كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل- دراسة مقارنة

إعـداد

د/ محمد مفضي الدرابكة

استاذ مساعد

جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

mmd_ar7@yahoo.com

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد السادس – يونيه ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق مقياس بوردي (purdie) والمقنن من قبل احمد (٢٠٠٧م) على عينة شملت (٣٠) طالباً موهوبا و(٣٠) طالباً غير موهوب تم اختيارهم من مدرسة حكومية عادية في منطقة حائل، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين جاءت على الترتيب التالي (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ومن ثم وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية)، في حين جاءت للطلبة غير الموهوبين على الترتيب التالي (التسميع والحفظ، ومن ثم طلب المساعدة الاجتماعية، وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) كما أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)، ولصالح الطلبة غير الموهوبين في استراتيجيات (التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية). وفي ضوء النتائج المذكورة، قدم عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيا، الطلبة الموهوبين، الطلبة غير الموهوبين.

Abstract:

This research aimed to explore self-regulated learning strategies by using gifted and non-gifted sample. In order to achieve the study objective, a descriptive method was used by applying (Purdie) self-regulated scale that was standardized by Ahmed (2007) on a sample consisting of (30) gifted students and (30) non- gifted ones, chosen from a normal governmental school at Hail region. The results of the study sample showed that self-regulated learning strategies for gifted students, come respectively as follows (keeping records and monitoring, goal setting and planning, rehearsing and memorizing, and seeking social assistance). Whereas the came in the following order for the non-gifted students (rehearsing and memorizing, seeking social assistance, goal setting and planning, and keeping records and monitoring).

The results also revealed that there are significance statistical differences between gifted and non-gifted students in favor of gifted students in strategies (goal setting and planning, keeping records and monitoring).and for students who are non-gifted in strategies (rehearsing and memorizing, and seeking social assistance). In the light of the mentioned findings, a number of recommendations were introduced.

Key Words: Self- regulated learning, Gifted Students, Non - Gifted Students.

المقدمة:

يُعد التعلم المنظم ذاتيا طريقة مألوفة لنمذجة تعليم الطلبة داخل محيطهم الدراسي ويمنحهم الفرصة على التعلم المستمر من خلال زيادة الاستقلالية والنشاط لديهم، فالطريقة التي يفضلها المتعلم في التعلم قد تؤثر على عدد من النشاطات المتعلقة بتعلمه، حيث تجعل متعة التعلم أكثر فاعلية واكثر اهتماماً بالمهمات، فالمتعلم يخطط ويحدد الاهداف وينظم ويراقب ويقوَم ذاته، وذلك بدءاً بالطرق التي يستقبل بها المعلومات الواردة وكيفية تجهيزها له، وهذا يتطلب قدرا من الوعي بالأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك.

ومع تقدم العلوم في مختلف المجالات ووجود هذا الكم الهائل من المعلومات التي لا يمكن للإنسان مهما بلغت قدراته الالمام بها. اتجه التربويون الى جعل الثقل الأكبر من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم، كما أصبح الاهتمام بالدافعية، وعمليات التعلم نفسها، وخصائص المتعلمين التي تمكنهم من أن يكونوا منظمين ذاتيين في عملية تعلمهم ونشطين، وفاعلين، من أهم الاولويات في عملية التعلم (احمد ٢٠٠٧). وتعتبر عملية التعلم المنظم ذاتيا من المجالات المعرفية للأداء العقلي، ولها دور في الفروق الفردية في عملية التعلم والانجاز، فهي تشمل مجالات واسعة تقوم على المهارات المعرفية (الذاكرة، الانتباه، وحل المشكلات) والمهارات العاطفية (مراقبة وتنظيم المتعلم لمشاعره وعواطفه) والمهارات ما وراء المعرفية (فهم المرء لعملية التعلم، والتفكير الخاص به) (Rocer & Peck, 2009).

كما يُعد التعلم المنظم ذاتياً واحداً من أبرز الموضوعات التي تطرق إليها المختصون والعلماء في العلوم التربوية المختلفة في وقتنا الحاضر، خصوصا ان الطلبة يواجهون العديد من الصعوبات خلال دراستهم للمناهج المختلفة، لذلك برزت عدة محاولات للبحث عن أفضل استراتيجيات التعلم والتي من شأنها مساعدة الطلبة على التعلم والارتقاء بمستوياتهم الفكرية والتحصيلية، حيث تشير البحوث والدراسات الحديثة الى أن التعلم يكون اكثر فاعلية عندما يوجه ليكون تعلماً ذاتياً، وبرز التعلم المنظم ذاتيا كواحد من المصطلحات المعرفية التي أولاها الباحثون اهتماما كبيرا خلال النصف الثاني من القرن الماضي، كان ابرزها التحول من علم النفس السلوكي الى علم النفس المعرفي (مشري،٢٠١٤).

ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بانه عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا وفاعلا في عملية تعلمة حتى يتحقق هدفه من التعلم. كما أن المدرسة الحديثة تهدف الى تنشئة متعلم لدية القدرة على الاستغلال الامثل لقدراته، وقدرته على الاستقلال الذاتي في عملية

التعلم، حيث أن عملية التعلم الذاتي لاكتساب المعارف والمهارات وحل المشكلات لا تعد خاصية للتعلم الفعال فقط، بل تجاوزت ذلك لتشكل هدفا أساسيا لعملية التعلم طويلة المدى.

وعرف مكورتر (Mc Whorter,2008:5) التعليم المنظم ذاتيا بأنه" المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلبة دافعية للتعلم ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم".

فيما يشير بيرجن وريلي وتريور(Bergin, Reilly,& Trayuor,2005:85) الى أن التعلم المنظم ذاتيا هو الدرجة التي يكون عندها المتعلمون نشطين في سلوكهم ودافعيتهم خلال التعلم الاكاديمي الخاص بهم.

اما بنتريك (Pintrich,1999) فعرف التعلم المنظم ذاتيا على أنه الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات ادارة المصادر التعليمية.

ويشير بوركيتس (Boekaerts,1999) بأنه قدرة الفرد على تطوير المعرفة، والمهارات، والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من سياق تعلم معين الى سياق آخر، ومن مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات الى مواقف العمل والحياة.

فيما عرفة زيمرمان (Zimmerman,2000) بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً أثناء عملية تعلمه حتى يتحقق هدفة المنشود من عملية التعلم.

ويشير مفهوم التعلم المنظم ذاتيا الى الجهد المبذول من قبل المتعلم لتعميق وتوجيه التجهيز والمعالجة بهدف تحسين تعلمه، ودمج المهارة مع الارادة، فالمتعلم المنظم ذاتيا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف امكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويعد لها جيدا لكي يُحسن ادائه ومهاراته خلال الممارسة.

وقد حدد زيمرمان (Zimmerman,1990) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي هي:

الاستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، بالإضافة الى أن هذه العناصر تعمل على زيادة الكفاءة وتطور العملية التعليمية. وأشار الجراح (٢٠١٠) الى أن بوردي (purdie) قدم نموذجاً يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا، وهي :

- وضع الهدف والتخطيط (Goal setting and planning) ويتمثل هذا المكون بقدرة المتعلم على وضع أهداف عامة واخرى خاصة، والتخطيط لهذه الاهداف وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الاهداف.
- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (Keeping Records and Monitoring) وتتمثل بقدرة المتعلم على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الاهداف ، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.
- التسميع والحفظ (Rehearsing and memorizing) ويتمثل بقدرة المتعلم على الحفظ عن طريق التسميع بصورة جهرية أو صامتة.
- طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking social Assistance) ويتمثل هذا المكون بلجوء المتعلم لاحد أفراد الاسرة أو المعلمين أو الزملاء طلبا للمساعدة في المادة التعليمية، أو اداء الواجبات.

واقترح (Zimmerman & Pintrich) كما جاء في دراسة (مشري،٢٠١٤) تصنيفا أخرا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وهي:

أولاً: الاستراتيجيات المعرفية:

وتعتبر هذه الاستراتيجيات من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الاكاديمي داخل الحجرة الدراسية. وتنقسم الاستراتيجيات المعرفية الى استراتيجيات سطحية واستراتيجيات عميقة، حيث تشير السطحية الى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، والاستراتيجيات العميقة والتي تتعلق بالإتقان والتنظيم والتفكير الناقد، والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرات السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة (شوقي،٢٠٠٩). ومن الاستراتيجيات المعرفية:

- استراتيجية التسميع أو التكرار، وتعني سرد وتسميع العبارات أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند القراءة (السيد،٢٠٠٩).
- استراتيجية التفصيل، وتشير هذه الاستراتيجية الى محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات عن طريق عمل الملخصات التوضيحية، وكتابة الملاحظات، ووضع الخطوط وعمل الاشكال والمخططات التفصيلية، كما تتضمن إضافة بعض المعلومات المعروضة

حتى تصبح في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة (رزق، ٢٠٠٩).

- استراتيجية التنظيم، وتتضمن محاولات المتعلم إعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل فهمها، وهي الاجراءات التي يقوم بها المتعلم لتحديد القضايا المفتاحية وايجاد بنية عقلية لتعلم العناصر المرتبطة المراد تعلمها، وتفرض بعض التنظيم على المادة الجديدة المراد تعلمها (مشري،٢٠١٤).
- استراتيجية التفكير الناقد، ويشير التفكير الناقد الى الدرجة التي يستطيع بها المتعلم تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجدية من أجل حل المشكلات والتوصل الى قرارات، وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز، ويعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة احد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم (ابتسام وآخرون، ٢٠١١).

ثانيا: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

وتتمثل هذه الاستراتيجيات في مساعدة المتعلم على أن يفهم وينظم الاداء المعرفي، وهو يشير الى عمليات اتخاذ القرارات والتي تنظم اختيار واستخدام أنماط متعددة من المعرفة، كما يقصد باستراتيجيات ما وراء المعرفة ان يتعرف المتعلم على العمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما اذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا، كما تمثل هذه الاستراتيجيات عنصرا مهما في عملية اتخاذ القرارات اثناء عملية التعلم، كما تعني أيضا التفكير في العمليات المعرفية والتدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية (السيد،٢٠٠٩). وتضم استراتيجيات ما وراء المعرفة ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات وهي:

- استراتيجية التخطيط، وتعني الاجراءات التي يقوم بها المتعلم لتقييم الدرجة التي تحققت عندها اهداف التعلم، واجراءات تعديل سلوك المتعلم عند الضرورة، وتتضمن أيضا الحفاظ على عملية الانتباه أثناء قراءة النص او الاستماع الى الدرس، ومراقبة السير نحو الهدف المنشود، ومعرفة متى يتحقق الهدف ومتى يجب الانتقال الى العملية التالية (السيد،٢٠٠٩).
- استراتيجية التقويم الذاتي، وتشير الى التناغم الجيد والتوافق المستمر لأنشطة الفرد المعرفية، حيث أن أنشطة التقويم تحسن الاداء عن طريق مساعدة المتعلمين على فحص ومراجعة وتصحيح سلوكهم خلال اداء المهمات (اسماعيل، ٢٠٠٩).

ثالثا: استراتيجيات إدارة المصادر:

وتشير هذه الاستراتيجيات الى الانشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تعتبر تحت تصرف المتعلم لتحقيق أهدافه، كما تساعد هذه الاستراتيجيات المتعلمين على التكيف مع بيئتهم، وتغيير هذه البيئة لتناسب أهدافهم واحتياجاتهم، ومن هذه الاستراتيجيات:

- الترتيب البيئي، وتشير الى سعي المتعلم الى ضبط بيئة التعلم المكانية، حيث يحاول المتعلم الوصول الى أفضل ترتيب لبيئة التعلم التي تساعده على التعلم والابتعاد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه (شوقي،٢٠٠٩).
- طلب العون، وتتمثل في سعي المتعلم الى الحصول على المساعدة من الاخرين كالأقران والمعلمين والاسرة، وتعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم الفعالة، والتي يلجأ اليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المواقف التعليمية (ابتسام وآخرون،٢٠١١).
- تعلم الرفاق، ان عملية التعلم تعتبر عملية اجتماعية حيث نتعلم من اشخاص آخرين ونتعلم مع اشخاص آخرين في كل علاقاتنا الاجتماعية، ويعتمد تعلم الرفاق على التفاعل الاجتماعي، فالمتعلم يُكوَن المعنى والفهم عن طريق المشاركة الفعالة في المناقشة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين (السيد،٢٠٠٩).
- البحث عن المعلومات، تشير هذه الاستراتيجية الى محاولات المتعلم الوصول الى المعلومات التي تحقق مزيدا من الفهم للمهمة من مختلف المصادر كالذهاب الى المكتبة، أو شبكة الانترنت (مشري،٢٠١٤).
- تنظيم الجهد، وتتعلق بقدرة المتعلمين على ضبط جهودهم والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة، حيث تعتبر ادارة الجهد جزء من ادارة الذات، وتعتبر حلقة وصل للتفاعل بين الدافعية والمعرفة (شوقي،٢٠٠٩).
- ادارة الوقت، وتهدف الى استغلال الوقت بالشكل الامثل من خلال جداول تنظيم الوقت وجداول ترتيب الاهمية لكل مهمة من المهمات (مشري،٢٠١٤).

سمات المتعلمين المنظمين ذاتيا:

يمتاز سلوك المتعلمين المنظمين ذاتيا بكونه هادفا واستراتيجيا وعلى درجة عالية من المثابرة، فهم يخططون ويضعون الاهداف ويراقبون ويقيمون الاداء ذاتيا في مراحل التعلم المختلفة، ويستطيعون ادارة تعلمهم بكفاءة وفعالية ذاتية عالية، ويمتلكون دافعية داخلية، ويعملون على إعداد بيئة تعليمية تحفز التعلم الى أقصى درجة ممكنة. ومن أهم السمات التي يتميز بها هؤلاء هي:

- يظهرون مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية، كالإحساس بفاعلية الذات، وتبني الاهداف التعليمية، وتنمية الاحاسيس الايجابية نحو المهمة.
- القدرة على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الاختيارية التي تبعدهم عن المشتتات الداخلية والخارجية وتحافظ على تركيزهم اثناء المهمة (الحسينان، ٢٠١٠).
- لديهم القدرة على التقدير الذاتي والثقة بالنفس، في المواقف التعليمية المختلفة وقدرة عالية في مواجهة المشكلات.
- لديهم المقدرة على النجاح في المهام التي تتطلب نوعا من التحدي.
- يستخدمون التغذية الراجعة عند تقييمهم للأداء ذاتيا.
- يوجهون جهودهم بشكل شخصي لاكتساب المعرفة بدلا من الاعتماد على المعلمين أو الاباء (ابتسام وآخرون، ٢٠١١).

وبمراجعة الادب التربوي السابق، فقد اجريت العديد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيا، على الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، فقد اجرى ايلام وزيدنر وأهارون (Eilam, Zeidner, Aharon, 2009) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي في العلوم لدى عينة من طلبة الصف التاسع وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبا وطالبة منهم (٢٧ ذكور، و ٢٥ إناث). وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا وتحصيل الطلبة، كما اشارت النتائج الى تفوق الاناث على الذكور في التحصيل الاكاديمي في مادة العلوم.

وهدفت دراسة سونتاج (Sontag,2012) الى تعرف العلاقة بين الذكاء والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الاساسية في المانيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالبا وطالبة، ولأغراض الدراسة تم استخدام استبانة التعلم المنظم ذاتيا لزيجلر، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان الطلبة ذوي نسبة الذكاء المرتفعة لم يظهروا تفوقا على زملاءهم في نفس المحيط في استخدام هذه الاستراتيجيات باختلاف المستوى الدراسي، حيث كان استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الصفوف العليا أفضل منها في الصفوف الدنيا.

كما اجرى المقداد والجراح (٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف الى مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى عينه من الطلبة الموهوبين والعاديين في الاردن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩١) طالبا وطالبة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدينة اربد، واستخدم الباحثان مقياس ارتينتر– بونز للتعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن التعلم المنظم ذاتيا بكافة مكوناته جاء بمستوى مرتفع عند الطلبة الموهوبين، بينما جاء لدى الطلبة العاديين مرتفعا بمكوني تكييف

الاستراتيجية ومراقبة الذات، في حين جاء متوسطا على بقية المكونات لديهم، كما أشارت النتائج الى تفوق الفئة العمرية الاصغر على كافة مكونات التعلم المنظم ذاتيا، كما أظهرت النتائج وجود فروق داله احصائيا في الدافعية الاكاديمية وتحديد الهدف واستخدام الاستراتيجية ولصالح الطلبة الموهوبين، واشارت النتائج الى ان تفوق الاناث على الذكور في التعلم المنظم ذاتيا بكافة مكوناته.

وهدفت دراسة الهيلات ورزق والخواجا (٢٠١٥) الى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في مدينة الزرقاء، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبا موهوبا و(١١٠) طالبا غير موهوب، واستخدم في الدراسة مقياس (Purdie)، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا جاءت لدى الطلبة الموهوبين على الترتيب الآتي (التسميع والحفظ، ومن ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، واخيرا طلب المساعدة الاجتماعية) بينما جاء الترتيب لدى الطلبة غير الموهوبين على النحو الآتي (وضع الهدف والتخطيط، ومن ثم التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الخارجية ، واخيرا الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) كما اشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين ولصالح الطلبة الموهوبين في استراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) في حين أشارت النتائج الى عدم وجود فروق داله بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في استراتيجيات (الحفظ والتسميع، وطلب المساعدة الاجتماعية).

مشكلة الدراسة واسئلتها:

يختلف الطلبة في مستوى امتلاكهم للمعرفة التي يكتسبونها خلال المراحل التعليمية المختلفة، الامر الذي يسهم في تشكيل فروقات فردية بينهم في طرق تعلمهم الذاتي للمعرفة العلمية فيما بعد، ويعد التعلم المنظم ذاتيا ذو قيمة كبيرة، حيث انه يلعب دورا أساسيا وفاعلا في حياة المتعلم، لأنه يؤدي الى ارتفاع الانجاز عنده في كل المهام التي يقوم بها خاصة المهام الاكاديمية، لذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة امتلاك الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في المرحلة المتوسطة في منطقة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، والكشف عما اذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب). وبالتحديد تجيب الدراسة عن التساؤلات الآتية:

- ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين في منطقة حائل مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين؟
- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب)؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين.
- الكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب) في منطقة حائل .

اهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في طبيعة الموضوع الذي تبحثه، حيث انها تنظر في مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين وغير الموهوبين لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بأبعاده: وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الخارجية، وهذا سيؤدي الى الاسهام في فهم اوضح للعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا عند الطلبة وبين نوع الطالب موهوب وغير موهوب.

ومن الناحية التطبيقية، فمن خلال تشكيل فهم اوضح للدور الذي يلعبه التعلم المنظم ذاتيا عند الطلبة للحصول على المعرفة، فان معلمي الموهوبين وغير الموهوبين ربما يكونون أقدر على الاستفادة لتمكين طلبتهم من الحصول على المعرفة ذاتيا، كما ويمكن ان يستفيد من نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار بالعملية التعليمية والمشرفون التربويون، عن طريق تبصيرهم بالصورة الواضحة حول نظم التعلم التي يتبناها الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل.

منهج الدراسة :

تم في الدراسة الحالية اتباع المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب الموهوبين المسجلين في مدارس التعليم العام في منطقة حائل خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من المرحلة المتوسطة في مدرسة متوسطة المتنبي للبنين في منطقة حائل؛ منهم (٣٠) طالباً موهوباً، و(٣٠) طالباً غير موهوب، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية لأن المدرسة أبدت استعدادها للتعاون في تطبيق اداة الدراسة. والجدول (١) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة:

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الصفة	موهوب	30	50.0
	غير موهوب	30	50.0
	المجموع	60	100.0

اداة الدراسة:

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس التعلم المنظم ذاتيا الذي اعده بوردي (Purdie) في صورته الاجنبية، وقام احمد (٢٠٠٧) بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية، وقد اقتصر المقياس في أربعة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا هي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٨) فقرة موزعة بواقع (٧) فقرات للبعد الواحد ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدرج وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويبدأ من خمس درجات للتقدير موافق بشدة ودرجة واحدة للتقدير غير موافق بشدة، وبهذا فان اعلى درجة يحصل عليها الطالب على كل بعد (٣٥) درجة وأدنى درجة تكون (٧)، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من درجة (١.٠٠– ٢.٣٣) مستوى منخفض

من درجة (٢.٣٤– ٣.٦٧) مستوى متوسط

من درجة (٣.٦٨– ٥.٠٠) مستوى مرتفع

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلي للمقياس (٥) – الحد الأدني للمقياس (١)

عدد الفئات المطلوبه (٣)

$$\frac{٥ - ١}{٣} = ١.٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١.٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق المقياس:

تمتع المقياس بدلالات صدق مرتفعة في صورته الاولية وفي صورته عند احمد (٢٠٠٧) وفي صورته الاردنية عند الجراح (٢٠١٠) وعند الهيلات وآخرون (٢٠١٥)، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس وذلك بعرضة على خمسة من ذوي الاختصاص وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها.

ثبات المقياس:

فيما يخص ثبات المقياس في صورته الاجنبية فقد تم التأكد منه بحساب معامل ثبات الاعادة (Test- Retest)، كما تم حساب الثبات بحساب معامل ثبات الاعادة في دراسة كل من احمد (٢٠٠٧) والجراح (٢٠١٠م) والهيلات وآخرون (٢٠١٥)، وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من الطلبة خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) طالبا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرو نباخ ألفا، والجدول رقم (١) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرو نباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وضع الهدف والتخطيط	٠.٨٧	٠.٨٩
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠.٨٣	٠.٨٦
التسميع والحفظ	٠.٨٥	٠.٧٥
طلب المساعدة الاجتماعية	٠.٨٣	٠.٧٤
الدرجة الكلية	٠.٨٩	٠.٩١

المصطلحات والمفاهيم الاجرائية:

تتمثل مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية بما يلي:

التعلم المنظم ذاتيا (Self- Regulated Learning Strategies(S R L هو العملية التي يستطيع من خلالها المتعلم أن يضع لنفسه أهدافا محددة ويستخدم استراتيجيات لتحقيق تلك الاهداف، ويوجه خبراته التعلمية السابقة ويعدل من سلوكه ليسهل على نفسه اكتساب المعلومات (احمد،٢٠٠٧).

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في الدراسة الحالية.

الطلبة الموهوبين:

هم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة. ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧).

ويعرفوا إجرائياً: الطلبة الموهوبين الملتحقين في مدارس التعليم العام في منطقة حائل والذي طبق عليهم مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في الدراسة الحالية.

المعالجة الاحصائية:

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)، وتم التوصل إلى النتائج من خلال احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار" ت " لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

اجابة السؤال الاول ومناقشته:

ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين في منطقة حائل مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لكل من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في منطقة حائل، والجدول (٣) و(٤) يوضحان ذلك.

أولا: الطلبة الموهوبين:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين في منطقة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	4.33	.350	مرتفع
٢	١	وضع الهدف والتخطيط	4.28	.261	مرتفع
٣	٣	التسميع والحفظ	2.97	.347	متوسط
٤	٤	طلب المساعدة الاجتماعية	2.69	.284	متوسط
		الدرجة الكلية	3.57	.112	متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.69–4.33)، حيث جاء الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.33)، تلاه وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وجاء التسميع والحفظ

في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، بينما جاء طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.69)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل(3.57).أما بخصوص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة غير الموهوبين فقد جاءت على النحو الآتي، والجدول(٤) يبين ذلك:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة غير الموهوبين في منطقة حائل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	التسميع والحفظ	3.72	.337	مرتفع
٢	٤	طلب المساعدة الاجتماعية	3.70	.331	مرتفع
٣	١	وضع الهدف والتخطيط	2.66	.311	متوسط
٤	٢	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	2.53	.338	متوسط
		الدرجة الكلية	3.15	.114	متوسط

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.53–3.72)، حيث جاء التسميع والحفظ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.72)، تلاه طلب المساعدة الاجتماعية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠)، وجاء وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣)، بينما جاء الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.53)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.15). بالنظر الى المتوسطات الحسابية في الجدول (٣) والجدول (٤) يلاحظ أن مستوى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعا في استراتيجيات (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط) حيث يتمثل الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة بقدرة المتعلم على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الاهداف، وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها، كما يتمثل وضع الهدف والتخطيط بقدرة المتعلم على وضع اهداف عامة واخرى خاصة والتخطيط لهذه الاهداف وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق هذه الاهداف، وهذا ما يميز الطلبة الموهوبين عن الطلبة غير الموهوبين، فالموهوب يعرف كيف يتعلم ويظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية، وتبني الاهداف التعليمية وتنمية الاحاسيس الايجابية نحو المهمة، كما أن لديهم قدرة على النجاح في المهام

التي تتطلب نوعا من التنظيم والتحدي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهيلات وآخرون (2015)، والتي أشارت الى ان الطلبة الموهوبين يتمتعون بمستوى عالٍ من الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط.

اجابة السؤال الثاني ومناقشته:

هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) باختلاف نوع الطالب (موهوب، غير موهوب)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حسب متغير نوع الطالب (موهوب، غير موهوب)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نوع الطالب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	الصفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
وضع الهدف والتخطيط	موهوب	30	4.28	.261	21.909	58	.000
	عادي	30	2.66	.311			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	موهوب	30	4.33	.350	20.257	58	.000
	عادي	30	2.53	.338			
التسميع والحفظ	موهوب	30	2.97	.347	-8.475	58	.000
	عادي	30	3.72	.337			
طلب المساعدة الاجتماعية	موهوب	30	2.69	.284	-12.789	58	.000
	عادي	30	3.70	.331			
الدرجة الكلية	موهوب	30	3.57	.112	14.191	58	.000
	عادي	30	3.15	.114			

يتبين من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) تعزى لأثر نوع الطالب (موهوب، غير موهوب) في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين في كل من مجالي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ولصالح غير موهوبين في كل من مجالي التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. وتُعد هذه النتيجة منطقية حيث يتمثل وضع الهدف والتخطيط بقدرة المتعلم على وضع أهداف عامة واخرى

خاصة، والتخطيط لهذه الاهداف وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الاهداف. وفيما يخص استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) والتي تتمثل بقدرة المتعلم على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الاهداف وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها، وقد يشمل ذلك الرقابة الذاتية والتي تكون باستخدام الطالب لأساليب او استراتيجيات محددة وقد يستخدم الطالب الموهوب هنا التخيل والملاحظة الذاتية التي تشير الى التسجيل الذاتي للأحداث او التجارب الذاتية من أجل معرفة سبب هذه الاحداث (الهيلات وآخرون ٢٠١٥). وهذا ما يميز الطلبة الموهوبين عن الطلبة غير الموهوبين، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الهيلات وآخرون (٢٠١٥) ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣).

أما فيما يخص وجود فروق بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين ولصالح غير الموهوبين في استراتيجيات (التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) فقد يُنظر للتسميع والحفظ على أنها استراتيجية يلجأ اليها الطالب ذو القدرات العقلية المتدنية او العادية والذي يعتمد على الحفظ الصم على العكس من الطالب الموهوب الذي يستخدم التحليل والبحث والاستقصاء للحصول على المعلومة وحل المشكلات التي تواجهه، اما استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية والتي تتمثل في لجوء المتعلم لأحد أفراد الاسرة أو المعلمين أو الزملاء طلبا للمساعدة في المادة التعليمية، أو أداء الواجبات فقد ينظر الى هذه الاستراتيجية على أنها منطلقة من مصدر ضعف للطالب والتقليل من قدراته والاعتماد على الاخرين، وقد يكون للثقافة السائدة في المجتمعات دور في ذلك، حيث يعتقد البعض أن الطالب الموهوب يمتلك المعرفة الكاملة وليس بحاجة الى اية مساعدة من الاخرين، مما يجعل الطالب الموهوب في حرج عند الحاجة وطلب المساعدة من الاخرين حتى لو كان بحاجة إليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهيلات واخرون(٢٠١٥) ودراسة المقداد والجراح (٢٠١٣).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- ضرورة أن يقوم المعلمون واولياء الأمور بتوعية الطلبة بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا.
- توجيه الجهود البحثية لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمتغيرات مختلفة.
- اعداد برامج إرشادية قائمة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتي، لما له من علاقة بالتحصيل الاكاديمي.
- تعديل طرق التدريس التقليدية واستخدام الطرق الحديثة القائمة على التعلم المنظم ذاتيا.

قائمة المراجع :

المراجع العربية:

- احمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٧).التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبئية)، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع٣١،ج٣ ، ٧٠ -١٠٤.
- ابتسام بحي، فاطمة لطرش، هيام قماري (٢٠١٠). مفاهيم برنامج (كورت)CORT في زيادة مستوى استخدام التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من التلاميذ الموهوبين، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الجزائر.
- اسماعيل، سهير السعيد جمعه (٢٠١١). "استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية"، *رسالة ماجستير* ، جامعة المنصورة، مصر.
- الجراح، عبد الناصر(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، المجلد السادس، عدد٤، ص ص ٣٣٣-٣٤٨.
- الحسينات، ابراهيم بن عبدالله (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بنيتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم، *اطروحة دكتوراه*، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة* (٧١) ج١ ص ص١ - ٤٣.
- السيد، وليد شوقي شفيه (٢٠٠٩). طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، *اطروحة دكتوراه*، جامعة الزقازيق، مصر.
- مشري، سلاف (٢٠١٤). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجه الجامعي، *اطروحة دكتوراه*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). ادارة الموهوبين/ ادارة التعليم ، حائل، المملكة العربية السعودية.
- الهيلات، مصطفى ورزق، عبدالله و الخواجا، احمد (٢٠١٥). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين،"* المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين كلية التربية- جامعة الامارات العربية المتحدة.
- المقداد، قيس والجراح، عبد الناصر (٢٠١٣). مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في الاردن، *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، ٥ (٢٨)، ص ص٦٩- ٨٤.

المراجع الاجنبية:

-Bergin. S, Reilly. R, & Traynor. D. (2005**). Examining the role of Self-Regulated Learning on Introductory Programming Performance**. First International Computing Education Research Workshop, ICER 2005 Seattle, WA, US, October 2005.

-Bembenutty, H. (2006, April). **Preservice Teachers' Help-Seeking Tendencies and Self-Regulation of Learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**. San Francisco, CA.

- Boekaerts, M. (1999). **Self-regulated learning: Where we are today**?. International Journal of Educational Research, 31 (6), 445-457 .

-Chen, C. (2002). **Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course Systems Course. Information Technology**. Learning, and Performance Journal, 20(1), 11.

-Elam, B., Zeidner, M., and Aharon, I. (2009). **Student Conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: an explorative field study. Psychology in the Schools**, 46(5), 420-432.

- McWhorter, W. (2008). **The Effectiveness of using Lego mindstorms robotics activities to influence self-regulated learning in a university introductory computer programming course**. Unpublished doctoral Dissertation, The University of North Texas.

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

- Pintrich, P. R. (1999). **Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self-regulated learning perspective: Comments on Demister and Corkill**. Educational Psychology Review, 11 (2), 105-115).

-Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). **Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison**. Journal of Educational Psychology, 88 (1), 87-100.

- Rocser, R. Peck, S. (2009). **An Education in Awareness, Self - Motivation and Self –Regulated Learning in Contemplative Perspective,** Educational Psychology Journal, 44,(2), 119 – 136.

-Sontag, C. (2012). **The Relation between Intelligence and the Performance for Self-Regulation Learning**, Development and Excellence Journal, 4, (1), 1-22.

- Zimmerman, B. J. (2000). **Becoming Self-Regulated Learner**: An Overview, Theory into Practice, 41 (2), 64-70.

- Zimmerman, B.J. (1998). **Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models**. In D.H. Schunk & B.J.