كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) وقلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمنيا

إعـداد

د / محمد عبدالعزيز نورالدين

مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية . جامعة المنيا

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد العاشر – أكتوبر ٢٠١٨م ﴾

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

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) وقلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمنيا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٨٠) طالباً وطالبة من التخصصين ، وتم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وتم حساب التكافؤ بين المجموعتين، واستعان الباحث بالمقاييس الخاصة بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ،ومقياس التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، ومقياس قلق الاختبار والبرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتم التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث، وقد حُلّلتْ البيانات بشكل إحصائي باستخدام اختبار "ت"، وقد كشفت نتائج هذا البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، ومقياس التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، لصالح المجموعة التجريبية،وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة الضابطة، ما يؤكد فاعلية البرانامج التدريبي في تنمية التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، وانخفاض قلق الاختبار لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، قلق الاختبار.

Abstract

The current research aimed at identifying the effectiveness of self-regulated learning strategies course in (internal and external) motivational directions and exam anxiety of Minia Faculty of Education freshmen. The researcher applied the quasi-experimental design, because it is suitable for the research nature and objectives. The research sample consisted of (80) male and female freshmen at the Faculty of Education in Minia, they were divided into an experimental group and a control group. Valence was calculated between the two groups, and the researcher used the indexes of self-regulated learning strategies, the (internal and external) motivation index, exam anxiety index and the training course of self-regulated learning strategies. Psychometric conditions of the research instruments were investigated, and data was analyzed statistically by using "T-test". The results of research showed that there are statistically significant differences at the level of (0,01) between the mean scores of the experimental group students and the control group students at the post application of the self-regulated learning strategies index, and the motivational (internal and external) directions index, for the experimental group, and also there are statistically significant differences at the level of (0,01) between the mean scores of the experimental and the control groups at the post application of the exam anxiety index for the control group, that confirms the effectiveness of the training course in developing the motivational (internal and external) directions, and relieving exam anxiety of the research sample.

Key words: self-regulated learning strategies, motivational (internal and external) directions, exam anxiety.

مقدمة البحث:

يُعد الاهتمام بالثروة البشرية من أهم مجالات التنمية التي تقود إلى تقدم المجتمع وازدهاره؛ ولهذا فإن كثيرًا من الدول النامية تسعى إلى استثمار قدراتها وإمكاناتها وخاصة المجتمع المصري؛ وذلك لتنمية الثروة البشرية والاهتمام بها، فهي تمثل القوة المحركة والدافعة لتنمية المجتمع، والعالم الذي نعيش فيه يشهد قفزات نوعية وكمية متسارعة، وتنافسًا في ميادين المعرفة كافة، والتي أصبحت تحديات ينبغي مواجهتها ومواكبتها؛ الأمر الذي يتطلب من مؤسسات التعليم التركيز على بناء جيل يتمتع بشخصية متميزة في الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

وتوجه الفكر التربوي والنفسي ألا يركز التربويون جل اهتمامهم على المادة التي يتعلمها الطلاب، ولا على طريقة تعلمهم إياها فحسب، وإنما يجب أن يهتموا بتعليمهم كيفية اختيار ما يناسبهم من إستراتيجيات تعلم تساعدهم على أن يتعلموا بأنفسهم دون حاجة إلى معلم، ذلك أن إستراتيجيات التعلم يمكن أن تختصر كثيرًا من وقت المتعلمين وجهدهم (سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض عبد الرحيم، ١٩٩٣: ٣٥).

وفي هذا الصدد يشير فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(١٩٩٨: ١٧) إلى أن الاتجاه آنذاك يجب أن يتغير بحيث يتم التحول من الاعتماد على المعلم، ومصادر التعلم إلى الاعتماد على الطالب نفسه حيث يتعلم كيف يتعلم، كما يوضح حسني زكريا السيد النجار، وأمل محمد أحمد زايد(٢٠١٥: ٢٧١) أن الثورة المعلوماتية تفرض على المعلم تنمية وعي المتعلمين بإستراتيجيات التعلم الذاتي، فالطلاب الذين يمتلكون هذه الإستراتيجيات أفضل من الطلاب الذين لا يمتلكونها في تنظيم تعلمهم، ولديهم قدرة عالية على ضبط عمليات التعلم واتخاذ القرارات الصحيحة.

ونتيجة لهذا الاتجاه الجديد ظهرت طرق تعليم حديثة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية، والاعتماد على المعلم إلى عملية تعلمية اهتمت بالمتعلم الذي اعتبر في هذه الحالة مركز للفعاليات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، والتعلم في هذه الحالة يكون أكثر قابلية للفهم، وأكثر مقاومة للنسيان، إضافة إلى أنه يساعد المتعلم على التعلم الذاتي، ويمكنه من اكتساب طرق متنوعة خاصة به تحقق الأهداف التعليمية المأمولة، وتزيد من قدرة الفرد على التعلم، وتقوي دافعيته، وتعزز ثقته بذاته، وتساعده على تنظيم معلوماته بطريقته الخاصة(فاروق السيد عثمان، ٢٠٠٥: ٨٨).

لذا فمن المتوقع أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا Self Regulated Learning سيغير من مجرى العملية التعليمية، خاصة أن الطالب هو محورها الأساسي، فالطالب في التعلم الذاتي قد يكون أكثر نشاطًا، لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم، ودائمًا يخطط

لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه، وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقًا، فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم (عبد الناصر ذياب الجراح ، ٢٠١٠: ٣٣٣).

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ، ويوجه ذاتيًا، بل أكثر فإن من أهم الأهداف التعليمية هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات بل أكثر من ذلك فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة، وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها، وربطها بالمعرفة السابقة؛ مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرار، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيًا من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في مجال التعلم الأكاديمي (وصال هاني سالم العمري، ٢٠١٣: ٩٦).

كما أن للتعلم المنظم ذاتيًا دورًا مهمًا في حياة الطلاب لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الطلاب في كل المهام التي يقومون بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، وبالتالي اكتساب المعرفة، وهو يعتبر مظهرًا مهمًا للأداء الأكاديمي(Pintrch,2003:676).

وتؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومات والمهارات؛ مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه؛ وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي (عبد الناصر ذياب الجراح، ٢٠١٠: ٣٣٤).

ويمكن أن يمثل التعلم المنظم ذاتيًا الحل الأمثل، إذ إنه يعد أحدث الإستراتيجيات المستخدمة في التعلم، والتي تؤكد على دور المتعلم الفعال في عملية التعلم؛ وبالتالي أصبح أكثر الموضوعات التي تلقى قبولاً في مجالات التعلم، حيث يكون المتعلم مشاركًا بصورة إيجابية وفعالة في تعلمه، كما يتضمن أساليب وإستراتيجيات التعلم، والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم في الأداء(Young, 2005: 28; Vrugt, 2008:12) .

ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتيًا يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتيا، ويعرف إمكانياته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط

وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلاءم أهداف المهمة، ويعدلها بناء على السياق لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة(Montalvo, et al.,2004:13).

ويفترض Schunk (2008:646) أن يكون التعلم أكثر فاعلية عندما يكون موجهًا ذاتيًا، ويكون المتعلم مسئولاً عن تعلمه، وخاصة في التعليم الجامعي حيث تزداد درجة اعتماد الطلاب على أنفسهم في عملية التعلم.

وتمثل إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مسارات توجه المتعلمين نحو إتقان أهداف التعلم، وتجعل من المشكلات التعليمية مواقف ممتعة للتعلم، بحيث تعزز من قدرة الطلاب على مواجهتها بمزيد من المثابرة والإصرار (إسماعيل عبد الوهاب إسماعيل، ٢٠١١: ٣٥).

وفي هذا السياق يشير عبدالناصر ذياب الجراح (١٠١٠: ٣٣٤) إلى الطلاب الذين يمتلكون إستراتيجيات تعلم منظمة ذاتيًا يتميزون بدافعية عالية، واستخدام أنماط مختلفة من التفكير، وحل المشكلات، ويتجهون نحو الاعتماد على النفس والاستقلالية، كما أنهم أكثر حرصًا على مراقبة ذواتهم وتقويمها.

ولهذا يعد أحد الحلول التي من المنتظر أن يكون لها إسهامات كبيرة في تحسين جودة التعلم وتشجيع وتدريب المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية في تجهيزهم للمعلومات، وتشير نتائج الدراسات في مجال التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على ارتفاع مستويات المتدربين، ولم تقتصر نتائج تلك الدراسات على زيادة مستوى الانجاز الآكاديمي فحسب وإنما ساهمت كذلك في تحسين مهارات الكتابة، ومهارات حل المشكلات (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦: ٦).

كما أن التعلم المنظم ذاتيًا ينطلق من حرية الطالب، وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويعتمد على الحوافز، والدوافع الداخلية له والتقييم، والمراقبة الذاتية، وتجتمع كل هذه العوامل لتحدد مدى نجاح عملية التعلم (عبدالناصر ذياب الجراح، ٢٠١٠ : ٣٣٣).

كما أثبتت عديد من البحوث والدراسات مثل دراسة Ellen & keri,(1990)، ودراسة عبد الناصر ذياب الجراح(٢٠٠٩)،ودراسة Silva&Fabrício,(2010) أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تساعد المتعلم على القيام بدور فعال في جمع المعلومات، وتنظيمها، وتقييمها أثناء عملية التعلم، ويتحسن تعلم الطلاب عندما يكونون واعين بتفكيرهم أثناء قراءتهم وكتابتهم، وحلهم للمشكلات، أي أن تساعدهم على أداء أفضل.

كما تولي نماذج التعلم المعرفي أهمية بالغة للدافعية حيث تعد من المتغيرات النفسية المهمة في تفسير كثير من الفروق الفردية في السلوكيات الأكاديمية، ومنذ تسعينيات القرن الماضي اهتم الباحثون بسعي الطلاب لتحقيق مستويات عليا في الأداء، وبخاصة في النواحي

الأكاديمية، وتبلور هذا الاهتمام في ظهور مفهوم الدافعية التي تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي تعتبر عاملاً أساسيًا في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للمواقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك المحيطين به (عبد اللطيف محمد خليفة، ٢٠٠٠ :١٦) .

وتؤدي الدافعية دورًا مهمًا ومستمرًا في معظم نواحي التعلم الإنساني من معرفة ولغة وادراك وتعلم، فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو الهدف، كذلك توجه سلوكه، وتعرف مروة مختاربغدادي جابر(٢٠١٥: ١١١) التوجهات الدافعية بأنها: الميل إلي تحقيق بعض الأنواع المؤكدة من الخبرات، والمعتقدات المرتبطة بمسببات النجاح، وتساعد على الفهم الجيد لعمليات تنشيط السلوك المخطط له وتسهيله.

وتشير نتائج دراسة كل من : (Vansteenkiste, et al., 2006، محمد عبد السميع رزق، ٢٠٠٩) أن التوجهات الدافعية تساعد الطلاب على ضبط السلوك وتوجيهه، وتهيئة المواقف الخاصة التي من شأنها أن تثير فهمًا، ودوافع معينة لدى الطلاب، وتحفزهم على القيام بالأعمال المراد أداؤها، كما يمكن التنبؤ بالإنجاز الإكاديمي، والنجاح، والمثابرة من خلال الثقة بالنفس، فالرغبة في النجاح، وتحقيق السبق على الآخرين، واتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد، كل ذلك يعود على الفرد بشعور الرضا عن الذات، ويزيد ثقته في نفسه.

وتهتم البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية بتحديد الأنماط المختلفة للتوجيهات الدافعية لدى الأفراد، وأهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات، قد أظهرت نتائج تلك البحوث والدراسات وجود نمطين من التوجهات الدافعية، هما : **التوجه الدافعي الداخلي** Intrnsic وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف، ويتميز الفرد الذي فيه التوجه بالتحدي، وحب الاستطلاع والمثابرة،، والتفوق، **والتوجه الدفاعي الخارجي** Extrinsic وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الخارجي المتمثل في الحصول على الدرجة، أو احترام المعلم أو الوالدين أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين (Vansteenkiste, et al., 2006: 20).

كما يتضمن التوجه الدافعي الداخلي الكفاءة المرتبطة بحب الاستطلاع، والخدمة الاجتماعية أما التوجه الدافعي الخارجي يتضمن العلاقات بين الشخصية، والهروب من الروتين والتقدم المهني، والالتزام بالتأثير الخارجي وفي ذات السياق أطلقت(Dweck) على النوع الأول الدافعية الذاتية، ويتمثل بالسعي إلى زيادة المعرفة لذات المعرفة، والتمكن من الإتقان، بينما النوع

الثاني يرتبط بأهداف الأداء أو الدافعية الخارجية، والتي تشتق من التوقعات الاجتماعية المقترنة بما يترتب على أداء المهمة مثل الثناء، والمديح، أو المكافأة وقد ربط الباحثون الذين درسوا الدافعية في هذا الإطار بين هذين النوعين من الأهداف تحت مسمى بالخصائص الشخصية إذا أن السعي وراء أهداف التعلم يرتبط بمستويات عالية من الجهد، والإصرار على النجاح أو إيجاد حلول وتطوير إستراتيجيات بديلة للتعلم (ماهر محمد ابو هلال، خليل نمر درويش، ٢٠٠٥: ١٠٢).

ومن جهة أخرى يعد القلق من الانفعالات الأساسية التي تناولها كثير من علماء النفس حتى أصبحت موضوعًا ذا تأثير لا يستهان به على حياة الفرد في مختلف جوانب حياته، فالقلق يعد السمة المميزة للعديد من الاضطرابات النفسية والذهنية، كما أنه من الوجهة الإيجابية الأخرى دعامة أساسية من دعامات الإنجاز الإنساني، ويعد قلق الاختبار أحد أنواع القلق، وهو الآن ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، وهو مصدر أرق ليس للطلاب فقط، بل يمتد أثره إلى الأسرة بل وإلى المجتمع كله، ويمكن أن تسببه مصادر متعددة منها خوف الطلاب من قصور قدراتهم الخاصة على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم، وفي اللحظة التي يصبح فيها الطلاب منهمكين في التفكير حول ما إذا كانوا سوف ينجحون في الاختبارات، فإن تفكيرهم سيتأثر ويصبح غير سليم، وهذا يجعل أداءهم يتراجع، ويصبح في وضع سيئ، وإذا كان بعض علماء النفس قد أشاروا إلى أن القلق يعد في الظروف العادية مصدرًا من مصادر الدافعية؛ لقدرته على شحذ الفرد وتوجيهه (تيسير النهار، عبد القوى الزبيدى، ٨٨:٢٠٠٠)، فإن مها محمد العجمي (١٧:١٩٩٩) تشير إلى أن درجة مناسبة من القلق تدفع الطلاب نحو التعلم، ولكن إذا زاد معدل القلق أصبح عائقاً للتحصيل الدراسي والتعلم؛ لما يسببه من تفكك معرفي وارتباك وتوتر، كما أن انعدام القلق يؤدى إلى ضآلة الإنجاز، ولهذا فقد أشار محمد منيزل عليمات، وخالد خليف هواش (٢٠٠٦: ٢٠٥)، وكذلك نجيب محفوظ بلفقية وآخرون (٢٠٠١: ١٤) إلى أن قلق الاختبار يجعل الفرد يؤدى بشكل أفضل إذا كان ضمن الحدود المعقولة، أما إذا زاد القلق عن هذه الحدود، فإنه يؤدى إلى نوع من التدهور والتعطيل في الأداء، ويولد لدى الطالب استجابات غير مرضية؛ مما يؤثر عليه سواء في أدائه على الاختبارات أو في قراراته أو عاداته أو ادراكاته.

والقلق حالة انفعالية مركبة غير سارة تمثل ائتلافًا أو مزيجًا من مشاعر الخوف المستمر، والفزع والرعب نتيجة توقع وشيك الحدوث، أو الإحساس بالخطر والتهديد من شئ ما مبهم، وغامض يعجز المرء عند تبينه، أو تحديده على نحو موضوعي (عبدالمطلب أمين القريطي، ١٩٩٨ :١٢١) .

ويعتبر قلق الاختبار ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، فقد كان من الطبيعي أن يهتم عديد من الباحثين النفسيين بتحديد هذا المفهوم، والذين لم يختلفوا كثيرًا حول الأصول في ذلك، بل كانت غالبية اختلافاتهم حول الفروع أو جوانب الاهتمام، فركز بعض الباحثين في تحديدهم لقلق الاختبار على اعتباره قلقًا نوعيًا يمثل أحد جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الاختبار، وتبدو آثاره المعرفية والانفعالية على الطلاب ذوي هذا القلق أثناء أدائهم الفعلي لهذا الموقف، وهذا ما يشير إليه كل من سيد محمد الطواب (١٩٩٢: ١٥٣)، حمدي شاكر محمود ، حسن أحمد علام (١٩٩٤: ٣٨)، وخلف أحمد مبارك (٢٠٠١ : ٢١٤)، وعبد العزيز بن سعود العمر (٢٠٠٧ :٢٣٨) في تعريفهم لقلق الاختبار بأنه " حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور بالخوف والفزع واليأس في مواقف التقويم والاختبارات، كما يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبًا في الإنجاز المنخفض للاختبار، وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة " .

في حين ركز باحثون آخرون في تحديدهم لقلق الاختبار على اعتباره أنه قلق حالة State ، وليس قلق سمة Trait ، ويعتبرون أن قلق الاختبار حالة لا تظهر ولا يتم استثارتها إلا إذا صادف الفرد نوعًا من المواقف الاختبارية فقط، ويزول بزوال هذا الموقف، وهذا ما يشير إليه كل من مها محمد العجمي (١٩٩٩: ٢٠)، Herbert (2008 :1) في تعريفهم لقلق الاختبار بأنه: " حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية، وتسبب لهم الخوف والضيق والتوتر والألم قبل وأثناء فترة الاختبار، ويبدأ في الزيادة من اللحظة التي يدرك فيها ويصل ذروته ويؤدي إلى الإجهاد، والتأثير السلبي على الأداء". بينما يراه غيرهم على أنه قلق موضوعي يرتبط ببعض مهارات أخذ الاختبار، وهذا ما يشير إليه محمد حامد زهران (٢٠٠٠: ١٨٤–١٨٥) في تعريفه لقلق الاختبار بأنه: " قلق موضوعي يشير إلى انفعال مكتسب مركب من أبعاد هى: رهبة الاختبار، وارتباك الاختبار، وتوتر أداء الاختبار، وانزعاج الاختبار، واضطراب أخذ الاختبار، وبعض مهارات الاختبار مثل: مهارة المراجعة، ومهارة الاستعداد للاختبار، ومهارة أداء الاختبار، ومهارة الإجابة ".

مشكلة البحث

نظراً لما تمثله المرحلة الجامعية من مكانة في إعداد الطالب القادر على التعلم المستمر والمنتج بصورة تتماشى مع التطور في عصر الانفجار المعرفي وتراكم المعلومات، برزت الحاجة للتفكير في السبل والطرق الكفيلة في تعزيز الفرص لإكساب الطلاب إستراتيجيات

التعلم المنظم ذاتيًا؛ مما ينعكس أثره على رفع مستواهم الأكاديمي، فضلا عن إمكانية تعميم واستخدام هذه الإستراتيجيات في مواقف أخرى عبر الزمن، وفي مجالات الحياة المستقبلية كافة، وفي التعليم الذاتي والمستمر مدى الحياة.

وهذا يؤكد ما أشار إليه صالح بن عبد العزيز (٢٠٠٥: ٤٩٠) أن في المرحلة الجامعية تبرز الحاجة لتنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ وذلك لأن الدراسة الجامعية تشكل مرحلة مهمة في حياة الطلاب، فمن خلالها تنمو خبراتهم، وتزيد معارفهم، وتتوجه جهودهم إلى محاولة تحقيق أعلى مستوى من التحصيل والتعلم استعدادًا لخوض غمار الحياة.

ومن ثَم بدأ إحساس الباحث بمشكلة البحث أثناء تدريسه لمقررات (الفروق الفردية) للفرقة الأولى، بكلية التربية جامعة المنيا، حيث لاحظ الباحث أن هناك معتقدات سلبية لدى بعض الطلاب نحو طاقاتهم، وقداتهم، وانخفاض مستوى الإتقان والثقة بالنفس، كما أن بعض الطلاب ليس لهم غايات محددة وغير مدركين بأهمية الوقت، ويفتقدون القدرة على التخطيط الجيد والتقويم الذاتي، الشعور بالقلق والانزعاج والتوتر، وظهرت عليهم بعض الأعراض منها : الشعور بالتوتر الزائد، وسرعة الانفعال والخوف، ومعانة قراءة وفهم الأسئلة، وصعوبة تنظيم الأفكار كما أن بعض هؤلاء الطلاب يفتقر إلى توظيف الخبرات والمهارات الموجودة لديهم في حل المشكلات الأكاديمية، وليس لديهم قدرة على المثابرة والإصرار، وبذل مقدار مرتفع من الجهود للتغلب على العقبات التي تقف حائلاً أمام أهدافه المنشودة؛ مما يثير لديهم الاعتقاد بمستوي نقص الدافعية أو صعوبة تحقيقه لأهدافه؛ مما يؤدي بهم في النهاية إلى ضعف عام في مستوي التحصيل الأكاديمي، وخاصة إذا كانت لديهم خبرات فشل سابقة في الأداء على الاختبارات التحصيلية؛ مما قد ينعكس على فاعليتهم في مواقف لاحقة مشابهة، الأمر الذي أكده التراث السيكومتري المتمثل في الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: Wolters,et al, 1996; Mann, M. (2004) ؛ إبراهيم السيد إبراهيم وآخرون، ٢٠١٢؛ وصال هاني سالم العمري ، ٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من الإستراتيجيات الضرورية في كافة المراحل التعليمية بصفة عامة، ولطلاب المرحلة الجامعية بصفة خاصة من أجل تحقيق أهداف التعلم الأكاديمي والحياتي – لاسيما تنمية مهارات التعلم مدي الحياة – وأكدت على أن الإنجاز الأكاديمي، وجودة نتائج التعلم تعتمدان بشكل مباشر على استعداد المتعلم ، وقدرته على التنظيم الذاتي للسلوك، والعمليات المعرفية، والدافعية، بما يتناسب مع متطلبات الموقف التعليمي؛ إلا أنه – مازال هناك ندرة في البحوث والدراسات العربية التي اهتمت بتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث اهتمت غالبية هذه الدراسات بالكشف عن درجة امتلاك الطلاب وخاصة الجامعيين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وبتحديد العلاقة بين

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وبين مستوي التحصيل الأكاديمي للطلاب، ولم تهتم هذه الدراسات بتنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب.

ويرى عبدالوهاب محمد كامل (٢٠٠٣: ٤) أن غياب إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا واعتماد غالبية الطلاب في المراحل العمرية المختلفة على تلقي الدعم من الخارج في تنظيم أعمالهم قد أدي بصورة واضحة إلى انخفاض الأداء الأكاديمي في المراحل الدراسية المختلفة، بل ويرون أنه يمكن مواجهة ذلك من خلال إكساب التلاميذ إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

كما ما أشارت بعض الدراسات كدراسة كل من:نصرة محمد عبدالمجيد (٢٠٠٧)؛ شحته عبد المولى عبدالحافظ (٢٠٠٩) من ضعف اهتمام الجهات المعنية بإعداد المعلم قبل، وأثناء الخدمة بتنمية مهارات التعلم المستمر ومن ثم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ، والتركيز فقط على مادة التخصص، واستخدام الإستراتيجيات التدريسية المباشرة في تعليمها؛ فإن هناك حاجة ماسة إلى توفير البرامج التي تهدف إلى تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب الجامعيين.

والجدير بالذكر أن هناك ندرة في البحوث والدراسات التي تناولت تدريب الطلاب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، فهناك من اقتصر الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين كدراسة كل من: (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٠)، (Garavalia, et al.2002)، وهناك دراسات اقتصرت على تناول التوجه الدافي فقط في علاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا، كدراسة كل من:(Yen, et al.2005) ، (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦).

وهنا يأتي دور إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا حيث تمكن الطالب من تنظيم وتنسيق المعلومات ومعالجتها، وتجهيزها، واكتسابها بطريقة أفضل كما تمكنه من التحكم، والسيطرة على عملية تعلمه؛ مما يساعد على توفير الوقت، ويجنبه التشتت، والضغوط الناتجة على مختلف المواقف التعلمية.

وانطلاقاً من مناداة (Goldsmith,et al.,2002:77) بضرورة أن يسعى المعلمون إلى إكساب طلابهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ حتى يكون لديهم رغبة مستمرة في الحصول على المعرفة والاستزادة منها، وكذلك المثابرة وتحمل الصعاب في سبيل الحصول على المعرفة، وكذلك أشارت نتائج دراسة كل من: (Sinkavich,1994)، (عماد أحمد حسن، ٢٠٠٣)، (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠٠٧) إلى أن الطلاب الذين تم تدريبهم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا،

كانوا أفضل في المثابرة، والاستدعاء، وتطبيق الإستراتيجيات الفعالة مقارنة بالطلاب الذين لم يتم تدريبهم؛ فإنه من الضروري أن تسعى البحوث والدراسات التربوية والنفسية إلى تحديد مجموعة من الأساليب التي تهدف إلى مساعدة الطلاب في تنمية الدافعية الداخلية والخارجية.

ونظرا لتعدد المشكلات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب، فإنهم يحتاجون إلى التزود بما يمكنهم من التعامل بفاعلية مع تلك المشكلات والضغوط الدراسية التي يواجهونها؛ وتبرز هنا الحاجة إلى إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تمكنهم من المثابرة والاتصاف بالإيجابية، والتكيف، وعدم اليأس في المواقف التي تتسم بالتحدي، والتنظيم الذاتي، والاتجاه الإيجابي نحو الدراسة والانتظام فيها، والاستذكار بشكل أفضل، ووضع أهداف أكاديمية عالية، والاعتقاد بأن بذل الجهد يؤدى إلى النجاح(Kapikiran,2012:474-475) .

ومن ثم يظهر الجانب الأول من مشكلة هذا البحث والذي يتمثل في البحث عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية .

وعلى الجانب الآخر ففي ظل التأثير الواضح الذي يحدثه قلق الاختبار في أداء الطلاب على الاختبارات التحصيلية، بل وفي جوانب أخرى من جوانب حياتهم، والذي يخلف لديهم كثيرًا من الآثار والمضاعفات السلبية (محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش، ٢٠٠٦: ٢٠٥)؛ فإنه من الضروري أن تسعى البحوث والدراسات التربوية والنفسية إلى تحديد مجموعة من الأساليب أو الفنيات الإرشادية التي تهدف إلى مساعدة الطلاب ذوى قلق الاختبار المرتفع في ترشيد هذا القلق، وإذا كانت الطرق الأكثر شيوعاً في التعامل مع قلق الاختبار هي تلك المعتمدة على الاسترخاء، والتهيئة النفسية، والتي غالبا ما تستخدم في حالة دراسات الحالة فقط، إلا أن هذه الطرق ليست لها فعالية جيدة في تخفيض قلق الاختبار (Hyman,2005:2309).

ونظرًا لأن القلق يشتمل على حالة من التوتر وعدم الراحة، فإن الفرد يدفع نفسه إلى التخلص من هذا الوضع إما عن طريق تجنبه أو خفضه، وخلال مسيرة الفرد يتعلم طرقاً عدة لمجابهة المواقف المثيرة للقلق والمشاعر المصاحبة له، وبعض هذه الطرق تتعامل مع الموقف مباشرة، وبعضها الآخر تتعامل مع الموقف بشكل غير مباشر للدفاع عن كيان الذات (عبد الرحمن عدس، محي الدين توق، ٢٠٠٥: ٤٤٨).

وتؤكد نتائج عديد من الدراسات أن قلق الاختبار يزداد بالنسبة للطلاب الذين لديهم تطلعات إلى دراسة جامعية حيث إن الأداء في الاختبار يشكل ركيزة مهمة لهؤلاء الطلاب الذين يتطلعون إلى هدف معين ، فكلما ارتبط الأداء في الاختبار بتحقيق الهدف المنشود ارتفع قلق الاختبار ، وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى هذا القلق ، ومن هذه الدراسات : محمد حامد زهران (٢٠٠٠) ، وخلف أحمد مبارك (٢٠٠١) ، Julie,& Richard, (2005) ، Hyman (2005) ، Frank & Richard (2007) ، Jerry & John (2007) .

وتشير دراسة (Pintrich, 2003) إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تسهم إيجابيًا في التوافق الأكاديمي والعكس، فهناك دلائل كثيرة تشير إلى أن الطلاب الأقل فعالية والأقل استخدامًا لإستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي يخبرون مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي، ويشعرون بدرجة كبيرة من القلق.

وعلاوة على ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيًا يؤثر في عديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من التعلم المنظم ذاتيًا يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته، ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس– عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة (Bradley, et al., 2010) .

كما تشير نتائج دراسة كل من: (Benjamin et al., 1997; Bembenutty et al., 2000; Bradley et al., 2010; Shokrpour et al., 2011) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين التعلم المنظم ذاتيًا وقلق الاختبار

ومن ثم يبرز الجانب الآخر من مشكلة البحث الحالي، والذي يتمثل في معرفة أثر اكتساب الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على قلق الاختبار لديهم.

وبناء على ما تقدم فإن ثمة ضرورة لإكساب الطلاب في جميع المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة في المراحل الجامعية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا؛ لما قد يكون لها من تأثير إيجابي في رفع التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية للطلاب؛ وإذا كان هذا الدور تقع مسؤوليته غالبًا على كاهل المعلم فإن إكساب طلاب كلية التربية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يجب أن يكون ضمن برامج الكلية لتأهيل طلابها لممارسة مهنة التدريس مستقبلاً؛ حتى يستطيع هؤلاء الطلاب إكساب

طلابهم في المستقبل هذه الإستراتيجيات، وذلك انطلاقًا من مقولة فاقد الشيء لا يعطيه؛ ولذا فإن الباحث يسعى في هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التي تثيرها مشكلة البحث والتي تتمثل فيما يلي:

١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية ؟

٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التوجهات الدافعية الخارجية ؟

٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس قلق الاختبار؟

. أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمنيا

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في قلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالمنيا

. أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث في كونه أحد البحوث القليلة التي تناولت موضوع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتوجهات الدافعية الداخلية، والخارجية، وقلق الاختبار في البيئة المصرية بوجه خاص والعربية بوجه عام، ولعل هذا يعد إثراءً للبحث التربوي من ناحية، وبداية لمزيد من البحوث والدراسات في هذا الميدان من ناحية أخرى.

. قد يمد هذا البحث الطلاب بأهمية تطبيق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا عند الدراسة ومدى تأثيرها على معالجة المعلومات، وكذلك تبصير الطلاب المعلمين بأهمية اتباع مثل هذه الإستراتيجيات مع طلابهم بعد التخرج من خلال التدريب عليها.

. أهمية العينة حيث تكونت عينة البحث من طلاب كلية التربية، وهم يمثلون معلمي المستقبل الذين يقودون حركة الحياة فيها، كما أنهم الآن في مرحلة التشكيل التربوي؛ ومن ثم تتضح أهمية تحديد العوامل التي يمكن أن تعوق أو تيسر استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

. يعد التعلم المنظم ذاتيًا طريقة تتميز بالكفاءة، والفاعلية في تحسين التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، وزيادة الأداء الأكاديمي من جانب آخر، لذا فالاهتمام بتنمية إستراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب تساعد كثيرًا في التغلب على العديد من، وأن يصبحوا مشاركين نشطين في المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة.

. يضيف هذا البحث إلى للقياس النفسي والمكتبة السيكولوجية برنامجا لتنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، ومقياس قلق الاختبار، لدى طلاب كلية التربية، قد يفيد الباحثين والممارسين والمرشدين النفسيين في تصميم برامج أخرى للتنمية والتدريب في هذا المجال.

منهج البحث : استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental ، وتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع التطبيق القبلي والبعدي، والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي(المتغير المستقل)وهو التعلم المنظم ذاتيًا على المتغيرات التابعة وهى: التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، وقلق الاختبار لدى طلاب الفرقة الأولى كلية التربية جامعة المنيا.

– المفاهيم الاجرائية للبحث

أ– إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا : Self Regulated Learning Strategies

يمكن تعريف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إجرائيًا في هذا البحث بأنه هي قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين. وتقاس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إجرائيًا في البحث الحالي: بمجموع الدرجات التي يحصل عليها

الطالب على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في هذا البحث في ضوء أربعة أبعاد هى: وضع الأهداف والتخطيط ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، التسميع والحفظ ، طلب المساعدة الاجتماعية.

ب-التوجهات الدافعية Motivation Orientations

يتخذ الباحث من تعريف (Cain, 2008:20) تعريفا للتوجهات الدافعية إذ يعرفها بأنها أنماط دافعية متباينة الخصائص تحفز نتيجة مهام تعليمية أو بيئية متنوعة تنشط عند تبني الفرد هدفًا محددًا قريب أو بعيد المدى ، تكون أما داخلية Intrinsic متمثلة بالتحدي ، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والتمكن المستقل، أو خارجية Extrinsic وتتمثل بتفضيل المهام السهلة، وعمل الأشياء لإرضاء الوالدين، والأساتذة، والاعتماد على الآخرين في إنجاز المهام، وتعرف إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الدافعية (الداخلية، الخارجية) على المقياس المستخدم في هذا البحث من إعداد Cain, 2008 ترجمة السيد محمد أبو هاشم(٢٠١٠).

ج- قلق الاختبار: Test Anxiety

يتخذ الباحث تعريف (Driscoll, 2007) لقلق الاختبار حيث يعرفه أنه" حالة نفسيه يمر بها الطالب، والتي تسبب الخوف الزائد والتوتر والرهبة المرتبطة بأدائه في المواقف الاختبارية لدرجة تصل إلى توقعه للفشل في الاختبارات" **ويعبر عن قلق الاختبار إجرائياً** في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس Driscoll, 2007 لقلق الاختبار تعريب وتقنين الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد التعلم المنظم ذاتيًا عاملاً أساسيًا ترتكز عليه عملية وصف مداخل التعلم الفعالة المرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة؛ حيث يتفق مع التوجهات المعاصرة التي تنادي باستقلالية التعلم، وإتاحة الفرصة للتكيف مع التغيرات الحالية والمستقبلية بما يتناسب مع قدرات الفرد، ودافعيته؛ مما أدي إلى اهتمام الباحثين باختلاف تخصصاتهم بتوضيح ماهيته؛ فتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا ومنها: تعريف Pintrich,2000:453) بأنه عملية هادفة، ونشطة يحدد من خلالها المتعلمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون أن يراقبوا، وينظموا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون، ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم .

ويري(Zimmerman,1994:177) بأن التعلم المنظم ذاتيًا يتضن عمليات التوجيه الذاتي، والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية مثل الاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب المهارات الأكاديمية، وكذلك وضع الأهداف، واستعراض واختيار الإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب لا شعورية.

ويشيرالتعلم المنظم ذاتيًا إلى العملية التي يقوم فيها الطالب بتنشيط معارفه، وسلوكياته بشكل منظم لغرض تحقيق أهدافه من التعلم، والتعلم المنظم ذاتيًا هو الدرجة التي يكون فيها الأفراد مشاركين ايجابيين من الناحية السلوكية والدافعية في عملية تعلمهم (Zimmerman,1998: 73-86)

وتعرف (Schunk,2005:86) التعلم المنظم ذاتيًا أنه: تعلم ناتج من سلوك، وأفكار الطلاب المولدة ذاتيًا، والموجهة نحو تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم .

ويشير(Pintrich&Zusho,2007:741) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد عملية بدائية نشطة يضع فيها المتعلم أهداف التعليم، ويقوم بمراقبة، وتنظيم وضبط المعرفة والدافعية والأفعال بما يحقق تلك الأهداف، وهو الذي يحدد المستوي الذي يصبح عنده لدى المتعلمين دافعية للتعلم، ويمتلكون إستراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم .

ويهتم التربيون بالكيفية التي تمكن المتعلم من تحقيق تعلم أفضل أكثر من اهتماماتهم بكم المعارف أو المعلومات التي يتلقاها، وقد نتج عن هذا التوجه جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية باعتباره ركيزة أساسية في مختلف الأنشطة الدراسية والمحرك الرئيسي لها، الأمر الذي يجعل المتعلم مشاركًا إيجابيًا في عملية التعلم ساعيًا لتحقيق أهدافه وطموحاته (إبراهيم السيد إبراهيم وآخرون، ٢٠١٢).

ولتحقيق ذلك يحتاج المتعلم إلى استخدام إستراتيجيات تعلم متطورة، بحيث تكفل رفع مستوي أدائه، وفاعليته أثناء التعلم، ومن بين إستراتيجيات التعلم التي شاع استخدامها في السنوات الأخيرة، ما يعرف بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تؤكد على دور المتعلم في عملية التعليم (Hargis, 2000:2) .

ويشير مراد علي عيسى(٢٠١٦: ٩٠) أن التعلم المنظم ذاتيًا، هو قدرة الطالب على أن يكون نشطًا في تعلمه، مستخدما المهارات ما وراء المعرفية، والمهارات الدافعية، ومهارات الإدارة.

كما يلقى التعلم الذاتي اهتماما كبيرًا من قبل التربويين، وذلك لأنه يعد من أساليب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم ما يتناسب مع قدراته، وسرعته الذاتية في التعلم كما أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، واستثاره دافعتيهم للتعلم بطريقه ذاتية وتحفيزهم على استنتاج المعلومات بأنفسهم، حيث ترى بعض الدراسات كدراسة كل من: (Abrami &Bernard, 2006)، (Pinrtich, & DeGroot, 2008) وجود علاقة طردية بين التعلم الذاتي، وتنمية المفاهيم الأساسية لدى الفرد، كما أن سلوك الطالب يتوقف على نوعية البرنامج الذي يقدم له من حيث أن المعلومات التي يتلقاها، وطرق التدريس التي يتم بها توصيل هذه المعلومات، والخبرات التي يمر بها والتي تؤدى إلى تشكيل وتعديل اتجاهاته نحو ذاته، ونحو الآخرين.

سمات المتعلم المنظم ذاتيًا:

يتميز الطلاب ذوي التعلم المنظم – ذاتيًا بخاصتين أساسيتين هما:

الخاصية الأولي: سلوكية Behavioral وتتمثل في استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم – ذاتيًا use of strategies وهي عبارة عن سلوكيات وعمليات مباشرة يقوم بها الطالب بهدف اكتساب المعلومات أو المهارات التي تتضمن إدراك المتعلم للوسائل التي تتحقق أهدافه.

الخاصية الثانية: ذاتية Personal وتتمثل في إدراك المتعلم لفعالية الذاتية Perceptions of Self Efficacy – والتي عرفها باندورا بأنها المعتقدات المتعلقة بقدرات الطلاب على تنظيم وتحقيق أفعالهم الضرورية بهدف إحراز مستوي معين من الأداء.(Chen,2002:15)

ومن خلال استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم–ذاتيًا يستطيعون مراقبة استجاباتهم، وتعزيز نواتج تعلمهم، وعندئذ يصبح تعلمهم منظم ذاتيًا، وتزداد فعاليتهم الذاتية وتصبح لديهم دافعية داخلية كبيرة، ومن ثم يرتفع تحصيلهم الأكاديمي، وكذلك الاستمرار في التفوق الدراسي والاتجاه الإيجابي نحو عملية التعلم ولديهم رغبة دائمة في الوصول إلى الأداء الأفضل (Zimmerman,1990:7) .

وأضاف (Beckman,2002:12) أن المتعلم الاستراتيجي يتميز بعدة سمات هي الثقة في نفسه، وهو يعترف بأخطائه، ويسعى لاصلاحها كما يقوم بإجراءاته وسلوكه، وقادر على تقدير ذاته، وأكثر تحملا لمسئوليته، وينفذ عمله بدقه، ويعرف كيف يحاول وكيف ينجح.

وأصحاب التعلم المنظم ذاتيًا يختلفون في طرق فهمهم واندماجهم في التعلم الأكاديمي اختلافًا جوهريًا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في التعلم حيث لديهم القدرة على البدء في التدريبات الذاتية والتحكم في الطرق والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهدافهم المنشودة من التعلم، وبالرغم من أن معظم المعلومات المتوافرة عن التعلم المنظم ذاتيًا تصف المظاهر السلوكية لأصحاب التعلم المنظم ذاتيًا إلا أن المعلومات التي تفيد في التنبؤ بهؤلاء الأفراد أو تحدد سماتهم النفسية غير متوافرة بدرجة كبيرة(Purdie, et al., 1996:88) .

ويذكر (Wolters,2003:189) أن المتعلم الذي يستخدم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يتميز بقدرته على توجيه عمليات التعلم، وذلك من خلال وعي المتعلم بإستراتيجيات التعلم المعرفية المختلفة، والقدرة على الاختيار فيما بينها، ومراقبة تلك الإستراتيجيات، وتنظيم استخدامها في المهام الأكاديمية.

ويشير (Garner,2009:410) إلى أن المتعلم المنظم ذاتيًا يكون على وعي بإستراتيجيات الدافعية، والإدارة التي تؤدي على إثارة الفرد، وتجعله يحافظ على التقدم الفعال عندما يواجه التحديات في عملية التعلم .

ويري(Yang,2005:163-164) أن المتعلم المنظم ذاتيًا يستطيع توجيه أفعاله، وسلوكياته، وضبطها، وتنظيمها بما يكفل إبقاء التعلم فعال فترة زمنية طويلة، وذلك من خلال إستراتيجيات ضبط السلوك، وإدارة الوقت، وطلب المساعدة .

إستراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتيًا :

Self-organized learning Strategies

في بحوث التعلم منظم ذاتيا، وضع الباحثين العديد من الإسترتيجيات التى يستخدمها المتعلمين لفهم وتعلم المادة، والتي يعتقدون أنها تمكنهم من تحقيق أهدافهم ويطبقونها بفاعلية، وهذه الإسترتيجيات تتميز بالتنوع، وفي الوقت نفسه تختلف في مدى مناسبتها للمهام المختلفة.

وتعرفها (Pintrich,1999:108) بأنها "العمليات التي يستخدمها المتعلم من أجل تنظيم نفسه مستخدمًا في ذلك عديد من الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة بالإضافة لإدارته لتلك الإستراتيجيات من أجل التحكم في عملية تعلمه".

ويعرفها أيضا عماد أحمد حسن(٢٠٠٣: ٥٨٧) أنها عبارة عن" خطط منظمة يستخدمها المتعلم لتعينه على متطلبات معالجة المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم.

وتؤكِّد (نجوى حسن على،٢٠١٢: ١٥٦) على أنَّ الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التعّلم المنظّم ذاتيًا للسلوك والعمليات المعرفية، والدافعية، والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتيًا بين كل من العوامل المعرفية والدافعية، وهي تمثل الأفعال الموجهة نحو اكتساب المعلومات، والمهارات، والتي تتضمن القوة والغرض وادراكات الذات بالنسبة للمتعلم.

ومن خلال الاستبيان المستخدم في هذا البحث والتي تبنى الباحث فيها مقياس (Purdie) لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والمتضمن أربعة إستراتيجيات وهي:

إستراتيجية التخطيط بوضع الأهداف، إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، إستراتيجية التسميع والحفظ، إستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

وفيما يلي تعريف لكل إستراتيجية من الإستراتيجيات السابقة :

-**وضع الهدف والتخطيط** :هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

-**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة** :هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

-**التسميع والحفظ** :يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

-**طلب المساعدة الاجتماعية** :هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتوجهات الدافعية:

تزداد أهمية التعلم المنظم ذاتيًا بين المربين؛ حيث توضح البحوث أن الطلاب يكونون نشطين عقليًا أثناء التعلم أكثر من مجرد كونهم مستقبلين سلبيين للمعلومات، وأنهم يبذلون درجة عالية من الضبط لتحقيق أهدافهم، وعلى ذلك يتطلب التعلم المنظم ذاتيًا أن يكون لدى الطلاب أهداف معينة، ودافعية لتحقيق هذه الأهداف، ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم، وإنما أيضا دوافعهم الداخلية، ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل، والمعتقدات والنوايا والوجدان (Schunk, 2005 : 89-90) .

كما تلعب إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتي دورًا مهمًا في العملية التعلمية حيث أنها تحسن من أداء الطالب، وترفع مردوده العلمي، وتمكنه من استغلال قدراته، وطاقاته بشكل أفضل، كما أنها تساعده في التغلب على بعض مشكلاته الدراسية، وأنّ امتلاكه واتقانه لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمكنه من التعلم في كل الأوقات، وهو ما يعرف بالتعلم المستمر، ومن هنا جاءت أهمية تعليم مثل هذه الإستراتيجيات للطلاب وتعريفهم بها، وبمنافعها حتى تكون لديهم الدافعية اللازمة نحو استخدامها.

ويمكن تفسير التأثير الإيجابي للتوجهات الدافعية في ضوء المعتقدات التي يدركها الطلاب نحو قيمة وأهمية موضوع التعلم، ويتم ذلك عن طريق استخدام الطلاب المنظم ذاتيًا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال توفير جو مناسب للتعلم، ومحاولة البحث عن المعلومات من أجل عملية التعلم ذاتها، ويمكن تفسَير ذلك في ضوء خصائص الطلاب ذوى التوجه الدافعي الداخلي التي أشار إليه دراسة (Gottfried, et al.,l994) وتتمثل هذه الخصائص في أن أداء الأنشطة التعليمية غاية في حد ذاتها، والسعادة المستمدة من عملية التعلم، وتعلم المهام الصعبة، والمثابرة في الأداء والرغبة.

حيث أشارت نتائج دراسة كل من:(Wolters, et al.,1996) ، (Garavalia, et al.,2002) ، (Ostovar,& Khayyer,2004) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتوجه الدافعي الداخلي والخارجي.

كما أشارت نتائج دراسة كل من : (Yen, et al.,2005) ، (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦) إلى إمكانية التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتوجه الدافعي الداخلي، كما توصل (هشام

حبيب الحسيني، ٢٠٠٦) في دراسته إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيا للتوجو الداخلي للهدف بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وجاءت نتيجة هذا الفرض منطقية لاقتراب سمات وخصائص الطلاب المنظمين ذاتيًا من سمات وخصائص الطلاب ذوى التوجه الدافعي الداخلي.

وتوصل كمال إسماعيل عطية(٢٠٠٠) في دراسته إلى وجود ارتباط دال موجب بين أبعاد التعليم المنظم ذاتيًا والتوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة (زين حسن ردادي، ٢٠٠٢) إلى وجود تأثير للتوجهات الدافعية والتعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي

كما تشير عديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا، والتوجهات الدافعية الداخلية كدراسة كل من : (Garavalia, et al,2002)، (Mcwhaw &Abrami,2001).

ويتفق ذلك من نتائج دراسة (Wolters,2003)عن وجود علاقة موجبة بين الدافعية والمقاييس الفرعية الإستراتيجيات التعلم (إدارة الوقت –القدرة على التركيز –إنتقاء الأفكار الأساسية –اختبار فعالية الذات –واختبار الإستراتيجيات)

ويمكن تفسير تلك العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتوجهات الدافعية، من خلال الدور الفعال الذي تلعبه إستراتيجيات التعلم بحيث تمكن الطالب من تنظيم وتنسيق المعلومات ومعالجتها، وتجهيزها، واكتسابها بطريقة أفضل كما تمكنه من التحكم والسيطرة على عملية تعلمه؛ مما يساعد على توفير الوقت، ويجنبه التشتت، والضغوط الناتجة على مختلف المواقف التعلمية، فالتحصيل الجيد الناتج عن استخدام الطالب لإستراتيجيات التعلم يعطيه ثقة عالية في نجاحه عند إنجاز مهامه الأكاديمية، وبالتالي يجنبه بقدر كبير القلق والتوتر الناجم عن الاختبارات، وخوفه من الأداء عليه.

ب- التوجهات الدافعية:

تعد الدافعية Motivation من الموضوعات المهمة التي لها تأثير مباشر على أداء الطلاب حيث يمكنن تفسير العديد من الظواهر الإنسانية في ضوء دافعية الفرد، وقد يكون تباين سلوك الفرد في المواقف المختلفة سببه الرئيسي الدافعية.

كما أنها من المحددات الأساسية التي يعتمد عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في مجالاته المتعددة، سواء تكوين وتشكل الاتجاهات، والقيم أو تعديل بعضها، والمعارف المنتجة لحل

المشكلات باعتماد جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة، وتتجسد الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation بالسعي للمشاركة من أجل إشباع الفضول، والمعرفة حول الأشياء للإسهام في المعرفة، فضلا عن الرغبة في الأداء من أجل المساهمة وإنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف، ويمكن أن تمثل الدافعية الداخلية بكفاية الفرد وبحريته في تقرير مصيره، أما الدافعية الخارجيةExternal Motivation فهي المتمثلة بالتوجه لإرضاء الآخرين أو الأسرة، والتوجه نحو تجنب الفشل وضمان المكافآت الخارجية نحو الذات. Vansteenkiste (,et al., 2006 :20)

وتشير سهير أنور محفوظ(١٩٩٣: ١٩٤) أن التوجهات الدافعية هي أنماط متباينة من الخصائص تستدعى بواسطة مطالب بيئية أو تعليمية مختلفة، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفًا قصير المدى أو طويل المدى، فهي طرق بين التوجه نحو الأنشطة الإنجازية، والانخراط فيها، والاستجابة لها، أما فوقية عبد الفتاح(٢٠٠١: ١٨٤) فترى أن التوجه الدافعي هو مدى وعي المتعلم بذاته المعرفية، وتوجيه الذات نحو مهام التعلم التي تتسم بالتحدي المعتدل للقدرة باعتبارها قصة لاكتساب المعرفة مع الشعور بالمسئولية الأكاديمية تجاه نتائج التعلم.

وهذا البحث يتبنى وجهة نظر (Cain, 2008) في أن التوجهات الدافعية يحكمها بعدين داخلي، وآخر خارجي.

١ – التوجهات الدافعية الداخلية:

يعرف Lepper et al.(2005:185) التوجهات الدافعية الداخلية بأنها الرغبة في أداء سلوكيات بسبب المتعة المطلقة، أو التحدي أو السرور، أو الإثارة.

بينما يعرف Knolimnan & Wild,(2007:65) التوجهات الدافعية الداخلية بأنها ميول فطرية معتادة (مستوى السمة)، أو حقيقة واقعية(مستوى الحالة)حتى يحدث أداء واضح للتعلم، لأن التعلم في حد ذاته قيمة ممتعة للمتعلم ومهمة ومثيرة ومحقق للإشباع.

ويؤكد زين بن حسن ردادي(٢٠٠٢: ١٨١) أن الوجهة الداخلية للدوافع، يتجه المتعلم فيها نحو أداء المهمة التعليمية من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف، والسعادة الذاتية الناتجة من السيطرة والتحكم في المهام التعليمية.

ويشير (Gottfried et al. 1994:108)إلى أهم الخصائص التي يتميز الطلاب ذوى الدافعية الداخلية وتتمثل هذه الخصائص في: أن أداء الأنشطة التعليمية غاية في حد ذاتها، والسعادة المستمدة من عملية التعلم، وتعلم المهام الصعبة، والمثابرة في الأداء والرغبة المستمرة في التفوق الدراسي والاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

كما أن الأفراد ذوى التوجهات الدافعية الداخلية يميلون إلى الاندماج في المهمة؛ بسبب الاهتمام بالمهمة في حد ذاتها، والاستمتاع بالأداء فيها، والتحدي وحب الاستطلاع، وتعلم الصعب والجديد من المعلومات، والتفوق، وهو ما يدل على أن أداء المهمة يعتبر غاية في حد ذاته. (زينب عبد العليم بدوي، ٢٠٠٤: ٥)

كما أن أساليب الدافعية الداخلية هي تلك المرتبطة طبيعيًا بالتعلم، فهي أساليب فطرية سواء في عملية التعلم ذاتها، أو في معرفة السلوك المكتسب (نبيل أبو زايد، ٢٠٠٣: ١٢٣)

كما يرى (Miserandino, 1996:205) أن الدافعية الداخلية هي ما يقرره الطالب من سلوك نشط يتمثل في الاستغراق في المهمة والتركيز، والمثابرة في الأداء.

٢- التوجهات الدافعية الخارجية:

ويؤكد زين بن حسن ردادي(٢٠٠٢: ١٨١) أن الوجهة الخارجية للدوافع يتجه فيها المتعلم نحو أداء المهمة التعليمية من أجل الحصول على الثواب الخارجي المتمثل في الحصول على درجة مرتفعة، أو العمل أفضل من الآخرين، أو التقدير بالشهادات والجوائز، وتشير زينب عبد العليم بدوي(٢٠٠٤: ٥) أن الأفراد ذوي التوجهات الدافعية الخارجية يميلون إلى الإندماج في المهمة بهدف الحصول على درجات مرتفعة، والحصول على المكافآت، وتحقيق الذات داخل الجماعة.

كما يرى (Miserandino, 1996:205) أن الدافعية الخارجية تمثل ما يقرره الطالب من سلوك غير نشط مثل تجنب الأداء أو التجاهل.

ومن ثم فقد أصبح الاهتمام بالطلاب وتنمية قدراتهم، ومستوياتهم المعرفية، والمهارية من أهم الأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها، ويتم ذلك من خلال العملية التعليمية وأساليب التعلم، والمناهج وطرق التدريس المختلفة، بجانب الاهتمام بالمتغيرات الأخرى التي تؤثر في عملية التعلم مثل فاعلية الذات، والتوجهات الدافعية، وغيرها من المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية (هشام إبراهيم إسماعيل النرش، ٢٠١٠: ٢٠٦).

ووفقا لنظرية التقويم المعرفي الفرد لديه حاجة ذاتية للتحديد الذاتي والكفاءة، وأنه يتطور بعيدًا عن الاستجابة البسيطة نحو القيم المتكاملة ونحو الإستقلالية، والأفراد يحثون أنفسهم نحو تحصيل أفضل بسبب اهتماماتهم ورغباتهم للتمكن والإتقان، كما أن البيئات والطرائق التي تسمح بذلك تكون ذات تربية نشطة، وتعلمها تعلم نشط، يسهم في تقديرهم لذاتهم، وتنمية دافعيتهم الذاتية نحو التعلم، والتوجهات الدافعية الداخلية تمثل انعكاسا لهدف الفرد المسهم في زيادة معرفته والميل للمشاركة في أداء المهام وهي النمو الطبيعي لاهتمام وميل الفرد بموضوع ما، وتفضي إلى تنمية الثقة بالنفس ويكون هدفها الأساسي تحقيق الذات، بينما تعنى التوجهات الدافعية

الخارجية الرغبة في النجاح وادء المهام على نحو مقبول في وقت محدد وتتمثل في الثناء والمكافأة ويكون هدفها الأساسي تقدير الذات (Vansteenkiste,et al 2006:20) .

وهذا البحث يتبنى وجهة نظر (Cain, 2008) في أن التوجهات الدافعية يحكمها بعدين داخلي وآخر خارجي إذ إن التحدي، وحب الاستطلاع، والتمكن المستقل من مظاهر الدافعية الداخلية، بينما العمل السهل، والاعتماد على الآخر من مظاهر الدافعية الخارجية.

قلق الاختبار

يُعرف قلق الاختبار في "**موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**" بأنه : "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه ، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أوغيرها ، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الاختبار، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه" (فرج عبد القادر وآخرون، ٢٠٠٣ :٦٧٢).

ويربط بعض الباحثين قلق الاختبار باقتراب موعد الاختبار أو أثناء أداء الاختبار فيظهر على الفرد بعض الأعراض الفسيولوجية والانفعالية المتعددة ، وهذا ما وصفه عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله (٢٠٠٥ :٩٣) في تعريفهم لقلق الاختبار بأنه " الاستجابات الفسيولوجية، والانفعالية المعقدة للتوتر Tension أو الضغوط Stress والتي تنتج من اقتراب موعد الاختبار أو أثناء أداء الاختبار، وتظهر حالة من التوتر في أعراض منها : الإجهاد العضلي، والصداع، وألم في المعدة، وعدم القدرة على النوم، والاكتئاب، والغضب، والرهبة، ونقص الثقة، والشعور بفقدان المعلومات من الذاكرة ".

كما يراه البعض الآخر أنه ميل للتوتر، وعدم الراحة بشأن التحصيل من خلال أفكار توقع الفشل، وهذا ما يشير إليه كل من: وباسم دحادحة، وسعاد سليمان(٢٠٠٨ :١١) في تعريفهم لقلق الاختبار بأنه " الميل للتوتر والاهتياج الانفعالي، والشعور بالانزعاج، وعدم الراحة بشأن التحصيل من خلال أفكار توقع الفشل في مواقف الاختبارات، بالإضافة إلى انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الاختبار ".

ولعل من الأسباب التي قد تؤدي إلى ارتفاع قلق الاختبار لدى بعض الطلاب ما يلي:

١. الخوف من الفشل (محمد عبد العال الشيخ، ١٩٩٧: ٣١٦).

٢. أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع داخل الأسرة، خاصة في السنوات الأولى من حياة الفرد (محمد إبراهيم جودة، ١٩٩٦: ٢٧٤).

٣. التفكير الدائم في المستوى التعليمي الذي يتمناه الطالب لنفسه، والمجال الذي يرغب في الالتحاق به بعد النجاح (محمد إبراهيم جودة، ١٩٩٦: ٢٧٤).

٤. الضغط المستمر من الآباء لحمل أبنائهم على الاستذكار (غادة خالد عيد، ٢٠٠٢: ١٢٩).

٥. اتجاهات الأسرة والمجتمع نحو الاختبارات، وما يعلقه الآباء عليها من آمال؛ مما يشعرهم بالقلق على مستقبل الأبناء، فينتقل هذا القلق إلى الأبناء وخبرات الفرد التي اكتسبها من مواقف اختبارية سابقة أو مواقف مشابهة لها (Bandalos,et al., 1995:611)

٦. التشجيع المستمر على إبراز ظاهرة الفروق الفردية، والحث على التعلم التنافسي من أجل وصول الفرد إلى مركز نسبى يفوق فيه أقرانه (غادة خالد عيد، ٢٠٠٢ :١٢٩).

٧. نقص الاستعداد للاختبار أو عدمه، ونقص الثقة بالنفس، ونقص الخبرة بالمواقف الاختبارية، والتنافس مع أحد الزملاء (أنور رياض عبد الرحيم، هـ . ع . السبيعي، ١٩٩٦ :٢٤٨).

وبذلك فإن ارتفاع قلق الاختبار لدى بعض الطلاب قد يؤدي إلى حصولهم على درجات أقل من الدرجات التي يستحقونها، وعلى الجانب الآخر فإن انخفاض مستوى أداء الطالب على الاختبارات التحصيلية، قد يبرز الحاجة إلى زيادة قلق الاختبار لديه؛ لذا فإن التأثير بين قلق الاختبار والمستوى التحصيلي هو تأثير متبادل في كلا الاتجاهين (محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش، ٢٠٠٦: ٢٠٦).

ولعل ارتباط المستويات المرتفعة من قلق الاختبار بالمستويات المنخفضة في التحصيل، قد يعود إلى أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد ، وتؤثر في عملياته العقلية كالانتباه ، والتفكير، والتذكر أثناء أداء الاختبار، ويتضح تأثير قلق الاختبار المرتفع عندما تكون المهمة التي يقوم بها الطالب مطلوبة بشكل كبير ، وأكثر تعقيدًا (Cassady , Johnson , 2002 : 270).

فروض البحث:

١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح المجموعة التجريبية.

٣) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

عينة البحث الاستطلاعية :

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية . جامعة المنيا، بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة (مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس التوجهات الدافعية، ومقياس قلق الاختبار)، وتعرُّف مدى وضوح تعليمات وعبارات المقاييس المستخدمة، وفهمها من قِبل الطلاب، وبلغ عدد طلابها (١٨٠) طالبًا وطالبة، وتتراوح أعمار العينة الاستطلاعية بين (١٨–٢٠) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٨.٤٠) سنة، وانحراف معياري(٠.٧٢)، ويوضح جدول (١) توزيع طلاب العينة الاستطلاعية طبقا للنوع والتخصص.

جدول (١) توزيع طلاب عينة البحث الاستطلاعية طبقًا للنوع والتخصص (ن=١٨٠)

		العلمي		الأدبي		المجموع
	التخصص	كيمياء	رياضيات	أ.انجليزي	أ. عربي	
النوع	ذكور	٦	٣٠	٣٠	١٨	٨٤
	إناث	١٤	٤٠	٣٠	١٢	٩٦
		٢٠	٧٠	٦٠	٣٠	١٨٠

أدوات البحث

تحقيق الشروط السيكومترية لأدوات البحث

مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

–استخدام الباحث مقياس(Purdie,1996) للتعلم المنظم ذاتيًا، تعريب وتقنين الباحث والمتضمن أربعة إستراتيجيات هي :التخطيط بوضع الأهداف ، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، يتكون المقياس من(٢٨) فقرة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات، هي :وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة وفقراته(٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦)، والتسميع والحفظ وفقراته(٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧)، وطلب المساعدة الاجتماعية

وفقراته (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨) تتم الإستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي(تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه التصحيح، ويجمع درجات كل بعد للحصول على درجة هذا البعد، وتتراوح درجة كل بعد من (٧: ٣٥) .

التجانس الداخلى كمؤشر للصدق

تم حساب التجانس الداخلي Internal Contingency كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة و يوضح جدول (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه

الإستراتيجية	البنود	معامل الارتباط	الإستراتيجية	البنود	معامل الارتباط	الإستراتيجية	البنود	معامل الارتباط	الإستراتيجية	البنود	معامل الارتباط
وضع الهدف والتخطيط	١	٠.٤٨١**	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢	٠.٥٣٣**	التسميع والحفظ	٣	٠.٤٩٩**	طلب المساعدة الاجتماعية	٤	٠.٦٧٧**
	٥	٠.٥٧٣**		٦	٠.٤٥٥**		٧	٠.٤٥٥**		٨	٠.٥٨٩**
	٩	٠.٤٩٨**		١٠	٠.٥٤٥**		١١	٠.٦٧٧**		١٢	٠.٤٥٥ **
	١٣	٠.٥٨٠**		١٤	٠.٤٣٤**		١٥	٠.٥٨٧**		١٦	٠.٦٠١**
	١٧	٠.٥٦٦**		١٨	٠.٥٩٤**		١٩	٠.٤٧٦**		٢٠	٠.٥٣٣**
	٢١	٠.٥٩٢**		٢٢	٠.٥٤٧**		٢٣	٠.٤١١**		٢٤	٠.٥٧٤ **
	٢٥	٠.٥٢١**		٢٦	٠.٥٣٣**		٢٧	٠.٤٣٣**		٢٨	٠.٥٧٨ **

** دال عند (٠.٠١).

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبنود.

. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٢) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

جدول (٢) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

م	الاستراتيجية	معامل ثبات الفا	م	الاستراتيجية	معامل ثبات الفا
١	وضع الهدف والتخطيط	٠.٥٤١	٣	التسميع والحفظ	٠.٤٦٤
٢	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠.٦٢١	٤	طلب المساعدة الاجتماعية	٠.٥٦٩
	المقياس الكلي	٠.٦٩٢			

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٤٦٤ : ٠.٦٢١)، وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

مقياس التوجهات الدافعية:

أعد هذا المقياس (Cain,2008) ، تعريب (السيد محمد أبو هاشم ٢٠١٠) ويتكون المقياس من(٣٠) فقرة موزعة على بعدين رئيسين هما البعد الأول :التوجهات الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation Orientations ويتكون من (١٧) فقرة لقياس ثلاث أبعاد وهي التحدي challenge (٦) بنود وهي (١، ٧، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٨)، وحب الاستطلاع Curiosity (٦) بنود وهى (٣، ١٠، ١٥، ٢٢، ٢٤، ٣٠)، التمكن المستقل Independent Mastery (٥) بنود وهى وفقراته (٤، ٩، ١٨، ٢٥، ٢٩)، البعد الثاني:التوجهات الدافعية الخارجيةExtrinsic Motivation Orientations ويتكون من (١٣) فقرة لقياس بعدين هما:العمل السهل Easy work (٧) بنود وهى:(٦، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٣، ٢٦)، الاعتماد على الأستاذ Dependence on professor(٦) بنود وهى وفقراته (٢، ٥، ٨، ١١، ٢٠، ٢٧) تتم الإستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي(تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه التصحيح، ويجمع درجات كل بعد للحصول على درجة هذا البعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للطالب في المقياس.

التجانس الداخلى كمؤشر للصدق

تم حساب التجانس الداخلي Internal Contingency كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة و يوضح جدول (٣) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول (٣) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التوجهات الدافعية الداخلية							
البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
التحدي	١	٠.٦٠٦**	حب الاستطلاع	٣	٠.٦٢٣**	التمكن المستقل	٤	٠.٤٥٩**
	٧	٠.٧٠٢**		١٠	٠.٦١٢**		٩	٠.٤٩٧**
	١٢	٠.٦٣١**		١٥	٠.٥٧٨**		١٨	٠.٥٥٦**
	١٧	٠.٦١٢**		٢٢	٠.٥٦٩**		٢٥	٠.٤٨٣**
	٢١	٠.٦١٠**		٢٤	٠.٥٣١**		٢٩	٠.٤٩٠**
	٢٨	٠.٥٩٩**		٣٠	٠.٥٨٩**			
التوجهات الدافعية الخارجية								
البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط			
العمل السهل	٦	٠.٥٦٦**	الاعتماد على الأستاذ	٢	٠.٥٨١**			
	١٣	٠.٦٠٩**		٥	٠.٤٦٤**			
	١٤	٠.٥٣١ **		٨	٠.٦١٢ **			
	١٦	٠.٥٤٨**		١١	٠.٦١٧**			
	١٩	٠.٤٣٩**		٢٠	٠.٤٨٨**			
	٢٣	٠.٥٦٢ **		٢٧	٠.٥٦٨ **			
	٢٦	٠.٦٤٢ **						

** دال عند (٠.٠١).

. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٤) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

جدول (٤) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية

م	التوجهات الدافعية الداخلية	معامل ثبات الفا	م	التوجهات الدافعية الخارجية	معامل ثبات الفا
١	التحدي	٠.٤٧٨	١	العمل السهل	٠.٥٧١
٢	حب الاستطلاع	٠.٦٥٩	٢	الاعتماد على الأستاذ	٠.٥٦١
٣	التمكن المستقل	٠.٤٩٩			

من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٤٧٨ : ٠.٦٥٩)، وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

مقياس قلق الاختبار

– أعد هذا المقياس (Driscoll, 2007) تعريب وتقنين الباحث، وأعد لقياس الفروق الفردية في قلق الاختبار كسمة للشخصية في موقف محدد ويتكون المقياس من(١٠) فقرات تمثل ما قد يشعر به الطالب قبل وأثناء وبعد الاختبار، وكلما زادت درجة الطالب في هذا المقياس دل ذلك على اتجاه الطالب لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وكان متوترًا وخائفًا وعصبيًا وفي حالة إثارة انفعالية في مواقف الاختبارات؛ وهذا يؤدي إلى الحيلولة دون الانتباه والتركيز أثناء الاختبارات، تتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي(تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه التصحيح.

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياس ودرجاتهم على مقياس قلق الاختبار لسبيلبيرجر (Spielberger,1972) تعريب محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٤)، والذي تم تقنينه في البيئة المصرية، وتم استخدامه في كثير من الدراسات المصرية، وكان معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٧٨ .

ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، والتي تتكون من (١٨٠) طالبًا وطالبة، ثم تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغ معامل ألفا ٠,٧٨ ؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٤ . البرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

يقوم البرنامج التدريبي المقترح على ما أرسته نظريات علم النفس المعرفي من الدور المحوري للتعلم المنظم ذاتيًا حيث يسهم بشكل أساسي في تحكم المتعلم في عملية التعلم فمن خلاله يقوم الطالب بتحديد أهدافه ويختار الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تحقيق تلك

الأهداف ثم ينفذ هذه الإستراتيجية، ويراقب مدي تقدمها نحو تحقيق تلك الأهداف ومن ثم في يسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

خطوات إعداد البرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

أ. إعداد الإطار العام للبرنامج التدريبي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

تم وضع الإطار العام للبرنامج، وهو عبارة عن تصور مقترح للبرنامج التدريبي يشمل: الأهداف العامة والأهداف السلوكية المتفرعة من كل هدف من الأهداف العامة، والعناصر التي سوف يحتويها المحتوى الخاص بكل هدف من هذه الأهداف، والأنشطة التعليمية الملحقة بكل محتوى، وأساليب التعليم والتعلم التي تهدف لتحقيق كل هدف من الأهداف، وأدوات التقويم البنائي التي تهدف لقياس مدى تحقق كل هدف منها.

وتم التحقق من صلاحية الإطار العام لبناء البرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم الوصول إلى الصورة النهائية للإطار العام.

ب . إعداد البرنامج التدريبي:

في ضوء الإطار العام السابق وضعه لبرنامج إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتصنيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إلى أربع إستراتيجيات هي :التخطيط بوضع الأهداف، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية تم بناء البرنامج التدريبي بحيث يتكون من الأجزاء التالية:

. مقدمة البرنامج:

وهى تعطى فكرة عامة عن أهمية موضوع البرنامج، وتعرف الطالب بالفائدة التي قد تعود عليه بعد دراسته للبرنامج، كما تشمل المقدمة أهم مكونات البرنامج.

. الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يستند البرنامج التدريبي في بنائه إلى مجموعة من الأسس والمفاهيم والمنطلقات النظرية التي تمت مراعتها من أجل تحقيق أهدافه، والتي من أهمها:

- تقديم قدر كاف من المعارف عن التعلم المنظم ذاتيًا ودوره في تخقيق أهداف العملية التعليمية، وإستراتيجياته.

- الحرص على استخدام التغذية الراجعة أثناء التدريب في كل الجلسات.
- وضوح تعليمات البرنامج التدريبي لكل إستراتيجية من الإستراتيجيات مع إعطاء الأنشطة الكافية، ومراعاة التسلسل المنطقي لجلسات البرنامج التدريبي
- وضع كراسة أنشطة، تشتمل على كافة الأنشطة التي تتناولها كل إستراتيجية على حدة، كما يمكن للمشاركين العودة إليه مستقبلاً إذا احتاج لمراجعة أية معلومات عن البرنامج والتدريبات التي يحتوي عليها .

. مراعاة حضور كل طلاب المجموعة التجريبية للجلسات من خلال إيجابيتهم واستمتاعهم بالمشاركة في أداء المهام والتدريب على الإستراتيجيات، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم؛ مما يدفع عنهم الملل مع استخدام وسائل تعزيز مختلفة.

- التأكد من إتقان طلاب المجموعة التجريبية للمهارات المقدمة لهم خلال الجلسات من خلال استخدام التقويم البنائي عقب كل جلسة، من أجل تعرف مدى تقدم الطلاب، وتحقيق الأهداف الجزئية، واستخدام التقويم النهائي في نهاية البرنامج للحكم على مدى تحقق الأهداف العامة للبرنامج.

. أهداف البرنامج

– الهدف العام

يهدف البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث إلى تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وهي :التخطيط بوضع الأهداف، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية ، لدى طلاب كلية التربية وقياس أثر ذلك في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وقلق الاختبار.

الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي

تم وضع مجموع من الأهداف الإجرائية لكل جلسة على حده متضمنة في البرنامج التدريبي، وهذه الأهداف تغطي جميع الإستراتيجيات التي يقوم عليها البرنامج.

. محتوى البرنامج :

في سبيل إعداد محتوى مناسب للبرنامج التدريبي تم القيام بالخطوات التالية:

. مسح الأدبيات والنماذج المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا والدراسات التي اهتمت به والتدريب عليه بصفة عامة مثل دراسة كل من: (فوقية عبد الفتاح،٢٠٠١)،(زين بن حسن ردادي،٢٠٠٢)،

(نصرة محمد عبد المجيد جلجل،٢٠٠٧)، (شحته عبد المولى عبد الحافظ ،٢٠٠٩)، (هشام إبراهيم إسماعيل النرش،٢٠١٠)،(إبراهيم السيد إبراهيم، وآخرون،٢٠١٢)، (نجوى حسن على، ٢٠١٢)، (علاء أيوب، ٢٠١٣) (صبحي سعيد عويض الحارثي ، ٢٠١٤)، (عصام جمعة وٴنصار، عبدالرحمن محمدعبدالرجمن، ٢٠١٦)، (مراد علي عيسى،٢٠١٦)

. اختيار إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي سيتم التدريب عليها وتبنى الباحث مقياس (Purdie)لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والمتضمن أربعة إستراتيجيات وهي:إستراتيجية التخطيط بوضع الأهداف، إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، إستراتيجية التسميع والحفظ، إستراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية.

. تعرف خصائص العينة، ومدى مناسبة أنشطة البرنامج لطلابها .

. إعداد محتوى وأنشطة وتدريبات تعتمد بصورة عامة على المواد اللفظية والبصرية المصورة والبصرية الحركية، وعرضها من خلال جهاز عرض البيانات ، حيث إنه تم استخدام برنامج العروض التقديمية Power Point لعرض المحتوى المخصص للجلسات، وذلك لتفعيل جميع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال الاستعانة بالمواد اللفظية والمواد البصرية والمواد البصرية المكانية، وتوظيف المواد اللفظية البصرية في إدخال عنصر التشويق والإثارة؛ مما يمكن معه التغلب على مشكلة الملل قصور الانتباه ولتثبيت المعلومات والمهارات المراد تعليمها للطلاب.

وقد عرض الباحث في محتوى المادة التعليمية المقدمة للطالب ما يلي:

. التعلم المنظم ذاتيًا ومكوناته وأهميته ومبادئه.

. استراتيجية المراقبة الذاتية وأهميتها أساليب تنميتها.

. العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه، وطرق التغلب على عدم تركيز الانتباه.

. المقصود بالتساؤل الذاتي، وكيفية تطبيق مهارة التساؤل الذاتي.

. استراتيجية التسميع، أهميتها، وأساليب تنمية التسميع.

. تطبيق مهارة التكرار الحرفي للمعلومات

. المقصود بالتكوين الهرمي، الخطوات اللازمة لبناء تكوين هرمي للمفاهيم

. يرسم تكوين الهرمي للمفاهيم يساعده على تنظيم المعلومات.

. يطبق مهارة التلخيص لحفظ بعض المعلومات

. يطبق مهارة التجزيل على الجوانب الحسابية.

. يذكر المقصود بالأحرف الأولى ويطبقها لتذكر بعض المهام في مجال تخصص.

. يطبق مهارة التوليف القصصي على موضوع دراسي.

. يطبق إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بطرقة متكاملة أثناء أدائه على المهام المختلفة.

. يحدد المقصود باستراتيجية طلب المساعدة، وأساليب تنمية طلب المساعدة.

. أساليب تنمية استراتيجية التخطيط .

. أنشطة تعليمية ملحقة بمحتوى كل إستراتيجية بهدف تعزيز فهم الطالب للمادة التعليمية الخاصة بكل إستراتيجية، وقد روعيت بعض الأسس عند وضع أنشطة التعليم والتعلم، ومنها:

. أن ترتبط أنشطة التعليم والتعلم بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس وبمصادر التعليم والتعلم المتاحة.

. أن تعمل أنشطة التعليم والتعلم على إتاحة الفرص لجميع الطلاب للمشاركة الإيجابية، والإسهام بدور فعال في عملية التعلم.

. التنوع في أنشطة التعليم والتعلم ما بين أنشطة تتعلق بالجانب النظري، مثل: إجراء المناقشات حول موضوعات المادة العلمية، وأنشطة تتعلق بالجانب التطبيقي، وذلك لمواجهة الاختلافات والفروق الفردية بين الطلاب.

. أسئلة تقويمية تعقب كل مهارة فرعية بهدف الوقوف على مدى اكتساب الطالب للمهارة، وذلك قبل الانتقال إلى المهارة التالية.

. طريقة عرض البرنامج:

تم استخدام مجموعة من أساليب التعليم والتعلم حتى يتم تحقيق أقصى استيعاب ممكن لمحتواه وحتى لا يشعر طلاب المجموعة التجريبية بالملل، وقد اتاح الباحث فرصة للطلاب لطرح الأسئلة بحرية أثناء التدريب؛ مما يعطى فرصة لإجراء المناقشات الجماعية حول محتوى البرنامج، وتم التركيز على طرق التطبيق العملي لخطوات كل جلسة بحيث يستفيد الطلاب؛ مما تعلموه في حياتهم الأكاديمية، ومن أساليب التعليم والتعلم التي سوف يستخدمها البرنامج التدريبي: أسلوب الحوار والمناقشة، أسلوب العصف

الذهني، أسلوب المحاضرة، أسلوب الإقناع اللفظي وتبادل الآراء، أسلوب المناظرة بين طالبين متضمنة وجهتي نظر مختلفتين.

. إجراءات تنفيذ البرنامج :

اتبع الباحث في تنفيذ البرنامج الإجراءات التالية :

. تحديد الفئة المستهدفة (طلاب المجموعة التجريبية) : أي الطلاب الخاضعون لجلسات البرنامج، وهم مجموعة من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية جامعة المنيا بلغ عددهم (٤٠).

– تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج : امتد تطبيق البرنامج وجلساته فترة زمنية تبلغ (١٠) أسابيع بواقع جلسة في الأسبوع، ومدة الجلسة الواحدة من (٦٠) دقيقة ، وتخلل كل جلسة فترة راحة قدرها ٥–١٠ دقائق، وذلك وفقًا لزمن الجلسة .

– تحديد مكان جلسات البرنامج : حيث تم عقد جلسات البرنامج داخل إحدى قاعات قسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة المنيا .

– تحديد عدد جلسات البرنامج : يتكون البرنامج من (١٠) جلسات.

– تطبيق مقياس: إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، وقلق الاختبار، بهدف تعرف درجة ما يمتلكه الطالب من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومن والتوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية) وقلق الاختبار، قبل التدريب، وكذلك حتى يتسنى تطبيقها بعد الأنتهاء من التدريب بهدف الوقوف على فعالية البرنامج التدريبي في إكساب الطلاب إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

– تحديد موضوعات جلسات البرنامج : والتي يمكن إيضاحها من خلال جدول(٥)

جدول (٥) عدد الجلسات البرنامج التدريبي وموضوع كل جلسة وزمنها

الجلسة	زمن الجلسة	موضوع الجلسة
الأولى	٦٠ دقيقة	التعارف بطلاب المجموعة التجريبية، اقتراح ميثاق الجلسات التدريبية، وإجراء القياس القبلي.
الثانية	٦٠ دقيقة	مفهوم التعلم النظم ذاتيًا ومكوناته وإعطاء تصور للإطار العام للبرنامج التدريبي ككل.
الثالثة	٦٠ دقيقة	تدريب طلاب المجموعة التجريبية على القيام بالمراقبة الذاتية من خلال (الانتباه الجيد– طرق التغلب على عدم تركيز الانتباه – اكتشاف الأخطاء).

الجلسة	زمن الجلسة	موضوع الجلسة
الرابعة	٦٠ دقيقة	التدريب على تنمية إستراتيجيات المراقبة الذاتية وتتضمن: إستراتيجية التساؤل الذاتي
الخامسة	٦٠ دقيقة	تدريب طلاب المجموعة التجريبية على استخدام إستراتيجيات التسميع، والتكوين الهرمي
السادسة	٦٠ دقيقة	التدريب على إستراتيجية الكلمة المفتاحية، والتوليف القصصي
السابعة	٦٠ دقيقة	تدريب طلاب المجموعة التجريبية على القيام باستراتيجية طلب المساعدة
الثامنة	٦٠ دقيقة	تدريب طلاب المجموعة التجريبية على بمهارة التخطيط وتحديد الأهداف
التاسعة	٦٠ دقيقة	تدريب طلاب المجموعة التجريبية على كيفية وضع خطةومراحل بناؤها.
العاشرة	٦٠ دقيقة	إنهاء جلسات البرنامج، تقييم البرنامج، وتعرف مدى استفادة طلاب المجموعة التجريبية، وإجراء القياس البعدي، والاتفاق على موعد المتابعة.

. تقويم تعلم الطلاب من خلال البرنامج التدريبي :

تتم عملية تقويم البرنامج من خلال عدة مراحل، تشمل :

. التقويم التكويني :

وهو التقويم الذي يحدث أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي بمتابعة التقدم فيه، من خلال استمارة تقويم جلسات البرنامج التدريبي، والتي توزع في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج؛ لتعرف مدى الاستفادة من الجلسة ومعرفة مدى التقدم في البرنامج التدريبي، والحاجة لتلافي أوجه القصور أثناء البرنامج ومعالجتها.

. التقويم النهائي :

ويتم هذا النوع من التقويم من خلال :

– تقييم طلاب المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي من خلال استمارة تقييم البرنامج من إعداد الباحث؛ للوقوف على مدى رضاهم عن البرنامج التدريبي، ومدى استفادتهم من حضور جلساته.

– تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية) وقلق الاختبار القياس البعدي، وتعرف فاعلية البرنامج التدريبي في التوجهات الدافعية (الداخلية، والخارجية)، وقلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية .

. إعداد الصورة النهائية للبرنامج التدريبي ويوضح جلسات البرنامج التدريبي بالتفصيل.

. عينة البحث الأساسية:

اتبع الباحث الخطوات التالية من أجل تحديد طلاب المجموعة الأساسية:

١–تم تطبيق أدوات البحث على عينة قوامها (١٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، جامعة المنيا، في العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧م، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ – ١٩) سنة، مع مراعاة أن طلابها ليسوا من طلاب العينة الاستطلاعية، ويتم التطبيق على الطلاب الذين يدّرس لهم الباحث مقرر " سيكولوجية الفروق الفردية" المقرر على الفرقة الأولى جميع التخصصات، حتى يتمكن الباحث من الالتقاء بالطلاب، وضبط حضورهم بصفة دورية.

٢–تم استبعاد الطلاب الذين لم يبدوا جدية في الإجابة عن أدوات البحث، ولم يبدوا جدية في حضور جلسات البرنامج التدريبي بصورة مستمرة.

٣–أصبح العدد النهائي للعينة بعد الاستبعاد (٨٠) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وبلغ طلابها (٤٠) طالبًا وطالبة، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها (٤٠) طالبًا وطالبة مراعيا في ذلك أن تكون كل مجموعة ممثلة للنوع (ذكور وإناث).

التكافؤ بين مجموعات البحث:

وقام الباحث بضبط بعض المتغيرات لتكافؤ طلاب المجموعتين من أهم هذه المتغيرات:

١– **العمر الزمني:** تم إجراء التكافؤ بين طلاب كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني، حيث قام الباحث باستبعاد الطلاب الباقين للإعادة في العام ذاته أو في أي عام دراسي سابق، وقام باستخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي العمر الزمني للمجموعتين الضابطة والتجريبية، و يوضح جدول (٦) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير العمر الزمني

جدول (٦) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير العمر الزمني قبل التدريب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٤٠	١٨.٥٥	٠.٧٨	٠.٧٣	٠.٥٨
	الضابطة	٤٠	١٨.٤٣	٠.٦٩		غير دالة

ويتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي العمر الزمني للمجموعتين الضابطة والتجريبية ؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

٢- تكافؤ المجوعتين في أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، ومقياس قلق الاختبار: تم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، ومقياس قلق الاختبار، و يوضح جدول (٧) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغيرات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ومقياس قلق الاختبار.

جدول (٧) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ومقياس قلق الاختبار قبل التدريب

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	التجريبية	٤٠	٢٥.٦٢	٤.١٣	١.٠٦	٠.٢٩
	الضابطة	٤٠	٢٤.٧٥	٣.١٨		غير دالة
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التجريبية	٤٠	٢٤.٨٧	٣.٦١	٠.١٨	٠.٨٥
	الضابطة	٤٠	٢٤.٧٥	٢.٣٩		غير دالة

التسميع والحفظ	التجريبية	٤٠	٢٤.٨٢	٣.٠٥	١.٠٧	٠.٢٨
	الضابطة	٤٠	٢٤.١٢	٢.٣٩		غير دالة
طلب المساعدة الاجتماعية	التجريبية	٤٠	٢٤.٨٠	٣.٦٤	١.١٠	٠.٢٧
	الضابطة	٤٠	٢٣.٩٥	٣.٢٥		غير دالة
التحدي	التجريبية	٤٠	٢٠.٦٧	٣.٥٦	-٠.٩٩	٠.٣٢
	الضابطة	٤٠	٢١.٤٠	٢.٩٥		غير دالة
حب الاستطلاع	التجريبية	٤٠	٢١.٣٢	٣.٦٨	-٠.٠٩	٠.٩٢
	الضابطة	٤٠	٢١.٤٠	٣.١٥		غير دالة
التمكن المستقل	التجريبية	٤٠	١٧.٥٧	٢.٧٨	١.٠٢	٠.٣١
	الضابطة	٤٠	١٦.٩٧	٢.٤٥		غير دالة
العمل السهل	التجريبية	٤٠	٢٣.٩٠	٤.٩٣	-٠.٦٤	٠.٥٢
	الضابطة	٤٠	٢٤.٤٧	٢.٧١		غير دالة
الاعتماد على الأستاذ	التجريبية	٤٠	١٧.٢٥	٣.١٩	-٠.٧٢	٠.٤٧
	الضابطة	٤٠	١٧.٧٥	٣.٠١		غير دالة
قلق الاختبار	التجريبية	٤٠	٣٦.٢٢	٥.١٤	-٠.٦٢	٠.٥٣
	الضابطة	٤٠	٣٦.٩٠	٤.٥١		غير دالة

يتضح من جدول(٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغيرات إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية، وقلق الاختبار قبل التدريب؛ مما يدل على وجود تكافؤ بينهما في هذه المتغيرات.

تفسير نتائج الفرض الأول

وينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test كما يتضح من جدول (٨)

جدول (٨) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بعد التدريب

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
وضع الهدف والتخطيط	التجريبية	٤٠	٢٨.٢٧	٣.٦٣	٥.٠٧	٠.٠٠٠ دالة	٠.٢٤٧
	الضابطة	٤٠	٢٤.٩٢	٢.٠٦			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التجريبية	٤٠	٢٧.٢٢	٣.٨٣	٣.٦٩	٠.٠٠٠ دالة	٠.١٤٨
	الضابطة	٤٠	٢٤.٧٢	١.٨٩			
التسميع والحفظ	التجريبية	٤٠	٢٧.٤٧	٣.٣٥	٤.٧٩	٠.٠٠٠ دالة	٠.٢٢٧
	الضابطة	٤٠	٢٤.٥٧	١.٨٥			
طلب المساعدة الاجتماعية	التجريبية	٤٠	٢٩.٢٠	٣.٣٠	٧.٣٣	٠.٠٠٠ دالة	٠.٤٠٧
	الضابطة	٤٠	٢٤.٣٥	٢.٥٥			

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، ومن خلال الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث لأداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، كما هي موضحة بجدول (٨) يتضح أن الفروق بين المتوسطات في جميع إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ذات أثر دال لصالح المجموعة التجريبية. وبحساب مربع إيتا لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا) على المتغير التابع(مقياس إستراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيًا) كان حجم التأثير مرتفعًا *بالنسبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ، وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في إكساب طلاب المجموعة التجريبية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ويرجع الباحث ذلك إلى تأثير البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث، حيث تفاعل طلاب المجموعة التجريبية بعضهم مع بعض من ناحية، ومع المعلم من ناحية أخرى أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، من خلال أداء الدور، وتطبيق ما تدربوا عليه، وكذلك في استجاباتهم على الأنشطة التدريبية التي يتم التدريب عليها في كل جلسة، وقد ذكر بعض الطلاب أنهم شعروا داخل المجموعة بقوة كبيرة للتغير أكثر من إي وقت آخر، حيث أدى طلاب المجموعة التجريبية مجموعة من الأنشطة والواجبات المنزلية، بغرض إحداث التغيير والتعديل في الأفكار والمعارف، وإثراء وتدعيم إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، وزيادة الوعي بقدرتهم على الاستمرار في التطبيق حتى بعد انتهاء الجلسات ؛ ذلك لأنهم بالفعل قد تعلموا عديدًا من المهارات، وأصبحوا على قدر عال من الكفاءة والخبرة من خلال أداء الواجب المنزلي، وقد أسهم البرنامج في إمدادهم ببعض تدريبات مهارات وضع الهدف، والاحفاظ بالسجلات،

وإستراتيجيات التسميع، كما أكد كيفية تنظيم الطالب لمعارفه؛ مما يجعله قادرًا على اتخاذ القرارات المناسبة أثناء الاستذكار وتأديته للاختبار.

يمكن تفسير ومناقشة النتيجة الخاصة بالفرض الأول من منطلق فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقة على طلاب المجموعة التجريبية ، وبالتالي فإن النتائج توضح تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (وضع الهدف والتخطيط ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية)، كنتيجة لخبرة تعرض لها الأفراد في المجموعة التجريبية حيث ظهر التحسن في متوسطات درجاتهم، والتي ترجع لتأثير البرنامج وتصميم الفنيات والإستراتيجيات الخاصة بالطلاب والأنشطة المختلفة التي تناولت مختلف الأعمال اليومية التي يمارسها الطالب، أضف إلى ذلك دور المنافسة بين المجموعات أثناء إجراء الجلسات وما له من دور في ارتفاع مستوى النشاط لدى الطلاب، كما أن للأنشطة والواجبات المنزلية)النشاط المنزلي (الخاصة بكل مهارة، والجو النفسي الملائم لتنفيذ الجلسات، وظهرت من خلال جلسات البرنامج والدافعية لدى الطلاب التي كان لها دور بارز في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وما يقوم به من تحفيز نحو التنافس في إتقان المهارة المستهدفة.

---

* إذا كان مربع إيتا =٠.٠١ حجم التأثير ضعيف، أما إذا كان مربع إيتا=٠.٠٦ حجم تأثير متوسط، بينما إذا كان مربع إيتا =٠.٠١٦ حجم تأثير مرتفع (صلاح أحمد مراد، ٢٠١١: ٢٨٠)

ويعزو الباحث الأسباب أيضا إلى تفاعل الطلاب أثناء تطبيق البرنامج لاعتماده على إستراتيجيات متنوعه؛ مما ساهم في زيادة التفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية وتحمل المسؤولية لديهم ، وشعورهم بالاستقلالية باتخاذ القرارات ، ومن بين الأنشطة التي أظهرت نتائج إيجابية في زيادة التفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية الأنشطة الخاصة بمهارة طلب العون الأكاديمي ، حيث أن العملية التعليمية تعاني من قصور بسبب طبيعة المواد العلمية والتي تقتصر على دور المعلم فيها ولا تسمح للمتعلم بالمشاركة في العملية التعليمية.

ومن خلال استعراض نتائج الفرض الأول، يمكن القول بأنه قد تحقق هذا الفرض كليا، وبالتالي يمكن قبوله، ويمكن صياغة الجملة العلمية التالية:

. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح أداء المجموعة التجريبية .

الفرض الثاني:وينص على " **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مقياس التوجهات الدافعية الداخلية لصالح المجموعة التجريبية** ".

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test كما يتضح من جدول (٩)

جدول (٩) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية بعد التدريب

	الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التوجهات الداخلية	التحدي	التجريبية	٤٠	٢٦.٣٠	١.٩٧	١١.٢٦	٠.٠٠٠ دالة	٠.٦١٩
		الضابطة	٤٠	٢١.٨٠	١.٥٧			
	حب الاستطلاع	التجريبية	٤٠	٢٥.٤٧	٢.٥٩	٨.٢١	٠.٠٠٠ دالة	٠.٤٦٣
		الضابطة	٤٠	٢١.٥٥	١.٥٥			
	التمكن المستقل	التجريبية	٤٠	٢١.٩٢	١.٣٦	١٧.٠٧	٠.٠٠٠ دالة	٠.٧٨٨
		الضابطة	٤٠	١٦.٥٥	١.٤٤			
التوجهات الخارجية	العمل السهل	التجريبية	٤٠	٢٧.٨٥	٣.٥١	٥.٦٧	٠.٠٠٠ دالة	٠.٢٩١
		الضابطة	٤٠	٢٤.٠٠	٢.٤٥			
	الاعتماد على الأستاذ	التجريبية	٤٠	٢٥.٠٥	٢.٠٧	١٧.٨٢	٠.٠٠٠ دالة	٠.٨٠٢
		الضابطة	٤٠	١٨.٢٠	١.٢٦			

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، ومن خلال الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث لأداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة، كما هي موضحة بجدول (٩) يتضح أن الفروق بين المتوسطات في مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ذات أثر دال لصالح المجموعة التجريبية. وبحساب مربع إيتا لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل(التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا) على المتغير التابع (مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية) كان حجم التأثير مرتفعًا *بالنسبة لمقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في إكساب طلاب المجموعة التجريبية التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

ويمكن تفسير نتيجة ذلك بأن اكتساب طلاب المجموعة التجريبية أهمية بذل الجهد والتغلب على العقبات من أجل تحقيق الأهداف، كما أن اكتسابهم للمعرفة عن أهمية تحديد خصائص المهمة

قبل التعامل معها، واختيار الإستراتيجية المناسبة لأداء المهمة بما يتناسب مع الزمن المحدد وخصائص المهمة، وتدريبهم على كيفية مراقبة ذاتهم وتنظيم العمليات المعرفية لسهولة استرجاع المعلومات؛ جعل الطلاب أكثر مثابرةً واستمتاعًا وسعيًا نحو تحقيق الأهداف المنشودة وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: (نجوى حسن على، ٢٠١٢)، (نصرة محمد عبد المجيد، ٢٠٠٧).

كما أن اعتماد جلسات البرنامج التدريبي على التغذية الراجعة، وأسلوب مراقبة الذات أثناء الأداء، جعل الطلاب يتعرفون على مدى تقدمهم في الأداء؛ مما أدى إلى دفع الطلاب إلى الشعور بقدرتهم على تحقيق النجاح وتغيير حالة الفشل التي اعتادوا عليها، واعتبار الفشل مرحلة منتهية يمكن لأي طالب أن يتعرض لها، وبالتالي يكونون أفضل تخطيطا لمستقبلهم، وأكثر استقلالاً في تنفيذ المهام. وهذا يؤكد ما أشارت إليه نتائج دراسة (Elliot& Church, 1997)، ودراسة (ربيع شعبان حسن، ٢٠٠٥).

كما يمكن تفسير تلك من خلال العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا التوجهات الدافعية الداخلية من خلال الدور الفعال الذي تلعبه إستراتيجيات التعلم بحيث تمكن الطالب من تنظيم وتنسيق المعلومات ومعالجتها وتجهيزها واكتسابها بطريقة أفضل كما تمكنه من التحكم والسيطرة على عملية تعلمه؛ مما يساعد على توفير الوقت، ويجنبه التشتت والضغوط الناتجة على مختلف المواقف التعلمية، فالتحصيل الجيد الناتج عن استخدام الطالب لإستراتيجيات التعلم يعطيه ثقة عالية في نجاحه عند إنجاز مهامه الأكاديمية، وبالتالي يجنبه بقدر كبير القلق والتوتر الناجم عن الاختبارات، وخوفه من الأداء عليه.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من : (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٠) ، (Mcwhaw &Abrami,2001)، (Garavalia, et al,2002)، (Wolters,2004)، من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتيًا والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

كما توصل (هشام حبيب الحسيني، ٢٠٠٦) في دراسته إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للتوجو الداخلي للهدف بإستراتيجيات التعلم المظم ذاتيا، جاءت نتيجة هذا الفرض منطقية لاقتراب سمات وخصائص الطلاب المنظمين ذاتيًا من سمات وخصائص الطلاب ذوى التوجه الدافعي الداخلي.

كما أشارت نتائج دراسة كل من : (Yen et al.2005) ، (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦) إلى إمكانية التنبؤ بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتوجه الدافعي الداخلي.

وكذلك دراسة كل من:(Mcwhaw&Abrami,2001) ، (زين حسن ردادي، ٢٠٠٢)، (Wolters,2003)التي تؤكدعلى دور إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية.

ومن خلال استعراض نتائج الفرض الثاني، يمكن القول بأنه قد تحقق هذا الفرض كليا، وبالتالي يمكن قبوله، ويمكن صياغة الجمل العلمية التالية:

. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لصالح أداء المجموعة التجريبية .

الفرض الثالث

وينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس قلق الاختبار ، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" T-Test كما يتضح من جدول (١٠).

جدول (١٠) قيمة"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير قلق الاختبار بعد التدريب

الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا
قلق الاختبار	التجريبية	٤٠	٢٩.١٢	٤.٢٦	٧.٧٨-	٠.٠٠٠ دالة	٠.٤٣٦
	الضابطة	٤٠	٣٦.١٠	٣.٦٠			

وهذه النتائج تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي بين أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبية. وبحساب مربع ايتا كانت قيمته (٠،٤٣)؛ مما يدل على أن حجم التأثير الحادث في مستوى قلق الاختبار كبير.

ويمكن تفسير ومناقشة ذلك من منطلق فاعلية البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على طلاب المجموعة التجريبية حيث أن التعلم المنظم ذاتيًا يؤثر في عديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من التعلم المنظم ذاتيًا يمكن الطالب من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته، ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس– عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة (Bradley, et al., 2010) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Bembenutty et al., 2000 والتي أشارت إلى وجود ارتباطات سالبة ودالة بين كل من تنظيم الذات وقلق الاختبار وأن لهما أثرًا مشتركًا على مستوى دافعية الطلاب وأدائهم الأكاديمي، ودراسة (Pintrich, 2004) والتي أوضحت أن الطلاب الأقل استخدامًا لإستراتيجيات تنظيم الذات الأكاديمي لديهم مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي، ويشعرون بدرجة كبيرة من قلق الاختبار، ودراسة (Bradley et al., 2010) التي أكدت على أن تنظيم الذات داخل الفصل الدراسي يؤثر في العديد من المتغيرات ومنها قلق الاختبار والتفاعلات الاجتماعية الانفعالية والأداء الاختباري وذلك لأن المستوى الجيد من تنظيم يمكن الفرد من التحكم بشكل أفضل في انفعالاته ؛ ومن ثم يصبح لديه نوع من التحفيز الذاتي الذي يسهم في النهاية في تحقيق حالة من التوافق النفس – عصبي تحت مختلف الظروف الضاغطة، كما تشير نتائج دراسة كل من: (Benjamin et al., 1997; Bembenutty et al., 2000; Bradley et al., 2010; Shokrpour et al., 2011) إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة بين التعلم المنظم ذاتيًا وقلق الاختبار، ودراسة (Magno, 2009) التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية بين المستويات المنخفضة من تنظيم الذات لدى الطلاب والانفعالات السلبية لديهم ومنها القلق والخوف من التقييم والذي يتجلى في المواقف الاختبا رية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار ما أشارت إليه النظرية الاجتماعية المعرفية من أن تنظيم الذات يعد مصدرًا لإدراك الفرد للمقومات الشخصية واستخدامه لمهارته بما يتلاءم مع المواقف الراهنة ومنها بالطبع المواقف الاختبارية، كما أن البحوث المنطلقة من المدخل الإنساني تؤكد على أن البيئة التي تشجع أفرادها على الاستقلالية تؤثر إيجابيًا في مستويات تنظيم الذات الأكاديمي لديهم، وهو ما يؤدي إلى توفير قدر أكبر من الدافعية الذاتية، ومستوى جيد من الصحة النفسية ويستنتج ذلك انخفاضًا في مستوى القلق لديهم. وبناء على ما سبق فإن الطلاب المنظمين ذاتيًا بطريقة جيدة يؤدون مهامهم الأكاديمية بدرجة عالية من الثقة حيث إنهم على وعي تام بالطرق المناسبة لاكتساب المهارات الدراسية؛ مما يمكنهم من الاستعداد الجيد للمواقف الاختبارية ومن ثم تجنب الشعور بالقلق والخوف من الفشل.

كما أن هذا الانخفاض في مستوى قلق الاختبار لا يمكن أن يعزى بأكمله إلى البرنامج التدريبي لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ولكنه يمكن القول بأنه بالإضافة إلى التأثير الذي أحدثه البرنامج التدريبي، فإن انخفاض مستوى القلق قد يرجع . أيضاً . إلى الارتفاع في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية الناتج عن البرنامج.

وهذا يعني أن البرامج التدريبية الموجهة لتنمية التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية إذا ما أدت إلى ارتفاع هذه التوجهات فإنها قد تؤدي أيضاً إلى انخفاض مستوى قلق الاختبار بسبب العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين والتأثير المتبادل بينهما.

وقد يرجع انخفاض مستوى قلق الاختبار نتيجة ارتفاع التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية إلى زيادة ثقة الطالب بنفسه وارتفاع مستوى استعداده للاختبار ومستوى أدائه بالنسبة لأقرانه ومعرفته بنوع الأسئلة (أنور رياض عبد الرحيم، هـ . ع . السبيعي، ١٩٩٦ ، ٢٤٨)، وكذلك انخفاض مستوى خوفه من الفشل (محمد عبد العال الشيخ، ١٩٩٧، ٣١٦).

. توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن صياغة التوصيات التالية للاستفادة منها في تحسين العملية التعليمية والممارسات التربوية:

١. عقد دورات تدريبية وندوات من خلال مركزتطوير بالجامعة أو وحدة توكيد الجودة تتناول تنمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب، لما لها من أثر في تحقيق النمو الأكاديمي لهم.

٢– ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة بأهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجدوى استخدامها بما ينعكس على إتقان طلاب الجامعة للمقررات الدراسية بكفاءة وفعالية.

٣- ضرورة توعية القائمين على توصيف المقررات الجامعية بضرورة تضمين هذه المقررات لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لما لها من تأثير على معتقدات الطلاب الدافعية، وكذلك على قلق الاختبار.

٤- ضرورة الاهتمام بالتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لما لها من تأثير على العملية التعليمية بصفة عامة وعملية التعلم بصفة خاصة.

٥- محاولة تصميم مقاييس أخرى لتقدير التعلم المنظم ذاتيًا عن طريق ملاحظة الطلاب مباشرة أثناءالأداء فقد تزودنا هذه المقاييس الكيفية بصور أكثر وضوحاً عن دور التعلم المنظم ذاتيًا في إتقان تعلم الطلاب.

مراجع البحث

١. إبراهيم السيد إبراهيم، محمود أحمد أبو مسلم، أنور فتحي عبدالعفار (٢٠١٢). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالإتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر**،عدد ٧٨،مجلد (١): ٣٧- ٧٥

٢. أنور رياض عبد الرحيم،هـ . ع. السبيعي (١٩٩٦). **مهارات التعلم والاستذكار**. قطر، الدوحة.

٣. باسم دحادحة ، سعاد سليمان (٢٠٠٨) . فعالية استراتيجية تقليل الحساسية التدريجي في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى طلاب جامعة

السلطان قابوس. **مجلة دراسات عربية في علم النفس** ، رابطة الأخصائين النفسين المصرية (رانم) ، مجلد (٧) ، عدد (١) :١-٤١.

٤. تيسير النهار،عبد القوى الزبيدي (٢٠٠٠). الخصائص السيكومترية للصورة العربية لمقياس بيك للقلق في بيئة دولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**،عدد(١٨): ٨٧-١٠٦.

٥. حسني زكريا السيد النجار، أمل محمد أحمد زايد(٢٠١٥). **اتجاهات معاصرة في علم النفس المعرفي (الذاكرة وتجهيز المعلومات . مهارات وأساليب التفكير. ما وراء الذاكرة. ما وراء المعرفة)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٦. حمدي شاكر محمود ، حسن أحمد علام (١٩٩٤). دراسة شبة تجريبية لمستويات قلق الامتحان في علاقتها بكل من أسلوب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية والتحصيل الدراسي . **مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا** ،عدد(٦) : ٣٧٥-٤١٤.

٧. خلف أحمد مبارك (٢٠٠١). فعالية العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على مهارات التعلم في خفض قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي: دراسة تجريبية. **المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي،** عدد (١٦) :٢٠١-٣٠٢.

٨. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦) . **التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الانجاز** .مصر: عالم الكتب.

٩. زين بن حسن ردادي(٢٠٠٢). المعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**،عدد(٤)مايو: ١٧١-٢٣٤.

١٠. زينب عبد العليم بدوي(٢٠٠٤). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي . **مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق**. (٢٧): ١- ١٧.

١١. سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض عبد الرحيم(١٩٩٣).مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم. **مركز البحوث التربوية، جامعة قطر**:١-١٥٠.

١٢. السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية – الخارجية " لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة،**المؤتمر العلمي الثامن كلية التربية–جامعة الزقازيق بعنوان استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات:**٩٩-١٥٠.

١٣. سهير أنور محفوظ(١٩٩٣). الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي "دراسة استطلاعية" **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، عدد (٥)، يونيه:١٩٣- ٢٣٤.

١٤. سيد محمد الطواب (١٩٩٢). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين . **مجلة العلوم الاجتماعية** ، جامعة الكويت ، مجلد (٢٠) ، عدد(٤/٣) : ١٤٩-١٨٣.

١٥. شحته عبد المولى عبد الحافظ (٢٠٠٩). إستراتيجيات تنظيم الدافعية والتعلم ما وراء المعرفية وعلاقتهما بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة،**مجلة كلية التربية، جامعة بنها**،مجلد(١٩)،عدد(٨٠): ١٥٧-٢١٦.

١٦. صالح بن عبد العزيز(٢٠٠٥). المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الدراسة. **مؤتمر استشراف مستقبل التعليم العالي، والتعليم العام والتعليم التقني**، شرم الشيخ، ١٢-١٧ ابريل.

١٧. صبحي سعيد عويض الحارثي (٢٠١٤).فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية– جامعة بنها -مصر**، مجلد (٢٥)، عدد (٩٨): ١-٤٧

١٨. عبد الرحمن عدس، محي الدين توق (٢٠٠٥).**المدخل إلى علم النفس**.ط٦، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩. عبد العزيز بن سعود العمر (٢٠٠٧). **لغة التربويين**. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج .

٢٠. عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب.

٢١. عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٨) . **الصحة النفسية** . القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٢. عبد المنعم أحمد الدردير ، جابر محمد عبد الله (٢٠٠٥) . **علم النفس المعرفي – قراءات وتطبيقات معاصرة** . القاهرة : عالم الكتب .

٢٣. عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٠).العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد(٦)،عدد(٤): ٣٣٣- ٣٤٨.

٢٤. عبدالوهاب محمد كامل(٢٠٠٣).التعلم الذاتي المفاهيم والتطبيقات **العملية** . **المؤتمر العلمي الثامن – التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، كلية التربية، جامعة طنطا**: ١-٢٩.

٢٥. عماد أحمد حسن(٢٠١٣). التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط**،١٩مجلد(١٩)،عدد (١): ٥٧٩- ٦١٩.

٢٦. عصام جمعة وٴنصار،عبد الرحمن محمد عبد الرجمن(٢٠١٦).أثر التدريب على إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التلكؤ الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيا من طلاب الجامعة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد(٧٧) سبتمبر:٣٤٧- ٣٨٢.

٢٧. علاء أيوب(٢٠١٣).أثر برنامج تدريبي لتنمية إستراتيجيات التنظيم الذاتي في خفض التشتت وتحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الابتدائية،**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد(٢٣)، عدد(٨١)، اكتوبر: ٥٦- ١٠٢.

٢٨. غادة خالد عيد (٢٠٠٢). امتحان الكتاب المفتوح وأثره على قلق الامتحان لدى عينة من طالبات التعليم قبل الجامعي. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية جامعة المنوفية ،عدد(٣)، السنة (١٧):١٢٧-١٢٩.

٢٩. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٨). التعليم المصري في القرن الحادي والعشرين.**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد (٨)، عدد(١٩)، مايو: ١٧-٢٠.

٣٠. فاروق السيد عثمان(٢٠٠٥) . **سيكولوجية التعليم والتعلم"أسس نظرية وتطبيقية**، القاهرة: دار الأمين.

٣١. فرج عبد القادر طه ، مصطفى كامل عبد الفتاح ، حسين عبد القادر محمد ، شاكر عطية قنديل (٢٠٠٣). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** . ط٢ ، القاهرة : دار غريب.

٣٢. فوقية عبد الفتاح(٢٠٠١).أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم .**مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر**، عدد(١٠١)، يوليو: ١٧٧-٢٣١.

٣٣. كمال إسماعيل عطية(٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري(سلطنة عمان). **مجلة البحوث النفسية والتربوية- كلية التربية، جامعة المنوفية**،عدد (٢)، سنة (١٥):٢٥١-٢٦٧.

٣٤. ماهر محمد ابو هلال، ، خليل نمر درويش(٢٠٠٥) . البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة (دراسة للدافعية في اطار علم النفس الاجتماعي والشخصية) ، **مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد (٣٢)، عدد (١): ١٠٠ – ١١٤ .

٣٥. محمد إبراهيم جودة (١٩٩٦). تأثير اختلاف مستوى مفهوم الذات، والجنس، والتخصص على قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، عدد(٢٦)،الجزء الأول: ٢٧٣-٢٨٣.

٣٦. محمد حامد زهران (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب قراءة الموديولات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية . **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس** ،عدد (٢٤) ، الجزء الأول :١٨١-٢٣٧.

٣٧. محمد عبد السميع رزق(٢٠٠٩). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعادين من طلاب الجامعة .**كلية التربية، جامعة المنصورة**، عدد(٧١)، جزء (١)، سبتمبر: ٣-٤٤.

٣٨. محمد عبد العال الشيخ (١٩٩٧). تأثير تفاعل كل من قلق الامتحان ومفهوم الذات الأكاديمي على دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية – جامعة طنطا**، عدد (٢٤): ٣١٥-٣٤٣.

٣٩. محمد منيزل عليمات، خالد خليف هواش (٢٠٠٦). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.**مجلة العلوم التربوية والنفسية،كلية التربية . جامعة البحرين**، مجلد(٧)،عدد(٣):٢٠٤ . ٢٢٢.

٤٠. مراد علي عيسى(٢٠١٦). فعالية برنامج إثرائي قائم على التعليم المتمايز في ضوء إستراتيجية السقالة التعليمية ما وراء المعرفية في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا وعادات العقل المنتج لدى الموهوبين من طلاب الصف الثاني الإعدادي،**مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل –مصر**، مجلد (٣)، عدد (١١): ٨٠-١٣٨.

٤١. مروة مختار بغدادي جابر(٢٠١٥).برنامج تدريبي للحد من التسويف الأكاديمي وأثره في التوجهات الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية، الإسكندرية**، مجلد(٢٥)، عدد(٣):١٠٣- ١٨٦.

٤٢. معاوية محمود أبو غزال(٢٠٠٧). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم والتربية**، مجلد (٣)، عدد(١):٨٩-١٠٥.

٤٣. مها محمد العجمي (١٩٩٩).العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء (الأقسام الأدبية). **رسالة الخليج العربي**_،عدد (٧٢):١٥-٣٥.

٤٤. نبيل محمد زايد (٢٠٠٣). **الدافعية والتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٥. نجوى حسن على(٢٠١٢).مدى فاعلية برنامج تدريبى قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والتحصيل الاكاديمى لدى طالبات كلية التربية - جامعة القصيم، **مجلة العلوم التربوية – مصر**، مجلد(٢٠)،عدد(٢):١٥١- ١٨٤.

٤٦. نجيب محفوظ بلفقية، زكريا الشربيني، حلمية محمد على (٢٠٠١). العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى كلية جامعة السلطان قابوس ، واختلاف ذلك باختلاف

الجنس ونوع الكلية. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، عدد(٢٥) ، الجزء الأول:١٠-٢١.

٤٧. نصرة محمد عبد المجيد جلجل(٢٠٠٧). أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات و الدافعية للتعلم و الأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلى ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعةالمنوفية**،مجلد(٢٢)،عدد(١):٢٥٧- ٣٢٢.

٤٨. هشام حبيب الحسيني(٢٠٠٦).نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج (التوقع - القيمة الدافعية.**المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد(١٦)، عدد(٥٠)، فبراير:٣٨٥- ٤٣٦.

٤٩. هشام إبراهيم إسماعيل النرش(٢٠١٠).نمذجة العلاقات السببية بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، **دراسات تربوية وإجتماعية -مصر**، مجلد (١٦)، عدد (٤): ٢٠٥- ٢٦٧.

٥٠. وصال هاني سالم العمري (٢٠١٣). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مجلد(٢١)، عدد(٤):٩٥- ١٢٧.

51. Abrami ,PC & ,Bernard, RM (2006). Research on distance education: In defense of field experiments **Distance Education,(**24):5-26.

52. Bandalos, D.L.,Yates, K.&Thorndike- Christ T.(1995).Effects of Math Self-Concept, Perceived Self-Efficacy, and Attribution for Failure and Success on Test Anxiety. **Journal of Educational Psychology**, 87(4):611-623.

53. Beckman, P**.** (2002). Strategy instruction ERIC Digest Reston, CA: Eric clearinghouse on disabilities and education, **council for exceptional children January** 10, 2007.

54. Bembenutty, H.; McKeachies, W. & Lin, Y (2000). Emotion Regulation and I test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (New Orland, L. A, April: 24-28).

55. Benjamin, M., Lavi, H., McKeachie, W.& Lin, Y. (1997). Individual I differences in students' retention of knowledge and conceptual structures learned in university and high school courses: the case of test anxiety. **Applied Cognitive Psychology**, 11 (6): 461-554.

56. Bradley, R.; Me Carthy, R.; Atkinson, M.; Tomasino, D.; Daughrty, A. & Argeulles, L. (2010). Emotion self-regulation, psycho physiological coherence and test anxiety. **Appl psycho physiological Biofeedback**, 35(4): 261-283.

57. Cain, J.,(2008).An Analysis of Motivation Orientations and Social Interaction on Successful and poor learners in an Learning Environment ,A Dissertation Presented to the faculty of the college of Education of YUI University in partial Fulfillment of the Requiements for the Degree of Doctor of Philosophy.

58. Cassady, J.C., Johnson, R.E.(2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance**.** **Contemporary Educational Psychology,** 27(2):270-295.

59. Chen, C. (2002). Self-Regulated leamning strategies and achievement in an introduction to information systems

course. Information Technology, **Learning, and Performance Journal**, 20 (1): 11-25.

60. Driscoll, R .,(2007). **Westside Test Anxiety Scale Validation. ERIC**,. (Resources in Education, ED495968.

61. Ellen, B. & keri, W.(1990). Metamemory and Attributions as Mediators of Strategy use and Recall**. Journal of Educational Psychology**, (21) :55-71.

62. Frank, C.R., & Richard, M.S. (2007). Effects of two short-term desensitization methods in the treatment of test anxiety. **Journal of Counseling Psychology,** 21(5): 427-458.

63. Garavalia, L., Scheuer, D., & Carroll, C. (2002). Comparative analysis of first—and third-year pharmacy student's perceptions of tudentregulated learning strategies and motivation. **American Journal o/pharm ace utical Education**, 66: 219-223.

64. Garner, J. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and selfregulated learning. **The Journal of Psychology,** 143 (4): 405-426.

65. Goldsmith, M. & Eliezer, A.(2002). Strategic Regulation of Grain Size in Memory Reporting. **Journal of Experimental Psychology**,131, (1): 73-95 .

66. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 86.(1):104—1 13.

67. Hargis, J (2000). The self-regulated learner advantage: learning science on the internet. **Electronic Journal of Science Education,** 4 (4): 1-7.

119- Herbert, B. (2008). ***Natural help 4 test anxiety", university counseling center***. Online available on the web at: http://gwired.gwu.edu/counsellinex.gw/site_ID/5176/page_ID/1409/.

68. Hyman, B.H. (2005). Hypnotic treatment of test anxiety. Online available on the web at: **http:// www lib .umi/dissertations / cart? Add=3170703.**

69. Lepper, M., Corpus, J., & Lyengar, S. (2005). intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. **Journal of Educational Psychology**, 97 (2):184—196.

70. Jerry, L., &John, L. (2007). Comparison of anxiety management training and desensitization in reducing test and other anxiety. **Journal of Counseling Psychology**, 25(4): 277-282.

71. Julie, M. & Richard, G. (2005). Selection test anxiety: Exploring tension and fear of failure across the sexes in simulated selection scenarios, **Journal of Selection and Assessment**, 13(4): 282-285.

72. Kapikiran, S. (2012). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish high School. **Education,** 132, (3): 474-483.

73. Knollman, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students emotions during homework: Moderating effects or students motivational orientations. **European Journal Psychology of Educational**, XXII (1): 63-76.

74. Magno, C. (2009). Assessing and developing self-regulated learning. **The Assessment Handbook**, *1*, 26-42.

75. Mann, M.P. (2004). The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students institutional attachment. **Personality and individual differences**, 36 (8): 1796 — 1806.

76. Mcwhaw, K., & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on student's use of self—regulated learning strategies. **Contemporary Eaucational Psycho logy**, 26: 311-329.

77. 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 **.**

78. Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above- average children. **Journal of Educational Psychology**, 88, (2): 203-214.

79. Ostovar, S., & Khayyer, M. (2004). Relations of motivational beliefs and self—regulated learning outcomes for Iranian college students. **Psychological Reports**, 94: 1202-1204.

80. Pintrich, P. R. (1999). Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self-regulated learning perspective: Comments on Dempster and

Corkill. **Educational Psychology Review**, 11 (2): 105-115.

81. Pintrich، R. (2000). **The role of goal orientation in selfregulated learning. In M. Boekerts، P. R. Pintrich، and Zeidner، M. (Eds.).Handbook of self-Regulation. San Diego، CA: Academic press**.

82. Pintrich, P. & Zusho, A. (2007). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. In R.P. Perry & J.C. Smart (eds.): **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective.** New York: Springer-Verlag.

83. Pintrich, P. (2003). Amotivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal Psychology Review**, 14 (4): 667-686.

84. Pintrich, P.& DeGroot, E.(2008). Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance , **Journal Educational Psychology**. ,33-40.

85. 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.

86. Schunk, D. H. (2005) . Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist,** 40(2): 85-94.

87. Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated leamning: Research recommendations. **Educational Psychology Review**, 20(4): 463-467.

88. Shokrpour, N.; Zareii, E.; Zahedi, S. & Rafatbakhsh, M.(2011). The Impact of Cognitive and Meta-cognitive Strategies on Test Anxiety and Students' Educational Performance. European **Journal of Social Sciences**, 21(1): 177- 188.

89. Silva, L.& Fabrício, T.(2010). Effects of Cognitive Training Based on Metamemory and Mental Images, **Dement Neuropsychol**, 4,(2):114-119.

90. Sinkavich, F.(1994). Metamemory, Attributional Style, and Study Strategies Predicting Classroom Performance in Graduate Students. **Journal of Instructional Psychology**,21.(2): 172-183.

91. Vansteenkiste, M , Lens , W and Deci , E (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self – Determination Theory : Another Look at the Quality of Academic Motivation . **Educational Psychologist** , 41(1): 19-31 .

92. Vrugt, A. (2008). Metacognitive, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. **Melacognition and Learning**, 3.(2): 123—146.

93. Wolters, C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. **Educational Psychologist,** 38 (4): 189-205.

94. Wolters, C., Yu, S., & Pintrish, P. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learnning. **Learning and Individual Differences**, 8.(3): 211-238.

95. Yang, M. (2005). Investigating the Structure and the Pattern in Self-regulated Learning by High School Students. **Asia Pacific Education Review,** 6 (2): 162-169.

96. Yen, N., Abu Bakar, K., Roslan, S., Luan, w., & Abd E1—ahman, P. (2005). Predictors of self—regulated learnning in Malaysian smart schools. **International Education Journal,** 6.(3): 343-353.

97. Young, M. (2005). The Motivational effects of 1he classroom environment in facilitating self— regulated learning. **Journal of Marketing Education** 27:25—40.

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

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

100. Zimmerman, B. (1994). Self- regulated learning and academic achievement: the emergence of Social Cognitive Perspective.. **Educational psychology Review**, 2 :173- 201.