استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى بتخصصى
إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية

إعـــــداد

د. عبد الرءوف السواح

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة

مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة

العدد العاشر – يوليو ٢٠٠٧

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا
لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى بتخصصى
إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية

د . عبد الرءوف السواح

مقدمـــة :

أصبح التحول من السلوكية Behaviorism إلى المعرفية Cognitivism فى علم النفس التربوى فى تزايد مستمر منذ بداية الستينات من القرن العشرين ، هذا التحول يزيد من مسئوليات المتعلمين (الطلاب) عن تعلمهم (Anderson , Reder & Simon , 1995 ; Bredo , 1997)

وفى الآونة الأخيرة تزايد البحث التربوى فى مجال التعلم المنظم ذاتيا Self Regulated Learning ، واستخدمت استبانة الإستراتيجيات الدافعية للتعلم The Motivated Strategies for Learning Questionnarie (MSLQ) على نطاق واسع لتقييم التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الجامعة ، وأصبح الطلاب يدركون على نحو متزايد أن عليهم مسئولية تعلمهم ، كما أنه عليهم أن يقوموا بإعادة تنظيم وبناء معارفهم الموجودة لديهم فى ضوء المعرفة الجديدة (Perkins , 1992) ، وفهم عملية التنظيم الذاتى Seslf Regulation مهم لتنمية قدرات التحصيل الدراسى لكل من المعلمين والمتعلمين .

ويعرف التعلم المنظم ذاتيا باعتباره نشاط أولى ذاتى يتضمن : عمليات تحديد الهدف ، وتنظيم بذل المجهود لتحقيق الهدف ، والمراقبة الذاتية Self Montoring ، وإدارة الوقت Time Management ، وتنظيم البيئة الطبيعية والاجتماعية (Zimmerman & Risemberg , 1997).

وطبقا لتعريف زيمرمان للتعلم المنظم ذاتيا فإن المتعلمين المنظمين ذاتيا هم : أفراد مشاركون فى عملية التعلم بفاعلية سلوكية ودافعية وما وراء معرفية ، ويتضح من هذا التعريف كيف ولماذا يختار الطلاب إستخدام عملية أو إستراتيجية معينة فى تعلمهم ذاتيا ، حيث أن الميزة الرئيسة للتعلم المنظم ذاتيا هى ما وراء المعرفة Metacognition التى تشير إلى الوعى Awarenss ، والمعرفة Knowledge ، والتحكم فى المعرفة Knowledge Control (Zimmerman , 1989) .

وأن أنشطة التنظيم الذاتى فيما وراء المعرفة تتمثل فى عمليات التخطيط Planning (وتضمن تحديد الأهداف التعليمية والنتائج التعليمية جيدا مثل : تحليل المهمة) ، والمراقبة الذاتية (وهى ضرورية لتحسين عملية التعلم ، فهى تساعد الطلاب على تركيز الانتباه على المهام التعليمية ، والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال ، وتظهر الإستراتيجيات غير الملائمة ، كما تحسن

عملية إدارة وقت المذاكرة للطلاب) ، وأخيرا تنظيم الأنشطة (Pintrich et al ., 1991) الذى يؤدى إلى تحسين عملية التعلم من خلال الاستخدام الأمثل للتغذية الراجعة أثناء هذا التعلم (Zimmerman , 1989) .

وحيث أن التنظيم الذاتى ليس سمة شخصية موروثة ، فيمكن للطلاب اكتسابه من خلال الخبرة ، والتأمل الذاتى Self Reflection ، والتحكم السلوكى لكى يحسنوا تعلمهم الأكاديمى ، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسى .

هذا بالإضافة إلى أن التعلم المنظم ذاتيا مناسب خاصة لطلاب الجامعة لما لديهم من تحكم أكبر فى وقتهم ، وكيفية مباشرة مذاكرتهم وتعلمهم (Pintrich , 1995) .

ويرى معظم علماء التنظيم الذاتى التعلم باعتباره عملية متعددة الأبعاد حيث تتضمن مكونات شخصية (معرفية وانفعالية) ، وسلوكية ، وسياقية (Zimmerman , 1986 ; 1989).

ولإجادة المهارة الأكاديمية يجب على المتعلمين سلوكيا تطبيق الإستراتيجيات المعرفية على المهمة التعليمية ضمن السياق التعليمى ، وهذا عادة يتطلب محاولات متكررة للتعلم لأن عملية الإجادة (الإتقان) تتضمن تنسيق المكونات الشخصية والسلوكية والبيئية .

وقد استخدم مفهوم التعلم المنظم ذاتيا لوصف الطلاب الذين يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية ، ولديهم دافعية داخلية، وتنعكس ما وراء المعرفة فى وعى الطلاب بقدراتهم الأكاديمية سواء نقاط القوة أو الضعف أكاديميا ، والاستراتيجيات التى يمكنهم استخدامها لمواجهة التحديات التى تتطلبها المهام التعليمية بقاعة الدراسة ، كما تنعكس الدافعية الداخلية لديهم فى القيمة التى تحدد تقدم الطالب وعمق فهمه وإرادته على تكرار المحاولة لتحدى المهام وذلك لاكتساب مهارات جديدة، واكتساب رؤى عن أخطائهم فى أثناء التعلم (Pintrich & Schunk , 2002) .

وهناك من العلماء من يرى أن الطلاب الذين حددوا لأنفسهم أهدافا فعالة واستخدموا استراتيجيات مناسبة فى تعلمهم ، وقيموا متطلبات هذا التعلم على نحو كافٍ كانوا ذوى مستويات أعلى تحصيليا عن الطلاب الآخرين (Zimmerman , 1989 ; Zimmerman & Schunk , 1989 ; Lacke & Latham , 1990) .

ومن المهم فى قاعة الدراسة أن تؤدى الأهداف إلى بذل المجهود ، وارتفاع مستوى المثابرة واستخدام استراتيجيات مناسبة فى عملية المذاكرة (Lacke & Latham , 1990) . هذا وتؤثر تلك الأهداف على الكفاءة الشخصية من خلال التعليقات وبذل المجهود لاحقا (Bandura , 1986 ; Schunk , 1996) .

مفاهيم الدراسة :

التعلم المنظم ذاتيا : Self Regulated Learning

ويعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه بنية معرفية مكونة من ثلاث أبعاد (الإستراتيجيات الدافعية ، واستراتيجيات التعلم ، والاستراتيجيات الإرادية) (Valle et al ., 2003) :

١ – الإستراتيجيات الدافعية : Motivated Strategies

تتضمن الإستراتيجيات الدافعية التوجه نحو هدف داخلى (يتمثل فى تحديد الطالب هدفه للتعلم والإتقان) ، والتوجه نحو هدف خارجى (يتمثل فى تحديد الطالب هدفه للأداء وإظهار قدراته أمام الآخرين) ، وقيمة المهمة (وتتمثل فى أسباب لماذا ينهمك الطلاب فى المهمة التعليمية) ، والتحكم فى معتقدات التعلم ، وفاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار (الذى يشير إلى الوجدان " المشاعر " ويتمثل فى الاستجابات على مقياس قلق الاختبار التى تدخل فى مخاوف الطلاب المتزايدة عند دخول الامتحان).

٢ – استراتيجيات التعلم : Learning Strategies

وتتضمن الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية ، واستراتيجيات إدارة المصدر (وتتضمن إدارة الوقت وبيئة التعلم ، وتنظيم بذل المجهود ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) .

أ – الإستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية :

Cognitive and Metacognitive Strategies

وتتمثل فى إستخدام الطلاب للاستراتيجيات المعرفية لمعالجة المعلومات من الكتب والمحاضرات ، والاستراتيجيات الماوراء معرفية تساعد الطلاب على التحكم فى معارفهم وتنظيمها ، ومن هذه الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية :

- التسميع الذاتى : Rehearsal

ويتمثل فى المراجعة (مثل : قراءة موضوعات المقرر الدراسى مرتين ، الأولى بالتفصيل ، والثانية أكثر عمومية) ، والاطلاع على المذكرات ووضع خط تحت الأفكار الرئيسة ، وصياغة ملاحظات ، والتدرج من السهل إلى الصعب ، وهذه الاستراتيجية تنشط المعلومات بالذاكرة العاملة للطالب بواسطة قراءة ملاحظاته ، وتلخيص الكلمات المفتاحية .

- التوسيع (التفصيل) : Elaboration

وتتمثل فى التلخيص وإعادة الصياغة وتعلم المعادلات (مثل : غالبا لا أنظر فى التفاصيل ولكن أحاول تذكر مميزات الصيغ " المعادلات " المحتملة للمادة العلمية) ، والتساؤل الذاتى Self questioning . وهذه الإستراتيجيات تساعد الطلاب على أن يكاملوا المعلومات الجديدة ويدمجوها بالمعرفة السابقة ، فتلخيص الطلاب للمادة العلمية وإعادة صياغتهم لها فى صورة ملاحظات وإقامتهم المناظرات وتكوينهم للخرائط الذهنية تساعدهم على تخزين المعلومات بالذاكرة طويلة المدى Long term memory وذلك عن طريق بناء توصيلات (ارتباطات داخلية بين المفردات

المتعلمة) (Pintrich et al ., 1991) . كما أن هذه الإستراتيجيات التوسيعية (التفصيلية) تعتبر من استراتيجيات المعالجة العميقة (Garcia & Pintrich , 1994) .

- التنظيم : Organization

ويتمثل فى تقسيم الطالب للمادة العلمية إلى فقرات وموضوعات ووحدات ليكون قادرا على متابعة تقدمه وتسهيل مهامه . فاستراتيجيات التنظيم تساعد الطالب على انتقاء المعلومات الملائمة ، وبناء ارتباطات بين المعلومات ليتم تعلمها (Pintrich et al ., 1991) .

- التفكير الناقد : Critical Thinking

يشير التفكير الناقد إلى قدرة الطالب على تطبيق المعرفة السابقة فى المواقف التعليمية الجديدة لكى يحل المشكلات أو للوصول إلى قرارات أو عمل تقويمات نقدية فيما يتعلق بمعايير الإمتياز والتفوق (Pintrich & Mckeachie , 2000) . ويتمثل التفكير الناقد عندما يعرض المعلم تفسيراً أو استنتاجاً أو نظرية على الطالب فى قاعة الدراسة أو من خلال قراءات الطالب نفسه ، ويحاول أن يقرر ما إذا كان هناك دليل جيد يدعمها ، كما يتمثل هذا التفكير فى تعامل الطالب مع المقررات الدراسية كنقطة بداية يحاول من خلالها تنمية أفكاره حولها ، وأن يكون دائم التساؤل لنفسه عما سمعه أو قرأه من هذه المقررات ليقرر مدى تأكيدها لديه .

- التنظيم الذاتى للعمليات الماوراء معرفية : Metacognitive Self Regulation

يشير التنظيم الذاتى لعمليات ما وراء المعرفة إلى الوعى ، والمعرفة والتحكم فى المعرفة (مثل أن يفهم الطالب ما يقرأه ويكون لديه القدرة على التحكم فى تقدمه وتعديل هذا التقدم من خلال مراقبته للأنشطة المعرفية) .

ب – استراتيجيات إدارة المصدر : Resource Management Strategies

- إدارة الوقت وبيئة التعلم : Time and Environment Management

وتتمثل إدارة الوقت فى (تخطيط الوقت ، وعادات إستخدام الوقت ، وجدولة وقت المذاكرة ، وتخطيط فترات الراحة ، وحدود الوقت ، وضياع الوقت) ، وتتمثل إدارة بيئة التعلم فى (مكان هادئ للمذاكرة ، وإزالة المشتتات ، وتجميع كل المواد الضرورية للمذاكرة من كتب وأقلام وورق وقواميس ، والذهاب إلى مكان آخر مثل مكتبة تتوافر فيها كثير من المراجع ... الخ) .

- تنظيم بذل المجهود : Effort Regulation

ويتمثل فى قدرة الطالب على التحكم فى عملية بذل المجهود ، والتحكم فى الإنتباه فى مواجهة المشتتات والمهام غير الشيقة . وإدارة بذل المجهود هى إدارة للذات وتنعكس فى تعهد الطالب والتزامه بإكمال أهدافه بالرغم من وجود صعوبات ومشتتات ، واستراتيجية إدارة بذل المجهود تعتبر هامة للنجاح الأكاديمى (Pintrich et al ., 1991) .

فتعهد الهدف وحده لا يفيد ولكن التنظيم المستمر لاستخدام استراتيجيات التعلم ؛ فعلى سبيل المثال ينام الطالب فترة كافية ليلة الامتحان ليكون أداؤه أفضل فى هذا الامتحان ، وأن لا

يذاكر الطالب أبدا بعد منتصف ليلة الامتحان وإلا سيكون متعبا جدا فى الصباح ، ولن يكون قادرا على التركيز فى الامتحان ، فيجب عليه أن يذاكر على مراحل أى يعمل قليلا (لمدة ساعة) ثم يستريح لمدة (١٠) دقائق بعدها يعود إلى المذاكرة مرة ثانية وهكذا ، يذاكر المادة العلمية فى شكل أقسام قصيرة ، ومن حين لآخر يحصل على فترات راحة يركز فيها على أشياء أخرى ، وحصول الطالب على فترات راحة متكررة تنشط الطاقة العقلية لكى يستطيع رفع مستوى أدائه العقلى .

- التعلم من الأقران : Peer Learning

يشير إلى مشاركة الطالب فى حوار مع الزملاء لتوضيح محتويات المقرر الدراسى والوصول إلى استبصارات لا يستطيع الحصول عليها بمفرده . فالمشاركة مع الزملاء لها تأثيرات إيجابية على التحصيل الدراسى للطلاب (Pintrich et al ., 1991) .

- طلب المساعدة : Help Seeking

ويتمثل فى طلب الطالب المساعدة من الزملاء أو المعلمين ، فطلب المساعدة من الأقران أو من المعلمين ييسر التحصيل الدراسى للطالب (Pintrich et al ., 1991) .

٣ – الإستراتيجيات الإرادية : Voltional Strategies

وتتضمن خمسة عوامل (مكونات) :

- التحكم فى الإنتباه (التحكم المعرفى) : Attention Control

وتشير استراتيجيات التحكم فى الانتباه إلى قدرة الطالب على التركيز فى المهمة التعليمية ومهارته فى التغلب على المشتتات التى تعيق العمل الذى يقوم به ، والتحكم فى الانتباه يتمثل فى بذل الطالب الجهد لإعطاء انتباه انتقائى للمعلومات المتعلقة بالمهمة مثل أحاول جعل نفسى يركز أكثر على العمل بدلا من أن أدع ذهنى يشتت فى شئ آخر .

- التحكم فى الدافعية : Motivation Control

وتتضمن تصعيد الحافز والإغراءات وتدعيم الذات ، ويشير التحكم فى الدافعية إلى بذل الطالب الجهد لتزويد نفسه بالتعزيز الذاتى والإطمئنان مثل : أحيانا أحصل على هذا التدعيم ، وأهنئ نفسى أننى سوف أجتاز الامتحان .

- تعليم الذات : Self Instruction

ويتمثل فى بذل الطالب الجهد لإعطاء نفسه التعليمات اللازمة لإكمال المهمة ، ويشير تعليم الذات إلى تعلم الاسترخاء ووعد الذات بالمكافآت وإيجاد مكان هادئ للمذاكرة .

- التحكم فى الآخرين بموقف المهمة : Control of Others

وتتضمن التحكم فى الرفاق والمعلم والمساعدة ، ويتمثل فى بذل الطالب الجهد لاستخدام الرفاق كمصدرا أو لترتيب الموقف الذى يجعل الزملاء لا يشتتون منه الأهداف التعليمية (مثل

التركيز مع المحاضر رغم وجود بعض الزملاء يتحدثون بجوار الطالب فى قاعة الدراسة، وعند المذاكرة يكون لديه القدرة على التركيز رغم وجود مشتتات خارجية) .

- التحكم فى المهمة : Task Control

وتتمثل فى مراجعة الإجابات أثناء الامتحان ، وتجهيز المواد الضرورية عند المذاكرة ، وتغير مكان المذاكرة فى حالة وجود مشتتات .

- التحصيل الدراسى : Academic Achievement

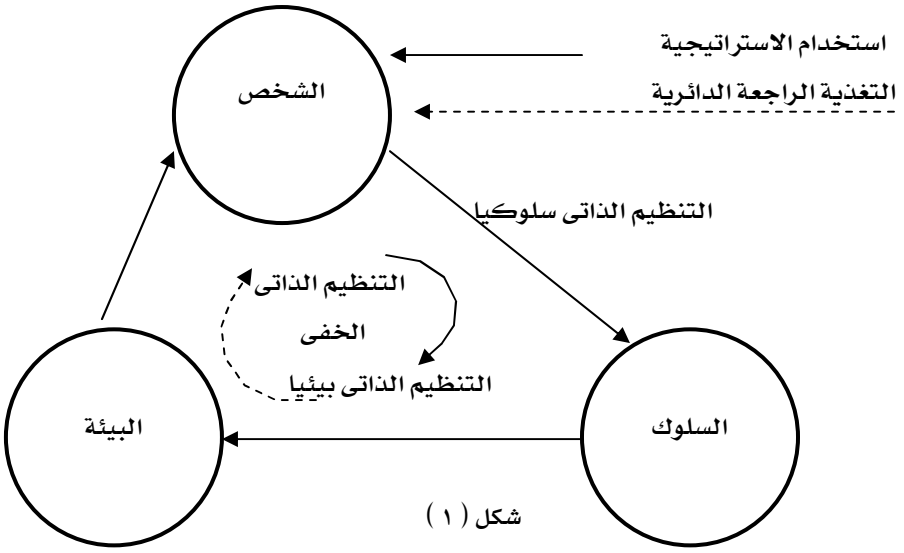
يعرف التحصيل الدراسى فى البحث الحالى باعتباره " مجموع درجات الطلاب فى المقررات الدراسية التى درسها خلال العام الدراسى بالفرقة الأولى ، وكذلك درجات الفرقة الرابعة فى كل من تخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة " ، وذلك من واقع كشوف النتائج المعلنة بكنترولات الفرقتين .

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

زودتنا النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا بالأساس النظرى لتطور نموذج التعلم المنظم ذاتيا من حيث تفاعل العوامل الشخصية والسياقية والسلوكية لمنح الطلاب فرصة التحكم فى تعلمهم ، كما أوضحت أهمية الوقت لإدارة الذات Self direction (Bandura , 1986) .

وترى النظرية المعرفية الاجتماعية التنظيم الذاتى للتعلم (كتفاعل العمليات الثلاث شخصيا وسلوكيا وبيئيا) لا باعتباره مهارة فقط بل أيضا باعتباره معرفة الشخص وإحساسه بالقوة (القدرة) التى يحتاجها لتفعيل enact هذه المهارة فى السياقات ذات العلاقة (Zimmerman , 2000) .

والتنظيم الذاتى للتعلم عملية دائرية لأن التغذية الراجعة التى يحصل عليها الطالب من أدائه السابق تستخدم لإيجاد التوافقات أثناء قيامه بالمحاولات المتكررة ، هذه التوافقات تكون مطلوبة لأن العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية تتغير باتساق أثناء تعلم المقرر الدراسى والأداء الذى يجب أن يكون ملاحظا ومراقبا كما بالشكل (١) : (Zimmerman , 2000)



شكل (١)

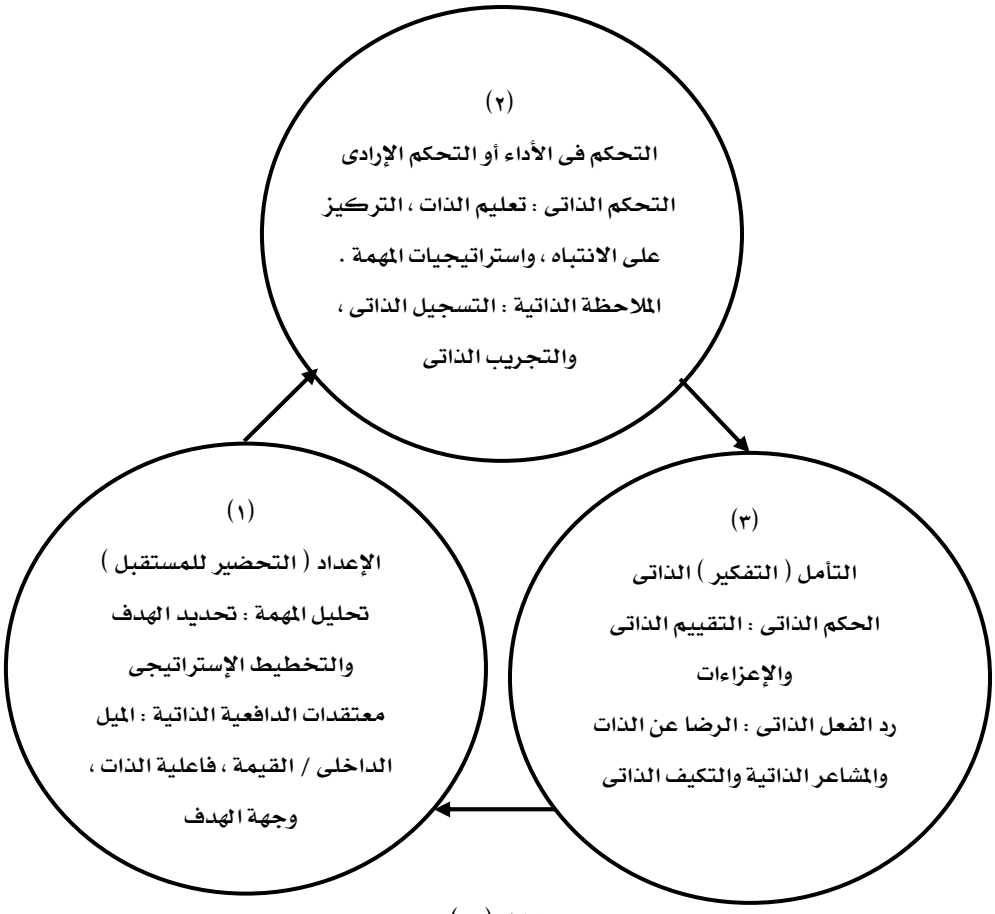
الأشكال الثلاثية للتنظيم الذاتى للتعلم

مقتبس من Zimmerman , 2000

يتضح من شكل (١) ما يلى :

- التغذية الراجعة الدائرية Feedback Loop تتضمن مراقبة الحالة الداخلية للطالب وسلوكياته وبيئته التى أعدها للتعلم .
- تنظيم العوامل الشخصية (يشار إليه كتنظيم ذاتى خفى) وتتضمن المراقبة ، والتحكم فى النواحى المعرفية والوجدانية مثل إستخدام الخيال لاسترجاع المعلومات أو الاسترخاء .
- والتنظيم الذاتى السلوكى ويشمل الملاحظة الذاتية ، وعملية الأداء الملائمة مثل طرق التعلم .
- والتنظيم الذاتى البيئى ويشير إلى الملاحظة والتحكم فى الشروط البيئية والنتائج الأكاديمية .

وقد وضعت النظرية البنائية الإجتماعية وعمليات التنظيم الذاتى والمعتقدات المرافقة فى ثلاث مراحل دائرية كما هو موضح بالشكل (٢) : (Zimmerman , 2000)



شكل (٢)

المراحل الدائرية والعمليات الفرعية للتنظيم الذاتى

مقتبس من Zimmerman , 2000

يتضح من شكل (٢) أن التنظيم الذاتى وعملياتها الفرعية تمر فى ثلاث مراحل كما يلى :

١ – مرحلة الإعداد (التحضير للمستقبل) : Forethought

وتتضمن تحليل المهمة التعليمية (مثل تحديد الهدف ، والتخطيط الإستراتيجى) ، والمعتقدات الدافعية الذاتية (مثل فاعلية الذات ، وتوقعات النتائج الأكاديمية ، والميل الداخلى أو القيمة ، ووجهة الهدف) . وهذه المرحلة تسبق الأداء الفعلى وتحدد الفعل (النشاط) وترسم خريطة المهام الأكاديمية وتساعد على نمو توجه عقلى إيجابى ، والتوقعات الواقعية تجعل المهام أكثر جاذبية (تشويقا) ، ويجب أن تكون الأهداف محددة مثل: نواتج أكاديمية محددة ومرتبة لكى تنقل من الذاكرة قصير الأجل إلى الذاكرة طويلة المدى ، ويجب أن يطلب من الطلاب الإهتمام بالأمور التالية

: متى يبدأون ؟ ، أين يعملون ؟ ، كيفية البدء فى المهمة؟، ما الشروط التى تساعد أو تعوق أنشطة تعلمهم والتى تكون جزءاً من هذه المرحلة ؟ على سبيل المثال : يجب أن تساعد الطالب على التفكير فى الواجبات المنزلية وأن يتأمل فيما يستطيع أدائه ليكون أكثر نجاحا .

٢ – مرحلة التحكم فى الأداء أو التحكم الإرادى : Performance or Volitional Control وتتضمن :

أ – التحكم الذاتى (مثل تعليم الذات Self Instruction) وهو عبارة عن إخبار الطالب نفسه كيف يبدأ العمل أثناء المهمة ، والتركيز على الانتباه الذى يجعل الطالب يبذل مزيدا من الجهد لإعطاء انتباه انتقائى إلى المعلومات المتعلقة بالمهمة . (Ruohotie , 2000a). فالانتباه الإنتقائى النشط ييسر معالجة المعلومات المدعمة للنية الحالية وتثبط معالجة المعلومات للميول المنافسة (Kuhl , 1986) .

فالمهمة الرئيسة لإستراتيجيات التحكم فى الانتباه Attention Control Strategies (أحد مكونات الإرادة Volition التى تمثل : البعد الثالث من البيئة المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا) (Kivinen, 2003) هى المحافظة على التركيز العقلى على المهمة التعليمية وأن تحمى الفرد من المثيرات المشتتة لذهنه .

ب – استراتيجيات المهمة (مثل : الملاحظة الذاتية ، والتسجيل الذاتى ، والتجريب الذاتى). ومرحلة التحكم فى الأداء أو التحكم الإرادى تتضمن عمليات أثناء التعلم ، والمحاولة النشطة للاستفادة من استراتيجيات محددة لمساعدة الطالب ليصبح أكثر نجاحا . ويجب أن يسأل الطالب نفسه عن الآتى : هل أكمل ما يأمل فعله (أدائه)؟ هل هو شارد الذهن؟ هل هذا يستغرق وقتا أطول للتفكير فيه ؟ تحت أى شروط يستكمل معظم أدائه ؟ ما الأسئلة التى يمكنه أن يسألها لنفسه أثناء تأدية المهمة التعليمية ؟ كيف يمكنه تشجيع نفسه للاستمرار فى أداء المهمة ، ويشتمل ذلك على محادثة الذات Self Talk بما سوف يحصل عليه عند انتهاء المهمة مثل مشاهدة التلفاز أو قراءة المجلة المفضلة ؟ (Chang , 2005).

٣ – مرحلة التأمل (التفكير) الذاتى : Self Reflection

وتتضمن العمليات التى تحدث بعد خبرة التعلم والتى تؤثر على ردود الأفعال لهذه الخبرة ، وتشمل الأحكام الذاتية Self Judgements مثل : التقويم وهو عبارة عن مقارنة المعلومات المراقبة ذاتيا بالمعيار أو الهدف لأداء الفرد ، والإعزاءات وهى حيوية للتأمل الذاتى لأن عزو الأخطاء لنقص القدرة يرغم المتعلمين أن يتفاعلوا سلبيا وأن يتخلوا عن محاولة التحسين من أدائهم (Zimmerman, 1998) ، ورد الفعل الذاتى مثل الرضا عن الذات / الوجدان Self Satisfaction/ Affect ، والتكيف الذاتى . ويشير التأمل الذاتى إلى النظر إلى الوراء فى خبرة التعلم ، والذى يعطى المعنى لخبرة التعلم (Ruohotie , 2000a).

فمرحلة التأمل الذاتى تتضمن التفكير بعد الأداء والتقويم الذاتى لنواتج التعلم مقارنة بالأهداف التى حددت بالمرحلة الأولى (مرحلة الإعداد) . ويجب أن يهتم الطالب بأن يسأل نفسه هل استكمل ما خطط لأدائه ؟ هل تشتت ذهنيا وكيف يعد (يُحضّر) للعمل؟ هل يخطط وقتا كافيا أو

يحتاج لوقت أكثر مما فكر فيه ؟ تحت أى الشروط يستكمل معظم مهامه التعليمية ؟(Chang , 2005) .

ويتضمن التنظيم الذاتى الجيد ما يلى : الملاحظة الذاتية (مراقبة الطالب بانتظام لأدائه واحتفاظه بالسجلات والتسجيلات) ، والتوافق الذاتى (مقارنة الأداء بانتظام بالمعايير " المحكات " أو الأهداف مثل :إعادة فحص الإجابات بنفسه أو بأشخاص آخرين) ، ورد الفعل الذاتى (الإنهماك فى العمليات الشخصية مثل : تحديد الأهداف ، تخطيط ما وراء المعرفة والنواتج السلوكية) ، والإدارة الذاتية للمديح أو النقد والتسميع الذاتى والحفظ وتحديد الهدف القريب ، وبناء البيئة مثل تغيير المهمة التعليمية الصعبة ، وتغيير البيئة التعليمية والبيئة الطبيعية المباشرة ، وتهيئة مكان للمذاكرة وطلب المساعدة (Chang , 2005).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة أن التنظيم الذاتى لمعتقدات فاعلية الذات سببا فى التأثير على إستخدام مثل هذه العمليات التنظيمية كاستراتيجيات التعلم الأكاديمى (Zimmerman , et al ., 1992 ; Schunk & Schwartz , 1993) ، وإدارة الوقت (Britton & Tensor , 1991) ، ومقاومة ضغوط الرفاق (Bandura et al ., 1996) ، والمراقبة الذاتية (Bouffard - Bouchard et al ., 1991) ، والتقويم الذاتى وتحديد الهدف (Zimmerman & Bandura , 1994) .

ويحدد كل من زيمرمان ومارتنزبونز (Zimmerman & Martinez-pons , 1986) فئات التنظيم الذاتى فى :

١- التقويم الذاتى Self Evaluation - يقيم الطالب مبدئيا جودة ما أنجزه من مهام تعليمية.
٢- التنظيم والتحويل Organizing & Transforming - إعادة ترتيب علنى أو خفى للموضوعات التعليمية لتحسين التعليم مثل وضع مخطط (تلخيص) Outlining قبل كتابة البحث .
٣- تحديد الأهداف والتخطيط Goal Setting & Planning - يحدد الطالب النواتج التعليمية المرغوبة أو الأهداف الفرعية والتخطيط للنتائج والوقت وإكمال الأنشطة المرتبطة بالأهداف .
٤- البحث عن المعلومات Seeking Information - يبذل الطالب الجهد للوصول إلى مصدر المعلومات عن المهمة من المصادر غير الإجتماعية مثل البحث على الإنترنت.
٥- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة Keeping records monitouring - يبذل الطالب الجهد فى تسجيل الأحداث أو النتائج .
٦- البناء البيئى Environmental Structuring - يبذل الطالب الجهد لانتقاء أو ترتيب البيئة الطبيعية لجعل التعلم أسهل .

٧- التتاليات الذاتية Self Consequences - يرتب الطالب المكافآت أو العقاب للنجاح أو الإخفاق .

٨- التسميع والحفظ Rehearsing & Memorization - يبذل الطالب الجهد لحفظ الموضوعات التعليمية بالممارسة العلنية أو السرية .

٩- طلب المساعدة من الخبراء / المعلمين Seeking assistance from Experts / Teachers - يبذل الطالب الجهد للبحث عن المساعدة من الخبراء أو المعلمين .

١٠- طلب المساعدة من جماعة الرفاق Seeking assistance from peers - يبذل الطالب الجهد فى البحث عن المساعدة من زملائه .

١١- استعراض الإختبارات Reviewing Tests - يبذل الطالب الجهد فى إعادة قراءة الإختبارات السابقة للاستعداد للإمتحان مستقبلا.

١٢- إستعراض المذكرات Reviewing notes ، يبذل الطالب الجهد فى إعادة قراءة المذكرات للإستعداد للامتحان مستقبلا .

١٣- استعراض نصوص الكتب Reviewing Texts ، يبذل الطالب الجهد فى إعادة قراءة الكتب للإستعداد للإمتحان مستقبلا .

ويقوم التنظيم الذاتى Self Regulation على المبادئ التعليمية (التربوية) التالية :

١ – الإعداد Prepare :

يجب أن يشجع على التعليم وأن يرشد الطلاب لإعداد بيئات تعلم مناسبة (ملائمة) ، نظرا لأن البناء البيئى من حيث انتقاء وترتيب البيئة الطبيعية تجعل التعلم أسهل (أيسر) ، ولها ارتباط قوى بمستويات التحصيل الدراسى لطلاب الجامعة (Ley & Young , 1998) ، وأيضا وجدت فروقا جوهرية بين طلاب الجامعة الذين استخدموا المراقبة الذاتية للبروتوكول التعليمى وزملائهم الذين لم يستخدموا المراقبة الذاتية لصالح المجموعة الأولى(Lan , 1996) ، كما أن الطلاب الذين سجلوا سلوكيات الدراسة أدركوا البناء البيئى بروح معنوية عالية ، وكان تحصيلهم الدراسى مرتفعا عن زملائهم الذين لم يسجلوا هذه السلوكيات. ويشتمل بناء البيئة على قدرة المتعلم على معالجة الإزعاجات بفاعلية كجزء حاسم للتنظيم الذاتى والإرادة (Corno , 1994) .

ويشمل إعداد الإستراتيجيات Preparing Strategies على تقنيات التعليم والتدريب على تأسيس مكان الدراسة (المذاكرة) بشرط أن يكون هادئا ومريحا وبدون مشتتات ، ويشجع المتعلمين على استيضاح كيف ومتى يكون التحكم فى المشتتات فعالا ؟ (Corno , 1994) .

يتضح من خلال استعراض المبدأ التربوى للتنظيم الذاتى أن تعليم الطلاب الفعال يتطلب منهم أن يعدوا بيئة دراستهم (مذاكراتهم) بالخصائص التى تيسر تركيز انتباههم والمحافظة عليه لأطول فترة ممكنة للانتهاء من المهام التعليمية ، بالإضافة إلى أن يقوم الطلاب بتسجيل مقدار الوقت الذى يقضونه فى المذاكرة فى هذه البيئة .

٢ – التنظيم Organize :

يجب أن يشتمل التعليم على مختلف الترتيبات لموضوعات التعلم التى تيسر التعلم واستخدام الطالب الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية نظرا لأن أنشطة التنظيم والتحويل هى ثالث منبئ لمستوى التحصيل الدراسى بين طلاب الجامعة (Ley & Young , 1998) ، ومزاوجة الإستراتيجيات الملائمة للنواتج الأكاديمية تحسن مستوى التحصيل الدراسى لدى الطلاب (Mckeague & Di Vesta , 1996) ، وقد استفاد الطلاب من إستخدام الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية (Nist & Simpson , 1990 ; Frazier , 1993 ; Davis , 1994 ; Brozo , Sathl & King , 1996) .

٣ – المراقبة : Monitoring

يجب أن يدرب الطالب على أن يسجل كيف ومتى ينشغل (ينهمك) engag فى التعلم ونتائج بذل الجهد نظرا لأن المراقبة الذاتية مكون هام للتعلم المنظم ذاتيا (Zimmerman & Paulsen , 1995) ، وأن الطلاب المنظمون ذاتيا يستخدمون التغذية الراجعة الخارجية والداخلية لمراقبة أهداف تعلمهم ، ومقدار فاعلية استراتيجياتهم المستخدمة والوسائل المستخدمة ، ومستوى جودة النواتج الأكاديمية لتعلمهم (Butler & Winne , 1995) ، وتعتبر التغذية الراجعة متأصلة فى العمليات التى يتكون منها التعلم المنظم ذاتيا ، ومحور رئيس لتلك العمليات (Butler & Winne , 1995) ، والطلاب الذين يتدربون على ما وراء المعرفة يكون لديهم وعى بعمليات تعلمهم ونتائج تلك العمليات ويمكنهم ضبط سلوكياتهم أو تفكيرهم لتحسين أو تصحيح عمليات التعلم الناقصة desficient(Gragne & Claser , 1987) .

فالطلاب الذين يراقبون تقدمهم فى التعلم باستخدام الإستراتيجيات الماوراء معرفية لضبط الإستراتيجيات المعرفية التى تعوض الصعوبات (Garner , 1990 ; Ridley , Schutz , Glanz & Weinstein , 1992) ، والطلاب الذين يسجلون أنشطة تعلمهم فى بروتوكول المراقبة الذاتية يحققون مستوى تحصيل دراسى أعلى من زملائهم الذين لم يسجلوا أنشطة التعلم (Lan , 1996).

يتضح من خلال استعراض المبدأ التربوى الثالث للتنظيم الذاتى أن تحقيق الطلاب لمستويات عالية من التحصيل الدراسى يتطلب منهم إستخدام استراتيجيات المراقبة Monitoring Strategies حيث يشتمل التعليم على أنشطة مراقبة التعلم مما يتطلب من الطالب أن يعيش الوقت الذى يقضيه فى أنشطة التعلم مثل أخذ الملاحظات (المذكرات) فى قاعة الدراسة ، وقراءة نصوص الكتب ، وحضور المحاضرات ، والعمل على حل مشكلات الواجبات المنزلية (Lan , 1998) .

ويتطلب التعلم من الطالب أن يتأكد من تقدمه فى التعلم كجزء من العملية التعليمية ، وأن تشير التغذية الراجعة إلى التقدم نحو أهداف التعلم Learning Goals التى تكون إجادة المادة العلمية وما يجب أن يعرفه الطالب أو يكون قادرا على أدائه ، وليس الاتجاه نحو أهداف الأداء Performance وهى الدرجات والمستوى النسبى للطالب بالنسبة لزملائه فى الفرقة الدراسية (Hagen & Weinstein , 1995) .

٤ – التقويم : Evaluation

يجب أن يمكن التعليم الطلاب من تحديد كيف يكونوا متعلمين جيدين ، ويحدث التقويم الذاتى عندما يفكر الطالب (يتأمل) فى جودة عمله الذى أنجزه لإعداده للتقويم الذاتى حيث يدخل الطالب فى مقارنات بين ما أكمله والمحك أو الهدف ، نظرا لأن عمليات التقويم الذاتى لها دلالة أضعف لدى التلاميذ منخفضى التحصيل الدراسى بالتعليم الثانوى (Zimmerman & Martinez-Pons , 1990) ، ولدى طلاب الجامعة عندما قورنوا بزملائهم مرتفعى التحصيل الدراسى ، بالإضافة إلى أن الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى استعرضوا الإختبارات على نحو دال إحصائيا أكثر من زملائهم منخفضى التحصيل الدراسى (Lan , 1996 ; Ley & Young , 1998) .

واستعراض الإختبارات يخدم نفس وظيفة التقويم الذاتى لأن كل منهما يحث induce الطالب على التفكير فى البدائل التى تحسن هضبة تعلمه بالجودة المطلوبة ، فقد وجد أن الطلاب الذين يسجلون سلوكياتهم الدراسية أوضحوا أنهم يستعرضون الإختبارات السابقة على نحو جوهرى أكثر من زملائهم الذين لم يسجلوا (Lan , 1998) .

يتضح من خلال استعراض المبدأ التربوى الرابع للتنظيم الذاتى أن التعليم الفعال للطلاب يتطلب منهم أن يؤكدوا ويستقبلوا التغذية الراجعة على فترات عمليات التعلم ، على سبيل المثال : التعليم القائم على إستخدام الكمبيوتر الذى يعطى اختبارات للطالب على نحو متكرر ، ويرغمه على استعراض التغذية الراجعة الصريحة بما يدعم تعلمه حيث لا يدعمه التقويم الذاتى بموضوعات الإختبار ، ينمى (يعظم) إستخدام عمليات التعلم التى تشجع التنظيم الذاتى (Winne & Stockly , 1998) .

فالمعلمون الذين يزودون طلابهم بالتغذية الراجعة التصحيحية مع اختباراتهم يؤكدون على التقويم الذاتى واستعراض الإختبارات ، ولتشجيع الطلاب على إستعراض هذا العمل يجب أن يتطلب منهم أن يقترحوا كيفية تحسين إجادتهم للتعلم القائم على التغذية الراجعة الخارجية التى يحصلون عليها من خلال التعلم أو المعلم .

وعند البدء فى مواجهة المهمة الأكاديمية ، يحلل المتعلمون المنظمون ذاتيا متطلبات المهمة بشكل نشط لتوضيح احتياجات التعلم ، هذا التحليل للمهمة يعتبر هام لأسباب متعددة ، **أولها** : عندما يحلل الطلاب متطلبات المهمة فإنهم يفسرون أغراضهم من التعلم (مثل : حفظ التفاصيل فى النص ، وقراءة الأفكار الرئيسة) ، ومن ثم يكون اختيارات الطلاب الأساسية للمداخل الإستراتيجية بناءا عن إدراكاتهم لمتطلبات المهمة التعليمية (Butler & Winne , 1995) ، **ثانيا** : يحدد معرفة (إدراك) متطلبات المهمة المحكات (المعايير) التى على ضوئها يحدد الطلاب مراقبتهم لأدائهم ، هذه المعايير تستخدم للحكم على كل من التقدم نحو النواتج الأكاديمية المرجوه وفائدة استراتيجيات مباشرة المهمة ، **ثالثا** : تتفاعل تصورات الطلاب عن متطلبات المهمة مع معتقداتهم الدافعية خاصة تصوراتهم عن فاعلية الذات ، وأن يكون تحديد الأهداف قد تم على نحو مثالى. هذا

التفاعل يقود الطلاب لتبنى أهداف تعلم إنتاجية Productive Learning Goals (Dweck , 1986) ، ومعرفة الطلاب لمتطلبات المهمة يشعرهم بالقدرة على تحقيقها ، ومع ذلك إذا كان الطلاب يعوزهم الثقة بالنفس (مثل إدراكات منخفضة عن فاعلية الذات) (Bandura , 1993) ، وينقصهم فاعلية استراتيجيات التحكم فى الدافعية (Corno , 1986) ، ربما يركزون على أهداف الأداء نوعا ما عن أهداف التعلم (Dweck , 1986) أو غالبا يتركون المهمة.

ويتميز المتعلمون المنظمون ذاتيا بأن لديهم معلومات عن متى وأين ولماذا يكون إستخدام بعض الإستراتيجيات مفيدا (Borkowski , Carr & Pressley , 1987) .

وتعتبر المراقبة الذاتية هى لب التعلم المنظم ذاتيا ، فعندما يراقب الطلاب ذواتهم فإنهم يفكرون فى جوانب متعددة لأدائهم ويولدون تغذية راجعة داخلية طبقا لتقدمهم فى عملية التعلم (Butler & Winne , 1995).

ويجب على المتعلمين أن يقيموا تقدمهم ذاتيا فى علاقته بمختلف الأهداف ، على سبيل المثال : الطلاب الذين يحددون أهداف التعلم عليهم أن يراقبوا العلاقة بين النواتج الأكاديمية ومتطلبات المهمة الأكاديمية ، فالطلاب الذين يحددون أهداف الأداء يقيمون نجاحهم من خلال مقارنة أدائهم بأداء زملائهم ، أما الطلاب الذين يحددون أهداف للإجادة (للإتقان) لأنشطة التعلم (مثل كيف يستخدمون إستراتيجية الكتابة) يكون تقييمهم ذاتيا للإتقان المتحقق للإستراتيجية المستهدفة (Kitsantas , 1997).

فتحديد الأهداف جزء مكمل لمرحلة الإعداد (التحضير للمستقبل) للتنظيم الذاتى (Zimmerman , 2000 ; Schunk , 2001) وتحديد الأهداف يمكن الطلاب من الإلتزام وتعهد أهدافهم لتحقيقها ، والتى تكون ضرورية لكى تكون الأهداف مؤثرة على الأداء ، وتلعب الأهداف الدور الرئيسى فى نماذج التعلم المنظم ذاتيا (Boekaerts , Pintrich & Zeidner , 2000 ; Paris & Paris , 2001 ; Zimmerman , 2002). أيضا وجد أن تحديد الأهداف يزيد من فاعلية الذات للطلاب ، والأهداف القريبة تحسن مستوى التحصيل الدراسى (Schunk , 2001) . بالإضافة إلى أنها تزيد من بذل الطالب للمجهود ، وتزيد من مستوى المثابرة لديه ، وتقود إلى إستخدام استراتيجيات مذاكرة مناسبة (Locke & Latham , 1990) ، وتؤثر على الكفاءة الشخصية من خلال التعليقات والمجهود الذى يبذله لاحقا (Schunk , 1996). وأن تحديد الأهداف كان مرتبطا بمستوى التحصيل الدراسى (Schunk & Schwarz , 1993 ; Garavalia&Gredler,2002; Kyllo& Landers, 1995 ; Zimmerman & Kitsantas ., 1997)

ويتعلم الطلاب من خلال أن يسألوا أنفسهم أسئلة تشير إلى تحليل المهمة التعليمية على هذا النحو (مثل : ما المفترض علىّ فعله هنا ؟ وإلى إستخدام الاستراتيجية (مثل : ماذا يجب علىّ فعله؟) وإلى المراقبة (مثل : كيف يجب أن أعمل ؟) وإلى التقويم الذاتى (مثل : التسجيل الذاتى لنواتج

محددة) ، و / أو التعزيز الذاتى (مثل : إعطاء الفرد فترة راحة للإسترخاء) (Harris & Graham , 1996) .

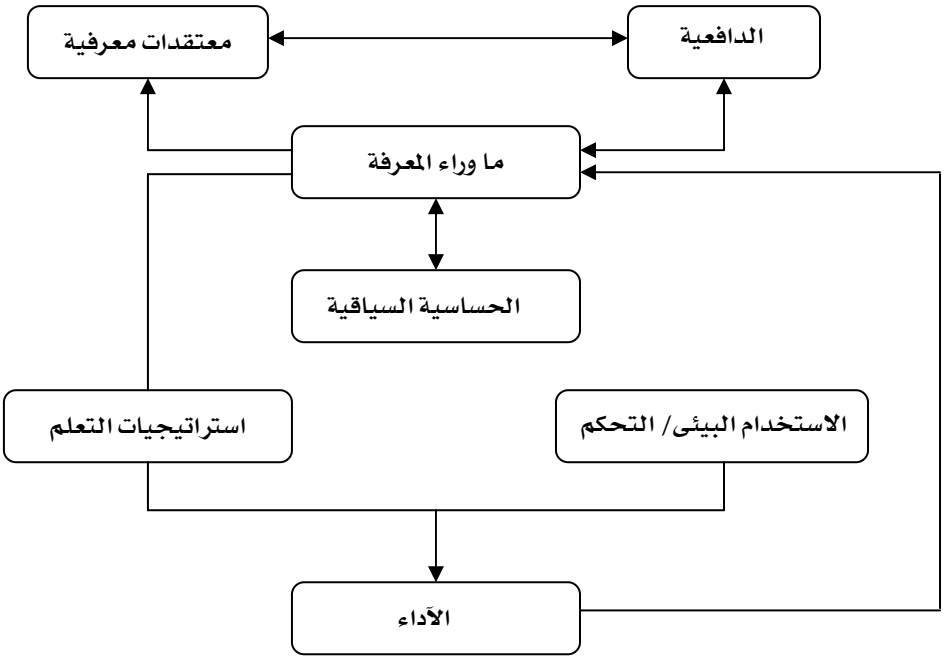
على نحو مشابه وجد أن تحديد الهدف والتخطيط مراحل حاسمة أثناء التعلم المنظم ذاتيا، فالأهداف تسمح للمتعلم ديناميا وعلى نحو متكرر الإنهماك فى عمليات معرفية وانفعالية متعددة أخرى مثل أن يتحكم الطالب بمصادر المهمة (مثل : التلميحات التعليمية ، وتقسيم الوقت ، والسياق الاجتماعى) ، والشروط المعرفية (مثل : معلومات المجال ، ومعلومات المهمة ، ومعلومات استراتيجيات التعلم) ، والشروط الدافعية (مثل : فاعلية الذات ، والميول " الإهتمامات " ، وقيمة المهمة) (Winne , 2001) .

ويمكن تلخيص ما يقوم به المتعلمون ذوى المهارة فى التنظيم الذاتى للتعلم على النحو التالى (Zimmerman , 1998 ; Rouhotie , 2000a) :

- تحديد الأهداف : تشكيل نظام متدرج للأهداف بخطوات متقاربة تقود إلى الأهداف البعيدة ، والأهداف هى تحديات تعطى المتعلمين الفرصة لتقويم تقدمهم الشخصى أثناء التعلم .
- توجه الهدف : تشكيل أهداف التعلم للإتقان مما يرغب الطالب فى زيادة كفاءته وخبرات تعلم القيم .
- معتقدات فاعلية الذات : لديه معتقدات فاعلية ذات قوية تقوده إلى دافعية عالية تساعده على أن يتعلم وينظم مشاعره ذاتيا ، وتمكنه من تحديد أهداف عالية ومراقبة الذات وتوقعات نتائج إيجابية .
- تركيز الإنتباه : لديه القدرة على تركيز الإنتباه على تعلمه وأدائه فى المهام التعليمية.
- استراتيجيات التعلم : يكيف ويطور تقنيات تعلمه وطرقه مثل : التعبير اللفظى ، أو إستخدام التصور الخيالى لتحسين أدائه .
- المراقبة الذاتية : يلاحظ أدائه ، وإذا كان ضروريا يعدل أدائه .
- التقويم الذاتى : يقيم تعلمه وأداءه إستنادا إلى أهداف واضحة وتحكم ذاتى دقيق ، ويقارن التعلم الحالى بالأداء السابق .
- الإعزاءات السببية : يعزو النتائج الضعيفة إلى خطأ الإستراتيجية أو الطريقة أو الممارسة غير الكافية .
- الميل الداخلى : يظهر ميل حقيقى بالموضوع أو الفعل ليصبح متعلما ، ويبحث بجد عن فرص التعلم ، ويبذل مزيد من الجهد ليتعلم ويثابر على الرغم من المشاكل .
- توقعات النتائج : يعتقد الطالب أنه يستطيع إدارة المهام ، والوصول إلى الأهداف ، وتحسين النتائج والأداء .
- التكيف Adaptation : يحسن وينظم الأداء بمساعدة الأهداف المحددة بوضوح ويتحكم ذاتيا بعناية ، والتقويم الذاتى ، ويأخذ فى الحسبان العوامل السياقية للمهام التى تمنع أو

تعيق تعديل الاستراتيجية المنتقاة أو الطريقة (التنويع فى التمارين أو عمل البيئة) ، يعرف الطالب أن يجد طرق تعلم مثلى عادة تتطلب الكثير من الممارسة .

ويحدد كل من لندنر وهاريس (Lindner & Harris , 1993) ستة أبعاد للتعلم المنظم ذاتيا كما بالشكل (٣) :



شكل (٣)

النموذج المحرك للتعلم المنظم ذاتيا

مقتبس من Lindner & Harris , 1993

يتضح من شكل (٣) أن أبعاد التعلم المنظم ذاتيا متمثلة فى :

١ – معتقدات معرفية : Epistemological Bliefs

عرفت كمعتقدات ثابتة نسبيا ولا شعورية Unconcious حول طبيعة المعرفة وعملية المعرفة .

٢ – الدافعية : Motivation

وتشير إلى بذل الطالب الجهد لتحقيق الهدف الموجه الذى تكون وظيفته معقدة من قيمة الهدف والوصول إليه واحتمالية النجاح المدرك وإحساس الفرد بفاعلية ذاته .

٣ – ما وراء المعرفة : Metacognition

عرفت بأنها :

أ- المعرفة عن المعرفة .

ب- تنظيم الوعى والإدراك لتفكير الفرد وتعلمه .

وهى فهم وإدارة المعرفة ، وتعتبر ما وراء المعرفة هى المحرك الإجرائى للمعرفة Executive Engine of Cognition .

٤ – استراتيجيات التعلم : Learning Strategies

تشير إلى كل من المعرفة الإجرائية ووسائل التعلم (إلقاء الضوء على الأفكار الرئيسة وإبرازها فى النص Highlighting والتلخيص ... الخ) والقدرة على دمج مختلف الوسائل فى خطة تعلم فعالة .

٥ – الحساسية السياقية : Contextual Sensitivity

تشير إلى القدرة على قراءة سياق التعلم الذى يكون محددا بالمتطلبات الخاصة ببيئة المشكلة والتى تعطى فى طريق حل المشكلة .

٦ – الاستخدام البيئى / التحكم Environmental Utilization / Control

يشير البعد السادس إلى إدارة الإنتفاع بالظروف والمصادر الخارجية للذات فى متابعة التعلم المرتبط بالأهداف .

والمتعلمون المنظمون ذاتيا يعرفون ما تعلموه أو ما اكتسبوه من مهارة وما لم يكتسبوه، ويختلفون عن زملائهم غير الفعالين فى حجرة الدراسة ، فالطلاب المنظمون ذاتيا دائما متأهبين للبحث عن المعلومات الخارجية عندما يحتاجونها ويتخذون الخطوات الضرورية لإتقان تلك المعلومات ، وعندما يواجهون عقبات مثل : ضعف المذاكرة ، أو تشويش (إرباك) المعلمين ، أو الكتب الصعبة (المبهمة) ، فإنهم يجدون الطريقة للنجاح ، فيرى الطلاب المنظمون ذاتيا أن الاكتساب عملية منظمة وقابلة للتحكم فيها ، وأنهم يقبلون تحمل مسئولية أكبر عن نواتج تحصيلهم الدراسى (Zimmerman & Martinez-Pons , 1986 ; 1990) .

ويذكر زيمرمان (Zimmerman , 1986) أن الطلاب ذوى التعلم المنظم ذاتيا مشاركون نشيطون سلوكيا ودافعيا وما وراء معرفيا فى تعلمهم . وأنهم يقومون بالعمليات الماوراء معرفية ، فيخططون ويحددون أهدافهم ، وينظمون تعلمهم ويراقبون ذواتهم أثناء التعلم ، ويقيمون ذواتهم أثناء التعلم ، ويقيمون ذواتهم فى نقاط متنوعة أثناء الاكتساب (Corno , 1986 ; 1989) ، تلك العمليات (عمليات الماوراء معرفية) تجعل الطلاب واعين لذواتهم ولديهم سعة اطلاع وجادين فى تعلمهم ، بالإضافة إلى العمليات الدافعية ، مثل : فاعلية ذات عالية ، وإعزاءات سببية ذاتية ، واهتمام (ميل) داخلى بالمهمة التعليمية (Zimmerman , 1985 ; Shunk , 1986) ، وتعتبر

عمليات الماوراء معرفية المكون المركزى للتعلم المنظم ذاتيا ، وتعرف بأنها وعى الفرد ومعرفته وممارسته السيطرة على العمليات المعرفية (Pintrich et al ., 1991).

أيضا كانت تظهر عملياتهم السلوكية أنهم يختارون بيئاتهم للتعلم ويقومون بإعدادها لتيسير عملية تعلمهم على النحو الأمثل (Zimmerman & Martinez- Pons , 1986) ويبحثون عن النصيحة وعن المعلومات وعن الأماكن التى تخلو من المشتتات ، ويكون التعلم على نحو أفضل (Rohrkemper , 1989) .

يشير التراث السيكولوجى إلى الدور الهام الذى يلعبه إستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى رفع مستوى تحصيلهم الدراسى

(Zimerman , 1989b ; Zimmerman , 1990 ; Stoynoff , 1996 ; Wolters , 1998 ; Ruban , McCoach& Nora , 2002 ; Chen , 2002 ; Kivenin , 2003 ; Eshel & Kohavi , 2003 ; Bembenutty & Zimmerman , 2003 ; Bembenutty , 2005 ; مصطفى كامل ، ٢٠٠٣ ; مسعد ربيع ، ٢٠٠٣ ; عزت حسن ، ١٩٩٩. ;فاطمة حلمى ، ١٩٩٥)

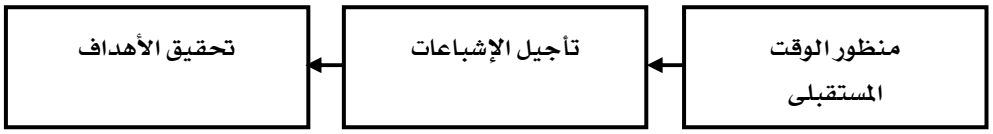
فى حين لم تكن هناك دلالة للعلاقة بين إستخدام الإستراتيجيات والتحصيل الدراسى (كمال إسماعيل ، ٢٠٠٠) ، بالإضافة إلى وجود فروق بين الطلاب الذكور والإناث فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich & De Groot , 1990 ; Ray , Gravalia & Gredler , 2003 ; Bidjerono , 2005 ; عزت حسن ١٩٩٩ ، ؛ فاطمة حلمى ، ١٩٩٥) . وجد فروقا دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والأدبية وبين الفرق الدراسية بكلية التربية فى إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (Zimmerman & Martinez- pons , 1990 ; Chen , 2002 ; Kivinen , 2003 ; مصطفى كامل ، ٢٠٠٣ ؛ عزت حسن ، ١٩٩٩) . فى حين لم يكن هناك علاقة دالة فى إستخدام الإستراتيجيات وكل من التحصيل والنوع والفرقة الدراسية (زين بن ردادى ، ٢٠٠٢).

ويذكر زيمرمان أن الطالب قد يستخدم إستراتيجية أو أكثر من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل : التقويم ذاتيا ، والتنظيم والتحويل ، وتحديد الهدف والتخطيط ، والبحث عن المعلومات ، وحفظ السجلات ، والمراقبة الذاتية ، والتهيئة البيئية ، وإعطاء مترتبات ذاتية (مكافآت للذات فى حالة النجاح ومعاقبة الذات فى حالة الإخفاق ، والتسميع الذاتى والحفظ ، وطلب المساعدة الاجتماعية من (جماعة الرفاق ، أو المعلم ، أو الكبار) ، ومراجعة (المذكرات ، أو الكتب ، أو الإختبارات) ، فقد وجد أن الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى لا يستخدمون إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأن الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى كانوا أكثر استخداما لإستراتيجيات هذا التعلم ، وأن إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يفسر ٨٠٪ من التباين فى التحصيل الدراسى للطلاب (Zimmerman , 1990) .

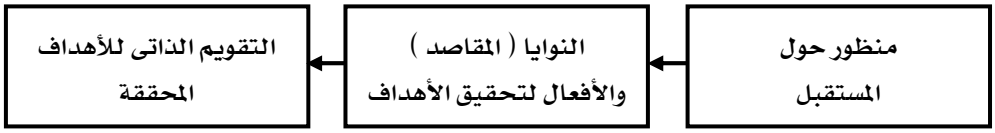
ويوضح كل من بمبنويتى وهارابنك المراحل الدائرية لعمليات التعلم المنظم ذاتيا فى شكل (٤) : (Bembenutty & Karabenick , 2003) .

- النموذج النظرى : Theortical Model

- العمليات المفتاحية : Key Processes



- سعة الاكتساب : Acquiring Capacity



شكل (٤)

العمليات المفتاحية وسعة الاكتساب للنموذج النظرى

للمراحل الدائرية لعمليات التعلم المنظم ذاتيا

مقتبس من Bembenutty & Karabenick , 2003

وطبقا للنموذج الدائرى للتعلم المنظم ذاتيا لزيمرمان من منظور الوقت المستقبلى الطويل يكون المتعلمون أكثر إنهماكا (انشغالا) أثناء مرحلة الإعداد (التحضير للمستقبل) Forethought فى تحليل المهمة التعليمية وتطوير معتقداتهم الدافعية عن ذواتهم لتحقيق الأهداف قصيرة الأجل وطويلة المدى ، هذه الأهداف تكون محددة ومثيرة للتحدى بدلا من الأهداف السهلة والمسهبة diffuse ، أيضا ينهمك المتعلمون فى التخطيط الإستراتيجى من خلال انتقاء المهام والأهداف الفرعية التى تتحدى قدراتهم بدلا من الأهداف السهلة وغير المحددة ، أيضا يحسنون معتقداتهم الدافعية مثل : فاعلية الذات ، وتوقع النواتج الأكاديمية ، والميل الداخلى ، ووجهة الهدف (Zimmerman , 2000) . وأثناء مرحلة الأداء فإن تبنى منظور الوقت المستقبلى يكون مرتبطا بإنهماك المتعلمين فى عمليات التحكم الإرادى Volitional Control Processes مثل : تعليم الذات ، والتخيل ، وتركيز الانتباه ، والتسجيل الذاتى ، والتجريب الذاتى ، بالإضافة إلى أنه أثناء مرحلة التأمل الذاتى لديه منظور وقت مستقبلى ممتد ويكون ذا خصائص منها : تقويم عمل الفرد وتقدمه ، وفحص الإعزاءات السببية ، وتقويم مستوى الرضا عن إكمال المهمة ، وتطوير رد الفعل التكيفى أو الدفاعى تجاه الأداء .

يوجد أربعة افتراضات عامة يشترك فيها معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا (Pintrich , 2004) ، أولا : البنائية النشطة Active Constructivity من منظور معرفى ، وأن المتعلمين من منظور التعلم المنظم ذاتيا يتصفون بأنهم مشاركون نشيطون فى عملية التعلم ، وأنهم يبنون فهمهم وأهدافهم واستراتيجياتهم من خلال المعلومات المتاحة فى البيئة الخارجية تماما مثل المعلومات الموجودة فى عقولهم (البيئة الداخلية) .

ثانيا : إمكانية التحكم The Potential for Control فمنظور التعلم المنظم ذاتيا يفترض أن المتعلمون يمكنهم المراقبة والتحكم ، وتنظيم الجوانب الأكيدة من معارفهم ودافعيتهم وسلوكياتهم تماما مثل بعض خواص بيئاتهم .

ثالثا : الهدف أو المحك أو المعيار .

رابعا : أن أنشطة التنظيم الذاتى تتوسط بين الخصائص الشخصية والسياقية وبين التحصيل الفعلى أو الأداء ، لذا ليس فقط الخصائص الثقافية للأفراد أو الديموجرافية أو الشخصية التى تؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسى مباشرة ولا الخصائص السياقية لبيئة قاعة الدراسة التى تشكل التحصيل الدراسى ، ولكن تنظيم الأفراد الذاتى لمعارفهم ودافعيتهم وسلوكياتهم التى تتوسط العلاقات بين الشخص والسياق وبين التحصيل الدراسى .

ويلخص بنتريتش (Pintrich , 2004) إطار عمل مفاهيمى للتعلم المنظم ذاتيا بقاعة الدراسة بالجامعة ، جدول (أ) قائم على الأربع افتراضات التى ذكرت سابقا :

جدول (أ)

مراحل ومجالات التعلم المنظم ذاتيا

المراحل والمقاييس ذات العلاقة	المعرفة	الدافعية / الوجدان	السلوك	السياق
المرحلة الأولى: الإعداد ، التخطيط ، والتنشيط	- تحديد الهدف المستهدف . - تنشيط معلومات المحتوى السابق . - تنشيط معلومات ما وراء المعرفة .	تبنى وجهة الهدف ، إحكام الفاعلية وإدراكات صعوبة المهمة ، تنشيط قيم المهمة ، وتنشيط الميل .	تخطيط الوقت والجهد ، التخطيط للملاحظات الذاتية للسلوك .	تصورات عن المهمة تصورات عن السياق
المرحلة الثانية : المراقبة	الوعى بما وراء المعرفة ومراقبة المعرفة .	الوعى ومراقبة الدافعية والوجدان (المشاعر)	الوعى ومراقبة بذل المجهود ، واستخدام الوقت والحاجة للمساعدة ، ملاحظة الذات للسلوك .	تغيير مراقبة المهمة وشروط السياق .
المرحلة الثالثة : التحكم	انتقاء وتبنى استراتيجيات معرفية للتعلم والتفكير .	انتقاء وتبنى استراتيجيات للإدارة والدافعية والشعور .	زيادة / إنقاص بذل المجهود ، المثابرة ، إعطاء طلب المساعدة.	تغيير المهمة أو إعادتها ، تغيير أو ترك السياق .
المرحلة الرابعة: رد الفعل والتأمل الذاتى	أحكام معرفية : - إعزاءات . - التسميع . - تفصيل (إتقان) التنظيم . - التفكير الناقد . - ما وراء المعرفة .	ردود أفعال وجدانية: - إعزاءات . - أهداف داخلية . - أهداف خارجية . - قيمة المهمة . - معتقدات التحكم . - فاعلية الذات . - قلق الاختبار .	اختيار السلوك . - تنظيم بذل المجهود . - طلب المساعدة . - الوقت / بيئة الدراسة .	تقويم المهمة . تقويم السياق . - زملاء التعلم . - الوقت / بيئة الدراسة

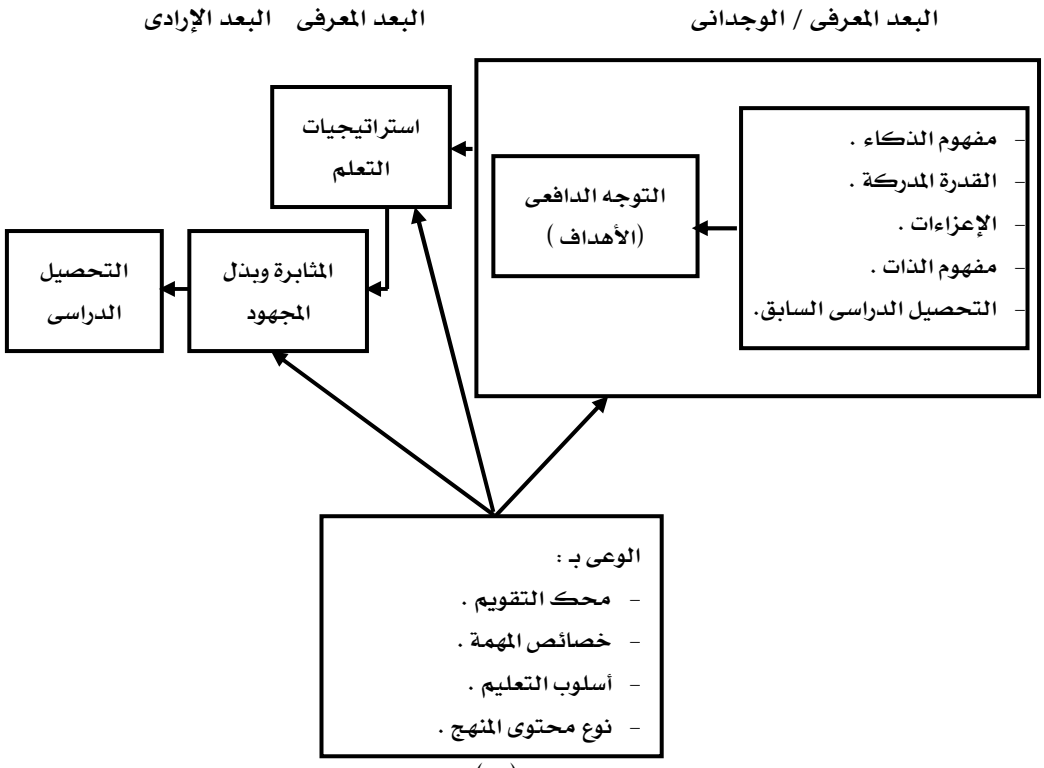
يعرض جدول (أ) إطار عمل لتصنيف مختلف المراحل والمجالات للتعلم المنظم ذاتيا، فالمرحلة الأولى : تتضمن الإعداد والتخطيط وتحديد الأهداف وتنشيط الإدراكات والمعلومات عن المهمة التعليمية والسياق والذات فى علاقتها بالمهمة ، والمرحلة الثانية : تهتم بمختلف عمليات المراقبة التى تمثل الوعى بما وراء المعرفة للجوانب المختلفة للذات والمهمة أو السياق ، والمرحلة الثالثة : تتضمن بذل المجهود للتحكم وتنظيم الجوانب المختلفة للذات أو المهمة أو السياق ، والمرحلة الرابعة : تتمثل فى الأنواع المختلفة من ردود الأفعال والتأمل الذاتى حول المهمة والسياق .

ومن المهم أن نلاحظ أن عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم والتنظيم يمكن أن تكون مطبقة على كل المجالات الأربعة كما بالجدول (أ) .

كما تمثل المراحل الأربعة سلسلة زمنية يجب أن يمر الأفراد من خلالها لأداء المهمة التعليمية ، ولكن ليس هناك افتراض قوى على أن المراحل ذات بناء هرمى أو خطى بحيث تحدث المراحل المبكرة (السابقة) دائما قبل المراحل المتأخرة (التالية) .

ففى معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا نجد أن عمليات المراقبة والتحكم ورد الفعل يمكن أن تحدث بالتزامن وديناميا مع الأهداف والتخطيط عند تقدم الفرد من خلال المهمة ، كما يمكن أن تتغير أو تُحدَّث (تتطور) على أساس التغذية الراجعة من عمليات المراقبة والتحكم ورد الفعل .

ويقترح فال وآخرون (Valle, Cabanach Pienda, Rodriguez & Pineiro, 2003) الأبعاد الأساسية لنموذج التعلم المنظم ذاتيا كما بشكل (٥) :



شكل (٥)

الأبعاد الأساسية لنموذج فال وآخرون للتعلم المنظم ذاتيا

مقتبس من Valle et al ., 2003

يتضح من استعراض نموذج فال وآخرون للأبعاد الأساسية للتعلم المنظم ذاتيا (شكل ٥) أنه يتضمن البعد الإرادى Volitional الذى أغفله معظم نماذج التعلم المنظم ذاتيا الأخرى بالإضافة إلى أنه أشار إلى البعدين الآخرين وهم البعد الدافعى / الوجدانى Motivational / Affective والبعد المعرفى Cognitive Dimension ، فمساهمة الطالب فى مواقف التعلم ليست مقصورة بالتحديد على أدواته العقلية ، ولكن نوعا ما أيضا تتضمن الجوانب الدافعية (Boekaerts & Niemivirta,2000; Covington ,2000) ، والوجدانية والانفعالية (McCombs , 1998) ، والإرادية Volitional (Kivinen , 2003 ; Kuhl , 2000) التى تكون مرتبطة بالمهارات الشخصية .

فقد أوضح بوكارتز (Boekaerts , 1999) أن نماذج التعلم المنظم ذاتيا تسمح للباحثين بـ : وصف المكونات المتنوعة المتضمنة فى التعلم الناجح ، وشرح وتفسير العلاقات المتبادلة والمتكررة دوريا بين هذه المكونات ، وربط التعلم مباشرة بالذات أو بمعنى آخر ربط التعلم بالأهداف Goals ، والدافعية Motivation ، والإرادة Will ، والانفعالات Emotions .

بصفة عامة لكى يكون التعلم ذا معنى لابد أن يكون لدى الطلاب دافعية ويمتلكون ويستخدمون الإستراتيجيات المعرفية الضرورية ، أيضا لابد من وجود درجة عالية من قوة الإرادة WillPower لدى الطلاب للإبقاء على بذل المجهود والاستمرار فيه ، والتحكم فى الإنتباه والتركيز فى المهمة التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوه .

تعقيب :

من خلال استعراض الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة عن إستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتحصيلهم الدراسى نجد الآتى :

- وجود فروق فى إستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى .
- أهمية التعلم المنظم ذاتيا فى التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسى للطلاب .
- أهمية أن يصبح الطلاب متعلمين منظمين ذاتيا فى عصر الإنفجار المعرفى على شبكة المعلومات الدولية والتعلم مدى الحياة .
- لا توجد دراسات تناولت إستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى التعليم النوعى بكليات التربية النوعية فى تخصصى (إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى)، لذا تبرز أهمية الدراسة الحالية فى تناولها لموضوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى هذين التخصصين بكلية التربية النوعية. أحد هذين التخصصين يغلب عليه الجانب التطبيقى (الحاسب الآلى)، والآخر يغلب عليه الجانب النظرى فى الدراسة (الإعلام التربوى) .

مشكلة الدراسة :

مما سبق وفى ضوء الإطار النظرى وما اتضح من نتائج البحوث والدراسات السابقة نجد أن هناك ندرة فى الدراسات فى مجال التعلم المنظم ذاتيا بالبيئة العربية ، فى حين كثرت الدراسات بالبيئة الأجنبية لما لهذا المفهوم من أهمية فى عملية التعلم ، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية :

١- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من قبل الطلاب باختلاف النوع (ذكور / إناث) بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة ؟

٢- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من قبل الطلاب باختلاف الفرقة الدراسية (أولى / رابعة) بكلية التربية النوعية ؟

٣- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من قبل الطلاب باختلاف التخصص الدراسى (إعداد معلم الحاسب الآلى / إعلام تربوى) بكلية التربية النوعية ؟

٤- هل تختلف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة من قبل الطلاب باختلاف مستوى التحصيل الدراسى للطلاب (مرتفع / منخفض) بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى وإعلام تربوى بكلية التربية النوعية ؟

أهمية الدراسة :

- إلقاء الضوء على أهمية إستخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى عملية تعلمهم فى سياقات متنوعة والتى تظهر فى أن التعلم المنظم ذاتيا يساعد الطلاب على توجيههم إلى أهداف التعلم والإتقان ، ويمكنهم تعلمه فى أى مرحلة من العمر ، بالإضافة إلى أنه قابل للتعليم فى سياقات متنوعة (Pintrich , 1995) .
- استخدام الطلاب لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يحسن أدائهم ويرفع من مستوى تحصيلهم الدراسى .
- تزويد المكتبة العربية بأداة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأبعاده الثلاثة (الدافعية – استراتيجيات التعلم – الإرادة) .

أهداف الدراسة :

١- فحص الفروق فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما يعكسها الأداء على استبانة الإستراتيجيات الدافعية (Pintrich , et al ., 1991- 1993) ، والإرادية (Kivinen , 2003) بين كل من :
- الجنسين (الذكور / الإناث)
- طلاب الفرقة الدراسية (أولى / رابعة) .
- الطلاب (مرتفعى / ومنخفضى التحصيل الدراسى)
- التخصصات الدراسية (إعداد معلم الحاسب الآلى / إعلام تربوى) بكلية التربية النوعية .
- إلقاء الضوء على مفهوم التعلم المنظم ذاتيا من حيث أبعاده وخصائصه وكيفية قياسه .

فروض الدراسة :

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب (ذكور / إناث) بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة الإناث .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى طلاب الفرقتين (الأولى والرابعة) بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلاب الفرقة الرابعة .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة طلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى .

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى والطلاب منخفضى التحصيل الدراسى بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى .

إجراءات الدراسة :

أولا : عينة الدراسة :

تضمنت عينة الدراسة كل الطلاب والطالبات بالفرقة الأولى والرابعة تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى (ن = ١٢٩) منهم (٤٩) طالب ، (٨٠) طالبة ، وطلاب الفرقة الأولى والرابعة تخصص إعلام تربوى (ن = ١١٦) منهم (٤٣) طالب ، (٧٣) طالبة بكلية التربية النوعية بالمنصورة فرع منية النصر .

ثانيا : أداة الدراسة :

إستبانة الإستراتيجيات الدافعية والإرادية للتعلم : Motivated and Volitional for Learning Questionnaire (MVSLQ) تشتمل هذه الاستبانة على ثلاثة أبعاد : البعد الأول والثانى (الإستراتيجيات الدافعية ، واستراتيجيات التعلم) وهى من إعداد بنتريتش وآخرون (Pintrich et al ., 1991 , 1993) وترجمة وإعداد الباحث الحالى ، وقد تم تطويرهما لمدى (١٢) عاما من قبل معديها بجامعة متشجان بالولايات المتحدة الأمريكية . وقد حسب صدقها باستخدام التحليل العاملى وثباتها باستخراج معامل ألفا كرونباخ ، بالإضافة إلى استخدامها على نطاق واسع فى بحوث ودراسات بالبيئة الأجنبية وترجمت إلى لغات أخرى منها العربية:

(Lee , 1997 ; Olaussen & Braten , 1999 ; Fuller , 1999 ; Higgins , 2000 ; Dekeyrel , Dernovish , Epperly & Mckay , 2000 ; Rao , Moely & Sachs , 2000 ; Niemczyk & Savenye , 2001 ; Chen , 2002 ; Bembenutty , 2002 ; Ray , Gravalia & Gredler , 2003 ; Kivenin , 2003 ; Dahl &Anne , 2005 ; Bidjerano , 2005)

واستخدمت فى بحوث ودراسات عربية (عزت حسن ، ١٩٩٩ ؛ زين بن ردادى ، ٢٠٠٢ ؛ مسعد ربيع ، ٢٠٠٣ ؛ مصطفى كامل ، ٢٠٠٣) .

وقد تم حساب ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ وصدقها باستخدام التحليل العاملى على عينة (٣٨٠) طالب وطالبة بالجامعة الأمريكية بالقاهرة (مصطفى كامل ، ٢٠٠٣) . وفى البحث الحالى قام الباحث بحساب ثبات البعدين (الإستراتيجيات الدافعية ، واستراتيجيات التعلم) بطريقة ألفا كرونباخ على عينة مكونة من (٤٥٣) منهم (١٢٠) طالب ، و (٣٣٣) طالبة بتخصصات إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى والتربية الفنية بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة . وأسفر ذلك عن قيم معاملات الثبات التالية : (٠,٧٤١) ، (٠,٨٦٧) على التوالى ، وهى معاملات ثبات دالة إحصائيا .

كما قام الباحث الحالى بحساب صدق البعدين على نفس العينة المستخدمة فى حساب معاملات الثبات (الإستراتيجيات الدافعية ، واستراتيجيات التعلم) باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية والتدوير بطريقة فاريماكس ، وأسفر ذلك عن العوامل التالية : (٦) عوامل فى بعد الإستراتيجيات الدافعية ، (٩) عوامل فى بعد استراتيجيات التعلم كما يلى:

أولا : الإستراتيجيات الدافعية Motivated Strategies

تتضمن الإستراتيجيات الدافعية (٣١) مفردة خاصة بثلاث مكونات هى مكونات القيمة، ومكونات التوقع ، والمكونات الوجدانية ، وتتضمن (٦) عوامل :

أ – مكونات القيمة : Value Components

تشتمل مكونات القيمة على ثلاث مكونات هى :

١ – التوجه نحو هدف داخلى : وتقاس بالمفردات (١ ، ١٦ ، ٢٢ ، ٢٤) .

٢ – التوجه نحو هدف خارجى : وتقيسه المفردات (٧ ، ١١ ، ١٣ ، ٣٠) .

٣ – قيمة المهمة : وتقيسه المفردات (٤ ، ١٠ ، ١٧ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٧) .

ب – مكونات التوقع : Expectancy Components

تشتمل مكونات التوقع على مكونين هما :

٤ – التحكم فى معتقدات التعلم : وتقيسه المفردات (٢ ، ٩ ، ١٨ ، ٢٥)

٥ – فاعلية الذات فى التعلم والأداء : وتقيسه المفردات (٥ ، ٦ ، ١٢ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٩ ، ٣٠) .

جـ - المكونات الوجدانية : Affective Components

وتشتمل المكونات الوجدانية على مكون واحد هو :

٦ – قلق الاختبار : وتقيسه المفردات (٣ ، ٨ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٨) .

ثانيا : استراتيجيات التعلم Learning Strategies

وتتكون من (٥٠) مفردة ، وتتضمن (٩) عوامل موزعة على ثلاث مكونات هى الإستراتيجيات المعرفية ، والماوراء معرفية ، واستراتيجيات إدارة المصدر كما يلى :

أ – الإستراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية : Cognitive and Metacognitive Strategies

وتشتمل على خمس مكونات هى كما يلى :

١ – التسميع الذاتى : Rehearsal

وتقيسه المفردات (٣٩ ، ٤٦ ، ٥٩ ، ٧٢) .

٢ – التوسيع (التفصيلات) : Elaboration

وتقيسه المفردات (٥٣ ، ٦٢ ، ٦٤ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٨١) .

٣ – التنظيم : Organisation

وتقيسه المفردات (٣٢ ، ٤٢ ، ٤٩ ، ٦٣) .

٤ – التفكير الناقد : Critical Thinking

وتقيسه المفردات (٣٨ ، ٤٧ ، ٥١ ، ٦٦ ، ٧١) .

٥ – التنظيم الذاتى للعمليات الماوراء معرفية : Metacognitive Self Regulation

وتقيسه المفردات (٣٣ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٦١ ، ٧٦ ، ٧٨، ٧٩).

ب – استراتيجيات إدارة المصدر : Resource Management Strategies

تشتمل هذه الإستراتيجيات على أربع مكونات هى:

٦ – إدارة الوقت وبيئة التعلم :

وتقيسه المفردات (٣٥ ، ٤٣ ، ٥٢ ، ٦٥ ، ٧٠ ، ٧٣ ، ٧٧ ، ٨٠) .

٧ – تنظيم بذل المجهود : Effort Regulation

وتقيسه المفردات (٣٧ ، ٤٨ ، ٦٠ ، ٧٤) .

٨ – التعلم من الأقران : Peer Learning

وتقيسه المفردات (٣٤ ، ٤٥ ، ٥٠) .

٩ – طلب المساعدة : Help Seeking

وتقيسه المفردات (٤٠ ، ٥٨ ، ٦٨ ، ٧٥) .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية : Volitional Strategies

نظرا لأهمية الإرادة Volition للطالب فى عملية التعلم ، بالإضافة لوجود الدافعية لديه أضاف كيفنين (Kivinen , 2003) البعد الثالث وهو الإستراتيجيات الإرادية ، فعلى سبيل المثال :

عندما يكون لدى الطالب دافعية لقراءة موضوع ما فقد لا يستمر فى قراءته لوجود مثيرات مناقشة أخرى ، ولكن فى حالة وجود الإرادة لديه فإنها تعمل على استمرارية القراءة بالرغم من وجود مشتتات محيطة به ، فالإرادة عبارة عن ما بعد عمليات الدافعية والتى تزيد من مستوى المثابرة وبذل مزيد من الجهد حتى إكمال المهام التعليمية .

لذا رأى الباحث الحالى إضافة استبانة الإستراتيجيات الإرادية كبعد ثالث للتعلم المنظم ذاتيا بأداة الدراسة وهى من إعداد كيفنن (Kivinen , 2003) وترجمة وإعداد الباحث الحالى، حيث تم حساب الصدق العاملى لبعد الإرادة وذلك بإجراء تحليل عاملى للمفردات الـ (٢٠) التى تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٥٣) طالب وطالبة بشعب (إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى والتربية الفنية) بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة ، منهم (١٢٠) طالب ، (٣٣٣) طالبة ، واستخدم الباحث الحالى طريقة تحليل المكونات الأساسية والتدوير بطريقة فاريماكس* لاستخلاص العوامل المكونة للإستراتيجيات الإرادية كالآتى:

أولا : حسبت تشبعات المفردات الـ (٢٠) على العامل العام (الإرادة) وجاءت التشبعات كما يوضحها جدول (١) .

جدول (١)

تشبع المفردات على العامل العام (الإرادة) قبل التدوير

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
٨٢	٠,٥٨٨	٨٧	٠,٤٥٠	٩٢	٠,٤٤٤	٩٧	٠,٤٣٢
٨٣	٠,٣٢٨	٨٨	٠,٥١٩	٩٣	٠,٤٧١	٩٨	٠,٤٥٤
٨٤	٠,٤٧٦	٨٩	٠,٣٨٣	٩٤	٠,٥٨٦	٩٩	٠,٥٢٦
٨٥	٠,٤٩٢	٩٠	٠,٤٧٢	٩٥	٠,٦٢٢	١٠٠	٠,٦٧٤
٨٦	٠,٦٠٥	٩١	٠,٤٩٢	٩٦	٠,٥٠٩	١٠١	٠,٣٤١

يتضح من جدول (١) أن جميع المفردات الـ (٢٠) ذات تشبع بالعامل العام (الإرادة) يتراوح ما بين (٠,٣٢٨) إلى (٠,٦٧٤) وهذا يحقق الافتراض الأول بأن تكون المفردة ذات تشبع أكثر من (٠,٣٠) على العامل العام وهو محك التشبع الجوهرى.

ثانيا : تم تحليل المكونات الأساسية لعبارات الإرادة الـ (٢٠) وطبقا لمحك هنرى كيزر Henry Kaiser (قيمة الجذر الكامن تكون أكبر من واحد صحيح) الذى يحدد عدد العوامل التى يتم استخلاصها بالتدوير بطريقة فاريماكس باستخدام برنامج Spss 15.0 ، فأظهرت نتائج التحليل عدد (٦) عوامل إلا أن العامل السادس كان به عدد (٢) مفردة فقط وهذا لا يحقق الشرط

* باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss 15.0 .

الثانى ، وهو ألا يقل عدد المفردات التى تمثل العامل عن (٣) مفردات لضمان جوهرية العامل (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١) .

ثالثا : قام الباحث الحالى بإعادة التدوير للمفردات الـ (٢٠) محددا عدد العوامل بـ (٥) عوامل بعد استبعاد العامل السادس لعدم استيفائه الشرط الثالث من شروط تحديد العوامل ، فجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢) :

جدول (٢)

تشبعات المفردات على عوامل بعد الإرادة والجذر الكامن وتشبعه والتباين لكل عامل

العوامل / المفردات	١	٢	٣	٤	٥
٨٢				٠,٥٣٠	
٨٣	٠,٥٣٥				
٨٤			٠,٤٨٢		
٨٥				٠,٦٧٧	
٨٦			٠,٧٠٣		
٨٧				٠,٤١٤	
٨٨			٠,٤٠١		
٨٩	٠,٣٥١				
٩٠		٠,٦٤٧			
٩١		٠,٦٤٠			
٩٢			- ٠,٤٣٨		
٩٣				٠,٣٩٦	
٩٤					٠,٦٧٧
٩٥					٠,٦٠٥
٩٦					٠,٥٢٧
٩٧		٠,٥٨٦			
٩٨			٠,٥٠٥		
٩٩	٠,٦٤٤				
١٠٠	٠,٤٦٩				
١٠١	٠,٥٥٢				
الجذر الكامن	٣,٥٧٣	١,٥٢١	١,٤٣٧	١,٢٢١	١,٠٧١
التباين	١٧,٨٦٥	٧,٦٠٣	٧,١٨٤	٦,١٠٧	٥,٣٥٥

يتضح من جدول (٢) أن قيمة الجذر الكامن لكل عامل من العوامل الخمسة لا تقل عن (١,٠٧١) وبذلك يكون قد تحققت شروط استخلاص العوامل : التشبع الأول تشبع المفردات على العامل العام وهو الإرادة أكثر من (٠,٣٠) ، الثانى تحقق محك كايزر (قيمة الجذر الكامن > ١)

لاعتباره عامل جوهرى ، والشرط الثالث أن يتضمن العامل (٣) مفردات على الأقل لضمان جوهرية العامل .

كما يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول قد استوعب (١٧,٨٦٥٪) من النسبة الكلية للتباين وقد تشبع بهذا العامل (٥) مفردات هى : (٨٣ ، ٨٩ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ١٠١) وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية ، وتتراوح قيمتها ما بين (٠,٤٦٩ – ٠,٦٤٤) وتدور مفردات هذا العامل حول : مراجعة الإجابات أثناء الامتحان وتجهيز المواد الضرورية عند المذاكرة وطلب المساعدة من المعلم والزملاء ، والطلب من الزميل الذى يشتت أفكاره للتوقف أو تغير المكان . لذا اقترح الباحث الحالى تسمية هذا العامل : التحكم فى المهمة Task Control . أما العامل الثانى فقد استوعب (٧,٦٠٣ ٪) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع به (٣) مفردات هى : (٩٠ ، ٩١ ، ٩٧) وجميع تشبعاتها جوهرية تراوحت قيمها بين (٠,٥٨٦) إلى (٠,٦٤٧) ، وتدور مفردات هذا العامل حول : تعلم الاسترخاء ووعد الذات بالمكافآت وإيجاد مكان هادئ للمذاكرة . لذا اقترح تسميته : تعليم الذات Self Instruction .

كذلك استوعب العامل الثالث (٧,١٨٤٪) من النسبة الكلية للتباين ، وقد تشبع به (٥) مفردات هى : (٨٤ ، ٨٦ ، ٨٨ ، ٩٢ ، ٩٨) وجميع تشبعاتها جوهرية تراوحت قيمها بين (٠,٤٠١ – ٠,٥٠٥)، وتدور مفردات هذا العامل حول : التحكم فى الانتباه لزيادة التركيز فى المهمة والحوار مع الذات ، وإعطاء الذات فترات راحة عند التعب لزيادة مستوى التركيز عند العودة للعمل مرة ثانية ، والعمل بجدية للوصول إلى إجادة المادة التعليمية. لذا اقترح تسميته: التحكم فى الإنتباه (التحكم المعرفى) Attention Control .

والعامل الرابع استوعب (١,٢٢١٪) من النسبة الكلية للتباين ، وتشبع به (٤) مفردات هى : (٨٢ ، ٨٥ ، ٨٧ ، ٩٣) وجميع تشبعاتها جوهرية تراوحت بين (٠,٣٩٦ – ٠,٥٣٠) وتدور المفردات حول : تصعيد الحافز ، وإذا لم أكن مستعد جيدا لدخول الامتحان اطلب تأجيله ، وعند المذاكرة للامتحان أقول لنفسى أننى أجتازه وأهنئ نفسى . لذا أقترح تسميته : التحكم فى الدافعية Motivation Control .

والعامل الخامس استوعب (١,٠٧١ ٪) من النسبة الكلية للتباين ، وتشبع به (٣) مفردات هى : (٩٤ ، ٩٥ ، ٩٦) وجميع تشبعاتها جوهرية تراوحت بين (٠,٥٢٧ – ٠,٦٧٧) ، وتدور المفردات حول : المذاكرة رغم الرغبة فى مشاهدة التلفاز ، ومحاولة التركيز مع المحاضر رغم وجود بعض الزملاء يتحدثون بجوارى فى قاعة الدراسة ، وعند المذاكرة لدى القدرة على التركيز رغم وجود مشتتات خارجية . لذا أقترح تسميته : التحكم فى الآخرين بموقف المهمة Control of Others .

وتم حساب ثبات بعد الإرادة باستخراج معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج Spss 15.0 من التطبيق الذى استخدم للتحليل العاملى لمفردات بعد الإستراتيجيات الإرادية الـ (٢٠) على عينة (٤٥٣) طالبا وطالبة سبق توصيفهم ، وأسفر ذلك عن معاملات ألفا للعوامل الخمس والدرجة الكلية لبعد الإستراتيجيات الإرادية يوضحها جدول (٣) :

جدول (٣)

قيم معاملات ألفا للعوامل والدرجة الكلية لإستبانة الإستراتيجيات الإرادية

العامل	عدد المفردات	قيمة معامل ألفا
الأول	٥	٠,٥٦٧
الثانى	٣	٠,٤٩٣
الثالث	٥	٠,٢٧٦
الرابع	٤	٠,٣٦٦
الخامس	٣	٠,٤٤٤
الدرجة الكلية	٢٠	٠,٦٨٤

ويتضح من جدول (٣) أن كل قيم معاملات ألفا دالة إحصائيا ، وبذلك تكون بعد الإستراتيجيات الإرادية صادق وثابت ، وبذلك تكون أداة الدراسة فى صورتها النهائية مكونة من (١٠١) مفردة موزعة على (٣) أبعاد هى : الإستراتيجيات الدافعية (٣١) ، واستراتيجيات التعلم (٥٠) ، والإستراتيجيات الإرادية (٢٠) ، ويتم تقدير الدرجات على استبانة الإستراتيجيات الدافعية والإرادية (MVSLQ) على أساس متدرج من خمس نقاط (لا تنطبق مطلقا ، تنطبق نادرا ، تنطبق ، تنطبق كثيرا ، تنطبق تماما) وتعطى درجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) فى حالة ما إذا كانت العبارة موجبة ، وتعطى درجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) فى حالة ما إذا كانت العبارة سالبة مثل : (عبارات رقم ٣٣ ، ٣٧ ، ٤٠ ، ٥٢ ، ٦٠ ، ٧٧ ، ٨٠ ، ٩٢) ملحق (١) .

نتائج الدراسة :

نتائج الفرض الأول :

للتحقق من الفرض الأول والذى ينص على : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب (ذكور / إناث) تخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة الإناث " . استخدم الباحث اختبار " ت " * لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعتى الطلاب تخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى (ذكور = ٤٩ ، إناث = ٨٠) ، والإعلام التربوى (ذكور = ٤٣ ، إناث = ٧٣) وذلك فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وجاءت النتائج كما بالجدول (٤) ، (٥) .

* باستخدام برنامج Spss 15.0 .

جدول (٤)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور / إناث) تخصص إعداد معلم الحاسب الآلي على استبانة الإستراتيجيات الدافعية والإرادية للتعلم

	الإناث (ن = ٨٠)		الذكور (ن = ٤٩)		قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٥,١٧٥٠	٣,٣٢٩١٠	١٣,٦٩٣٩	٣,٧٧٠٥٢	٢,٣٣١	٠,٠٢١
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٦,٩١٢٥	٢,٦١٥٤١	١٥,٨٥٧١	٣,٣٩١١٦	١,٩٨٤	٠,٠٤٩
٣- قيمة المهمة.	٢٣,١٧٥٠	٣,٥٠٦٨٦	٢٢,١٦٣٣	٥,٠٢٢٢٣	١,٣٤٥	٠,١٨١
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٤,٥٦٢٥	٢,٢٨٢٨١	١٤,٥٣٠٦	٢,٧٢٤١٤	٠,٠٧١	٠,٩٤٣
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٣٠,١٧٥٠	٦,٦٨٤١٥	٢٨,١٢٢٤	٦,٩١٢٠٤	١,٦٧١	٠,٠٩٧
٦- قلق الاختبار .	١٢,٨٧٥٠	٣,٨٤٣٠٤	١٤,١٨٣٧	٤,٦٤٨٨١	- ١,٧٣٢	٠,٠٨٦
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	١٤,٠٧٥٠	٣,٦١٠٠٢	١٢,٦٣٢٧	٤,٢٨٥١٢	٢,٠٥٠	٠,٠٤٢
٢- التوسيع " التفصيلات	٢٠,٧٣٧٥	٦,٢٤٧٥٢	١٧,٨٧٧٦	٥,٣١٧٥٥	٢,٦٦٦	٠,٠٠٩
٣- التنظيم .	١٣,٥٢٥٠	٤,٤٦٦٨٠	١١,٥٧١٤	٤,٣٧٧٩٨	٢,٤٢٩	٠,٠١٧
٤- التفكير الناقد .	١٧,٩٥٠٠	٥,٥٥٧٣٠	١٥,٦١٢٢	٥,٩٨٥٤٦	٢,٥٢٥	٠,٠٢٦
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	٤٧,٤٢٥٠	٨,٥٨٧٢٧	٤٣,٦٧٣٥	٨,٠٣٢١٩	٢,٤٦٧	٠,٠١٥
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٢٨,٩٦٢٥	٧,٩٠٥٢٠	٢٦,٠٤٠٨	٨,١٥٩٧٦	٢,٠١٣	٠,٠٤٦
٧- تنظيم بذل المجهود.	١٣,٥٨٧٥	٤,٣٣٠٣٣	١٢,٠٢٠٤	٤,٢١٥٥٠	٢,٠١٥	٠,٠٤٦
٨- التعلم من الأقران.	١٠,٠٨٧٥	٤,٠٥٤٠٥	٨,٣٦٧٣	٣,٨٥٥١٦	٢,٣٨٢	٠,٠١٩
٩- طلب المساعدة .	١٣,٥٨٧٥	٤,٥٥٥٤١	١١,٧٧٥٥	٤,٠٧٣٦٢	٢,٢٨١	٠,٠٢٤
ثالثا: الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة .	١٨,٨٦٢٥	٣,٣٥١٧٢	١٨,٨٩٨٠	٣,٧٤٨٥٨	- ٠,٠٥٦	٠,٩٥٦
٢- تعليم الذات .	١١,٧٦٢٥	٢,٢٧٩٤٨	١٠,٣٤٦٩	٢,٧٠٤٥٦	٣,١٨٧	٠,٠٠٢
٣- التحكم فى الانتباه.	١٩,٥٥٠٠	٣,٤٠٨٤٨	١٨,٩١٨٤	٢,٨٩٩٩٨	١,٠٧٩	٠,٢٨٢
٤- التحكم فى الدافعية.	١٣,٠٧٥٠	٤,٣٦٥٥٠	١٢,٧١٤٣	٣,٢٨٥٠٧	٠,٤٩٨	٠,٦١٩
٥- التحكم فى الآخرين .	١٠,٩٢٥٠	٢,٧١٧٨٥	١٠,٠٦١٢	٢,٥٥٢٨٤	١,٧٩٢	٠,٠٧٥

جدول (٥)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور / إناث) تخصص الإعلام التربوى على استبانة الإستراتيجيات الدافعية والإرادية للتعلم

	الإناث (ن = ٧٣)		الذكور (ن = ٤٣)		قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٣,٠٦٨٥	٣,٩٥٥٧٦	١٠,٩٥٣٥	٥,٢١٨٨٠	٢,٤٦٥	٠,٠١٥
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٣,٢١٩٢	٤,٠٣١٩٨	١١,٤٦٥١	٥,٣٢٨٩٤	٢,٠٠٤	٠,٠٤٧
٣- قيمة المهمة.	١٨,٦٩٨٦	٦,١٩٧٤١	١٥,٩٧٦٧	٨,٢٦٢٠٤	٢,٠١٤	٠,٠٤٦
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٢,٩٧٢٦	٤,١١٦٢٧	١٠,٧٦٧٤	٥,٢٣١٩٤	٢,٥١٦	٠,٠١٣
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٢٦,٦٤٣٨	٧,٠٧٥٧٢	٢٤,٠٦٩٨	٨,٢٣٢٩١	١,٧٨٠	٠,٠٧٨
٦- قلق الاختبار .	١٥,٦٣٠١	٥,٤٢٧٥٧	١٦,٢٣٢٦	٥,٩٢٣٤٧	٥٥٨. -	٠,٥٧٨
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	١٤,٤٧٩٥	٢,٧٦٤٤٠	١٣,٨١٤٠	٢,٩٨٦١٣	١,٢١٦	٠,٢٢٧
٢- التوسيع " التفصيلات " .	٢١,٩١٧٨	٤,٠٣٠٢٨	١٩,٦٩٧٧	٤,٥٠٦٧٩	٢,٧٤٢	٠,٠٠٧
٣- التنظيم .	١٤,٤٥٠٧	٢,٧٩٧١٨	١٣,٦٥١٢	٣,٣١٥٧٩	٠,٨٦٧	٠,٣٨٨
٤- التفكير الناقد .	١٥,٨٧٦٧	٣,١١٣٣٥	١٥,٩٠٧٠	٣,٥٢٤١٦	٠,٠٤٨ -	٠,٩٦٢
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	٤٢,٨٦٣٠	٥,٦٧٤٧٩	٤٠,٤٦٥١	٥,٧٥٨٤٣	٢,١٨٦	٠,٠٣١
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٢٨,٠٤١١	٤,١٦٤٧٩	٢٧,٦٩٧٧	٣,٦٧٤٤٦	٠,٤٤٨	٠,٦٥٥
٧- تنظيم بذل المجهود.	١٢,٥٧٥٣	٢,٨٠٨٣١	١٢,٠٠٠	٢,٩٦٠٠٥	١,٠٤٥	٠,٢٩٨
٨- التعلم من الأقران.	٨,٨٦٣٠	٢,٦٧٨٧٠	٨,٠٩٣٠	٢,٤١٨٣٢	١,٥٤٩	٠,١٢٤
٩- طلب المساعدة .	١٢,٠٦٨٥	٢,٩١٧٠٤	١٢,٣٤٨٨	٢,٦٨٠٤٧	٠,٥١٥ -	٠,٦٠٨
ثالثا: الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة .	١٨,٢٨٧٧	٤,٣٢٨٤٦	١٧,٩٠٧٠	٤,٥٢٩٣٤	٠,٤٥٠	٠,٦٥٤
٢- تعليم الذات .	١٠,٩٣١٥	٢,٧٤٥٣٤	١٠,٦٠٤٧	٢,٦٧٣٨٦	٠,٦٢٥	٠,٥٣٣
٣- التحكم فى الانتباه.	١٨,٦٣٠١	٣,١٩٩٤٢	١٨,٢٥٥٨	٣,٦١٩٣٥	٠,٥٧٩	٠,٥٦٣
٤- التحكم فى الدافعية.	١٢,٠٨٢٢	٣,٧٩٩٦٨	١٣,٥٨١٤	٣,٨٥٥٩٣	٢,٠٤١ -	٠,٠٤٤
٥- التحكم فى الآخرين .	٩,٧٨٠٨	٢,٢١٢٦٣	١٠,٣٤٨٨	٢,٥٤٣٧٥	١,٢٦٣ -	٠,٢٠٩

يتضح من البيانات المدونة بالجداول (٤) ، (٥) :

- **وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب (ذكور / إناث) تخصص إعداد معلم حاسب آلى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .**

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (توجه نحو هدف داخلى ، توجه نحو هدف خارجى) ، فى حين لم تكن الفروق جوهرية فى إستخدام استراتيجيات (قيمة المهمة ، والتحكم فى معتقدات التعلم ، وفاعلية الذات ، والتعلم والأداء ، وقلق الاختبار) .

ثانيا : استراتيجيات التعلم (التسميع الذاتى ، والتوسيع ، والتنظيم ، والتفكير الناقد ، والتنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية ، وإدارة الوقت وبيئة التعلم ، وتنظيم بذل المجهود ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (تعليم الذات) فقط فى حين كانت الفروق غير معنوية فى باقى الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى المهمة ، والتحكم فى الانتباه ، والتحكم فى الدافعية، والتحكم فى الآخرين) .

ويتضح أن الفروق بين الطلاب (ذكور / إناث) فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانت لصالح مجموعة الإناث كما هو واضح من قيم المتوسطات لدرجات إستخدام الإستراتيجيات ، وهذا مرجعه إلى ما تتمتع به المرأة اليوم فى مصرنا العزيزة من حقوق ومميزات واقتحامها لمعظم المجالات التى كانت تعد من مجالات الذكور فقط ، مثل الحاسبات والرياضيات ... الخ ، والذى كان سابقا معروفا بأنها مجالات يتفوق فيها الذكور ، علاوة على الرغبة الملحة بين الطلاب (الذكور / الإناث) فى بداية الالتحاق بالكلية فى دخول تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى بكلية التربية النوعية .

- **وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب (ذكور / إناث) تخصص إعلام تربوى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .**

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (توجه نحو هدف داخلى ، وتوجه نحو هدف خارجى ، وقيمة المهمة ، والتحكم فى معتقدات التعلم) لصالح مجموعة الإناث ، فى حين لم تكن الفروق جوهرية فى إستخدام استراتيجيات (فاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار) .

ثانيا : استراتيجيات التعلم (التوسيع " التفاصيل " ، والتنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية) لصالح مجموعة الإناث ، فى حين لم تكن الفروق جوهرية فى إستخدام استراتيجيات (التسميع الذاتى ، والتنظيم ، والتفكير الناقد ، وإدارة الوقت وبيئة التعلم ، وتنظيم بذل الجهد ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى الدافعية) لصالح مجموعة الذكور ، فى حين لم تكن الفروق دالة إحصائيا فى إستخدام استراتيجيات (التحكم فى المهمة ، وتعليم الذات، والتحكم فى الانتباه ، والتحكم فى الآخرين) .

ويتضح من مجمل نتائج الفرض الأول أنه إما أن تكون الفروق بين الطلاب لصالح مجموعة الإناث أو تتلاشى تلك الفروق بين الذكور والإناث فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ماعدا فى إستراتيجية (التحكم فى الدافعية) كانت الفروق لصالح مجموعة الذكور بتخصصى الإعلام التربوى ، وهذا مؤشر هام على مدى اهتمام الطالبات بالدراسة فى تخصصات إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى ، واستخدامهن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حتى أصبحت الفروق إما لصالحهن أو تتلاشى تلك الفروق بينهن وبين زملائهن الذكور. وتتسق نتائج الفرض الأول مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية مثل : (Pintrich & De Groot , 1990 ; Ray et al ., 2003 ; Bidjerono , 2005) وتتفق مع نتائج بعض الدراسات العربية مثل : (فاطمة حلمى ، ١٩٩٥ ؛ عزت حسن ، ١٩٩٩) .

نتائج الفرض الثانى :

للتحقق من الفرض الثانى والذى ينص على : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى طلاب الفرقتين (الأولى والرابعة) بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة " . استخدم الباحث اختبار " ت " * لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعتى طلاب الفرقة الأولى (ن = ٨٤) ، والفرقة الرابعة (ن = ٤٥) بشعبة إعداد معلم الحاسب الآلى ، وطلاب الفرقة الأولى (ن = ٨٠) ، والفرقة الرابعة (ن = ٣٦) بشعبة الإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام التعلم المنظم ذاتيا ، وأسفرت التحليلات الإحصائية عن النتائج التالية بالجداول (٦ ، (٧) :

* باستخدام برنامج Spss 15.0 .

جدول (٦)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة (الأولى والرابعة) بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى على استبانة الإستراتيجيات والدافعية والإرادية للتعلم

	الفرقة الأولى (ن = ٨٤)		الفرقة الرابعة (ن = ٤٥)		قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٣,٦٤٢٩	٣,٠٩١٥٥	١٦,٤٢٢٢	٣,٧٠٨٠٣	٤,٥٣٤	٠,٠٠١
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٦,٧٣٨١	٢,٥٧٠٠٧	١٦,٠٨٨٩	٣,٥٨٥٤٦	١,١٨٧ -	٠,٢٣٨
٣- قيمة المهمة.	٢٣,٢٥٠٠	٣,٤٠٠٤٨	٢١,٩٣٣٣	٥,٢٢٨٤٢	١,٧٢٧ -	٠,٠٨٧
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٤,٤٤٠٥	٢,٢٢٤٤٦	١٤,٧٥٥٦	٢,٨٣٧٧٠	٠,٦٩٥	٠,٤٨٨
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٢٦,٥٨٣٣	٥,١١٣٣٧	٣٤,٦٤٤٤	٦,٥٣٠١٩	٧,٧٣٠	٠,٠٠١
٦- قلق الاختبار .	١٤,٦٥٤٨	٣,٨٧٩١٨	١٠,٩٧٧٨	٣,٧٢٦٣٧	٥,٢٠١ -	٠,٠٠١
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	١١,٥٣٥٧	٣,٠٦٧٣٠	١٧,٢٤٤٤	٢,٣٢٧٢٦	١٠,٩٠٨	٠,٠٠١
٢- التوسيع " التفصيلات ".	١٦,٨٢١٤	٤,٧٣٦٨٤	٢٤,٩٣٣٣	٤,٥١٩٦٥	٩,٤١٧	٠,٠٠١
٣- التنظيم .	١٠,٦٠٧١	٣,٥٩٠٥٤	١٦,٨٤٤٤	٣,٠٢٢٣١	٩,٩١٨	٠,٠٠١
٤- التفكير الناقد .	١٤,٣٤٥٢	٥,١٢١٤٠	٢٢,١٣٣٣	٢,٩٠٤٥٤	٩,٤١٢	٠,٠٠١
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	٤٢,٤١٦٧	٦,٩١٦٣٨	٥٢,٦٨٨٩	٧,٢١٠٥٤	٧,٩٢١	٠,٠٠١
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٢٣,٢٨٥٧	٥,٦٩٨٣٩	٣٦,٣٧٧٨	٣,٩١٥٥٢	١٣,٧٥٨	٠,٠٠١
٧- تنظيم بذل المجهود.	١٠,٧٣٨١	٣,٢٣٠٥٧	١٧,٢٠٠٠	٢,٦٩٣٤٣	١١,٤٤٩	٠,٠٠١
٨- التعلم من الأقران.	٧,٥٩٥٢	٣,٤٢٩٥٦	١٢,٨٦٦٧	٢,٦٥٩٤٦	٨,٩٦٢	٠,٠٠١
٩- طلب المساعدة .	١٠,٥٤٧٦	٣,١٧٥٢٢	١٧,٢٨٨٩	٢,٨٨٩٠٢	١١,٨٥١	٠,٠٠١
ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة.	١٨,٣٦٩٠	٣,٠٨٠٣٧	١٩,٨٢٢٢	٤,٠٢٤٢٩	٢,٢٨٩	٠,٠٢٤
٢- تعليم الذات .	١٠,٦٩٠٥	٢,٢٣٣٢٤	١٢,٢٢٢٢	٢,٧٧٨٨٩	٣,٤٠٤	٠,٠٠١
٣- التحكم فى الانتباه.	١٨,١٦٦٧	٢,٥٠٧٠٢	٢١,٤٤٤٤	٣,٣٦١٢٥	٦,٢٦٥	٠,٠٠١
٤- التحكم فى الدافعية.	١١,٠٧١٤	٢,٨٦٩٨١	١٦,٤٢٢٢	٣,٣٨٧٧٤	٩,٤٦٨	٠,٠٠١
٥- التحكم فى الآخرين .	٩,٧٨٥٧	٢,٠٧١٤٤	١٢,١١١١	٣,٠٣١٨٢	٥,١٤٤	٠,٠٠١

جدول (٧)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب الفرقة (الأولى والرابعة) بتخصصي الإعلام التربوي على استبانة الإستراتيجيات الدافعية والإرادية للتعلم

	الفرقة الأولى (ن = ٨٠)		الفرقة الرابعة (ن = ٣٦)		قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٠,٣١٢٥	٣,٧٠٢٨٧	١٦,٦٦٦٧	٢,٩٥٦٨٣	٩,٠٧٠	٠,٠٠١
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٠,٤٠٠٠	٣,٦٨٢٣٢	١٧,٣٨٨٩	٢,١٥٥١٠	١٠,٥٨٦	٠,٠٠١
٣- قيمة المهمة.	١٤,١٦٢٥	٥,١٦٤٢٥	٢٥,٥٢٧٨	٣,٨٥٠٦٩	١١,٨٠٠	٠,٠٠١
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٠,٠١٢٥	٣,٦٥٧٨١	١٦,٩١٦٧	٢,٧٢٩٤٧	١٠,١١٩	٠,٠٠١
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٢٢,٢٧٥٠	٥,٤٩٣٣٢	٣٣,٢٧٧٨	٥,٩٥٥١٢	٩,٧٢٢	٠,٠٠١
٦- قلق الاختبار .	١٨,٦٦٢٥	٣,٧١٠٨٩	٩,٦١١١	٣,٧١٣١٣	- ١٢,١٥١	٠,٠٠١
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	١٣,٩١٢٥	٢,٩٩٤٨	١٤,٩٤٤٤	٢,٤٠١٧٢	١,٨٢٠	٠,٠٧١
٢- التوسيع " التفصيلات ".	٢١,٠٨٧٥	٤,٧٦٥٩٠	٢١,١١١١	٣,٢١٤٠٦	٠,٠٢٧	٠,٩٧٨
٣- التنظيم .	١٣,٩٥٠٠	٣,١١٣٤٧	١٤,٠٠٠	٢,٧٥٦٨١	٠,٠٨٣	٠,٩٣٤
٤- التفكير الناقد .	١٥,٧٨٧٥	٣,٠٤٢٦٢٣	١٦,١١١١	٢,٨٧٦٢٩	٠,٤٩٤	٠,٦٢٣
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	٤١,٥٨٧٥	٦,٠٥٦٠٥	٤٢,٨٣٣٣	٥,١٥٧٥٢	١,٠٧١	٠,٢٨٦
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٢٧,٥٥٠٠	٤,٢٦٦١٥	٢٨,٧٢٢٢	٣,١٤٩٧٠	١,٤٧٦	٠,١٤٣
٧- تنظيم بذل المجهود.	١١,٨٨٧٥	٢,٦٧١٩١	١٣,٤١٦٧	٣,٠٣٦٦٨	٢,٧٣٢	٠,٠١
٨- التعلم من الأقران.	٨,٨٥٠٠	٢,٦١٤٩٥	٧,٩٧٢٢	٢,٥٠١٢٧	١,٦٩٥	٠,٠٩٣
٩- طلب المساعدة .	١٢,١٢٥٠	٣,٠٥٧٩٨	١٢,٢٧٧٨	٢,٢٥٠٢٢	٠,٢٦٩	٠,٧٨٩
ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة.	١٦,٩٥٠٠	٤,٠٦٩٣٤	٢١,٤٧٢٢	٣,٠٦٥٨١	٦,٣٤٠	٠,٠٠١
٢- تعليم الذات .	١٠,٢١٢٥	٢,٥٧٨٨٥	١٢,١٣٨٩	٢,٥٥٤٠٢	٣,٧٣٣	٠,٠٠١
٣- التحكم فى الانتباه.	١٧,٣٠٠٠	٢,٨٨٧٧٧	٢١,١٣٨٩	٢,٧٥٣٩	٦,٧١٥	٠,٠٠١
٤- التحكم فى الدافعية.	١٠,٨٣٧٥	٢,٩٥٧٢٦	١٦,٦٣٨٩	٢,٣٨٠٣١	١٠,٣٥٠	٠,٠٠١
٥- التحكم فى الآخرين .	٩,٩٧٥	٢,٣٨٦٥٤	١٠,٠٢٧٨	٢,٢٨٦٤٣	٠,١١٢	٠,٩١١

يتضح من البيانات المدونة بالجداول (٦) ، (٧) :

- **وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .**

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (توجه نحو هدف داخلى ، وفاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار) لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة فقد كانوا أكثر تحديدا لهدف التعلم والإتقان ، وأكثر فاعلية ذاتية فى تعلمهم ، وأعلى مستوى ثقة بالنفس عند دخول الامتحانات عن زملائهم مجموعة طلاب الفرقة الأولى .

ثانيا : استراتيجيات التعلم (التسميع الذاتى ، والتوسيع " التفصيلات " ، والتنظيم ، والتفكير الناقد ، والتنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية ، وإدارة الوقت وبيئة الدراسة ، وتنظيم بذل الجهد ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى المهمة ، وتعليم الذات ، والتحكم فى الانتباه ، والتحكم فى الدافعية ، والتحكم فى الآخرين) لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة .

ومن نفس الجداول (٦) ، (٧) يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة تخصص إعلام تربوى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (توجه نحو هدف داخلى ، وتوجه نحو هدف خارجى ، وقيمة المهمة ، والتحكم فى معتقدات التعلم ، وفاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار) لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة .

ثانيا : استراتيجيات التعلم (تنظيم بذل الجهد) كانت لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة ، فى حين كانت الفروق غير جوهرية فى استراتيجيات (التسميع الذاتى ، والتوسيع " التفصيلات " ، والتنظيم ، والتفكير الناقد ، والتنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية ، وإدارة الوقت وبيئة التعلم ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى المهمة ، وتعليم الذات ، والتحكم فى الانتباه ، والتحكم فى الدافعية) لصالح مجموعة طلاب الفرقة الرابعة ، فى حين لم تكن الفروق جوهرية فى إستراتيجية (التحكم فى الآخرين) .

يتضح من إجمالى نتائج الفرض الثانى أن اتجاه الفروق كان لصالح طلاب الفرقة الرابعة ، وهذا مؤشر على أن طلاب الفرقة الرابعة فى تخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى كانوا أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وذلك مرجعه إلى المهارات التى اكتسبوها خلال الدراسة بالكلية التى جعلتهم أكثر معرفة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وانتقاء الأكثر فاعلية منها واستخدامها فى دراستهم.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية مثل : (Zimmerman & Martenz-Pons , 1990 ; Chen , 2003 ; Kivinen , 2003) ، ومع بعض نتائج بعض الدراسات العربية مثل : (عزت حسن ، ١٩٩٩ ؛ مصطفى كامل ، ٢٠٠٣) .

نتائج الفرض الثالث :

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذى ينص على : " يوجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة طلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى " . استخدم الباحث اختبار " ت " * لحساب الفروق بين متوسطات درجات مجموعتى الطلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى (ن = ١٢٩) طالب وطالبة ، منهم بالفرقة الأولى (٨٤) وبالفرقة الرابعة (٤٥) ، والإعلام التربوى (ن = ١١٦) طالبة وطالبة ، منهم (٨٠) بالفرقة الأولى ، (٣٦) بالفرقة الرابعة ، وذلك فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وجاءت النتائج كما بالجدول (٨) :

* باستخدام برنامج Spss 15.0 .

جدول (٨)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب إعداد معلم الحاسب الآلى ، والإعلام التربوى على استبانة الإستراتيجيات الدافعية والإرادية للتعلم

الشعبة / استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	إعداد معلم الحاسب الآلى (ن = ١٢٩)		الإعلام التربوى (ن = ١١٦)		قيمة " ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٤,٦١٢٤	٣,٥٦٢٦٣	١٢,٢٨٤٥	٤,٥٦٠٣٣	٤,٤٧٥	٠,٠٠١
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٦,٠١١٦	٢,٩٦٦٢٦	١٢,٥٦٩٠	٤,٦١٢٣٢	٨,٠٣٦	٠,٠٠١
٣- قيمة المهمة.	٢٢,٧٩٠٧	٤,١٥٨٣٤	١٧,٦٨٩٧	٧,١٢١٨١	٦,٩٢٨	٠,٠٠١
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٤,٥٥٠٤	٢,٤٤٩٣٧	١٢,١٥٥٢	٤,٦٦٣٦٥	٥,١٠٤	٠,٠٠١
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٢٩,٣٩٥٣	٦,٨١٨٤٢	٢٥,٦٨٩٧	٧,٥٩٣٣٨	٤,٠٢٥	٠,٠٠١
٦- قلق الاختبار .	١٣,٣٧٢١	٤,١٩٨٣٤	١٥,٨٥٣٤	٥,٥٩٨٥٣	٣,٩٤٩ -	٠,٠٠١
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	١٣,٥٢٧١	٣,٩٢٧٢٢	١٤,٢٣٢٨	٢,٨٥٤٠١	١,٥٩٣ -	٠,١١٢
٢- التوسيع " التفصيلات	١٩,٦٥١٢	٦,٠٥٢٧٠	٢١,٠٩٤٨	٤,٣٢٩٨٣	٢,١٢٦ -	٠,٠٣٥
٣- التنظيم .	١٢,٧٨٢٩	٤,٥١٧٢٦	١٣,٩٦٥٥	٢,٩٩٥٤٥	٢,٣٨٧ -	٠,٠١٨
٤- التفكير الناقد .	١٧,٠٦٢٠	٥,٨١٣١٧	١٥,٨٨٧٩	٣,٢٥٦٤٩	١,٩٢١	٠,٠٥٦
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية	٤٦,٠٠٠	٨,٥٤٦٧٥	٤١,٩٧٤١	٥,٧٩٨٧٤	٤,٢٦٦	٠,٠٠١
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٢٧,٨٥٢٧	٨,٠٩٧١٦	٢٧,٩١٣٨	٣,٩٧٧٢٦	٠,٠٧٤ -	٠,٩٤١
٧- تنظيم بذل المجهود.	١٢,٩٩٢٢	٤,٣٣٨٢٣	١٢,٣٦٢١	٢,٨٦٦٢٩	١,٣٢٦	٠,١٨٦
٨- التعلم من الأقران.	٩,٤٣٤١	٤,٠٥٢٠٩	٨,٥٧٧٦	٢,٦٠١٥١	١,٩٤٤	٠,٠٥٣
٩- طلب المساعدة .	١٢,٨٩٩٢	٤,٤٥٠٨٥	١٢,١٧٢٤	٢,٨٢٣١٢	١,٥٠٧	٠,١٣٣
ثالثا: الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة .	١٨,٨٧٦٠	٣,٤٩٣٣١	١٨,١٤٦٦	٤,٣٨٨٢٣	١,٤٤٦	٠,١٤٩
٢- تعليم الذات .	١١,٢٢٤٨	٢,٥٣٤٨٨	١٠,٨١٠٣	٢,٧١٢٠١	١,٢٣٦	٠,٢١٨
٣- التحكم فى الانتباه.	١٩,٣١٠١	٣,٢٢٧٨١	١٨,٠٦٩٠	٣,٤٩٥٩٠	٢,٨٨٩	٠,٠٠١
٤- التحكم فى الدافعية.	١٢,٩٣٨٠	٣,٩٧٩٩٣	١٢,٦٣٧٩	٣,٨٧٢٧٥	٠,٥٩٧	٠,٥٥١
٥- التحكم فى الآخرين .	١٠,٥٩٦٩	٢,٦٧٩٥٥	٩,٩٩١٤	٢,٣٤٦١٢	١,٨٧٣	٠,٠٦

يتضح من البيانات المدونة بالجدول (٨) :

- **وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب تخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .**

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (توجه نحو هدف داخلى ، وتوجه نحو هدف خارجى ، وقيمة المهمة ، والتحكم فى معتقدات التعلم ، وفاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار) لصالح مجموعة طلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى .

ثانيا : استراتيجيات التعلم (التوسيع " التفصيلات " ، والتنظيم) لصالح مجموعة طلاب تخصص الإعلام التربوى ، بينما التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية كانت لصالح مجموعة طلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى ، وهذا يرجع إلى طبيعة الدراسة بتخصصى الإعلام التربوى يغلب عليها الجانب النظرى حيث تحتاج إلى تقسيم المادة العلمية إلى أقسام قصيرة ووحدات بالإضافة إلى مزيد من التفصيلات للمادة العلمية ، فى حين يغلب الجانب التطبيقى فى تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى ، واكتساب الطلاب مهارات تشغيل الأيدى واستخدام الكمبيوتر ، وتطبيق عمليات التخطيط والتنظيم، ومراقبة الذات ، وتقويم تقدمهم أثناء أداء المهام التعليمية وكلها عمليات ما وراء معرفية ، وهى لب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فى حين لم تكن الفروق جوهرية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (التسميع الذاتى ، والتفكير الناقد ، وإدارة الوقت وبيئة التعلم ، وتنظيم بذل الجهد ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة).

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى الانتباه) كانت الفروق لصالح مجموعة طلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى ، فى حين لم تكن الفروق جوهرية فى استراتيجيات (التحكم فى المهمة ، وتعليم الذات ،والتحكم فى الدافعية ، والتحكم فى الآخرين).

ويلاحظ أن الفروق الجوهرية بين مجموعتى الطلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى والطلاب تخصص إعلام تربوى فى إستخدام الإستراتيجيات الدافعية الست ،واستراتيجية التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية من استراتيجيات التعلم ، واستراتيجية التحكم فى الانتباه من الإستراتيجيات الإرادية كانت لصالح مجموعة طلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى ، وهذا مرجعه طبيعة الدراسة التى يغلب عليها الجانب التطبيقى على الجانب النظرى ، واكتساب الطلاب لكثير من المهارات التى تمنحهم الثقة بالنفس وترفع من مستوى دافعيتهم للتعلم ، واستخدام عمليات ما وراء معرفية (التخطيط ، والتنظيم ، ومراقبة الذات أثناء أداء المهام التعليمية ، وتقويم الذات ، ومدى التقدم فى عملية التعلم) والتى تعتبر المحور الرئيسى لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، فى حين اتجاه الفروق الجوهرية فى إستخدام استراتيجيات التوسيع " التفصيلات " ، والتنظيم كانت لصالح مجموعة طلاب تخصص الإعلام التربوى ، وهذا سببه أن الدراسة يغلب عليها الجانب النظرى على الجانب التطبيقى والتى تحتاج من الطلاب التلخيص وإعادة الصياغة والتساؤل الذاتى (إستراتيجية التوسيع " التفصيلات ") بالإضافة إلى تقسيم الطلاب المادة الدراسية إلى فقرات

وموضوعات ووحدات ليكونوا قادرين على متابعة تقدمهم ، وتسهيل مهامهم ، وعمل ارتباطات بين المعلومات لتكون متعلمة (إستراتيجية التنظيم) (Pintrich et al ., 1991) . وتتفق نتائج الفرض الثالث مع نتائج بعض الدراسات : (Zimmerman & Martinez- Pons , 1990 ; Chen , 2002 ; Kivinen , 2003) كما تتفق مع بعض الدراسات العربية مثل : (عزت حسن ، ١٩٩٩ ؛ مصطفى كامل، ٢٠٠٣).

نتائج الفرض الرابع :

وللتحقق من الفرض الرابع والذى ينص على : " توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى والطلاب منخفضى التحصيل الدراسى بتخصصى إعداد معلم الحاسب الآلى والإعلام التربوى بكلية التربية النوعية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى " . قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة على ضوء درجات الطلاب فى التحصيل الدراسى فى نهاية العام الدراسى من واقع كشوف النتائج بالكلية .

أولا : تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى (ن = ١٢٩) إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأعلى من (م + ١ع) وتمثل الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى (ن١ = ٤٢)، والمجموعة الثانية ما بين (م + ١ع) إلى (م – ١ع) وتمثل الطلاب متوسطى التحصيل الدراسى (ن٢ = ٥٠) ، والمجموعة الثالثة الأقل من (م- ١ع) وتمثل الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى (ن٣ = ٣٧) .

ثانيا : وبالمثل قسمت عينة الطلاب تخصص الإعلام التربوى (ن = ١١٦) على ضوء درجاتهم فى التحصيل الدراسى إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأعلى من (م +١ع) وتمثل الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى (ن١ = ٣٤) ، والمجموعة الثانية ما بين (م + ١ع) إلى (م – ١ع) وتمثل الطلاب متوسطى التحصيل الدراسى (ن٢= ٥٢)، والمجموعة الثالثة الأقل من (م- ١ع) وتمثل الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى (ن٣ = ٣٠).

قام الباحث بتنفيذ تحليل التباين الإحادى الاتجاه * لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات المستويات الثلاث للتحصيل الدراسى من حيث إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لطلاب الفرقة الأولى والرابعة تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى ، وطلاب الفرقة الأولى والرابعة تخصص إعلام تربوى كل على حدة ، وأسفرت التحليلات الإحصائية عن البيانات المدونة فى الجداول (٩أ) ، (٩ب) ، (١٠أ) ، (١٠ب) كما يلى :

* باستخدام برنامج Spss 15.0 .

جدول (أ٩)

قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات التحصيل الدراسى (مرتفع – متوسط – منخفض) لطلاب تخصص إعداد معلم الحاسب الآلي في إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	بين المجموعات	٦٨٢,٦٧٠	٢	٣٤١,٣٣٥	٤٥,٦٥٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٤١,٩٥٠	١٢٦	٧,٤٧٦		
	الدرجة الكلية	١٦٢٤,٦٢٠	١٢٨			
٢- توجه نحو هدف خارجى.	بين المجموعات	٧٨,٧٨٧	٢	٣٩,٣٩٤	٤,٧٣٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٤٧,٤٤٥	١٢٦	٨,٣١٣		
	الدرجة الكلية	١١٢٦,٢٣٣	١٢٨			
٣- قيمة المهمة.	بين المجموعات	١٢٠,١٦٩	٢	٦٠,٠٨٥	٣,٦١٧	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٢٠٩٣,١٨٠	١٢٦	١٦,٦١٣		
	الدرجة الكلية	٢٢١٣,٣٤٩	١٢٨			
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	بين المجموعات	٢٨,٥٥٦	٢	١٤,٢٧٨	٢,٤٣٣	٠,٠٩٢
	داخل المجموعات	٧٣٩,٣٦٧	١٢٦	٥,٨٦٨		
	الدرجة الكلية	٧٦٧,٩٢٢	١٢٨			
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء	بين المجموعات	١١٩٣,٨٥٧	٢	٥٩٦,٩٢٨	١٥,٨١١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٧٥٦,٩٨١	١٢٦	٣٧,٧٥٤		
	الدرجة الكلية	٥٩٥٠,٨٣٧	١٢٨			
٦- قلق الاختبار .	بين المجموعات	٢٢٦,٣٥٩	٢	١١٣,١٨٠	٧,٠٢٦	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٠٢٩,٧٨٠	١٢٦	١٦,١٠٩		
	الدرجة الكلية	٢٢٥٦,١٤٠	١٢٨			
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	بين المجموعات	١١٢٢,٨٦٧	٢	٥٦١,٤٣٣	٨٣,٠٩٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٨٥١,٢٨٨	١٢٦	٦,٧٥٦		
	الدرجة الكلية	١٩٧٤,١٥٥	١٢٨			
٢- التوسيع " التفصيلات".	بين المجموعات	٣٥٠٩,٢٠٧	٢	١٧٥٤,٦٠٣	١٨٧,٣٤١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١١٨٠,٠٩٦	١٢٦	٩,٣٦٦		
	الدرجة الكلية	٤٦٨٩,٣٠٢	١٢٨			
٣- التنظيم .	بين المجموعات	٢٠٣١,٣٣٧	٢	١٠١٥,٦٦٩	٢٢٠,٤٢٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٨٠,٥٨٥	١٢٦	٤,٦٠٨		
	الدرجة الكلية	٢٦١١,٩٢٢	١٢٨			
٤- التفكير الناقد	بين المجموعات	٣٣٨٩,٧٢٩	٢	١٦٩٤,٨٦٥	٢٢٨,٢١٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٣٥,٧٧٥	١٢٦	٧,٤٢٧		
	الدرجة الكلية	٤٣٢,٥٠٤	١٢٨			

	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	بين المجموعات	٤٥٧٦,٦٥١	٢	٣٧٨٨,٣٢٦	٢٦٩,١٦٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٧٣,٣٤٩	١٢٦	١٤,٠٧٤		
	الدرجة الكلية	٩٣٥٠,٠٠٠	١٢٨			
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	بين المجموعات	٥٧٤٢,٩١٦	٢	٢٨٧١,٤٥٨	١٣٦,٥٦٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٦٤٩,٢٨٦	١٢٦	٢١,٠٢٦		
	الدرجة الكلية	٨٣٩٢,٢٠٢	١٢٨			
٧- تنظيم بذل المجهود.	بين المجموعات	١٦٨٦,٠٩٤	٢	٨٤٣,٠٤٧	١٤٦,٩٤٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٢٢,٨٩٨	١٢٦	٥,٧٣٧		
	الدرجة الكلية	٢٤٠٨,٩٩٢	١٢٨			
٨- التعلم من الأقران.	بين المجموعات	١٧٤٢,٥٥٩	٢	٩٧٣,١٠٩	٢٠٨,٠٠٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٥٩,١٣١	١٢٦	٤,٦٧٨		
	الدرجة الكلية	٣٥٣٥,٦٩٠	١٢٨			
٩- طلب المساعدة .	بين المجموعات	١٩٤٦,٢١٨	٢	٩٧٣,١٠٩	٢٠٨,٠٠٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٨٩,٤٧٢	١٢٦	٤,٦٧٨		
	الدرجة الكلية	٢٥٣٥,٦٩٠	١٢٨			
ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة.	بين المجموعات	٩٦,٧٦٣	٢	٤٨,٣٨٢	٤,١٦٠	٠,٠١٨
	داخل المجموعات	١٤٦٥,٢٥٢	١٢٦	١١,٦٢٩		
	الدرجة الكلية	١٥٦٢,٠١٦	١٢٨			
٢- تعليم الذات .	بين المجموعات	١٥١,٢٩٧	٢	٧٥,٦٤٩	١٤,٢٠١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٦٧١,١٨٣	١٢٦	٥,٣٢٧		
	الدرجة الكلية	٨٢٢,٤٨١	١٢٨			
٣- التحكم فى الانتباه.	بين المجموعات	٢٨٢,٥٤١	٢	١٤١,٢٧١	١٦,٩٣٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٥١,٠٥٦	١٢٦	٨,٣٤٢		
	الدرجة الكلية	١٣٣٣,٥٩٧	١٢٨			
٤- التحكم فى الدافعية.	بين المجموعات	٣٨٣,٣٢٢	٢	١٩١,٦٦١	١٤,٦٨٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٦٤٤,١٨٢	١٢٦	١٣,٠٤٩		
	الدرجة الكلية	٢٠٢٧,٥٠٤	١٢٨			
٥- التحكم فى الآخرين .	بين المجموعات	٢٤٤,٠٢٦	٢	١٢٢,٠١٣	٢٢,٧٧٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٦٧٥,٠١٣	١٢٦	٥,٣٥٧		
	الدرجة الكلية	٩١٩,٠٣٩	١٢٨			

يتضح من جدول (٩أ) وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ومنخفضى التحصيل الدراسى تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى بكلية التربية النوعية

فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى وهى :

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (التوجه نحو هدف داخلى ، والتوجه نحو هدف خارجى، وقيمة المهمة ، وفاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار) ماعدا إستراتيجية التحكم فى معتقدات التعلم ، فقد كانت الفروق غير دالة إحصائيا .

ثانيا : استراتيجيات التعلم (التسميع الذاتى ، والتوسيع " التفصيلات " ، والتنظيم ، والتفكير الناقد ، والتنظيم الذاتى للعمليات الماوراء معرفية ، وإدارة الوقت وبيئة التعلم ، وتنظيم بذل الجهد ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى المهمة ، وتعليم الذات ، والتحكم فى الانتباه ، والتحكم فى الدافعية ، والتحكم فى الآخرين)

هذه الفروق الجوهرية كانت لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ، فقد كانوا أكثر استخداما لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو واضح من قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى (ن١ = ٤٢) ، ومجموعة الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى (ن٢ = ٣٧) فى كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حده ، نلاحظ القيم المدونة بالجدول (٩ب) وذلك على النحو التالى :

جدول (٩ب)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تخصص إعداد معلم الحاسب الآلى

	مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى (ن١ = ٤٢)		مجموعة الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى (ن٢ =٣٧)	
	م	ع	م	ع
أولا : الإستراتيجيات الدافعية				
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٧,٦٤٢٩	٢,٥٠٦٧٩	١١,٨٣٧٨	٣,٧٨٩٧٠
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٧,٥٢٣٨	٢,٢٥٤٩٥	١٥,٥٤٠٥	٣,٤٦٨٨٧
٣- قيمة المهمة.	٢٣,٧١٤٣	٣,٨٣٣٦٥	٢١,٣٢٤٣	٥,٠٨٨٤١
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٥,٠٩٥٢	٢,٨١٨١٤	١٣,٨٩١٩	٢,٥٦٨٨٦
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٣٣,٤٧٦٢	٦,٨٧٢٤٩	٢٥,٨٦٤٩	٦,٥٠٧١٠
٦- قلق الاختبار .	١٢,٢٦١٩	٣,٤٥٧٤٧	١٥,٤٣٢٤	٤,٣٥٥٩٧
ثانيا : استراتيجيات التعلم				
١- التسميع الذاتى.	١٧,٠٩٥٢	٢,٥٦٤٣٩	٩,٥٤٠٥	٢,٨٤٤٠٤
٢- التوسيع " التفصيلات " .	٢٦,٤٥٢٤	٣,٠٠٥٧٠	١٣,٢٤٣٢	٣,٠٠٣٧٥
٣- التنظيم .	١٧,٦٩٠٥	٢,٠٨٩٣٢	٧,٥٤٠٥	٢,٤٣٣٥٠
٤- التفكير الناقد .	٢٢,٩٠٤٨	١,٨٧١٦٠	٩,٨١٠٨	٣,٤٥٤٧٧
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	٥٥,٧٨٥٧	٣,٩٠٤٥٧	٣٦,٢٧٠٣	٤,١٧٤٣٢
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٣٦,٠٧١٤	٤,٢٠٤٤٩	١٩,٠٠٠٠	٤,٤٣٤٧١
٧- تنظيم بذل المجهود.	١٧,٥٧١٤	٢,٣٥٩٦٥	٨,٣٥١٤	٢,٧٦١٠٠
٨- التعلم من الأقران.	١٣,٦٦٦٧	١,٤٢٥٦٦	٤,٢٧٠٣	١,٨٢٠٣٩
٩- طلب المساعدة .	١٧,٩٥٢٤	٢,١٩٧٠٣	٨,١٠٨١	١,٨٨٢٤٣
ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية				
١- التحكم فى المهمة .	٢٠,٠٤٧٦	٣,٦٠١٨٤	١٧,٨٩١٩	٣,٣٤٨١٧
٢- تعليم الذات .	١٢,٧١٤٣	٢,٤١٢٢٢	١٠,٠٥٤١	٢,٧٦٨٣٣
٣- التحكم فى الانتباه.	٢١,٤٠٤٨	٣,٢٦٨٩٢	١٧,٩١٨٩	٢,٥٩٦٧٨
٤- التحكم فى الدافعية.	١٥,٤٠٤٨	٤,٨١٨٩٦	١١,٤٨٦٥	٢,٦٢٠٦٦
٥- التحكم فى الآخرين .	١٢,٥٤٧٦	٢,٧١٥٨٣	٩,٣٢٤٣	٢,١٨٦٥٠

جدول (١٠أ)

قيمة " ف " ودلالتها الإحصائية للفروق بين مستويات التحصيل الدراسى (مرتفع – متوسط – منخفض) لطلاب تخصص الإعلام التربوى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
أولا : الإستراتيجيات الدافعية						
١- توجه نحو هدف داخلى.	بين المجموعات	١٩٠٤,٨٩٤	٢	٩٥٢,٤٤٧	٢٢١,١٢٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٨٦,٧١٨	١١٣	٤,٣٠٧		
	الدرجة الكلية	٢٣٩١,٦١٢	١١٥			
٢- توجه نحو هدف خارجى.	بين المجموعات	١٧٧٦,٠٢١	٢	٨٨٨,٠١١	١٤٩,٦٧٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٦٧٠,٤٢٧	١١٣	٥,٩٣٣		
	الدرجة الكلية	٢٤٤٦,٤٤٨	١١٥			
٣- قيمة المهمة.	بين المجموعات	٤٠٣٩,١٥٢	٢	٢٠١٩,٥٧٦	١٢٧,٢٣١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٩٣,٦٧٦	١١٣	١٥,٨٧٣		
	الدرجة الكلية	٥٨٣٢,٨٢٨	١١٥			
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	بين المجموعات	١٩٠٤,٤٨٠	٢	٩٥٢,٢٤٠	١٨٠,٣٢٢	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٩٦,٧٢٧	١١٣	٥,٢٨١		
	الدرجة الكلية	٢٥٠١,٢٠٧	١١٥			
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	بين المجموعات	٣٦٦٥,٩٣٦	٢	١٨٣٢,٩٦٨	٦٩,٨٥٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٩٦٤,٨٩٢	١١٣	٢٦,٢٣٨		
	الدرجة الكلية	٦٦٣٠,٨٢٨	١١٥			
٦- قلق الاختبار .	بين المجموعات	١٥٧٩,٧١٧	٢	٧٨٩,٨٥٩	٤٤,٠٨١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٠٢٤,٧٩١	١١٣	١٧,٩١٩		
	الدرجة الكلية	٣٦٠٤,٥٠٩	١١٥			
ثانيا : استراتيجيات التعلم						
١- التسميع الذاتى.	بين المجموعات	٥٧,٧٥٠	٢	٢٨,٨٧٥	٣,٧١٢	٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	٨٧٨,٩٦٥	١١٣	٧,٧٧٨		
	الدرجة الكلية	٩٣٦,٧١٦	١١٥			
٢- التوسيع " التفصيلات ".	بين المجموعات	١٦٤,٢٢٩	٢	٨٢,١١٤	٤,٦٥٩	٠,٠١١
	داخل المجموعات	١٩٩١,٧٢٨	١١٣	١٧,٦٢٦		
	الدرجة الكلية	٢١٥٥,٩٥٧	١١٥			
٣- التنظيم .	بين المجموعات	١٢,٩٥٢	٢	٦,٤٧٦	٠,٧١٨	٠,٤٩٠
	داخل المجموعات	١٠١٨,٩١٠	١١٣	٩,٠١٧		
	الدرجة الكلية	١٠٣١,٨٦٢	١١٥			
٤- التفكير الناقد	بين المجموعات	٢٣,٦٤٩	٢	١١,٨٢٤	١,١١٧	٠,٣٣١
	داخل المجموعات	١١٩٥,٨٩٤	١١٣	١٠,٥٨٣		
	الدرجة الكلية	١٢١٩,٥٤٣	١١٥			

	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	بين المجموعات	٣٦٥,٧١٦	٢	١٨٢,٨٥٨	٥,٩٠٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٥٠١,٢٠٦	١١٣	٣٠,٩٨٤		
	الدرجة الكلية	٣٨٦٦,٩٢٢	١١٥			
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	بين المجموعات	١٢٢,٩٠٩	٢	٦١,٤٥٥	٤,٠٩٤	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	١٦٩٦,٢٢٩	١١٣	١٥,٠١١		
	الدرجة الكلية	١٨١٩,١٣٨	١١٥			
٧- تنظيم بذل المجهود.	بين المجموعات	٩٤,٨٣٧	٢	٤٧,٤١٨	٦,٣٠٤	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٨٤٩,٩٥٦	١١٣	٧,٥٢٢		
	الدرجة الكلية	٩٤٤,٧٩٣	١١٥			
٨- التعلم من الأقران.	بين المجموعات	١,٦٩١	٢	٠,٨٤٦	٠,١٢٣	٠,٨٨٤
	داخل المجموعات	٧٧٦,٩١٠	١١٣	٦,٨٧٣		
	الدرجة الكلية	٧٧٨,٣٠٢	١١٥			
٩- طلب المساعدة	بين المجموعات	٢٥,٨٠٣	٢	١٢,٩٠١	١,٦٣٧	٠,١٩٩
	داخل المجموعات	٨٩٠,٧٤٩	١١٣	٧,٨٨٣		
	الدرجة الكلية	٩١٦,٥٥٢	١١٥			
ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية						
١- التحكم فى المهمة.	بين المجموعات	٦٢٣,٥٤٩	٢	٣١١,٧٧٤	٢٢,١٤٤	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٩٠,٩٦٠	١١٣	١٤,٠٧٩		
	الدرجة الكلية	٢٢١٤,٥٠٩	١١٥			
٢- تعليم الذات .	بين المجموعات	١٠٣,٧٥٩	٢	٥١,٨٨٠	٧,٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٧٤٢,٠٦٨	١١٣	٦,٥٦٧		
	الدرجة الكلية	٨٤٥,٨٢٨	١١٥			
٣- التحكم فى الانتباه.	بين المجموعات	٢٦١,٦١٩	٢	١٣٠,٨٠٩	١٤,٣٦٠	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٢٩,٣٧٢	١١٣	٩,١٠٩		
	الدرجة الكلية	١٢٩٠,٩٩١	١١٥			
٤- التحكم فى الدافعية.	بين المجموعات	٣٨٣,٨٤٨	٢	١٩١,٩٢٤	١٦,١٧٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٣٤٠,٩٤٥	١١٣	١١,٨٦٧		
	الدرجة الكلية	١٧٢٤,٧٩٣	١١٥			
٥- التحكم فى الآخرين .	بين المجموعات	١٨,٠٩٧	٢	٩,٠٤٩	١,٦٦٣	٠,١٩٤
	داخل المجموعات	٦١٤,٨٩٤	١١٣	٥,٤٤٢		
	الدرجة الكلية	٦٣٢,٩٩١	١١٥			

يتضح من جدول (١٠أ) وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ومنخفضى التحصيل الدراسى تخصص إعلام تربوى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى .

أولا : الإستراتيجيات الدافعية (التوجه نحو هدف داخلى ، والتوجه نحو هدف خارجى، وقيمة المهمة ، والتحكم فى معتقدات التعلم ، وفاعلية الذات فى التعلم والأداء ، وقلق الاختبار).

ثانيا : استراتيجيات التعلم (التسميع الذاتى ، والتوسيع " التفصيلات " ، والتنظيم الذاتى للعمليات الماوراء معرفية ، وتنظيم بذل الجهد) ، فى حين كانت الفروق غير جوهرية فى إستخدام استراتيجيات (التنظيم ، والتفكير الناقد ، وإدارة الوقت وبيئة التعلم ، والتعلم من الأقران ، وطلب المساعدة) .

ثالثا : الإستراتيجيات الإرادية (التحكم فى المهمة ، وتعليم الذات ، والتحكم فى الانتباه ، والتحكم فى الدافعية) ، فى حين كانت الفروق غير جوهرية فى إستخدام طلاب الإعلام التربوى لاستراتيجية التحكم فى الآخرين ، والفروق الجوهرية فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كانت لصالح مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى بتخصصى الإعلام التربوى ، كما يتضح ذلك من قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتى الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى (ن$_{1}$= ٣٤) ، ومجموعة الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى (ن$_{2}$ = ٣٠) فى كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كل على حدة نلاحظ القيم المدونة بالجدول (١٠ب) :

جدول (١٠ب)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى إستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تخصص الإعلام التربوى

	مجموعة الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى (ن١ = ٣٤)		مجموعة الطلاب منخفضى التحصيل الدراسى (ن٢ =٣٠)	
	م	ع	م	ع
أولا : الإستراتيجيات الدافعية				
١- توجه نحو هدف داخلى.	١٧,٢٩٤١	٢,٣٦٨٠٩	٦,٣٦٦٧	٢,٠٥٩١٨
٢- توجه نحو هدف خارجى.	١٧,٣٨٢٤	٢,١٦٠٤٥	٦,٨٣٣٣	٢,٨١٧٢٣
٣- قيمة المهمة.	٢٤,٩٤١٢	٤,٤٨٥٢٨	٩,٠٣٣٣	٣,٩٩٥٥٤
٤- التحكم فى معتقدات التعلم	١٧,٢٦٤٧	٢,٣٣٩٥٠	٦,٣٣٣٣	٢,١٧٠٨٦
٥- فاعلية الذات فى التعلم والأداء .	٣٣,٢٣٥٣	٦,٦٠٦٠٥	١٨,١٣٣٣	٤,٠٠٦٣٢
٦- قلق الاختبار .	١٠,٩٤١٢	٥,٤٩٣٤٧	٢٠,٨٦٦٧	٣,٣٩١٠٠
ثانيا : استراتيجيات التعلم				
١- التسميع الذاتى.	١٥,٢٦٤٧	٢,٣٦٥٢٦	١٣,٤٣٣٣	٢,٦٣٥٠٩
٢- التوسيع " التفصيلات " .	٢٢,٠٢٩٤	٣,٢٩٨١٧	١٩,١٠٠٠	٥,١٣٥٠٧
٣- التنظيم .	١٤,١٧٦٥	٢,٧٢٤٤٢	١٣,٤٠٠٠	٣,٦١٦٠٦
٤- التفكير الناقد .	١٦,٥٨٨٢	٢,٤٧٥٥٥	١٥,٦٣٣٣	٣,٥١٨٢٦
٥- التنظيم الذاتى لعمليات الماوراء معرفية .	٤٣,٥٢٩٤	٥,٣١٥٧٠	٣٩,٠٣٣٣	٥,٩١٥٩٨
٦- إدارة الوقت وبيئة التعلم.	٢٩,٠٨٨٢	٤,٠٤٠٤٦	٢٦,٣٣٣٣	٢,٩٩٨٠٨
٧- تنظيم بذل المجهود.	١٣,٤٧٠٦	٣,٢٠٢٦١	١١,٠٣٣٣	٢,٣٤١٢٨
٨- التعلم من الأقران.	٨,٤٧٠٦	٢,٥٣٧٤٢	٨,٤٦٦٧	٢,٢٢٤٢١
٩- طلب المساعدة .	١١,٤٤١٢	٣,١٢٥٥٧	١٢,٤٣٣٣	٢,٦٢١٩٧
ثالثا: الإستراتيجيات الإرادية				
١- التحكم فى المهمة .	٢١,٠٨٨٢	٤,٠٣٢٩٥	١٤,٨٣٣٣	٤,٣٣٩٧٤
٢- تعليم الذات .	١٢,١٧٦٥	٣,٠٧٩٨٤	٩,٧٠٠٠	٢,٦٨٠٠٧
٣- التحكم فى الانتباه.	٢٠,٦٤٧١	٣,٥٢٣٧٩	١٦,٧٠٠٠	٢,٣٣٦٣٧
٤- التحكم فى الدافعية.	١٥,٢٩٤١	٤,٢٣٢١٢	١٠,٥٦٦٧	٣,٠٤٩٩
٥- التحكم فى الآخرين .	١٠,٤١١٨	٢,٣١٠٩٤	٩,٣٦٦٧	٢,٣٢٦٥١

يتضح من جدول (٩ب) ، (١٠ب) أن الفروق جوهرية بين مجموعتى الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ومنخفضى التحصيل الدراسى لصالح الطلاب مرتفعى التحصيل الدراسى ، فهم أكثر استخداما وفاعلية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات التى أجريت بالبيئات الأجنبية مثل :

(Zimmerman , 1989 b ; Zimmerman , 1990 ; Stoynoff , 1996 ; Wolters , 1998 ; Ruban et al ., 2002 ; Chen , 2002 ; Kivinen , 2003 ; Eshel & Kohavi , 2003 ; Bembenutty & Zimmerman , 2003 ; Bembenutty , 2005)

وبعض الدراسات العربية مثل : (فاطمة حلمى ، ١٩٩٥ ؛ عزت حسن ، ١٩٩٩ ؛ مسعد ربيع ، ٢٠٠٣ ؛ مصطفى كامل ، ٢٠٠٣) .

المراجع :

- زين بن حسن ردادى (٢٠٠٢) : المعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد (٤١) ، ص ص ١٧١ – ٢٣٤ .
- عزت عبد الحميد حسن (١٩٩٩) : دراسة بنية الدافعية و إستراتيجيات التعلم وأثرهما علي التحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٣٣)، ص ص ١٠١ –١٥٠ .
- فؤاد أبو حطب ، أمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- فاطمة حلمي حسن (١٩٩٥) : إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي و مستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٢) ، ص ص ١٥٩- ٩١ .
- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠) : العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ، دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كليات التربية بعبري (سلطنة عمان) . مجلة البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، العدد (٢) ، ص ص ٢٥١- ٢٨٦ .
- مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣) : الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدي عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية جامعة المنوفية ، العدد (١٨) ، ص ص ٩٩ - ١٣٢ .
- مصطفي محمد كامل (٢٠٠٣) : بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدي عينة من طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الثامن للتعلم الذاتي وتحديات المستقبل (الفترة ١١ – ١٢ مايو) ، كلية التربية جامعة طنطا ، ص ص ١٣٨ – ١٩٣ .
- Anderson J., Reder L. & Simon H. (1995) : Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education. Retrieved July 17, 2001 from http://act.psy.cmu.edu/personal/ ja/misapplied.html
- Bandura A. (1986) : Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs? NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A.(1993) : Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist,Vol.28, 117-148.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. & Pastorelli C. (1996) : Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. Child Development, Vol. 67, pp. 1206–1222.
- Bembenutty H. & Zimrnerman B. (2003) : The Relation of Motivational Beliefs and Self-Regulatory Processes to Homework Completion and Academic Achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25).
- Bembenutty H.& Karabenick S. (2003) : Academic Delay of Gratification, Future Goals, and Self-Regulated Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-15),pp.1-30.
- Bembenutty H. (2002) : Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Individual differences among college students. Paper

presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5).
- Bembenutty H. (2005) : Academic achievement in a national sample:The contribution of self-regulation and motivational beliefs beyond and above parental involvement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April, Montreal, Canada.
- Bidjerano T. (2005) : Gender differences in self-regulated learning . Paper presented at the 36th Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, University at Albany, State University of New York.
- Boekaerts M. (1999) : Self-regulatd learning: Where are today. International Journal Educational Research, 31,pp. 445–458.
- Boekaerts M. & Niemivirta M. (2000) : Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts M., Pintrich P. & Zeidner M. (Eds.), Handbook of Self-Regulation, Academic Press, San Diego, pp.417–450.
- Boekaerts M., Pintrich P. & Zeidner M. (2000) : Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press.
- Borkowski J. G., Carr M. & Pressley M. (1987) : "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. Intelligence, 11, 61-75.
- Bouffard-Bouchard T., Parent S. & Larivee S. (1991) : Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. International Journal of Behavioral Development, 14, 153-164.
- Bredo E. (1997) : The social construction of learning. In: G. D. Phye (Ed.), Handbook of academic learning: Construction of knowledge (pp. 3-45). San Diego, CA: Academic Press.
- Britton B. & Tensor A. (1991) : Effects of time management practices on college grades. Journal of Educational Psychology, 83(3), 405-410.
- Brozo W., Stahl N. & King J. (1996) : Tracking thinking while reading: A strategy for improving metacomprehension. Research and Teaching in Developmental Education. 13. 19-17.
- Butler D. L. & Winne P. H. (1995) : Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Review of Educational Research, 65,245-281.
- Chang M.(2005) : Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction - an investigation of motivation perception. Computer Assisted language Learning,Issue3,Vol.18.July,PP.217-230.
- Chen C. (2002) : Self regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information Technology, Learning, and Performance Journal, Vol.20(1), 11-25.
- Corno L. (1986) : The metacognitive control components of self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11,333-346.

- Corno L. (1989) : Self-regulated learning: A volitional analysis. In: B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.
- Corno L. (1994) : Student volition and education: Outcomes. influences. and practices. In: D. H. Schunl E. & J. Zimmennan (Eds.), Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp.129-254). Hillsdale NJ: Lawence Erlbaum Associates, Publishers.
- Covington M. (2000) : Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. Annu. Rev. Psychol. 51: 171–200.
- Dahl M. & Anne L.(2005) : Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies?. British Journal of Educational Psychology, 75, 257–273.
- Davis D. (1994) : Fostering transfer of study strategies: A spiral model. Research and Teaching in Developmental Education, 10.45-52.
- DeKeyrel A., Dernovish J., Epperly A., & McKay, V. (2000) : Using motivational strategies to improve academic achievement of middle school students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED443550).
- Dweck C. (1986) : Motivational processes affecting learning. Am. Psycho. 41: 1040–1048.
- Eshel Y. & Kohavi R. (2003) : Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. Educational Psychology. Dorchester-on-Thames: Vol. 23, Iss. 3, pg. 249.
- Frazier D. (1993) : Transfer of college developmental reading students' textmarking strategies. Journal of Reading Behavior, 25. 1741.
- Fuller R. (1999) : Do university students' conceptions of learning really influence their learning? Retrieved July 17, 2001 from http://www.herdsa.org.au/vicl /cornerstones/pdf/fuller.pdf
- Gagne R. & Glaser R. (1987) : Foundations in learning research. In: R. M. Gagne (Ed.), instructional technology: Foundations (pp. 49-84). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garavalia L. & Gredler M. (2002) : An Exploratory Study of Academic Goal Setting, Achievement Calibration and Self-Regulated Learning. Journal of Instructional Psychology, Vol. 29, No. 4,PP.221-230.
- Garcia T. & Pintrich P. (1994) : Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner R. (1990) : When children and adults do not use learning strategies. Review of Educational Research, 60, 517-530.

- Hagen A. & Weinstein C. (1995) : Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. In: P. Pintrich (Ed.), Understanding Self-regulated Learning (pp. 43-55). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris K. & Graham S. (1996) : Making the writing process work: Strategies for composition and selfregulation. Cambridge, MA: Brookline.
- Higgins B. (2000) : An analysis of the effects of integrated instruction of metacognitive and study skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students. Master's Research Project, Miami University, Ohio.
- Kivinen K. (2003) : Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary school students in three international school. Academic Dissertation, Faculty of Education, University of Tempere.
- Kitsantas A. (1997) : Self-monitoring and attributional influences on self-regulated learning of motoric skill. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Ill.
- Kuhl J. (1986) : Motivation and information processing: a new look at decision making, dynamic change and action-control. In: Sorrentino M. (ed), Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior, New York, The Guilford Press, pp. 404–433.
- Kuhl J. (2000) : A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts M., Pintrich P.& Zeidner M. (eds.), Handbook of Self-Regulation, Academic Press, San Diego, pp.111–170.
- Kyllo L. & Landers D. (1995) : Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 117-137.
- Lan W. (1996) : The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. Journal of Experimental Education. 64.101-115.
- Lan W. (1998) : Teaching self-monitoring ills in statistics. In: D. K. Schunk & B. J. Zimmerman.(Eds.) Self regulated learning; from teaching to self-reflective practice (pp.86-105). New York: The Guilford Press.
- Lee L. (1997) : Goal orientation, goal setting, and academic performance in college students: An integrated model of achievement motivation in school settings. Dissertation Abstracts International, 59(06), 1905A.
- Ley K. & Young D. (1998) : Self regulation behaviors in under prepared (developmental) and regular admission college students. Contemporary Educational Psychology, 23,42-64.

- Ley K. &Young D. (1999) : Instructional principles for self regulation. Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology [AECT] (2lst, Houston, TX, February 10-14, 1999) .
- Lindner R. & Harris B. (1993) : Self-Regulated larning: Its assessment and instructional implications. Educational Research Quarterly; VoL.16, No.2 Apr., p29-37.
- Locke E. & Latham G.(1990) : A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McCombs B. (1998) : Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. In: Lambert N. & McCombs B. (eds.), How Students Learn, APA, Washington, DC, pp. 379–408.
- McKeague C. & Di Vesta F. (1996) : Strategy orientations, leaner activity, and learning outcomes: Implications for instructional support of learning. Educational Technology Research, and Development, Vol.44 (2),29-42.
- Niemczyk M. & Savenye W. (2001) : The relationship of student motivation and self-Regulated learning strategies to performance in an undergraduate computer literacy course. Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (24th, Atlanta, Georgia, November 8-12).
- Nist S. & Simpson M. (1990) : The effects of PLAE upon students' test performance and metacognitive awareness. Literacy Theory and Research, 321-327.
- Olaussen B. & Braten I.(1999) : Students' use of strategies for self-regulated learning: Cross-cultural perspectives. Scandinavian Journal of Educational Research. Oslo: Dec., Vol. 43, Iss. 4, Pp.. 409-433.
- Paris S. & Paris A.(2001) : Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, Vol. 36(2), 89-101.
- Perkins D. (1992) : Technology meets constructivism: Do they make a marriage? . In: T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), Constructivism and the technology of instruction: A conversation (pp. 45-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich P. & DeGroot E. (1990) : Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, Vol. 82(1), 33-40.
- Pintrich P. & McKeachie W. (2000) : A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In: P. Pintrich & P. Ruohotie (eds), Conative Constructs and Self-Regulated Learning, Hämeenlinna, Research Centre for Vocational Education.
- Pintrich P. & Schunk D. (2002) : Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

- Pintrich P. (1995) : Understanding self-regulated learning. In: P. Pintrich (Ed.), Understanding self-regulated learning , (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich P. (2004) : A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review, Vol. 16, No. 4, December.
- Pintrich P., Smith D., Garcia T. & McKeachie W. (1991) : A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). J. (Tech. Rep. No. 91-8-004). The Regents of The University of Michigan.
- Pintrich P., Smith D., Garcia T. & McKeachie W. (1993) : Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53, 801-803.
- Rao N., Moely B. & Sachs J. (2000) : Motivational beliefs, study strategies, and mathematics attainment in high- and low-achieving Chinese secondary school students. Contemporary Educational Psychology, Vol. 25(3), 287-316.
- Ray M., Garavalia L. & Gredler M. (2003) : Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students. Paper presented at the Annual Meeting of the American. Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25).
- Ridley D., Schutz P., Glanz R. & Weinstein C. (1992) : Self-regulated lezming: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. Journal of Experimental Education, 60,793-306.
- Rohrkemper, M. (1989) : Self-regulated learning and academic achievement : A Vygotskian view. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Selfregulated learning and academic achievement: Theory, research, andpractice (pp. 143-167). New York: Springer.
- Ruban L., McCoach D.& Reis S. (2002) : The Differential impact of pre-college and self-regulatory factors on academic achievement of university students with and without learning disabilities. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5).
- Ruohotie P. (2000a) : Conative constructs in learning. In: P. Pintrich & P. Ruohotie P.(eds), Conative Constructs and Self-Regulated Learning, Hämeenlinna, Research Centre for Vocational Education.
- Schunk D. & Swartz C. (1993) : Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. Contemporary Educational Psychology, 18, 337-354.
- Schunk D. (1986) : Verbalization and children's self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 347-369.

- Schunk D. (1996) : Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. American Educational Research Journal, 33, 359-382.
- Schunk D. (2001) : Social cognitive theory and self-regulated learning. In: B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (pp. 125-152). Mawah, NJ: Erlbaum.
- Stoynoff S. (1996) : Self-regulated learning strategies of international students : A study of high- and low-achievers. College Student Journal, 01463934, Sep., Vol.30, Issue 3,p p329-337.
- Valle A., Cabanach R., Nunez J., Gonzalez-Pienda J., Rodrıguez S.& Pin eiro I. (2003) : Cognitive, motivational.,and volitional dimensions of learning : An empirical test of a hypothetical model. research in higher education, Vol. 44, No. 5, October,pp.557-580.
- Winne P. & Stockley D. (1998) : Computing technologies as sites for developing self-regulated learning. In: D. H. Schunk & B. J. Zimrnerman. (Eds.), Self regulated learning; from teaching to self-reflective practice (pp. 106-136). New York: The Guilford Press.
- Winne P. (2001) : Self-regulated learning viewed from models of information processing. In: B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 153-189). New York: Longman.
- Wolters C. (1998) : Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. Journal of Educational Psychology, Vol. 90(2), 224-235.
- Zimmemn B. & Paulsen A. (1995) : Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In: P. R. Pintrich (Ed.), Understanding self-regulated learning (pp. 13-28). San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman B. & Bandura A. (1994) : Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American Educational Research Journal, 31, 845-862.
- Zimmerman B. & Kitsantas A. (1997) : Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals. Journal of Educational Psychology, Vol. 89 (1), 29-36.
- Zimmerman B. & Martinez-Pons M. (1986) : Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23,6 14-628.
- Zimmerman B. & Martinez-Pons M. (1990) : Student differences in self regulated learning: relating grade. sex. and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology,Vol.82,5 1-59.
- Zimmerman B. & Paulsen A. (1995) : Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In: P. R. Pintrich (Ed.), Understanding self regulated learning (pp. 13-28), San Francisco, CA: Jossey-Bass..

- Zimmerman B. & Risemberg R. (1997) : Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In: G. D. Phye (ed.), Handbook of academic learning: Construction of knowledge (pp.105-125). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman B. & Schunk D. (1998) (Eds.) : Self-regulated 1earning:from teaching to self reflective practice. New York: Guilford.
- Zimmerman B. & Schunk D. (Eds.). (1989) : Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman B. (1985) : The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. Annals of Child Development, 2, 117-160.
- Zimmerman B. (1986) : Becoming a self-regulated learner. Which are the key sub-processes? Contemporary. Educational Psychology, 11, 307-313.
- Zimmerman B. (1989b) : A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 329-339.
- Zimmerman B. (1990) : Self-regulated academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2, 173-201.
- Zimmerman B. (1998) : Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, Vol. 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman B. (2000) : Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R., Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman B., Bandura A. & Martinez-Pons, M. (1992) : Self-motivation for academic attainments: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29, 663-676.

ملحق (١)
استبانة
الاستراتيجيات الدافعية والإرادية للتعلم

الاســم : **الفرقة الدراسية :**

الشعبة : **الكليـــــــــة :**

الفصل الدراسى : الأول / الثانى ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤

التعليمات :

من خلال دراستك بالكلية للمقررات الدراسية فى تخصصك مطلوب منك الإجابة على الأسئلة الآتية ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة :

- فإذا كنت تعتقد أن العبارة لا تنطبق بالنسبة لك ضع علامة (✓) فى الخانة رقم (١) .
- وإذا كانت تنطبق نادرا بالنسبة لك ضع علامة (✓) فى الخانة رقم (٢) .
- وإذا كانت تنطبق أحيانا بالنسبة لك ضع علامة (✓) فى الخانة رقم (٣) .
- وإذا كانت تنطبق كثيرا بالنسبة لك ضع علامة (✓) فى الخانة رقم (٤) .
- وإذا كانت تنطبق تماما بالنسبة لك ضع علامة (✓) فى الخانة رقم (٥) .

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
١	أفضل موضوعات المقررات الدراسية التى تتحدى قدراتى فعليا لأتمكن من تعلم أشياء جديدة.					
٢	إذا استخدمت طرقا مناسبة فى دراستى فسوف أكون قادرا على أن أتعلم موضوعات المقررات الدراسية .					
٣	عند دخول الامتحان يخطر ببالى احتمال أن يكون أدائى ضعيفا مقارنة بزملائى الآخرين.					
٤	أعتقد أننى سوف أكون قادرا على إستخدام ما أتعلمه فى هذه المقررات الدراسية فى المقررات الأخرى .					
٥	أعتقد أننى سوف أحصل على درجات ممتازة فى هذا الفصل الدراسى .					
٦	متأكد أننى أستطيع فهم معظم الموضوعات الصعبة المقدمة فى هذه المقررات الدراسية .					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٧	الحصول على درجات جيدة فى هذا الفصل الدراسى شئ أكثر إشباعا بالنسبة لى .					
٨	عندما أدخل امتحان أفكر فى الأسئلة الأخرى ولا أستطيع الإجابة .					
٩	يكون لدى عيوب إذا لم أتعلم موضوعات هذه المقررات.					
١٠	إنه من المهم بالنسبة لى أن أتعلم موضوعات المقررات الدراسية وليس لمجرد اجتيازها .					
١١	الشئ الهام جدا بالنسبة لى حاليا هو تحسين درجاتى باستمرار ، حيث أن اهتمامى الرئيسى فى هذا الفصل الدراسى الحصول على درجات جيدة .					
١٢	أثق أننى أستطيع تعلم المفاهيم الأساسية التى تدرس فى هذه المقررات .					
١٣	إذا كنت أستطيع أن أفعل (لو كان بإمكانى) فإننى أرغب فى الحصول على أفضل درجات فى هذه المقررات .					
١٤	عندما أدخل الامتحانات أفكر فى عواقب فشلى .					
١٥	أثق بنفسى أننى أستطيع فهم معظم الموضوعات المعقدة المقدمة بواسطة المحاضرين فى هذه المقررات.					
١٦	فى مثل هذا الفصل الدراسى أفضى موضوعات المقررات التى تستثير (تستحث) حب الاستطلاع ، حتى لو كانت صعبة التعلم.					
١٧	أنا مهتم جدا بمحتوى المقررات الدراسية فى مجال تخصصى .					
١٨	إذا حاولت بجهد شاق كاف إذن سوف أفهم موضوعات المقررات الدراسية .					
١٩	عندما أدخل امتحانا ما أكون غير مستريح ومضطرب المشاعر .					
٢٠	أنا أثق أننى أستطيع فعل أى عمل بشكل كامل فى الواجبات الدراسية بهذه المقررات وكذلك الامتحانات.					
٢١	أتوقع أننى سوف أعمل جيدا خلال هذا الفصل الدراسى.					
٢٢	الشئ الأكثر إشباعا بالنسبى لى فى هذه المقررات الدراسية هو محاولة أن أفهم المحتوى بتمكن كلما أمكن ذلك .					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٢٣	أعتقد أن تعلم موضوعات المقررات الدراسية فى هذا الفصل الدراسى مفيد بالنسبة لى .					
٢٤	عندما يكون عندى فرصة فى هذا الفصل الدراسى ، أختار مهام المقررات التى أستطيع تعلمها حتى إذا لم يمنحونى درجات جيدة .					
٢٥	إذا لم أفهم موضوعات المقررات الدراسية فإن ذلك يعود إلى عدم محاولتى بذل المجهود الكافى فى المذاكرة .					
٢٦	أحب موضوعات هذه المقررات الدراسية .					
٢٧	فهم موضوعات المقررات الدراسية هام بالنسبة لى.					
٢٨	أشعر بزيادة ضربات قلبى عند دخول الامتحان .					
٢٩	متأكد أننى أستطيع إتقان المهارات التى تعلمتها فى هذا الفصل الدراسى .					
٣٠	أرغب فى أن أعمل جيدا فى هذا الفصل الدراسى لأنه من المهم أن أظهر قدراتى أمام أسرتى أو أصدقائى أو أساتذتى أو الآخرين .					
٣١	مع الأخذ فى الاعتبار الصعوبات المرتبطة بالمقررات والمحاضرين ومهارتى فإننى أعتقد أننى سوف أعمل جيدا فى هذا الفصل الدراسى .					
٣٢	عند مذاكرتى المقررات الدراسية ، ألخص الموضوعات لتساعدنى على تنظيم أفكارى .					
٣٣	أثناء وقت الدراسة داخل قاعة المحاضرات غالبا ما أفقد نقاطا هامة لأننى أفكر فى أشياء أخرى .					
٣٤	عند مذاكرة المقررات الدراسية ، غالبا أحاول أن أشرح الموضوعات لزملائى أو أصدقائى .					
٣٥	أذاكر عادة فى المكان الذى أستطيع التركيز فيه على موضوعات المقررات .					
٣٦	عند قراءة المقررات الدراسية ، أضع أسئلة لتساعدنى على التركيز فى القراءة .					
٣٧	غالبا أشعر بالكسل أو الملل عند المذاكرة فى هذه المقررات الدراسية قبل إنهاء تخطيطى للعمل تماما.					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٣٨	غالبا أجد أننى أسأل نفسى عن أشياء سمعتها أو قرأتها فى هذه المقررات الدراسية لأقرر ما إذا كنت وجدتها قد تأكدت بنفسها .					
٣٩	عند مذاكرة هذه المقررات أدرب ذاتى على أن أقولها أكثر فأكثر .					
٤٠	إذا اضطرب تعلمى لموضوعات هذا الفصل الدراسى أحاول أن أعمل بالاعتماد على ما أملكه دون مساعدة من أى شخص .					
٤١	عندما أصبح مشوشا حول شئ ما أقرأه أعود من البداية وأحاول وضعه فى صيغة شكلية .					
٤٢	عند مذاكرة المقررات الدراسية ، أتقدم من خلال قراءاتى وملاحظاتى بقاعة المحاضرات وأحاول أن أجد الأفكار الأكثر أهمية .					
٤٣	أجعل الاستخدام جيدا لوقت مذاكرتى للمقررات الدراسية.					
٤٤	إذا كانت قراءات المقررات الدراسية صعبة على الفهم أحاول تغيير طريقة قراءة الموضوعات .					
٤٥	أحاول أن أعمل مع زملائى الآخرين من زملاء الدراسة لاستكمال الواجبات بالمقررات الدراسية.					
٤٦	عند مذاكرة المقررات الدراسية ، أقرأ ملاحظاتى التى سجلتها أثناء المحاضرات وأقرأ المقررات ثانية أكثر وأكثر .					
٤٧	عندما تكون النظرية أو التفسير أو الاستنتاج قد قدم فى قاعة المحاضرات أو من خلال القراءات أحاول أن أقرر إذا ما كان هناك دليل جيد يدعمها .					
٤٨	أبذل جهدا أكثر ليكون عملى جيدا فى هذا الفصل الدراسى حتى إذا لم أكن أرغب فى هذا الشئ .					
٤٩	أعمل خرائط بسيطة أو رسوم بيانية أو جداول لتساعدنى على تنظيم موضوعات المقررات الدراسة.					
٥٠	عند مذاكرتى للمقررات الدراسية ، غالبا ما أقتطع وقتا لمناقشة موضوعات المقررات مع مجموعة من الطلاب زملائى .					
٥١	أتعامل مع موضوعات المقررات الدراسية كنقطة بداية وأحاول تنمية أفكارى حولها .					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٥٢	أجد أنه من الصعب تثبيت جدول المذاكرة .					
٥٣	عند مذاكرة المقررات أجمع المعلومات معا من مختلف المصادر مثل المحاضرين ، والقراءات ، والمناقشات .					
٥٤	قبل مذاكرتى لموضوعات مقررات جديدة بتمكن (إتقان) ، غالبا ألخصها لأرى كيف ستصبح منظمة.					
٥٥	أسأل نفسى أسئلة للتأكد من فهمى للموضوعات التى ذاكرتها فى هذه المقررات الدراسية .					
٥٦	أحاول تغيير طريقة مذاكرتى لتتناسب مع متطلبات المقررات الدراسية وأسلوب تدريب المحاضرين.					
٥٧	غالبا ما أقرأ من أجل مقررات الفصل الدراسى لكن لا أعرف ما إذا كان جميعا خاصة بهذه المقررات .					
٥٨	أسأل المحاضر لتوضيح المفاهيم التى لا أفهمها جيدا.					
٥٩	أحفظ الكلمات المفتاحية لتذكرنى المفاهيم الهامة بالمقررات الدراسية .					
٦٠	عندما يكون العمل فى المقرر صعبا ، إما أن أتوقف أو أذاكر الموضوعات السهلة فقط .					
٦١	أحاول أن أفكر من خلال الموضوع وأقرر ما أفترض تعلمه منه نوعا ما عن قراءته باستمرار عند مذاكرة المقررات الدراسية .					
٦٢	أحاول ربط الأفكار فى الموضوع ببعضها بالمقررات الدراسية الأخرى كلما أمكن ذلك.					
٦٣	عند مذاكرتى للمقررات الدراسية أرجع إلى ملاحظات قاعة المحاضرات وألخص المفاهيم الهامة .					
٦٤	عند قراءة المقررات الدراسية أحاول أن أربط الموضوعات بما أعرفه سابقا .					
٦٥	أنظم مكان لأخلو فيه للمذاكرة .					
٦٦	أحاول اللعب حول الأفكار التى لدى والمرتبطة بما أتعلمه فى المقررات .					
٦٧	عند مذاكرتى للمقررات الدراسية أكتب ملخص عن الأفكار الرئيسية من قراءاتى وملاحظاتى أثناء المحاضرات .					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٦٨	عندما لا أستطيع فهم موضوعات المقررات الدراسية ، أسأل زميل لى لمساعدتى .					
٦٩	أحاول فهم موضوعات المقررات الدراسية من خلال إيجاد ارتباطات بين القراءات والمفاهيم من المحاضرات.					
٧٠	أنا متأكد أننى أحافظ على القراءات والواجبات الدراسية أسبوعيا .					
٧١	كلما أقرأ أو أسمع تأكيدا أو استنتاجا أثناء المحاضرات أفكر حول البدائل الممكنة .					
٧٢	أعمل قوائم النقاط الهامة بالمقررات الدراسية وألخص القوائم .					
٧٣	أواظب على المحاضرات بانتظام .					
٧٤	أحافظ على الاستمرار فى المذاكرة إلى نهايتها حتى عندما تكون الموضوعات الدراسية مملة وغير شيقة .					
٧٥	أحاول تحديد الطلاب بمجموعتى الذين أستطيع أن أسألهم لمساعدتى إذا كانت هناك ضرورة .					
٧٦	عند مذاكرتى موضوعات المقررات الدراسية أحاول أن أحدد المفاهيم التى لم أفهمها جيدا .					
٧٧	غالبا أجد أننى لا أقضى وقتا طويلا فى مذاكرة المقررات الدراسية بسبب الأنشطة الأخرى .					
٧٨	عند مذاكرتى موضوعات المقررات الدراسية ، أحدد الأهداف لنفسى لكى أوجه أنشطتى أثناء وقت المذاكرة.					
٧٩	إذا حدث لى تشويش آخذ ملاحظات أثناء المحاضرات ، وأتأكد من أننى أصنفها فيما بعد .					
٨٠	نادرا ما أجد وقتا لاستعراض ملاحظاتى أو قراءاتى قبل دخول الامتحان .					
٨١	أحاول تطبيق الأفكار من قراءات المقررات الدراسية فى الأنشطة الأخرى مثل المحاضرات أو المناقشة.					
٨٢	إذا لم أكن قادرا على إعداد نفسى لدخول الامتحان ، فسوف أسأل المحاضر (أستاذ المادة) عن مدى إمكانية أدائه فى يوم آخر .					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٨٣	أثناء الامتحان أراجع الإجابات أكثر من مرة لمعرفة الأخطاء المحتمل أن أكون قد وقعت فيها أثناء كتابة الإجابة .					
٨٤	عندما أهدأ تماما أحاول جعل نفسى أكثر تركيزا فى العمل نوعا ما خيرا من ترك عقلى يسرح فى أشياء أخرى .					
٨٥	أحيانا أقول لنفسى أثناء المذاكرة : إذا لم أجتز الامتحان فسوف أعيده مرة ثانية .					
٨٦	عندنا أجدنى وقعت فى أخطاء فى عملى أقول لنفسى : دعنى أحاول أن أقوم به مرة أخرى .					
٨٧	أحيانا عندما أذاكر للامتحان أقول لنفسى : أننى نجحت وأهنئ نفسى .					
٨٨	عندما أكون متعبا تماما ، أقرر أن آخذ فترة راحة حيث أننى بعدها أستطيع التركيز أفضل فى مذاكرتى.					
٨٩	عندما أذاكر للامتحان ، أحصل على كل المواد الضرورية التى أحتاجها : كتب ، قواميس ، وغير ذلك مما يحتاجه الامتحان .					
٩٠	عندما أغضب أقرر لنفسى " الآن ، اجلس وحاول أن تسترخى " .					
٩١	إذا لم أستطع المذاكرة بسبب بيئتى ، أحاول بنفسى تهيئة مكان هادئ .					
٩٢	عند قيامى بالعمل فى المقررات الدراسية أتوتر حرصا على الأداء الأمثل.					
٩٣	عندى تأكد من أننى سوف أنجز مقررات الدراسية حتى إذا استجبت لمساعدة بعض زملائى .					
٩٤	عندى تأكد من أننى سوف أقوم بعملى بمقررات الدراسية حتى إذا أردت أن أشاهد التلفاز .					
٩٥	إذا فشل زملائى الآخرون بقاعة المحاضرات فلا أتأثر بذلك وأكثف تركيزى على المحاضر .					
٩٦	عندما أقوم بعملى فى المقررات الدراسية يمكننى التغلب على كل المشتتات الخارجية وأركز على ما أقوم به .					

م	العبارة	لا تنطبق مطلقا (١)	تنطبق نادرا (٢)	تنطبق أحيانا(٣)	تنطبق كثيرا(٤)	تنطبق تماما(٥)
٩٧	لكى أنهى واجباتى الدراسية أعد نفسى بمكافأة ، كأخذ استراحة أو تناول بعض المأكولات ... الخ .					
٩٨	إذا انتابنى الغضب لأننى لن أستطيع عمل شئ بالمقررات الدراسية أقول لنفسى " لا إننى أستطيع أداء هذا العمل بشكل جيد " .					
٩٩	إذا لم أفهم شيئا ما أثناء المحاضرات أطلب من المحاضر إعادة توضيحها مرة ثانية .					
١٠٠	إذا لم أفهم شيئا ما بالمقررات الدراسية ، أسأل زميل لى لمساعدتى .					
١٠١	إذا شتت شخص ما ذهنى فى قاعة المحاضرات أطلب منه فورا أن يكف عن ذلك أو أغير موقعى .					

شكرا على إجابتك على هذه الأسئلة .

الباحث

الدكتور / عبد الرءوف السواح