مستوى حجم التأثير ومن خلال مقارنة قيمة "d" بالجدول المرجعي لتحديده، حيث أن حجم التأثير ٠,٢ ضعيف، ٠,٥ متوسط، ٠,٨ فأكثر، كبير (منصور، ١٩٩٧، ٦٥).

والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية الأكاديمية الذاتية

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د. ح	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	قيمة «d» وحجم التأثير
الاستمتاع بالتعلم	قبلي	١٥	٢٤,٠٧	٢,٣٥	١٤	٩,١٨	٠,٠١	٤,٨٨ كبير
	بعدى	١٥	٣٣,٣٦	١,٩٨				
المثابرة	قبلي	١٥	٢٥,٨٦	٢,٦٤	١٤	١١,٣٦	٠,٠١	٦,٠٥ كبير
	بعدى	١٥	٣٥,٧٩	٢,١٨				
الاستقلال الذاتي	قبلي	١٥	٢٤,٣٦	١,٩٨	١٤	١٢,٠٨	٠,٠١	٦,٤٤ كبير
	بعدى	١٥	٣٣,٧١	٢,٣٢				
الدرجة الكلية	قبلي	١٥	٧٤,٢٩	٣,٥٦	١٤	١٥,٢٢	٠,٠١	٨,١٢ كبير
	بعدى	١٥	١٠٢,٨٦	٤,١٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية الأكاديمية الذاتية الابعاد والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة «ت» دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الدافعية الأكاديمية الذاتية بعد التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمجموعة الضابطة التي لم تتدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية الأكاديمية الذاتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية».

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة «المستقلة»، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل

إليها الباحثان:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة « ت » لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدافعية الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	قيمة «d» وحجم التأثير
الاستمتاع بالتعلم	الضابطة	١٥	٢٤,٣٦	٢,١٥	٢٨	٨,٤٢	٠,٠١	٣,١٨ كبير
	التجريبية	١٥	٣٣,٣٦	١,٩٨				
المثابرة	الضابطة	١٥	٢٥,٧١	١,٨٤	٢٨	٩,٢٤	٠,٠١	٣,٤٨ كبير
	التجريبية	١٥	٣٥,٧٩	٢,١٨				
الاستقلال الذاتي	الضابطة	١٥	٢٥,٢٩	٢,٠٨	٢٨	٨,٢٠	٠,٠١	٣,٠٩ كبير
	التجريبية	١٥	٣٣,٧١	٢,٣٢				
الدرجة الكلية	الضابطة	١٥	٧٥,٣٦	٣,٠٤	٢٨	١٣,٤٢	٠,٠١	٥,٠٦ كبير
	التجريبية	١٥	١٠٢,٨٦	٤,١٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية الأكاديمية الذاتية الأبعاد والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى تأثير التدريب وفعاليته في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الاتجاهات نحو المدرسة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي».

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٨)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو المدرسة

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	قيمة «d» وحجم التأثير
الإدراكات الذاتية الأكاديمية	قبلي	١٥	٢٦,٩٣	١,٨٠	١٤	٦,٨٨	٠,٠١	٣,٦٧ كبير
	بعدى	١٥	٣٧,٤٣	٢,٠٤				
الاتجاه نحو المدرسة	قبلي	١٥	١٥,٧٩	٠,٩٢	١٤	١٠,٢٤	٠,٠١	٥,٤٦ كبير
	بعدى	١٥	٢٧,٧١	١,٣٠				
الاتجاه نحو المعلمين والفصول	قبلي	١٥	٢٨,٠٠	١,٣٤	١٤	٧,٩٢	٠,٠١	٤,٢٢ كبير
	بعدى	١٥	٣٥,٤٣	٢,٠٠				
الدافعية والتنظيم الذاتي	قبلي	١٥	٣٥,٥٠	١,٨٢	١٤	٩,٧٥	٠,٠١	٥,٢٠ كبير
	بعدى	١٥	٥٨,٣٦	٢,٢٤				
قيمة الهدف	قبلي	١٥	٢٠,٥٠	١,٨٦	١٤	٦,٤٦	٠,٠١	٣,٤٤ كبير
	بعدى	١٥	٣٠,١٤	٣,١٤				
الدرجة الكلية	قبلي	١٥	١٢٦,٧٠	٣,٢٥	١٤	١٢,٠٨	٠,٠١	٦,٤٤ كبير
	بعدى	١٥	١٨٩,٠٧	٣,١٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو المدرسة وكانت الأبعاد والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الاتجاهات نحو المدرسة بعد التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى تأثير التدريب وفعالية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمجموعة الضابطة التي لم تتدرب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية».

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة «المستقلة»، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان:

جدول (٩)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الاتجاهات نحو المدرسة

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	قيمة «d» وحجم التأثير
الإدراكات الذاتية الأكاديمية	الضابطة	١٥	٢٧,٥٧	١,٧٨	٢٨	٧,٣٢	٠,٠١	٢,٧٦ كبير
	التجريبية	١٥	٣٧,٤٣	٢,٠٤				
الاتجاه نحو المدرسة	الضابطة	١٥	١٦,٧١	١,٠٤	٢٨	٨,١٥	٠,٠١	٣,٠٨ كبير
	التجريبية	١٥	٢٧,٧١	١,٣٠				
الاتجاه نحو المعلمين والفصول	الضابطة	١٥	٢٧,٥٨	١,٥٨	٢٨	٦,٩٠	٠,٠١	٢,٦٠ كبير
	التجريبية	١٥	٣٥,٤٣	٢,٠٠				
الدافعية والتنظيم الذاتي	الضابطة	١٥	٣٥,٩٣	٢,٤٠	٢٨	٩,٥٦	٠,٠١	٣,٦٠ كبير
	التجريبية	١٥	٥٨,٣٦	٢,٢٤				
قيمة الهدف	الضابطة	١٥	٢١,١٤	٢,٣٥	٢٨	٧,٨٤	٠,٠١	٢,٩٦ كبير
	التجريبية	١٥	٣٠,١٤	٣,١٤				
الدرجة الكلية	الضابطة	١٥	١٢٨,٢٩	٣,٠٥	٢٨	١٠,٦٢	٠,٠١	٤,٠٠ كبير
	التجريبية	١٥	١٨٩,٠٧	٣,١٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة وكانت الأبعاد والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على حدوث تحسن في الاتجاهات نحو المدرسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى تأثير التدريب وفعاليته في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية.

من خلال ما سبق يمكن تلخيص أهم النتائج التي تم التوصل إليها فيما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية الأكاديمية الذاتية بأبعادها المختلفة (الاستمتاع بالتعلم – المثابرة – الاستقلال الذاتي) وكذلك الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية الأكاديمية الذاتية بأبعادها المختلفة (الاستمتاع بالتعلم – المثابرة – الاستقلال الذاتي) وكذلك الدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو المدرسة بأبعادها الخمسة (الإدراكات الذاتية الأكاديمية-الاتجاه نحو المدرسة-الاتجاه نحو المعلمين والفصول-الدافعية والتنظيم الذاتي- قيمة الهدف) والدرجة الكلية للاتجاهات نحو المدرسة لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة بأبعادها الخمسة (الإدراكات الذاتية الأكاديمية-الاتجاه نحو المدرسة-الاتجاه نحو المعلمين والفصول-الدافعية والتنظيم الذاتي- قيمة الهدف) والدرجة الكلية للاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

المناقشة والتفسير

يتضح من عرض نتائج الفرضين الأول والثاني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية الأكاديمية الذاتية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية الأكاديمية الذاتية في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية بأبعادها المختلفة (الاستمتاع بالتعلم – المثابرة – الاستقلال الذاتي) وكذلك الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويرجع الباحثان ظهور فروق دالة إحصائياً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج التدريبي بمكوناته الفرعية المختلفة؛ حيث أنه ساعد التلاميذ على تنشيط الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر لديهم وقد انعكس ذلك على تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من شنك

وزيمرمان (Schunk, & Zimmerman, 1997)، شن (Chen, 2002) بأن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعمل على تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يرجع ذلك إلى الدور المهم والفعال الذي تلعبه الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم؛ حيث تعمل على جذب انتباه واهتمام التلاميذ واستثارة دافعيتهم للمواد والتدريبات المعروضة عليهم، ومع ما ذكره فاندرفين وبتسما (VanderVeen, & Peetsma, 2009) بأن التعلم المنظم ذاتياً يلعب دوراً مهماً في دعم عمليتي التعلم والتحصيل، وكذلك مع ما أشار إليه كل من روبان (Ruban, 2000)، وسوليفان (Sullivan, 2003) بأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تمثل دوراً فعالاً في دعم تعلم الأطفال خلال سنوات الدراسة وحتى بعد التخرج؛ حيث تلعب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دوراً تنموياً للتعلم المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Butler, & Winne, 1995) بأن التحصيل الدراسي للتلاميذ ودافعيتهم للتعلم تتوقف بدرجة كبيرة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم وأثناء المذاكرة، كما أن كفاءة الفرد في استخدامه لهذه الاستراتيجيات تقف بدرجة كبيرة خلف الكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية الذاتية له، وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة (جلجل، ٢٠٠٧؛ عكاشة، ٢٠١٠؛ Azeved, & Cromley, 2003; Azeved, & Cromley, 2004; Burns, 2005; Bembenutty, & Zemmerman, 2003; Corno, & Kanfer, 1993; Fuchs et al, 2003; Harris, et al, 2003; Martens, 2004; Melisso, 2003; Missidine, 2004;)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمكوناتها المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر في تحسين الأداء الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ، ومن خلال ذلك يمكن قبول الفرض الأول والفرض الثاني للبحث وتحققهما.

كما يتضح من عرض نتائج الفرضين الثالث والرابع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاتجاهات نحو المدرسة بأبعادها الخمسة (الإدراكات الذاتية الأكاديمية- الاتجاه نحو المدرسة- الاتجاه نحو المعلمين والفصول- الدافعية والتنظيم الذاتي- قيمة الهدف) والدرجة الكلية للاتجاهات نحو المدرسة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو المدرسة بأبعادها الخمسة (الإدراكات الذاتية الأكاديمية-الاتجاه نحو المدرسة-الاتجاه نحو المعلمين والفصول-الدافعية والتنظيم الذاتي- قيمة الهدف) والدرجة الكلية للاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي لصالح

تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث يعتمد التحصيل الدراسي للتلاميذ بدرجة كبيرة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبالتالي تتكون لدى التلاميذ اتجاهات جيدة نحو المدرسة عندما يكون تحصيلهم مرتفع، ويرجع الباحثان ظهور فروق دالة إحصائياً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج التدريبي بمكوناته الفرعية المختلفة؛ حيث أنه ساعد التلاميذ على تنشيط الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر لديهم وقد انعكس ذلك على تحسين الأداء الأكاديمي لهم وبالتالي تحسين الاتجاهات نحو المدرسة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه شن (Chen, 2002) بأن أداء الأنشطة المعرفية الذي ينعكس على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة وعملية التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على التنظيم الذاتي للتعلم؛ ومن ثم يتأثر مستوى التحصيل لدى الموهوبين منخفضي التحصيل بمدى استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما يتفق ذلك مع ما أشار إليه عبد الله (٢٠٠٣) بأن تدريب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على الاستراتيجيات الفعالة مثل استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة والتي تتضمنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى تنمية وتطوير قدرات ومهارات ومواهب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل؛ وبالتالي فإن تدريب هؤلاء التلاميذ على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعمل على تحسين الأنشطة المعرفية والمتقدات الدافعية والإنجاز الأكاديمي للتلاميذ وبالتالي تحسين الاتجاهات نحو المدرسة، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Garcia, & Pintrich, 1994)، بأنه من الممكن أن يؤدي الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أثناء أداء الأنشطة المدرسية إلى تخفيف نواحي القصور الأكاديمي وتعديل الاتجاهات نحو المدرسة ومفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للتعلم والتي دائما ما تكون ملازمة للقصور في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، وتتفق نتائج الفرضين الثالث والرابع مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة (جلجل، ٢٠٠٧؛ المطيري، ٢٠٠٨؛ عكاشة، ٢٠١٠؛ Azeved, & Cromley, 2004; Burns, 2005; Cromley, 2004; Bembenutty, & Zemmerman, 2003; Fuchs et al, 2003; Harris et al, 2003; Garcia, &

Pintrich, 1994 Melisso, 2003; McCoach, & Siegle, 2003; Strauss, & Corbin, 1990)؛ حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بمكوناتها المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر في تحسين عملية التعلم والاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ، ومن خلال ذلك يمكن قبول الفرض الثالث والفرض الرابع للبحث وتحققهما.

مما سبق عرضه من نتائج تتضح فعالية برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في البحث الحالي في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية.

التوصيات والبحوث المقترحة

أولاً: توصيات البحث

- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتدريبهم على كيفية تدريب التلاميذ على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بصفة خاصة.
- تدريب التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والابتعاد قدر الإمكان عن الطرق التقليدية في التدريس، ودمج البرامج الحديثة القائمة على التعلم الذاتي عند تقديم المحتوى التعليمي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإثرائه بالعديد من الأنشطة والاستراتيجيات (المعرفية، ما وراء المعرفية، الدافعية، البيئية) لما لها من فعالية تحسين الدافعية للتعلم والاتجاهات نحو المدرسة والتحصيل الدراسي.
- تأهيل معلمي المستقبل (طلاب كليات التربية) وتدريبهم على استخدام أساليب تدريسية حديثة ومتنوعة مثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، التعلم التعاوني، التعلم النشط لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال ورش العمل أثناء التدريب الميداني.
- ضرورة الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية في ضوء الاستفادة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكيفية تطبيقها في المواد الدراسية المختلفة.

ثانياً: البحوث المقترحة

- فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مهارات حل المشكلات وفعالية الذات لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

- فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الانتباه والذاكرة العاملة والدافع للإنجاز لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.
- فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين مفهوم الذات ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

بدوي، منى (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١(٩٢)، ١٥١–٢٠٠.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠٠٢). تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢م. عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية، ٤٧ – ٥٥.

جلجل، نصرة (٢٠٠٢). الموهوبون من ذوي العسر القرائي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

جلجل، نصرة (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٢(١)، ٢٥٥-٣٢٠.

حبيب، مجدي (٢٠٠١). اختبار التفكير الابتكاري لأبراهام. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، نجوى (٢٠١٠). مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية، ٢٠(٢)، ١٥١–١٨٤.

الحسيني، هشام (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع – القيمة للدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥٠)، ٣٨٤–٤٣٦.

خضر، عادل (٢٠٠٩). نمذجة العلاقات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس المستقلة لدولة قطر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٤)، ٤٦٥–٤٨٧.

الخليفة، عمر وعطا الله، صلاح الدين (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين: جدة (٢٦–٣٠ أغسطس)، ١٤٤–١٦٤.

ديفز، وريم (٢٠٠١). تعليم الموهوبين والمتفوقين. (ترجمة: عطوف ياسين)، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.

ريم، سيلفيا (٢٠٠٣). رعاية الموهوبين. إرشادات للآباء والمعلمين. (ترجمة عادل عبد الله)، القاهرة: دار الرشاد.

الزيات، فتحي (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، كلية التربية- جامعة عين شمس، القاهرة (١٠-١٢ نوفمبر)، ١٠- ٣٢.

الزيات، فتحي (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم. قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

شعبان، ربيع (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.

طهطاوي، سيد (٢٠٠٤). استراتيجية تربوية مقترحة لمواجهة بعض المشكلات الشائعة بين الأطفال الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية. كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي، (٢٠)، ٣٠ — ٧٠.

عابدين، عبير (٢٠٠٦). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

عاشور، أحمد والنجار، حسني (٢٠١٥). المعالجة المعرفية للمعلومات والتصور البصري/ المكاني والدافعية الأكاديمية الذاتية لدى بعض فئات التربية الخاصة والعاديين. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ، ٤(٢)، ٢٤٣ — ٢٩٦.

عبد الله، عادل (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، اكتشافهم وأساليب رعايتهم. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١٣(٣٨)، ١٥٧—١٨٩.

عبد الله، عادل (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.

عبدالباسط، لطفى (١٩٩٦). مكونات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بتقدير الذات وتحمل الفشل الأكاديمي. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. (١٠)، ١٩٩— ٢٣٨.

عكاشه، علاء (٢٠١٠). فعالية برنامج لتحسين بعض مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في ضوء أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.

قنديل، أحمد (١٩٩٠). اختبارات وليامز للقدرات والمشاعر الابتكارية. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

كامل، مصطفي (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، دار الضيافة جامعة عين شمس، القاهرة (٢٦-٢٧ يوليو)، ١، ٢٨٩-٣٠٤.

المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين (٢٠٠٠). التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل. عمان–الأردن، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ٣١ اكتوبر – ٢ نوفمبر، أوراق العمل.

المطيري، محمد (٢٠٠٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

منسي، محمود (٢٠٠٢). قائمة السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

منصور، رشدي (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (١٦)، ٥٧ – ٧٥.

موسى، فاروق (٢٠٠٢). اختبارات القدرة العقلية العامة. كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

النجار، حسني (٢٠١١). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٧٠)، ٨٧ – ١٤٦.

Azeved, R., & Cromley, G. (2003). *The role of self regulated learning in fostering students understanding of complex system with hypermedia*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, 21-25 April).

Azeved, R., & Cromley, G. (2004). Does training on self regulated learning facilitate student's learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 523–535.

Batemant, T., & Crant, M. (2003). Revisiting Intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 16–38.

Bembenutty, H., & Zemmerman, B. (2003). *The relation of motivational beliefs and self regulatory processes to homework completion and academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, 21-25 April)

Brody, L., & Mills, C. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 282-296.

Burns, M. (2005). Using incremental rehearsal to Increase fluency of single-digit multiplication facts with children identified as learning disabled in mathematics computation. *Education and treatment of children, 28*(3), 237-249.

Butler, D,. & Winne, P. (1995). Feedback and self regulated learning a theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*(3), 245-281.

Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K.A. Helier., F.J. Manks & A.H. Passow (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, (152-187), Oxford: Pergamon Press.

Cavendish, S. (2005). Self efficacy and use of self regulated Learning, strategies and academic self handicapping among students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International, 65*(10 A), 3688.

Chen, C. (2002). Self regulated learning strategies and achievement in an introduction to information system. *Information Technology, Learning and performance Journal, 20*(1), 11–25.

Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education, 19*, 301-341.

Eliam, B., & Aharon, I. (2003). Students planning in the process of self regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 304-334.

Ferri, B., Gregg, N., & Heggoy, S. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities, 30*(5), 552-559.

Ford, D. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students*. New York: Teacher's College Press.

Fuchs, L., & Fuchs, D., prentice, k., Burch, M., Hamlett, C., Owen, R., & schroeter, k. (2003). Enhancing third grade student mathematical problem solving with self regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 306-315.

Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self schemas and self regulatory strategies. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.) *Self Regulation of Learning and Performance,* (127-153), Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Glorio, M. (1999). Mathematics self efficacy: A social cognitive intervention for elementary school children (intervention, fifth grade). *Dissertation Abstracts International, 60*(03A), 652.

Graham, S., & Harris, K. (2003). Student with learning disabilities and the process of writing: A Meta analysis of (SRSD) studies. In H.L. Swanson., K.R. Harris & Graham (Eds.), *hand book of learning disabilities* (323-334), New York: Guilford press.

Hargis, J. (2000). The self regulated learner advantage: learning science on the internet. *Electronic Journal of science Education, 4*(4), 1–20.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35,* 1 – 16.

Heidrun, S., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal, 6*(2), 261-271.

Hunter–Braden, P. (1998). *Underachieving gifted students: A mother perspective*. Boise state University, 6th article, Spring Newsletter.

Hwang, Y., & Gorrell, J. (2001). Young Children's Awareness of Self Regulated Learning (SRL). *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 326-338.

Ijiri, L., & Kudzma, E. (2000). Supporting Nursing Students with Learning Disabilities: A Metacognitive Approach. *Journal of Professional Nursing, 16*(3), 149–157.

Keller, G. (1993). Das Lern- und Arbeitsverhalten leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40*, 125-129.

Kivinen, K. (2003). *Assessing motivation and the USE of learning strategies by secondary school students in three international schools*. Academic Dissertation Faculty of Education, University of temple.

La France, E. (1994). An insider perspective teachers observations of creative thinking in expressional children. *Roper Review, 16*(4), 256–260.

Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self rated motivation and memory performance, Scandinavian. *Journal of psychology, 46(*4), 323–330.

Lumsden, L. (1994). Motivation to learn. *ERIC Digest*, Number 92, (ED370200).

Lynn, S., Fuchs, D., Owen, R., & Katie, S. (2003). Enhancing third grad students mathematical problem solving with self regulated learning strategies. *Journal of Educational psychology, 95*(13), 306-315.

Mallick, M. (2003). *Talented children identification and education*. D. P. H, New Delhi: Discovery Publishing House.

Marsh, H., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal, 32,* 285-319.

Martens, L. (2004). The Development of Student Metacognition and Self regulated Learning in the Classroom by Monitoring Learning Strategies and response certitude on assessments. *Dissertation Abstracts International, 65*(09 A), 3267.

Martinez-Pons, M. (2001). *The Psychology of Teaching and Learning; A Three Step Approach*. Continum, Great Britian: Biddles Ltd .

Matthews, S., & McBee, T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly, 51,* 67–181.

McCall, B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: Sage.

McCoach, D. B. (2002).Avalidation study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 66-77.-

McCoach, D., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly, 47,* 144–154.

Melisso, S. (2003). The effects of formative assessment on student self regulation, motivational beliefs and achievement in elementary science. *Dissertation Abstracts International, 64*(03A), 403.

Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly, 34*(1), 37-39.

Missidine, M. (2004). The relations between self regulated learning, motivation, and mathematics performance among fifth and sixth grade learners. *Dissertation Abstracts International, 65*(06 A), 2128.

Montague, M. (2008). Self regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 31*, 37-44.

Nira, S. (1992). Improving the mathematical problem solving skills students with learning disabilities self regulated strategy development. *American psychologist, 21*, 6-49.

Parry, N. (1998). Young children's self regulated learning contexts that support it. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 715-729.

Paters, F. (1996). Self efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 325-344.

Pintrich, P. (1995). Understanding self regulated learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544–555.

Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 33-40.

Puteh, M., & Ibrahim, M. (2010). The usage of self regulated learning strategies among form four students in the mathematical problem solving context: a case study. *Procedia Social Behavioral Science, 8*(1), 446-452.

Rao. K., & Rao. D. (2006). *Gifted and Talented Education*. India: Sonali Publications.

Ries, S. & McCoach, D. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44,* 152-170.

Rimm, S.(1986). *Underachievement syndrome: Causes and Cures*. Watertown, WI: Apple.

Robinson, S. (1999). Meeting the Needs of Students who are gifted and have Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 34*(4), 195-204.

Ruban, L. (2000). *Patterns of self regulated learning and academic achievement among university students with and without learning disabilities*. Ph. D, University of Connecticut.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social Origins of Self Regulatory Competence. *Journal of Educational Psychology, 32*(2), 195–208.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Sullivan, M. (2003). Self regulated learning of medical Students: Assessment of Asocial Cognitive Model. *Dissertation Abstracts International, 65*(05A), 198-199.

Vaidya, S. (1993). Gifted Children With Learning Disabilities: Theoretical Implications and Instractional Challenge. *Education, 113*(4), 568-573.

Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). The development in self regulated learning behavior of first year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 34-46

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Ziegler, A. & Stoeger, H. (2005). Differential effects of motivational orientation on self-confidence and helplessness among high achievers and underachievers. *Gifted and Talented International,* Retrieved from http://www.Members tripod. Corn/net fan copyright.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2003). Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International, 18,* 87–94.

Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self regulatory perspective. *Journal of Educational Psychology, 3*(3), 73-86.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated learner. *An Overview Theory into Practice, 41,* 64-72.