فاعلية إستراتيجية (KWLH) في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

مقدمة:

إن عملية التعلُّم في جوهرها ذاتية داخلية لدى المتعلم، يتحكم فيها العديد من العوامل والمتغيرات التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في جودتها، والوقت المستغرق فيها، والمعلومات المستبقاة في الذاكرة. ويرجع سبب ذلك أن المتعلم هو كائن بشرى تتحكم فيه العديد من العوامل والمحددات الداخلية والخارجية التي تُكوِّن شخصيته طبقاً لتراكمات التنشئة وسمات الشخصية.

ومن بين المتغيرات التي تؤثر في تعلُّم الفرد وجميع ما يصدر عنه من سلوكيات هو فعالية الذات Self Efficacy: التي تتمثل في مجموعة الأحكام التي تصدر عن الفرد، وتُعبر عن معتقداته، وتوقعاته، وأفكاره الخاصة حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، واختيار الأفعال لما يراه مناسباً، ومرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام والأعمال المكلف بها.(Bandura, 1977, 192-215).

إن درجة قناعة الفرد بفعاليته الذاتية تؤثر سلباً أو إيجاباً فى تكوين مفهوم الذات لديه، بما ينعكس على أداء المهام ودرجة مثابرته وبذل الجهد للمتعلُّم، فإن فعالية الذات المنخفضة قد تُصيب سلوك الفرد بالشلل والإعاقة، وتدفعه إلى أن يعيش عاجزاً عن تحقيق أية إنجاز يُحققه لنفسه، مما يُصيبه بفقد القدرة التي تدفعه إلى بذل الجهد والعمل لمواصلة الحياة (هيثم الزبيدي، ٢٠١١، ٥٧٦-٥٧٧)، وبالرغم من بساطة فكرة ومفهوم فعالية الذات إلا أنها جزءاً لا يتجزأ من شخصية الفرد، ولها بالغ الأثر فى أداء كافة المهام وعلى رأسها التعلُّم، لذلك فقد وجه الباحثون اهتمامهم نحو دراستها، فهي نظام معقد من العواطف والاتجاهات والقيم والمعتقدات، تجعل الفرد يستطيع – من خلال نظامه الذاتي– ممارسة التحكم فى أفكاره ومشاعره وأفعاله، ويكون سلوكه نتاج لتفاعل نظامه الذاتي مع مصادر ومؤثرات البيئة الخارجية التي يتأثر بها .(Pajares, 1996, 1)

ويُمكن القول أن فعالية الذات من أهم المتغيرات التي تؤثر فى سلوك الفرد وتُسهم فى تفسيره، وتُساعد فى ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يُشير كل من (Bethe,1984, 4; Harris,1990, 36) إلى أن فعالية الذات تؤثر على اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلُّم، كما تؤثر في استمرار بذل الجهد والمثابرة التي يقوم بها

المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلُّم. ويرى (عدنان زيتون، ١٩٩٩، ٥٦-٥٧) أن تحصيل المتعلم يتوقف على مستوى فعاليته الذاتية فى التعلُّم، وذلك تأسيساً على قول جاثرى Gathry (إننا لا نتعلُّم إلا ما نفعله)، وتبدو فعالية الذات فى التعلُّم من خلال استيعاب وفهم واسترجاع المعرفة. كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط بالعديد من المتغيرات ولعل أهمها فاعلية الذات، حيث إن الأفراد الذين لديهم مستوى فعالية ذات مرتفع يكون تحصيلهم الدراسي مرتفع، فالزيادة فى مستوى التحصيل يؤدي إلى ارتفاع مستوى فعالية الذات والعكس صحيح أن المستوى المرتفع من فعالية الذات تؤدي إلى تحصيل مرتفع.(Bandura&wood,1989, ; Rowand,1990, ; Voelk & Michael, 2004; Britner& Pajares,2006, Carrol,et al.,2009 ، أحمد عربيات وبرهان حمادنة، ٢٠١٤، ٩٣).

ومن جهة أخرى فإن الدافعية حظيت باهتمام الباحثين فى علم النفس، لما لها من أهمية فى تكامل شخصية الفرد، وتحديد أنواع السلوك التي تصدر عنه، حيث إن أى سلوك يصدر عن الفرد يكون مدفوعاً بهدف ومغزى يسعى إلى تحقيقه وإشباعه. والدافعية تعمل على إحداث تغيرات متباينة فى طبيعة الفرد وانفعالاته ومعرفته فى نواحي عدة مثل: الفهم، والانتباه، والتذكر، والنسيان، والتأثير على التفكير، والقدرة على التعلُّم، ويتضح ذلك من خلال محاولة تفسير الفروق الفردية فى التعلُّم والتحصيل عند تساوى مستوى الذكاء والاستعداد الدراسي إلى وجود مستوى مرتفع أو منخفض من الدافعية لدى الفرد(رجاء أبو علام، ١٩٨٦، ٥٥).

ويُعد الدافع للتعلُّم من أهم الدوافع لدى الفرد، ويتمثل في الرغبة فى تحصيل المعرفة والفهم والاستيعاب، وإتقان المعلومات وحل المشكلات، والاهتمام بالتعمق والتفكير والاستمتاع به، فهو من أقوى الدوافع على الإطلاق. حيث يعمل على زيادة طاقة الفرد ومستوى نشاطه، وتوجهه نحو أهداف معينة، ويعمل على استمرارية السلوك الهادف، ويساعد فى اختيار استراتيجيات التعلُّم والعمليات العقلية (الانتباه، والتفكير، والاستيعاب) التي تحقق هدف الفرد فى الإشباع المعرفي والتعلُّم. (Gottfred, et al., 1994, 104؛ عبد الرحميم شقورة،٢٠٠٢، ٩؛ منذر الضامى،٢٠٠٦، ؛ عزيز الجبورى ومحب الدين الحياوى،٢٠١١، ٣٤٠).

ويتفق كل من (حمدى الفرماوى، ١٩٨٥، ٢-٤، وأنور الشرقاوي ، ١٩٩٨،؛ ٢٣٩؛ Lockart, 2006, 2) إلى خصائص الفرد الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الدافعية للتعلُّم بأنه يكون لديه إقبال على إتقان المعلومات وفهمها، وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بها وبالنواحي الثقافية والعلمية، ويكون لديه الرغبة فى مواجهة المخاطر والتحديات فى سبيل الحصول على المعرفة وتحمل الغموض، والرغبة

فى البحث والتدقيق من أجل الوصول إلى الحقائق، ولديه رغبة فى إحداث نوع من التناسق في أفكاره واتجاهاته ومعارفه.

وترتبط الدافعية للتعلُّم بالعديد من المتغيرات المتعلقة بالعملية التعليمية مثل: البيئة الصفية والاستراتيجية التعليمية المستخدمة، والاتجاه نحو موضوع التعلُّم، ومستوى الذاكرة ومعالجة المعلومات، والتحصيل وانتقاء الاستجابة فى موقف التعلُّم، وكافة النشاط العقلي المعرفي، فهي من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق أهداف عملية التعلُّم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء فى أساليب التعلُّم، أو طرق تكوين الاتجاهات والقيم، أو التفكير وحل المشكلات، وتُساعد فى تفسير الكثير من الفروق الفردية التي لا تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات أمثال: (أحمد الشخيبى، ١٩٩٣؛ محمد المغربي،١٩٩٤؛ الجميل شعلة، ١٩٩٩؛ وسام رضوان، ٢٠٠٤؛ Harun, et al., 2012, ؛ Jain&Kaur Sidhu,2013).

فالدافعية للتعلُّم لا يحدث بدونها التعلُّم، حيث إن المتعلم الذى يملك مستوى مرتفعاً منها فإنه يبحث عن المعرفة بقناعة ذاتية، ويكون التعلُّم بالنسبة له ذو معنى ويستمر طويلاً، ولا يقتصر على المعرفة الأكاديمية والبحث فى حدوده الضيقة، ولكن يمتد إلى ما هو أوسع ليشمل القراءات الحرة والبحث والاستقصاء، والبحث النشط عن المعلومات الجديدة التى يحتاج إلى معرفتها، وينجذب نحو الموضوعات الغامضة التى تتطلب مزيداً من البحث والتعلُّم، ويقبل التحدي فى الحصول على المعلومات(وفاء يونس، ٢٠٠٧، ٢٥٣).

يتضح مما سبق أهمية كل من الفعالية الذاتية والدافعية للتعلُّم فى ممارسة المتعلم لكافة الأنشطة المعرفية والتحصيل الدراسي ، لذا تسعى العديد من الدراسات إلى إيجاد أفضل الوسائل التي يتعلُّم بها الفرد، ويُحقِّق أفضل استثمار لاستعداداته وقدراته وإمكاناته المعرفية والنفسية. وانتهى الباحثون إلى أنه من المهم أن تؤل مسئولية التعلُّم إلى المتعلم ذاته، ولابد أن يمتلك من المهارات التي تُساعده على تنظيم أداءاته ومتابعتها ذاتياً، بالقدر الذى يسمح للمتعلُّم أن يتعلّم بفاعلية أكثر، ويكون أكثر وعياً بقدراته، وإمكاناته، ومهاراته، ومعرفته التي يمتلكها، والتي لم يمتلكها بعد والتي يستطيع استخدامها، والتي لا يستطيع استخدامها، ومواطن قوته وضعفه (أماني سالم، ٢٠٠٧، ٤).

وعلى الرغم من أننا فى القرن الحادي والعشرون؛ إلا أن أساليب التعليم والتعلُّم فى مدارسنا تعتمد على استراتيجيات تقليدية لا تعمل على مشاركة المتعلم وتفعيله فى العملية التعليمية، وذلك فى شتى المراحل التعليمية ومختلف المواد الدراسية وعلى رأسها العلوم. ومن بين الاستراتيجيات الحديثة التي انتشر استخدامها فى الآونة

الأخير، والتى لا تتطلب تعديلات جوهرية فى البيئة التعليمية أو الإمكانات المادية، هى استراتيجية (KWLH) والتى تُعد من بين استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتى تسعى باستمرار إلى أن يقوم المتعلم بتقويم ذاته حول ما يعرفه، وما لا يعرفه، والتغلب على الصعوبات التى تعوق تعلُّم الموضوع، وتحديد ما تعلُّمه، وما يُمكن أن يتعلُّمه أكثر. لذلك تُحاول الدراسة الحالية التحقُّق من فاعلية هذه الاستراتيجية فى تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل فى العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

مشكلة الدراسة:

إن العملية التعليمية والاستراتيجيات التي تُستخدم أثناءها تُشكل القوى الرئيسة المحركة لسلوك المتعلم واعتقاده حول فعاليته الذاتية وتوقعاته عن مهاراته السلوكية وقدراته العقلية، فإذا ما تولد لدى الفرد- نتيجة للممارسات التعليمية التي تُستخدم - شك أو اعتقاد بعدم فعاليته الذاتية، فإنه سوف يتجه بتفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة الصعوبات أو العقبات التي تواجهه، فيُركز على جوانب ضعفه وعدم كفاءته وتوقع الفشل، بينما إذا تولد لدى الفرد اعتقاد أو إحساس قوى بفعاليته الذاتية، فإنه يُركز معظم اهتمامه على مواجهة الصعوبات أو العقبات التي تواجهه ويسعى إلى تحقيق أهدافه مهما كانت العقبات والصعوبات التي تواجهه. وتؤثر فعالية الذات فى مظاهر السلوك من خلال اختيار النشاطات والتعلُّم والانجاز والجهد المبذول، كما تنمو وتتطور من خلال اجتياز الخبرات، والإقناع اللفظي للفرد، والخبرات التبادلية وممارسات التنشئة والتعلُّم (Bandura, 2000, 75-78).

مما يُشير إلى الدور الذي يلعبه المعلم والاستراتيجيات التى يستخدمها فى التعلُّم فى نمو وتطور الفعالية الذاتية لدى المتعلم. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الفعالية الذاتية تتراجع لدى المتعلم من خلال مجموعة من العوامل: منها تدنى انتباه المعلم لذلك، وطبيعة البيئة المدرسية، وضعف الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وأساليب التدريس واستراتيجياته التى يعتمد عليها المعلم، ومدى فاعلية المتعلم ومشاركته فى التعلُّم (Margolis,& Mccabe,2006, 219-220) .

وإذا كانت الدوافع بعامة ذات أهمية خاصة فى أنشطة الفرد فإن الدافعية للتعلُّم تُعتبر من الدوافع الأساسية، فعن طريقها تتكون البنية المعرفية لدى المتعلم التى يستخدمها فى توضيح الغموض، أو حل المشكلات أو حسم التناقضات، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع، حيث تُشير العديد من الدراسات إلى ارتباط الدافعية للتعلُّم بأساليب التعليم، والتعلُّم والاستراتيجيات التي تستخدم داخل حجرات الدراسة مثل: دراسة منذر الضامى،٢٠٠٦؛ وهيفاء البزاز، ٢٠٠٨؛ عزيز الجبورى ومحب الدين الحياوى، ٢٠١١ .

يتضح مما سبق أهمية فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل لدى المتعلم وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسي وفى مادة العلوم تحديداً، التي تتطلب من المتعلم بذل مزيد من الجهد والمشاركة فى العملية التعليمية، والذي يُقابله الاعتماد على استراتيجيات تعليمية تقليدية تُحد من نمو فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل لدى المتعلم. بالرغم من تعدد الدراسات التى تناولت متغيرات الدراسة، إلا أن هناك ندرة فى الدراسات العربية الأجنبية التى سعت للتحقُّق من فاعلية استراتيجية (KWLH) فى تنمية الفعالية الذاتية والدافعية للتعلُّم والتحصيل فى العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- هل استراتيجية (KWLH) فاعلة فى تنمية الفعالية الذاتية وأبعادها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- هل استراتيجية (KWLH) فاعلة فى تنمية الدافعية للتعلُّم وأبعادها لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- هل استراتيجية (KWLH) فاعلة فى التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

أهمية الدراسة:

- تلفت النظر إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعليم والتعلُّم فى العلوم، ويُمكن أن يستفيد منها القائمون على عملية التعليم والتعلُّم، وخاصة مع المتعلمين الذين يعانون من انخفاض التحصيل والدافعية للتعلُّم والفعالية الذاتية.
- تُساعد القائمين على تعليم العلوم فى مرحلة التعليم الأساسي فى زيادة فاعلية مشاركة المتعلم ونشاطه من خلال تقديم استراتيجية (KWLH) التى تؤكد على مشاركة المتعلم فى عملية التعلُّم، ووعيه بمعرفته السابقة، وما يعرفه، وما يرغب فى معرفته، وما تعلَّمه بالفعل وما يجب أن يعرف عنه أكثر.
- تضع بين يدى المعلمين والمهتمين بتعلُّم العلوم دليلاً لكيفية استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم التي تتمركز حول نشاط المتعلم ومشاركته فى العملية التعليمية.
- تُقدم بعض أدوات القياس والتقويم للعديد من المتغيرات التى تتمثل فى مقياس الدافعية للتعلُّم، ومقياس فعالية الذات، واختبار تحصيلى فى العلوم.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق العديد من الأهداف يمكن توضيحها فيما يلي:

(١) إلقاء الضوء على بعض المتغيرات التي تؤثر فى شخصية المتعلم وأدائه بصفة عامة والتي تتمثل فى: فعالية الذات، والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي فى العلوم، استراتيجية (KWLH) التي تعمل على تنمية فعالية الذات، والدافعية للتعلُّم والتحصيل لدى المتعلم.

(٢) إعداد دليل المعلم وفقاً لفنيات استراتيجية (KWLH) التى تتمركز حول مشاركة المتعلم بفاعلية فى عملية التعلُّم.

(٣) تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي اعتماداً على استخدام استراتيجية (KWLH) .

(٤) التحقُّق من فاعلية استراتيجية KWLH فى تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة مجموعة من المصطلحات التى تجدر الإشارة إلى تعريفاتها النظرية والإجرائية على النحو التالى:

استراتيجية (KWLH):

يذكر (ماهر عبد البارى،٢٠١٠، ٢٢) أنها نمط من الخرائط المعرفية التى تتطلب نشاطاً بصرياً وعقلياً للمعلومات الواردة فى النص، والتى يسعى فيها الفرد لتحديد ما يعرفه عن الموضوع، وماذا يُريد أن يعرف عنه؟، ويقول لنفسه بعد الانتهاء من قراءته ما الذى تعلُّمه؟، وما الذى أريد أن أتعلُّمه أكثر.

ويُشير (Judy&Goldberg,2001,182) إلى أنها استراتيجية تعليمية تستخدم فى بداية التعلُّم ونهايته، تنسجم مع عمل الدماغ تعتمد على تحديد المعرفة القبلية المرتبطة بموضوع التعلُّم، ووضع أهداف تعليمية فى ضوء المعرفة السابقة وما يحتاج إلى معرفته، ثم التعرف على مدى تحقق هذه الأهداف من خلال تحديد ما تم تعلُّمه.

ويُمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات المنظمة والتي تتمثل فى: وضع خريطة ذهنية يُمارسها المتعلم عند تعلُّم موضوعات العلوم والتى تحدد

ما يعرفه، وما يجب أن يعرفه، وما تعلَّمه بالفعل، وما يجب أن يتوسع فى تعلُّمه بعد ذلك.

فعالية الذات Self-Efficacy:

عرّفها (Bandura,1977, 192) بأنها مجموعة الأحكام التى يُكوِّنها الفرد عن قدرته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال المطلوبة لتحقيق أنماط معينة من الأداء بمرونة، ويتعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ويتحدى الصعاب بالمثابرة، وإنجاز المهام المكلف بها.

ويُشير كل من (Hallin& Danaher,1994,77; Lander, 2001,28; Yang,et al., 2006, 279) ، إلى أن فعالية الذات هى ثقة الفرد فيما يتعلق بقدرته على الأداء فى المجالات المتنوعة بعيداً عن شروط التعزيز .

ويُمكن تعريفها إجرائياً بأنها بأنها التوقعات التى يُصدرها المتعلم حول ثقته وقدرته عن كيفية آداءه لمهمة معينة والمبادرة إليها، وتوقعه النجاح فيها، والتغلب على الصعوبات التى تواجهه، وتُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى مقياس فعالية الذات الذى أعده الباحث.

الدافعية للتعلُّم Learning Motivation:

تُشير (نصرة جلجل، ٢٠٠٧، ٢٦٣) إلى مفهوم الدافعية بأنه حالة داخلية تُحرك أفكار ومعارف المتعلم، وتجعله يندمج فى عملية التعلُّم، وتشمل جميع مكونات الدافعية.

كما يُعرفها (صلاح علام، ٢٠٠٥، ٢٨١) بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التى تُحرك سلوكه وآداءه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التعلُّم.

ويُمكن تعريفها إجرائياً بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه لموقف التعلُّم والإقبال عليه بنشاط، وتوجيها ذاتياً، ويستمر فى هذا النشاط حتى يتحقق التعلُّم، وتُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى مقياس الدافعية للتعلُّم الذى أعده الباحث.

التحصيل:

يعرفه (أحمد اللقانى، على الجمل، ١٩٩٦،٩٥) بأنه مدى استيعاب المتعلم لما تعلُّمه من خبرات ومهارات خلال دراسته لمقرر أو موضوع دراسى معين، ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى الاختبار التحصيلى الذى يُعد لذلك.

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه مقدار المعرفة والفهم لما تعلُّمه التلميذ من محتوى مادة العلوم، ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المتعلم فى الاختبار التحصيلى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحث فى سياق عرضه للإطار النظري والدراسات السابقة العديد من المحاور ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، ومنها إستراتيجية (KWLH)، وفعالية الذات ، الدافعية للتعلُّم، والتحصيل الدراسي فى العلوم. ويمكن عرض ذلك على النحو التالى:

أولاً: استراتيجية (KWLH):

ترجع جذور هذه الاستراتيجية إلى دونا أوجل Donna Ogle 1989 فى صورتها الأولية بهدف تنشيط عملية التفكير قبل وأثناء وبعد القراءة، ثم توسع استخدامها لتشمل العديد من الأنشطة المعرفية والأكاديمية المختلفة، والتى تُسهم فى تعميق الفهم والاستيعاب ومتابعة عمليات التعلُّم وحل المشكلات(أمانى سالم،٢٠٠٧، ٣٥).

ويُشير كل من (أماني سالم، ٢٠٠٧، ٣٥؛ ومحسن عطية، ٢٠٠٩، ٢٥١) إلى أن دونا أوجل وضعت هذه الاستراتيجية متضمنة ثلاثة أسئلة رئيسة تبدأ بالحروف (KWL) بعد ذلك تم إضافة رمز رابع يتضمن سؤال يبدأ بالحرف (H) ، ويمكن توضيح هذه الرموز على النحو التالي:

- (K) الدال على كلمة (Know) والتى يبدأ بها السؤال ماذا نعرف من معلومات حول الموضوع؟ What we Know about Subject? وهى الخطوة الأولى التى تُساعد المتعلم على استطلاع واستدعاء ما لديه من معلومات مسبقة حول الموضوع أو تتصل به، ويمكن الاستفادة منها فى فهم واستيعاب الموضوع الجديد.
- (W) الدال على كلمة (Want) والتى يبدأ بها السؤال ماذا نريد أن نعرف أو ماذا نريد أن نحصل What we want to find out? وهو من الأسئلة التى تُرشد المتعلم إلى تحديد ما يُريد أن يتعلُّمه أو المعلومات التى تكون غائبة عنه ويُريد تعلُّمها والبحث عنها أو اكتشافها وتحصيلها.
- (L) الدال على كلمة (learn) والتى يبدأ بها السؤال ماذا تعلُّمنا What we Learned? وهو سؤال يتطلب من المتعلم عملية مراقبة ذاتية حول ما تعلُّمه بالفعل عن موضوع التعلُّم ومدى استفادته منه.

- (H) الدال على كلمة (How) والتى يبدأ بها السؤال عن كيف نستطيع التعلُّم أكثر حول الموضوع ?How we can Learn more وهو سؤال يُساعد المتعلم على إثارة دافعيته للحصول على المزيد من المعلومات والمعارف حول موضوع التعلُّم من خلال مزيد من البحث والاستكشاف لتنيمة خبراته ومعلوماته فى هذا المجال.

وتُعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التى تُساعد المتعلم فى تفعيل معرفته السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور إرتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة فى موضوع التعلُّم وتحديد مجموعة من الأهداف لتحقيقها، وإثراء عملية التعلُّم والوصول إلى مستوى التمكن، وتوظيف المعرفة بشكل ينسجم مع البنيان المعرفى له. فهى تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتؤكد على مبدأ التعلُّم الذاتى وقيادة المتعلم لذاته وتنظيم عملية التعلُّم (أمانى سالم، ٢٠٠٧، ٤٠-٤١؛ Tok,2008, 246 ؛ محسن عطية، ٢٠٠٩، ٢٥٢-٢٥٣؛ فهد أبانمى٢٠١٠، ١٤٥؛ آمال محمد ٢٠١٠، ٢٢٢؛ راضى الوقفى، ٢٠١١، ٤٤٣؛ ميرفت عرام، ٢٠١٢، ٤٦).

مميزات الاستراتيجية:

يُشير العديد من الباحثين (أمانى سالم، ٢٠٠٧، ٤٠-٤١؛ Tok,2008, 246؛ آمال محمد ٢٠١٠، ٢٢٢ ؛ فهد أبانمى٢٠١٠، ١٤٥) إلى إن لاستخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم يُحقق العديد من المزايا التى تنعكس على المتعلم يمكن توضيحها فيما يلى:

(١) تتميز هذه الاستراتيجية بأنها تُعزز فكرة التعلُّم المتمركز حول المتعلم بدلاً من التمركز حول المعلم، حيث يبدأ المتعلم بتحديد عدد من الأهداف واضحة، ثم يُحدد درجة ارتباطها بالمعرفة السابقة لديهُ وكيف يمكن أن يحصل على المعرفة غير المتعلمة، ثم يُتابع مدى تحقُّق هذه الأهدافُ وما تم تعلُّمه بالفعل.

(٢) استراتيجية فعالة فى تُحقيق التعلُّم المتقن، وتُؤكد على نشاط المتعلم فى جميع مراحل التعلُّم، وتُساعده فى تنظيم المعلومات وتجهيزها.

(٣) تُساعد فى تنمية مهارات التساؤل والاستجواب الذاتى التى تُنشط عمليات ماوراء المعرفة لدى المتعلم مثل: التخطيط، واختيار الاستراتيجية المناسبة، والمراقبة والتقويم الذاتى.

(٤) تُسهم فى تنمية الابتكار والتفكير المتجدد الجانبى والفهم القرائى والفهم الانتقائى، والسعى لربط التعلُّم الجديد بالمعرفة السابقة لدى المتعلم مع فحصها ونقدها وإعادة تنظيمها.

مراحل تنفيذ الاستراتيجية:

يُشير العديد من الباحثين (محسن عطية، ٢٠٠٩، ١٧٣- ١٧٥؛ آمال محمد ٢٠١٠، ٢٣٠ ؛ ابتسام جواد ونسرين عباس، ٢٠١٣، ٣٣٦؛ Abdul Rahman, et al., 2014, 10-11) إلى أن هناك مجموعة خطوات مرتبة ومتدرجة لتنفيذ استرتتيجية (KWLH) هى:

(١) الإعلان عن موضع التعلُّم: حيث يُعلن المعلم عن موضوع التعلُّم للمتعلِّمين وهى خطوة فاتحة تُحفز المتعلمين نحو موضوع التعلُّم.

(٢) مرحلة ما أعرفه(K) وهى خطوة استطلاعية وأسلوب فنى يُساعد على استدعاء ما يعرفه المتعلم من معلومات وبيانات سابقه، وفيها يُحدد المتعلم معرفته السابقة حول الموضوع من خلال استدعائها من الذاكرة، ومناقشة أفكاره السابقة مع المعلم وزملاءه، ويهتم بتسجيل الأفكار الرئيسة حول الموضوع.

(٣) مرحلة ما أُريد أن أعرف (W) وفى هذه الخطوة تزداد دافعيه المتعلم للتعلُّم، من خلال تقرير وتحديد ما يرغب في تعلُّمه عن موضوع التعلُّم، بالإضافة الى تحديد ما يبحث عنه ويرغب في اكتشافه.

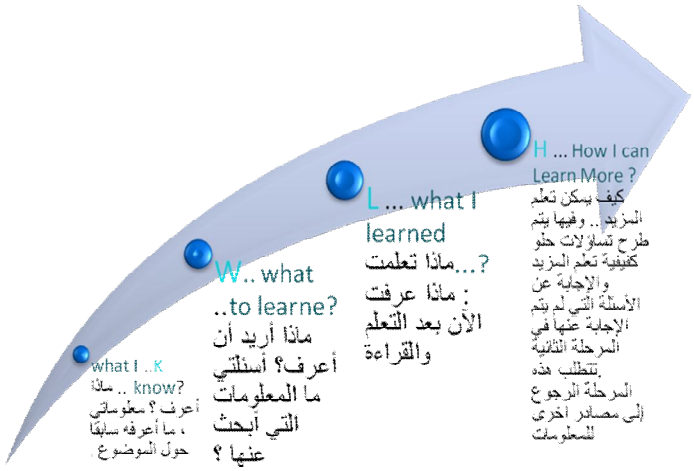
(٤) مرحلة التعلُّم والاستكشاف: وتهدف إلى مساعدة المتعلم في الحصول على مزيد من مواد التعلُّم والاكتشاف والبحث في مصادر التعلُّم التى تنمي معلوماته وتُعمق خبراته عن هذا الموضوع، حيث يسعى لتحقيق الأهداف التى وضعها لنفسه حول موضوع التعلُّم وهى الإجابة عن التساؤلات الناتجة من المرحلة السابقةُ ويتم ذلك من خلال القراءة والتعاون مع زملاءه والمعلم.

(٥) مرحلة ماذا تعلُّمت؟(L): وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع التعلُّم، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تحديد ما تعلُّمه بالفعل من خلال تقريره حول المعلومات والخبرات التى تعلَّمها بالفعل حول موضوع التعلُّم، ويقارن ذلك بما حدده لنفسه حول ماذا أريد أن أتعلَّم فى مرحلة سابقة لتقويم فاعلية عملية التعلُّم، وتعديل بعض المعتقدات والمعارف السابقة حول الموضوع، وتحديد درجة اتقان تعلُّم الموضوع.

(٦) مرحلة كيفية أتعلُّم المزيد(H): وفيها يسعى المتعلم إلى تحديد بعض المصادر التي تُساعده فى الاستزادة من المعارف والمعلومات حول موضوع التعلُّم، وذلك من خلال تسجيل بعض التساؤلات التى استجدت فى ذهنه أثناء التعلُّم

والسعى نحو الإجابة عنها والاستزادة من المعرفة، مما يرسخ لديه أن التعلُّم عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين.

والشكل التالى يوضح الخطوات الرئيسة للاستراتيجية:



شكل يوضح الخطوات الرئيسة للاستراتيجية

مهارات الاستراتيجية:

كى يستطيع المتعلم استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم، فلابد أن يتمكن من بعض مهارات ماوراء المعرفة التى تُساعده فى الإفاده من هذه الاستراتيجية(محسن عطية،٢٠٠٩، ١٧٧؛ عدنان العتوم، ٢٠٠٩، ٢٧٥-٢٧٦) تتحدد فيما يلى:

(١)التخطيط: ويتمثل فى أن يكون لدى المتعلم توجها ذاتياً نحو الهدف ويضع الخطة المناسبة لتحقيق هذا الهدف، وتتضمن هذه المهارة أسئلة مثل: ما هى طبيعة المهمة التعليمية؟، ما الهدف الذى أسعى لتحقيقه؟، وما المعلومات التى أحتاجها؟، وكم من الوقت والموارد أحتاج؟، وغيرها من التساؤلات التى تُساعد على اتمام عملية التعلُّم.

(٢) المراقبة الذاتية (التحكم الذاتى): وتمثل آلية اختبار الذات، لمراقبة مدى تحقُّق الأهداف، وهى القدرة والرغبة فى تنظيم القدرات العامة للتعلُّم لتتلاءم مع عناصر الموقف ومتطلباته، وتتضمن أسئلة مثل: هل لدىَّ فهم واضح لما أفعله؟، هل للمهمة التعليمية معنى؟، هل أُحقق أهدافى المرجوة؟، هل يتعين علىَّ إجراء تغييرات على طريقة تعلُّمى والاستراتيجيات التى استخدمها؟.

(٣) التقويم: وهى قدرة المتعلم على تقويم إمكاناته وقدراته فى ضوء ما توصل إليه من نتائج أثناء أداء المهمة التعليمية، ومراجعة جوانب القوة والضعف فى أدائه، وتتضمن أسئلة مثل: هل حققت الأهداف المرجوة؟، ما الذى نجحت فيه؟ وما الذي أخفقت فيه؟، ما هي الصعوبات التي واجهتني وكيف يُمكن التغلب عليها؟، وهل سأعمل بشكل مختلف فى المرة القادمة؟.

دور المعلم والمتعلم فى الاستراتيجية:

يُشير العديد من الباحثين (محسن عطية، ٢٠٠٩، ٢٥٢-٢٥٣؛ آمال محمد ٢٠١٠، ٢٢٥ ؛ فهد أبانمى٢٠١٠، ١٤٥؛ راضى الوقفى، ٢٠١١، ٤٤٥؛ ميرفت عرام،٢٠١٢، ٤٨) إلى الأدوار التى يقوم بها كل من المعلم والمتعلم على النحو التالى:

دور المتعلم:

- قراءة موضوع التعلُّم واستيعاب الأفكار المطروحة فيه، ويسعى لتعلُّم الموضع بنشاط ذاتى.
- يطرح الأسئلة التي تُلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة.
- يُفكر بشكل مستقل فى موضع التعلُّم والأفكار التي تدور حوله.
- يُصنف الأفكار الواردة في موضوع التعلُّم إلى أفكار أساسية وفرعية.
- يُمارس التفكير والتعلُّم التعاوني مع زملائه فى المجموعات التعاونية.
- يُناقش ويُحاور حول موضوع التعلُّم، ويستوضح النصوص المرتبطة به.
- يُصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات وحقائق خاطئة.
- يُقرر ما تعلُّمه بالفعل من موضوع التعلُّم، ويُحاول أن يستمر في البناء المعرفي لديه من خلال توليد أسئلة جديدة.
- يستخدم مصادر المعرفة والتعلُّم فى تحقيق الأهداف المرجوة.
- يُخطط لتعلُّمه ويُراقب ذاته ويتحكم فيها ويقوِّم تقدمه، ويُعدل من استراتيجياته فى ضوء قدراته وإمكاناته.

دور المعلم:

يؤدى المعلم أدوار غير تقليدية تتمركز حول مساعدة المتعلم فى النشاط فى عملية التعلُّم، وتتحدد هذه الأدوار فيما يلى:

- يتعرف ويكتشف المعارف السابقة لدى المتعلم حول موضوع التعلُّم كأساس للتعلُّم الجيد.
- ضبط ظروف التعلُّم وعناصر الموقف التعليمى ويُدير النقاش والتنسيق بين المجموعات التعاونية.
- التوجيه المستمر للمتعلُّم نحو ما ينبغي فهمه وتعلُّمه وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
- تولد التساؤلات التى تعمل على إثارة تفكير المتعلم للتعمق فى فهم موضوع التعلُّم.
- يعمل على تعديل مسار التعلُّم وتصحيح الأخطاء التى بنيت على معرفتهم وخبراتهم السابقة.
- يحرص على تنفيذ مخطط تعلُّمى منظم وتفاعلى يشمل جميع محاور الاستراتيجية ويحقق الأهداف المرجوة.
- يوفر الفرص اللازمة لتشجيع المتعلم على التعلُّم الذاتى والاعتماد على النفس فى الدراسة والتعلُّم.
- يعمل باستمرار على تقويم أداء المتعلم فى ضوء الأهداف المرجوة ومدى التقدم المنشود نحو تحقيق الأهداف.

ثانياً: فعالية الذات: Self-Efficacy

يُعد باندورا أول من أشار إلى مفهوم فعالية الذات Self-Efficacy فى كتابه نظرية التعلُّم الاجتماعي Social Learning Theory عام ١٩٧٧ ، وتعنى فعالية الذات فى نظرية باندورا أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكامه وتوقعاته المتعلقة بمهارته السلوكية، ومدى قدرته على التعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة(Bandura, 1977, 195).

إن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يتعلق بمعتقداته بقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وقدرته على التحكم فى الأحداث التى تؤثر فى حياته، ففعالية الذات لا تتعلق فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما تتعلق بما يستطيع الفرد أن يعمله بهذه المهارات التي يمتلكها، فهي تؤثر فى طبيعة العمل والهدف الذى يسعى الفرد لتحقيقه وفى مقدار الجهد الذي يبذله ومدى مثابرته فى تحدى الصعوبات التى تعوقه، وعلى أسلوب تفكيره ومقدار التوتر الذي يعانيه عند تكيفه مع مطالب البيئة التى يواجهها. فهي تُمثل وسيطاً معرفياً للسلوك فتوقع الفرد لفعاليته الذاتية يُحدد طبيعة ومدى السلوك

الذى يُظهره ومقدار الجهد الذى يبذله ودرجة المثابرة فى مواجهة المشكلات والصعوبات(Bandura, 1982, 123)

ويُشير (Finney&Schraw,2003,162) إلى أن فعالية الذات تُعد أحد أهم المتغيرات المؤثرة فى دافعية الفرد نحو أداء المهام ولها دور كبير فى تنشيطه فى عملية التعلُّم، حيث إنها منبئ جيد لمستوى الجهد والمثابرة والرغبة فى التعلُّم، كما تُسهم فى تعديل الاتجاهات ووضوح الأهداف التى يُحددها المتعلم لنفسه.

ويُشير(Bandura & Wood, 1989, 805) إلى أن القناعة والمعتقدات بالفعالية الذاتية توثر فى عملية الانتباه والتفكير تبعاً لطبيعة المعتقدات، إما بطريقة مساعدة الذات Facilitating، أو بطريقة تُعيق الذات Debilitating ، فالأفراد الذين لديهم إحساس قوى بفعالية الذات يُركزون انتباههم فى تحليل المشكلة ويُحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، فى حين أن الأفراد الذين يساورهم الشك فى فعاليتهم الذاتية يُحولون انتباههم إلى داخلهم ويُغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الخارجية، كما يصعب عليهم التركيز والانتباه بالقدر الكافى، ويُفكرون فى جوانب تقصيرهم وقله فعالية الذات لديهم ويتصورون أنهم فاشلون، مما يُحد من استخدامهم الفعال لقدراتهم المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية تلبية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى القلق والشعور بالعجز الشخصى واحتمال الفشل.

أبعاد فاعلية الذات:

يُشير العديد من الباحثين أمثال: (Pajares, 1996, 556؛ Zimmerman, 2000,83-84؛ السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ٣٧؛ Britner, & Pajares, 2006,140؛ هشام عبدالله وعصام العقاد، ٢٠٠٩، ١٢) إلى أن باندورا حدد أبعاد فعالية الذات على النحو التالى:

(١)قدر الفعالية Magnitude:

ويُقصد به قوة دوافع الفرد للأداء فى المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف مستوى قوة الدوافع وفقاً لصعوبة الموقف، كما يتضح قدر الفعالية عندما يتم ترتيب المهام وفقاً لصعوبتها والاختلاف بين الأفراد فى توقعات الفعالية، ويمكن تحديدها بالمهام المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق فى معظمها. والفروق فى قدر الفعالية بين الأفراد يرجع إلى العديد من العوامل أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الضغوط والإجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية. فالأمر لم يعد أن فرداً ما يُمكنه أن يُنجز عملاً معيناً عن طريق الصدفة، ولكن فرداً ما يكون لديه فعالية لينجز

بنفسه وبطريقة منظمة وبدقة وإبداع، ولديه قدرة ورغبة فى تحمل الضغوط وصعوبة العملُ ويواجه مختلف العوامل التى تُحفزه للعدول عن أداء المهمة.

(٢)العمومية Generality:

وتعنى انتقال توقعات الفعالية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يُعممون إحساسهم بالفعالية فى المواقف المشابهة التى يتعرضون لها، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية سواء سلوكية أو معرفية أو انفعالية، وخصائص الموقف والمهمة وخصائص الشخص ذاته.

(٣)القوة أو الشدة Strength:

تتحدد قوة فعالية الفرد فى ضوء خبرته ومدى ملاءمتها للموقف أو المهمة، فالفرد الذى يمتلك توقعات مرتفعة يُمكنه المثابرة فى العمل وبذل جهد أكثر فى مواجهة الخبرات والمهام الشاقة، بينما المعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يُلاحظه مثل: ملاحظة فرد يفشل فى أداء مهمة ما. فهو عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو العمل. تتدرج قوة الفعالية على متصل ما بين القوة الشديدة والضعف الشديد. .

مصادر فاعلية الذات:

يُشير العديد من الباحثين (Zimmerman, 2000,83-84؛ السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ٣٩-٤٥؛ Britner, & Pajares, 2006, 142؛ كمال النشاوى٢٠٠٦، ٤٧٤-٤٧٦؛ محمود كاظم ومحمود شاكر، ٢٠٠٧، ٣٣٤-٣٣٥؛ هشام عبدالله وعصام العقاد، ٢٠٠٩، ١٣) إلى أن باندورا حدد أربعة مصادر يُمكن أن تُشتق منها فعالية الذات، كما يُمكن أن تُكتسب أو تقوى أو تضعُف من خلالها وهى:

(١) الإنجازات الأدائية Performance accomplishment :

ويُعد من أهم المصادر التى تؤثر فى الفعالية الذاتية لدى الفرد بسبب اعتمادها على خبرات وتجارب الفرد الشخصية، حيث يعتمد الفرد على الخبرات السابقة التى مر بها، فالنجاح يُزيد من توقعات الفرد وإحساسه بالفعالية، فى حين أن الفشل أو الإخفاق المتكرر يؤثر سلباً على الإحساس بالفعالية، وتعزيز الفعالية يقود الفرد إلى التعميم فى المواقف الأخرى. كما أن تُغير الفعالية الذاتية للفرد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على: الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات الخارجية، والظروف التى تُحيط بعملية الأداء، والتوقيت الزمنى للنجاحات والإخفاقات؛ بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفعالية فإنها تُقلل من هذا الشعور، والأسلوب الذى يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفياً فى الذاكرة.

(٢) الخبرات البديلة Vicarious Experience :

وتُشير إلى الخبرات غير المباشرة التى يحصل عليها الفرد من خلال التعلُّم بالنمذجة Modeling أو التعلُّم بملاحظة الآخرين Observational Learning ، حيث إن الفرد يتعلُّم عن طريق ملاحظة الآخر اعتماداً على أربع عمليات فرعية هى: الانتباه الانتقائى: الذى يؤثر فى اختيار النموذج والتصورات السابقة عنه والتكافؤ والجاذبية والقيم والأنشطة الملاحظة. الذاكرة: من خلال تمثل المعلومات بها على هيئة قواعد وتصورات تؤثر على الفرد. إنتاج السلوك: حيث أن هناك ارتباط بين الفعل(السلوك) والتصورات المسبقة، فكلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية، كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جديد. الدافعية: إن الفرد لا يقوم بكل ما تعلُّمه ولكن يتحكم فى أداء السلوك الملاحظ ثلاثة أنواع من الدوافع المحفزة وهى النتائج المباشرة، والخبرات البديلة، والإنتاج الذاتى. فالأفراد الذين يُلاحظون نماذج ناجحة يُمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة.

(٣) الإقناع اللفظى Verbal persuasion:

يعتمد الإقناع اللفظى على الحديث الذى يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو المعلومات التى تأتى إلى الفرد لفظياً عن طريق الآخرين، وهو ما يُسمى بالإقناع الجماعى. وبالرغم من أن الإقناع الجماعى وحدة لا يكفى لخلق حس ثابت بالفعالية الذاتية لكنه يُمكن أن يُساهم فى النجاحات التى تتم خلال الأداء التصحيحى، فالأفراد الذين يتلقون إقناع لفظى اجتماعى بأنهم يمتلكون القدرات لتغلب على المواقف الصعبة ويتلقون المساعدة للقيام بأداء ناجح، فإنهم يبذلون جهداً عظيماً أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، كما أن الإقناع اللفظى وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال يؤدى إلى الفشل الذى يُضعف الثقة بالمقنِع ويقوض الفعالية الذاتية المدركة للمتلقى للإقناع، وبالتالى هناك علاقة تفاعلية وفى نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظى على الفعالية الذاتية.

(٤) الحالة النفسية والفسيولوجية (الاستثارة الانفعالية):

ويتعلق بالعوامل الداخلية التى تُحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، فالاستثارة الانفعالية تظهر فى المواقف الصعبة أو التى تتطلب مجهوداً كبيراً، وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهى مصدر أساسى لمعلومات فعالية الذات وتؤثر عليها، كما يعتمد الفرد على الاستثارة الفسيولوجية فى الحكم على فعاليته، فالقلق والإجهاد يؤثران على فعالية الذات، والاستثارة الانفعالية المرتفعة(خوفاً شديد أو قلقاً حاداً) عادة ما تكون فعاليتهم منخفضة وتُضعِف الأداء،

وترتبط الاستثارة ببعض المتغيرات مثل: مستوى الاستثارة، والدافعية المدركة للاستثارة، وطبيعة العمل من حيث السهولة والصعوبة.

وقد توصل (السيد أبو هاشم،٢٠٠٥، ٤٤-٤٥) من خلال التحليل البعدى Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا إلى النتائج التالية:

١) فعالية الذات تكوين نظرى وضعه باندورا عام ١٩٧٧ كمفهوم معرفى يُسهم فى تغيير السلوك، ودرجة الفعالية تُحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد، كما تُحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فعالية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات من أربع مصادر رئيسة هى: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والحالة النفسية أو الفسيولوجية، كما تتميز وتتضح فى ضوء ثلاثة أبعاد هى: قدر الفعالية، والعمومية، والقوة.

٢) فعالية الذات هى توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة، وهى تعنى استبصار الفرد بإمكاناته وحُسن استخدامها، وإنها وحدها لا تُحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة، سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.

٣) تختلف توقعات فعالية الذات عن توقعات الفرد للنتائج، ويُمارس النوعان تأثيراً قوياً على السلوك الإنساني.

٤) فعالية الذات ذات لها جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك، وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد فى مواجهة العقبات.

٥) تتأثر فعالية الذات بالعديد من العوامل، كما تؤثر هى أيضاً على أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

خصائص ذوى فعالية الذات (المرتفعة – المنخفضة):

يُشير بعض من الباحثين (Bandura & Wood, 1989, 807؛ مصطفى مصبح،٢٠١١، ٤٨) إلى أهم الخصائص والسمات التى يتسم بها الأفراد من ذوى الفعالية الذاتية المرتفعة، والأفراد من ذوى الفعالية الذاتية المنخفضة، ويُمكن عرضها على النحو التالي:

(أ) يتميز ذوى فعالية الذات المرتفعة بإيمان قوى بقدراتهم والتي تتمثل فى:

- مستوى مرتفع من الثقة بالنفس، ويُخططون لمستقبلهم بإتقان .
- قدرة عالية من تحمل المسؤلية وضغوط المهمة أو العمل.
- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.

- يتمتعون بمثابرة عالية فى مواجهة العقبات التى تُقابلهم.
- متفائلون ومتحمسون ولديهم طاقة عالية.
- لديهم طموح مرتفع، ويتبنون أهداف صعبة ويحرصون على تحقيقها.
- لديهم أسلوب عزو مناسب، فغالباً يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافى.

(ب) يتسم ذوى فعالية الذات المنخفضة بالشك فى قدراتهم ويتمثل ذلك فيما يلى:

- لديهم طموحات متواضعة ويستسلمون بسرعة.
- يتخوفون من المهام الصعبة ويقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب.
- ينشغلون بنقائصهم ويُهولون المهام المطلوبة دون مبرر.
- يُركزون على النتائج الفاشلة، وأسلوب إعزائهم غير مناسب.
- ينسحبون من المواقف الاجتماعية، وقدرتهم على التواصل مع الآخرين ضعيفة.

الدافعية للتعلُّم: Motivation to Learning:

إن موضوع الدافعية حظى باهتمام الباحثين فى مجال علم النفس لما له من أهمية فى تكامل بناء الشخصية وتحديد مختلف أنواع السلوك الإنساني، حيث لا يخلوا أى نشاط للكائن الحي من دافع يسعى إلى تحقيقه أو إشباعه. وتُعتبر الدافعية للتعلُّم من أهم المتغيرات التى تُسهم فى تحقيق التعلُّم الجيد، فهى تلعب دوراً مستمراً فى معظم نواحي التعلُّم والنمو الإنساني من معرفة وإدراك وتذكر، فدورها لا يقل أهمية تأثيراً فى التعلُّم عن الذكاء والقدرات العقلية (السيد مطحنة، ٢٠١٢، ٢٠٥).

ويُشير كل من (يوسف قطامى ونايفة قطامى،٢٠٠٠، ٤٢-٤٧، ومحمد شيخو،٢٠١١، ٦٠-٦٩) إلى أن تعريف الدافعية للتعلُّم يختلف باختلاف مدارس علم النفس، حيث تنظر المدرسة السلوكية لدافعية التعلُّم على أنها حالة داخلية أو خارجية تُحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناؤه المعرفي ووعيه وانتباهه، وتُلح عليه لمواصلة الأداء والوصول إلى حالة توازن معرفي معينة. كما تنظر المدرسة الإنسانية إليها على أنها حالة استثارة داخلية تُحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته فى أى موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف لإشباع حاجاته المعرفية وصيانة تحقيق الذات. بينما تنظر إليها المدرسة التحليلية على أنها حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بكل الوسائل الممكنة والأدوات التى يمتلكها لتحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع فى الفشل.

كما أشار (حمدى الفرماوى،٢٠٠٤، ٨٥-٨٦) إلى أن دافعية للتعلّم هى دافعية داخلية ذاتية تحمل أسباب الدفع المتمثل فى التأهب والنشاط فى المادة الدراسية والمشاركة الاجتماعية، فأسمى صور الدافعية للتعلُّم هى التى يتشارك فيها المتعلم والمعلم من حيث الحرية، والانطلاق وضبط الذات والآخر، واحترام ذات والمتعلم، والاعتراف بمسؤليه مواجهة التعلُّم والقيام به.

وتتفق معظم تعريفات الدافعية للتعلُّم على أنها:

١) طاقة كامنة لدى المتعلم تجعله يُقبِل على المشاركة الإيجابية فى عملية التعلُّم، ويكون من ثمرتها مدى تحصيلى وتعلُّم جيد.

٢) حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وآداءاته، وتعمل على استمرار هذا السلوك وصيانته.

٣) تتطلب من المتعلم بذل المزيد من الجهد العقلى واستغلال أقصى طاقاته الذى يُكلل فى النهاية بتحقيق الأهداف المرجوة.

٤) تؤكد على الإلحاح والمواصلة والاستمرار والتوجه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

٥) تتميز إلى نوعين: دافعية داخلية: تُعبر عن ميول ورغبات داخلية المنشأ لدى المتعلم ، ودافعية خارجية: تُعبر عن التوجه نحو موضوع خارجى المنشأ كالحصول على مكافأة.

مصادر الدافعية للتعلُّم:

يتفق كل من (Huitt,2001,2؛ أحمد غبارى، ٢٠٠٨، ٤٤؛ السيد مطحنة، ٢٠١٢، ٢١٠) على أنه يوجد مصدرين لدافعية التعلُّم حسب مصدر استثارتها وهما: الأول: داخلى يتعلق بالمتعلم من حيث شعوره بالسعادة والرغبة والميل والمتعة واللذة فى العمل والتعلُّم، والثاني خارجي يتعلق بالحصول على مكافئة خارجية. ويمكن أن تتدرج مصادر الدافعية على النحو التالي:

- المصادر الخارجية السلوكية التي يُمكن أن تُكتسب من خلال الاشتراط، وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكيات معينة.
- المصادر الاجتماعية وتتعلق بمواقف التفاعل الاجتماعي والحصول على المدح والثناء.
- المصادر البيولوجية أو الفسيولوجية وتتعلق بمواقف الجوع والعطش والجنس أى تكون الاستثارة فسيولوجية.

- المصادر المعرفية وتتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات.
- المصادر الانفعالية وتتعلق بمشاعر الفرح والحزن والانفعالات المختلفة.
- المصادر الروحية وتتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها فى الحياة.
- المصادر التوقعية وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطى العقبات.

خصائص الدافعية للتعلُّم ومؤشراتها:

يُشير كل من (يوسف قطامى ونايفة قطامى، ٢٠٠٠، ٤٢٨؛ ممدوح الكنانى وأحمد الكندرى، ٢٠٠٥، ٦٧؛ السيد مطحنة،٢٠١٢، ٢١٠-٢١١) إلى أن الدافعية للتعلُّم تستثير العمليات الذهنية لدى المتعلم، وتوجه نشاطه نحو هدف محدد، وتُقلل من تشتته وتوجه انتباهه، وتُهيئ الاستعداد العام والخاص للتعلُّم لدى المتعلم وتُزيد من اهتمامه وحيويته، وتُقوى نشاطه الذهني والجسمي، وتجعله يتغلب على الصعوبات التى قد تواجهه.

وتتضح الدافعية للتعلُّم لدى الفرد من خلال بعض المؤشرات مثل: الانتباه لعناصر الموقف التعليمي ومثيراته، والمثابرة على العمل أو المهمة حتى يتم إنجازها، متابعة أداء العمل الاستمرار فيه من تلقاء نفسه، والسعي للحصول على التغذية الراجعة حول مدى تقدمه ودقة أداءه، التفاعل مع أقرانه فى موقف التعلُّم بانسجام، بذل أقصى جهد للحصول على التفوق والنجاح برغبة وشغف منه، والإقبال على أداء الأعمال والمهام التعليمية بحماس كبير لاعتقاده بأن النتائج تتحقق فى ضوء الجهد المبذول، والميل إلى الأنشطة التعليمية دون غيرها والعودة إليها فوراً باختياره بعد الانقطاع عنها.

العوامل التى تؤثر فى الدافعية للتعلُّم:

حدد عدد من الباحثين (صلاح ورد، ٢٠١٠، ١٦؛ محمد شيخو، ٢٠١١، ١٢٨-١٣١ ؛ السيد مطحنة ٢٠١٢، ٢١٢) عدد من العوامل التي تؤثر فى الدافعية للتعلُّم منها:

١) كفاءة وقدرة المتعلم على أداء المهام والنجاح فيها لكونه على درجة عالية من الذكاء والموهبة، مما يُشعره بالمتعة والسعادة عند القيام بأداء أعمال جيدة .

٢) الحماس وبذل الجهد: حيث إن حماس المتعلم يجعله يبذل مزيداً من الجهد كى يحقق التفوق المطلوب والعس بالعكس.

٣) مستوى صعوبة العمل أو المهمة وخبرات المتعلم مع مثل هذه المهام، حيث من الممكن أن يتولد لدى المتعلم إرادة قوية تجعله يتغلب على صعوبة المهمة، أو يتولد لديه نوع من الإحباط الذى يؤدى بدوره إلى الفشل.

٤) اتجاه المتعلم نحو المهمة أو العمل حيث يعمل الاتجاه الموجب على توليد دافعية مرتفعة لتعلُّم الموضوع أو أداء العمل، فى حين أن الاتجاهات السالبة تُكوِّن شعوراً شخصياً لدى المتعلم بعدم متعة العمل وعدم الرغبة فى بذل الجهد للانتهاء منه.

٥) العزو السببى ووجهة الضبط لدى المتعلم، فإرجاع المتعلم أسباب نجاحه أو فشله لعوامل الصدفة أو العوامل الخارجية يؤثر على دافعيته، وبالمثل فكلما كان المتعلم ذو وجهة ضبط داخلية كلما كانت دافعيته مرتفعة ومستمرة.

٦) جماعة الأقران وبيئة التعلُّم، حيث يُشكل الأقران جزء مهم وحيوي من بيئة التعلُّم الاجتماعية لها تأثير كبير على أفكار وأداء المتعلم، فيُمكن أن يخلقوا بيئة إيجابية أو سلبية للتعلُّم من شأنها التأثير على مستوى دافعية المتعلم.

التحصيل الدراسي:

يُعد موضوع التحصيل الدراسى من الموضوعات التى حازت اهتمام أولياء الأمور وأبنائهم إلى جانب علماء النفس والتربية الذين يسعون دائماً إلى دراسته من جوانب عديدة، ويُحاولون توضيح علاقته بالعديد من المتغيرات الشخصية والمعرفية والعوامل البيئية المدرسية منها وغير المدرسية، والتفاعل بينه وبين العوامل البيئية والوراثية.

ويُشير كل من (إمام مصطفى ٢٠٠٠، ٦٧؛ صلاح علام ٢٠٠٥، ٣٠٢) إلى مفهوم التحصيل على أنه كم المعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلم، ومستوى النجاح الذى يُحرزه فى مادة دراسية معينة أو مجال تعليمى أو تدريسى معين، ويُقدَر بمجموع الدرجات التى يحصل عليها المتعلم فى الاختبار التحصيلى.

الدراسات ذات الصلة:

سوف يعرض الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية : استراتيجية (KWLH) وفعالية الذات، والدافعية للتعلُّم، والتحصيل، وسوف يُركز الباحث على الدراسات التى التى اهتمت باستخدام استراتيجية (KWLH) والدراسات التى تناولت فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات، والدافعية للتعلُّم كلما أمكن ذلك. وفيما يلى هذه الدراسات:

أولاً: دراسات تناولت استراتيجية (KWLH) :

(١) دراسة (أماني سالم، ٢٠٠٧، ٣-١٠٥): هدفت الدراسة إلى استخدام كل من استراتيجية KWLH وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف فى تنمية ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذة بالصف الثالث الابتدائي تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات الأولى: ضابطة، والثانية: تجريبية (١) درست باستراتيجية (KWLH)، والثالثة: تجريبية(٢) درست برنامج دافعية الالتزام بالهدف وتم تنفيذ كل من استراتيجية (KWLH) وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف خلال ١٢، ٦ جلسات على الترتيب، وأشارت النتائج إلى تنمية ما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي نتيجة لاستخدام كل من استراتيجية KWLH وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف.

(٢) وقد أجرى (Ahour,2010,1-2) دراسة تتلخص فى المقارنة بين طريقة القراءة التعاونية والقراءة الفردية باستخدام استراتيجية (KWLH) وأثرهما فى كتابة مقال، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى: تجريبية تكون من (٤١) طالباً، قامت بقراءة النصوص بطريقة تعاونية موجهة، والثانية: ضابطة تكونت من (٤٠) طالباً قامت بقراءة النصوص باستخدام استراتيجية (KWLH)، الثالثة: ضابطة قرأت النصوص بالطريقة التقليدية، وتم استخدام اختبار الكتابة وفق مجموعة من المعايير هي: تنظيم المقال وتماسكه، واستخدام المفردات وسلامة اللغة، واستخدام علامات الترقيم، والأخطاء الإملائية، طبق الباحث الاختبار قبلياً وبعدياً، وقد أشارت نتائج المقارنة بين المجموعات إلى تفوق مجموعة القراءة التعاونية على مجموعة(KWLH)، فى حين تفوق المجموعتين الأولى والثانية على المجموعة الثالثة.

(٣) دراسة محمد سليمان (٢٠١٢): بعنوان أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)في استيعاب طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الفيزيائية وإكسابهم مهارات التفكير فوق المعرفية، حيث هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في استيعاب طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الفيزيائية وإكسابهم مهارات التفكير فوق المعرفي. واقتصرت الدراسة على طلبة الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية في ناحيتي زمار والعياضية/ محافظة نينوى بالعراق للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طالباً وطالبة وزعوا إلى أربع مجموعات بواقع ٢٥، ٢٥، ٢٥، ٣٢. كما تم إعداد اختبارين موضوعيين: الأول: يقيس استيعاب المفاهيم الفيزيائية، والثاني: يقيس مهارات التفكير فوق المعرفي. وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استيعاب مجموعات الدراسة للمفاهيم الفيزيائية يُعزى لمتغير طريقة التعلُّم لصالح استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH)، ووجود فروق ذات

دلالة إحصائية فى اكتساب مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH).

(٤) دراسة عبد الرزاق عبدالله ومحمد سليمان(٢٠١٣): التى هدفت إلى توظيف استراتيجية الجدول الذاتي(KWLH) في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية ، حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي الميداني وذلك من خلال تحليل البيئة التعليمية الجامعية، واستنتجا أنه لا توجد دروس تعليمية أو برامج منفصلة خاصة بالتدريب، وإنما يتم ذلك بشكل محدود ضمن محتوى المناهج الدراسية . فضلاً عن اعتماد المعلمين على الاستراتيجيات التقليدية في تعليمهم للمواد الدراسية. فى حين توجد العديد من الاستراتيجيات الحديثة التي تُنمى مهارات تفكير الطلبة الجامعيين المعرفية وفوق المعرفية منها استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) وهي مختصرات للأسئلة الآتية : ماذا تعرف عن الموضوع ؟، وماذا تُريد أن تعرف عن الموضوع؟، وماذا تعلَّمت عن الموضوع؟، وماذا تُريد أن تعرف أكثر عن الموضوع؟ والتي استخدمها الباحثان في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة قسم العلوم التربوية و النفسية للصف الثالث التي تضمنت: التخطيط ، والمراقبة والتحكم، والتقويم. إذ طبقهما أحد الباحثين معهم من خلال تدريبهم على استخدام استراتيجية الجدول الذاتي (KWLH) في موضوعات مادة التربية المقارنة، ومن ثم تدريبهم على مهارات التفكير فوق المعرفية من خلال زجهم في أحد مواقف حول مقترحاتهم لتطوير المنهج الجامعي في العراق. وفي ضوء ذلك استنتجا الباحثان إمكانية توظيف هذه الاستراتيجية مع طلبة المرحلة الجامعية، وإنها تُنمي مهارات تفكيرهم فوق المعرفية.

(٥) وقد هدفت دراسة (ابتسام جواد ونسرين عباس٢٠١٣، ٣٣٢-٣٦٧) إلى استخدام استراتيجة (KWLH) فى تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالبات الصف الثانى الإعدادي فى مادة الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبة من طالبات المدارس الإعدادية، تم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى: تجريبية (٣٤) طالبة درست بعض الموضوعات بكتاب الفيزياء (انكسار الضوء، العدسات الرقيقة، اللون والطيف الكهرومغناطيسى) باستخدام استرتيجية (KWLH) حيث تم تدريب معلم الفصل على استخدام الاستراتيجية أثناء تعلُّم الموضوعات، والثانية: ضابطة (٣٤) طالبة درست الموضوعات ذاتها ولكن بالطريقة التقليدية، واستغرقت الدراسة قرابة شهرين من العام الدراسي وفق الخطة الدراسية، كما تم إعداد مقياس مهارات التفكير العلمى وتم تطبيقه على مجموعتى الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وقد أوصت الدراسة باتساع استخدام الاستراتيجية فى تعلُّم مقررات دراسية أخرى نظراً لفاعليتها فى تنمية مهارات التفكير العلمى.

(٦) دراسة (Sumardiono, 2013, 32-39) التي هدفت إلى تحديد فاعلية استراتيجية (KWLH) فى فهم قراءة النصوص الوصفية باللغة الإنجليزية (التي تهتم بوصف الأشخاص أو الحيوانات أو الأشجار أو المنزل أو جسم الإنسان أو الأطعمة إلخ) ، وقد اعتمدت الدراسة على قراءة بعض النصوص الوصفية من خلال التواصل عن طريق الفيس بوك، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً بالمرحلة الثانوية بأندونسيا، وشارك عدد من معلمى اللغة الانجليزية بالتواصل مع الطلاب ومناقشتهم فى النصوص، واستغرقت الدراسة شهرين، تم فيها التواصل عبر الفيس بوك وتقديم الجداول الخاصة بالاستراتيجية، كما اعتمد التقويم على الإجابة عن بعض الأسئلة وأساليب التقييم الذاتي، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية (KWLH) فى تنمية الفهم القرائي للنصوص الوصفية، كما أوصت الدراسة باستخدام الاستراتيجية فى التعلُّم فى كافة المواد الدراسية وداخل الحجرات التعليمية.

(٧) دراسة (Abdul Rahman, et al., 2014,9-19) التى هدفت إلى استخدام استراتيجية (KWLH) فى تنمية مهارات القراءة للغة العربية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً، واعتمدت أنشطة الاستراتيجية على قراءة النص العربي للقرآن الكريم وكتابة بعض المعلومات عنه بالجدول الذى يوضح مراحل الاستراتيجية ومناقشة الطلاب فيه، واستغرقت الدراسة فصل دراسي، وتم تطبيق استبانه التي تتضمن بعض مهارات القراءة، وأشارت النتائج إلى تحسن طفيف فى مهارات قراءة نصوص القرآن وقد أرجع الباحثين هذه النتيجة إلى بعض الصعوبات التي تتعلق بتعلُّم اللغة الثانية، وقد أوصى الباحثين بالاهتمام بتفعيل استراتيجية (KWLH) فى مراحل تعليمية السابقة على المرحلة الجامعية.

ثانياً: دراسات تناولت فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

(١) أجرى (Wilke, 2003, 207-223) دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلُّم النشط فى التحصيل الدراسي والدافعية والفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة بولاية تكساس الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) دارساً لمقرر الفسيولوجى (علم وظائف الأعضاء)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست من خلال التعلُّم النشط، الذى تمثل فى تحديد ثلاثة من المعلمين المشاركين فى أنشطة التعلُّم مع أفراد المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تعلَّمت المحتوى وفق الطريقة التقليدية، وتضمنت الدراسة العديد من الأدوات منها استبانه الاستراتيجيات الدافعة للتعلُّم، ومقياس الفعالية الذاتية، واختبار تحصيلى فى مقرر علم وظائف الأعضاء، وقد أشارت النتائج إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة فى كل من الفعالية الذاتية والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي. مما يُشير إلى فعالية التعلُّم النشط فى تنمية التحصيل والفعالية الذاتية وزيادة الدافعية للتعلُّم.

(٢) قام (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ١-٩٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم مؤشرات التحليل البعدى لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا وبعض المتغيرات المؤثرة فيها، وقد سعت الدراسة إلى عرض أسلوب التحليل البعدى وأهم خطواته، والمؤشرات الإحصائية التى يعتمد عليها والتي تمثلت فى: مربع إيتا، وحجم التأثير، ومعامل التحديد، أو مربع معاملات الارتباط والقيمة الحرجة لمعاملات الارتباط، والتباين المشاهد، وخطأ العينة، وكا٢، والانحراف المعيارى للبواقى. وقد اقتصرت الدراسة على البحوث التى أُجريت فى الفترة من ١٩٧٧-٢٠٠٤، وقد أشارت النتائج إلى اتفاق نتائج التحليل البعدى مع نتائج الإحصاء الوصفي والاستدلالى مع فرضيات نظرية باندورا لفاعلية الذات، وجود تأثير إيجابى للبرامج التدريبية والأنشطة المختلفة على فعالية الذات لدى الأفراد، كما لم يختلف نوع تأثير البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة باختلاف كل من الاستراتيجية المستخدمة "التغذية الراجعة – التنظيم الذاتي للتعلُّم- النمذجة" ، ومجال الفعالية: "الأكاديمية- العامة" ، والمرحلة التعليمية: "الابتدائية – الإعدادية – الثانوية – الجامعية" ، وحجم العينة: " صغير- متوسط-كبير" ، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي ولم تختلف نوع العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي باختلاف مجال الفعالية: "الأكاديمية- العامة" ، والمرحلة التعليمية: "الابتدائية – الإعدادية – الثانوية – الجامعية" ، وحجم العينة: " صغير- متوسط-كبير" .

(٣) دراسة (ماهر أبو هلال وصالح الخطيب، ٢٠١١، ١-١٤) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاستراتيجيات الدافعة للتعلُّم والفعالية الذاتية وعمليات ما وراء التفكير والتحصيل الدراسى لدى الجنسين من الطلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٣) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، تم تطبيق استبيانه الاسترتيجيات الدافعة للتعلُّم واستخدام درجات الطلاب التراكمية فى سنوات الدراسة كمؤشر للتحصيل، وقد أشارت نتائج الدراسة أن الدافع للإتقان ارتبط موجباً بالدافع للإنجاز لدى الطالبات وليس الطلاب، كما كان لدافع الإتقان تأثيرا جوهرياً على الفعالية الذاتية وعمليات ما وراء التفكير والتحصيل الدراسي لدى كل من الطلاب الطالبات، أما الدافع للانجاز فقد كان له تأثير جوهري على الفعالية الذاتية وعمليات ما وراء المعرفة لدى الطلاب دون الطالبات، كما أن الفعالية الذاتية ترتبط إرتباطاً موجباً مع التحصيل الدراسي لدى الطالبات دون الطلاب، وكان ارتباط الدافع للانجاز بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات سالباً.

(٤) دراسة (انتصار عشا وآخرون، ٢٠١٢، ٥١٩-٥٤٢) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط فى تنمية الفعالية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (٥٩) طالباً وطالبة تم تقسيمهما إلى مجموعتين الأولى: تجريبية (٢٩) طالبة درسوا مادة الإرشاد التربوي باستخدام بعض

استراتيجيات التعلُّم النشط (طرح الأسئلة، العصف الذهني، الزيارات الميدانية، والمشروعات) والثانية: ضابطة (٣٠) طالبة درسوا المادة ذاتها بطريقة المحاضرة العادية، وتم تطبيق مقياس الفعالية الذاتية واختبار التحصيل الدراسى بعد الانتهاء من دراسة المقرر، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى كل من الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي، مما يُشير إلى فعالية استراتيجيات التعلُّم النشط فى تنمية الفعالية الذاتية وزيادة التحصيل الدراسي.

(٥) دراسة (أحمد عربيات وبرهان حمادنة، ٢٠١٤، ٨٩-١٠٩) هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية فى منطقة بنى كنانة فى ضوء متغيرى الجنس والتحصيل الدراسي، وتكونت الدراسة من (٢٨٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية منهم (١٥٢) من الذكور و(١٢٨) من الإناث، وتم تطبيق مقياس فعالية الذات على عينة الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل كان مستوى فعالية الذات مرتفعاً لديهم، بينما الطلبة منخفضي التحصيل كانوا منخفضين فى فعالية الذات، فى حين تبين عدم وجود اختلافات بين الذكور والإناث فى فعالية الذات لديهم، وأرجع الباحثان ذلك إلى حصول كل من الذكور والإناث على نفس الرعاية داخل المدرسة، وكذلك جميعهم يقطنون منطقة جغرافية واحدة، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالطلبة منخفضي التحصيل لرفع مستوى فعالية الذات لديهم حتى يتمكنوا من التغلب على الصعوبات التى يواجهونها فى ضوء قدراتهم وإمكاناتهم.

(٦) وأجرى (Jane,2014,75-82) دراسة هدفت للتعرف على الفروق بين الجنسين من الأطفال فى معتقدات الفعالية الذاتية والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلة و(٢٨) طفل تراوحت أعمارهم بين ١٠ و١٢ عام بإحدى المدارس الابتدائية بإنجلترا، تم تطبيق استبانه الفعالية الذاتية وبعض الاختبارات التحصيلية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروق بين الجنسين من عينة الدراسة فى الفعالية الذاتية، حيث تبين أن الأطفال الذكور لديهم شعوراً أقل بالفعالية الذاتية إلى جانب انخفاض تحصيلهم عن الفتيات، كما ارتبطت درجات الفعالية الذاتية لدى الذكور بمستوى أدائهم الدراسي، في حين أن هذا الارتباط كان منخفضاً لدى الفتيات.

ثالثاً: دراسات تناولت الدافعية للتعلُّم:

يتناول هذا المحور بعض الدراسات التى اهتمت بالدافعية للتعلُّم وعلاقتها بمتغيرات الدراسة، والجدير بالذكر أن المحور السابق قد عرض بعض الدراسات فى هذا الإطار مثل دراسة (Wilke, 2003 ، وأماني سالم، ٢٠٠٧، وماهر أبو هلال وصالح الخطيب، ٢٠١١)، ويرجع ذلك إلى متغير دافعية يشترك مع العديد من المتغيرات فى الدراسات النفسية كمتغير تابع . وفيما يلى بعض هذه الدراسات:

(١) دراسة (نصرة جلجل، ٢٠٠٧، ٢٥٧-٣٢٢) استهدفت التعرف على أثر التدريب على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً فى كل من تقدير الذات والدافعية للتعلُّم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، الأولى: تجريبية تدربت على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى كل من تقدير الذات والدافعية للتعلُّم والأداء الأكاديمي.

(٢) دراسة (Werheid, et al., 2010, 155-160) التى هدفت للتعرف على فاعلية التدريب على بعض العمليات المعرفية فى تحسين الدافعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذاً كمجموعة تجريبية من المتأخرين دراسياً، تدربوا على بعض العمليات المعرفية مثل: الانتباه، والتركيز، والتذكر، و(٧٢) تلميذاً عادياً لمقارنة أدائهم بالمجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب، واستخدمت الدراسة استبانه الدافعية، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على العمليات المعرفية فى رفع مستوى الدافعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

(٣) دراسة (السيد مطحنة، ٢٠١٢، ١٧٠-٢٧٨) التى استهدفت التعرف على تأثير التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة فى تحسين الدافعية للتعلُّم والاتجاه نحو الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي منخفضي التحصيل، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين الأولى: تجريبية تدربت على عمليات ما وراء الذاكرة، والثانية: ضابطة لم تتدرب على شئ، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومقياس الدافعية للتعلُّم، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى كل من الدافعية للتعلُّم والاتجاه نحو الدراسة، مما يُشير إلى فاعلية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة فى تحسين الدافعية للتعلُّم والاتجاه نحو الدراسة.

(٤) دراسة (Choi&Kim,2013,19-22) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي والفعالية الذاتية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالباً كورياً من الذين يدرسون التمريض بإحدى المستشفيات، واستخدمت الدراسة استبانه الدافعية للتعلُّم، واستبانه الفعالية الذاتية، ودرجات الطلاب، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين المستويات المرتفعة لكل من الدافعية للتعلُّم والفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي، وكما أشارت الدراسة إلى أهمية اختيار مجالات العمل بعد الانتهاء من الدراسة وفقاً لمستوى الفعالية الذاتية للفرد فى هذا المجال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من الدراسات التي تناولت استراتيجية (KWLH) أنها ذات فاعلية فى تنمية ماوراء المعرفة، ومهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير العلمي، والفهم القرائى سواء للغة الإنجليزية أو اللغة العربية، والتحصيل الدراسي، واستيعاب الطلاب لمفاهيم الفيزياء، وتراوح حجم العينات بين ٣٥-١٠٧، ويرجع استخدام بعض الدراسات لعينات كبيرة إلى استخدامها أكثر من مجموعتين فى التصميم التجريبي، أو استخدام دراسات مسحية، وتباينت المراحل التعليمية للعينة بين ابتدائي- إعدادي- ثانوي- جامعي. مما يُشير إلى فاعلية الاستراتيجية مع كل المراحل التعليمية، كما تَمثَل التدريب على الاستراتيجية فى استخدام الجدول الذاتي الذي يُنشط المتعلم باستمرار.

وفيما يخص الدراسات التى تناولت الفعالية الذاتية تبين أنها كانت متغيراً تابعاً، ويمكن تنميتها من خلال استخدام أنشطة وبرامج تعليمية تجعل المتعلم أكثر نشاطاً فى العملية التعليمية، وأنها ترتبط ارتباطاً موجباً بالدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي، وتراوح حجم العينات بين ٥٢-٤٠٣ فرداً كما شملت المراحل التعليمية(ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي)، مما يُشير إلى أهمية الفعالية الذاتية لجميع المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة، كما أنها أحد أهم المتغيرات التى تؤثر فى أداء المتعلم.

أما فيما يخص الدراسات التى تناولت الدافعية للتعلُّم فقد تبين أن معظم الدراسات تنظر إليها على أنها متغير تابع يتأثر بالطرق والأنشطة التعليمية التى تحرص على مشاركة المتعلم فى العملية التعليمية، كما يُمكن تنميتها لدى عينات مختلفة من حيث العمر والمرحلة التعليمية، وأن المستويات المرتفعة منها ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع.

فروض الدراسة:

نظراً لأن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على فعالية استراتيجية (KWLH) فى تنمية فاعلية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل فى العلوم، لذلك صاغ الباحث الفرض البحثي التالي:

"تختلف المجموعتان اللتان تعلُّمت إحداهما باستراتيجية (KWLH) ولم تتعلُّم بها الأخرى فى كل من فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي فى العلوم"

ويمكن صياغة مجموعة من الفروض الإحصائية المتعلقة بالفرض البحثي وهى:

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ، ودرجات أبعاد مقياس فعالية الذات (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التى درست

باستراتيجية (KWLH) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التى لـم تدرس بالاستراتيجية.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ، ودرجـات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التى درست باستراتيجية (KWLH) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التى لـم تدرس بالاستراتيجية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحـصيلى (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التى درست باسـتراتيجية (KWLH) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التى لم تدرس بالاستراتيجية.

إجراءات الدراسة:

مرت إجراءات الدراسة الحالية بعدة خطوات بدأت بتحديد التصميم التجريبى للدراسة، واختيار المشاركون، وإعداد أدوات الدراسة التى تضمنت إعداد مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس دافعية التعلُّم، واختبار تحصيلى فى العلوم، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وإعداد دليل المعلم للمحتوى التعليمى لوحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" وفقاً لاستراتيجية (KWLH)، وانتهت إجراءات الدراسة بتطبيق الاستراتيجية وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير ومناقشة النتائج. ويمكن عرض هذه الإجراءات بالتفصيل عل النحو التالي:

أولاً: التصميم التجريبي للدراسة:

إن التحديد الدقيق لمتغيرات الدراسة واختيار التصميم التجريبي المناسب الذى يعتمد على أسس منهجية يؤدى إلى تجربة جيدة ونتائج صادقة، لذلك فقد اهتم الباحث بتحديد متغيرات الدراسة الحالية على النحو التالي:

- المتغير المستقل: هو دراسة محتوى وحدة التنوع والتكيف فى الكائنات الحية وفقاً لاستراتيجية (KWLH)، والتى تتضمن العديد من الفنيات والأنشطة والممارسات المخططة والمصممة بطريقة معينة، أو عدم دراسة الوحدة وفقاً للاستراتيجية والاقتصار على الطريقة التقليدية.
- المتغيرات التابعة: وهى تتعلق بكل من الفعالية الذاتية والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي فى العلوم (وحدة التنوع والتكيف فى الكائنات الحية).

ويعتمد التصميم التجريبي للدراسة على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس وفقاً للاستراتيجية (KWLH)، والأخرى ضابطة تدرس نفس المحتوى بالطريقة التقليدية، والقياسين القبلي والبعدى، واختيار وتوزيع المشاركين علـى المجمـوعتين

بطريقة عشوائية، حيث إن استخدام أسلوب العشوائية فى تقسيم العينة ، والقياس القبلى ، يُساعدان فى ضبط العديد من المصادر التى تُسهم فى خفض الصدق الداخلى للتجربة Internal Validity ، فالعشوائية تضبط عوامل الخطأ العشوائى والانحدار ، والقياس القبلى يضبط المعرفة المسبقة للمحتوى التعليمى.

ثانياً: المشاركون:

شارك فى الدراسة (٦٠) تلميذاً وتلميذة (شملت (٣١) تلميذة، و(٢٩) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادى من مدرستي منشأة جريس ومؤنسة بإدارة أشمون التعليمية)، وتتراوح أعمارهم بين (١٢ و١٣) عاماً بمتوسط عمرى (١٢،٦) عام، وانحراف معيارى (١،٨). وتم اختيار فصل من كل مدرسة عشوائياً من بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، الفصل الأول (مدرسة منشأة جريس) يُمثل المجموعة التجريبية: ضمت (٣٠) تلميذاً وتلميذة (١٧) تلميذة، و(١٣) تلميذاً)، درسوا وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" باستخدام استراتيجية (KWLH)، والفصل الثانى (مدرسة مؤنسة) يُمثل المجموعة الضابطة: ضمت (٣٠) تلميذاً وتلميذة (١٤ تلميذة، و١٦ تلميذاً) درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية.

وقد تحقّق الباحث من تكافؤ المجموعتين فطبق كل من مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس الدافعية للتعلُّم، والاختبار التحصيلى فى العلوم على المجموعتين قبل بدء التجربة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول(١) التالى:

جدول (١) نتائج اختبار النسبة التائية للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لكل من مقياس الفعالية الذاتية، ومقياس الدافعية للتعلُّم، والاختبار التحصيلى

الأداة		المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
مقياس الفعالية الذاتية	المحور الأول	التجريبية	٣٠	١٤،٣٠	٢،٩٤	٥٨	٠،٦٧٢
		الضابطة	٣٠	١٤،٨٣	٣،١٩		
	المحور الثانى	التجريبية	٣٠	١٣،٨٢	٢،٩١	٥٨	٠،٤٢٠
		الضابطة	٣٠	١٤،٢٠	٣،٧٩		
	المحور الثالث	التجريبية	٣٠	١٤،٥٠	٢،٨٨	٥٨	٠،٣٣١
		الضابطة	٣٠	١٤،٧٣	٢،٥٥		
	الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٤٢،٦٣	٨،١٥	٥٨	٠،٥٤٥
		الضابطة	٣٠	٤٣،٧٦	٧،٩٥		

الأداة		المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة"ت"
مقياس الدافعية للتعلُّم	المحور الأول	التجريبية	٣٠	٨،٢٦	١،٠٨	٥٨	١،٢٦
		الضابطة	٣٠	٨،٦٣	١،١٥		
	المحور الثاني	التجريبية	٣٠	٨،١٠	١،٢١	٥٨	٠،٩٥٥
		الضابطة	٣٠	٨،٤٠	١،٢٢		
	المحور الثالث	التجريبية	٣٠	٨،٣٦	٠،٩٦	٥٨	٠،٨٣٤
		الضابطة	٣٠	٨،٦٠	١،١٩		
	المحور الرابع	التجريبية	٣٠	٩،٠٠	١،٢٣	٥٨	٠،١٠٣
		الضابطة	٣٠	٨،٩٦	١،٢٧		
	الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٣٣،٧٣	٢،٧٢	٥٨	١،١٧
		الضابطة	٣٠	٣٤،٦٠	٢،٩٧		
الاختبار التحصيلى	الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٢٥،٧٠	٥،٨٩	٥٨	٠،٩٩٥
		الضابطة	٣٠	٢٧،١٦	٥،٥١		

وقد أوضحت النتائج أن قيم اختبار النسبة التائية غير دالة إحصائياً، مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة سواء فى مقياس الفعالية الذاتية، أو مقياس الدافعية للتعلُّم، أو الاختبار التحصيلى، مما يُشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات قياس تُساعد فى تحديد أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تتسم بالصدق وتتميز درجاتها بالثبات، حتى يُمكن الاستناد إلى نتائجها فى التحقُّق من صحة فروض الدراسة، ويُمكن عرض هذه الأدوات من حيث مراحل إعدادها والخصائص السيكومترية لكل منها. وتشمل الدراسة الأدوات التالية:

(١) مقياس فعالية الذات (إعداد الباحث).

(٢) مقياس الدافعية للتعلُّم (إعداد الباحث).

(٣) اختبار تحصيلي فى وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" (إعداد الباحث).

ويُمكن تناول كل منها بشئ من التفصيل فيما يلي:

(١) مقياس فعالية الذات:

قام الباحث بالرجوع إلى الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بفعالية الذات بهدف تطوير مقياس يتناسب وعينة الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون فى صورته النهائية من (٣٠) فقرة، تتطلب من التلميذ تحديد درجة انطباقها عليه وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع الفقرات على ثلاثة محاور هى:

- **المبادرة: ويُقصد بها الإقبال على تعلُّم الأشياء الجديدة والصعبة، وسعى الفرد من تلقاء نفسه لتحقيق الأهداف المرجوة وأداء الأعمال المنوطة به، والقيام بالأعمال المكلف بها فوراً ودون تباطئ، وتحمل المسؤلية، والمبادأة فى التفاعل مع الآخرين ومساعدتهم فى حل مشكلاتهم. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالى:**

  الفقرات الموجبة: ٤، ٧، ١٠، ١٦، ١٩، ٢٢.

  الفقرات السالبة: ١، ١٣، ٢٥، ٢٨.

- **الثقة بالنفس: ويُقصد بها اعتقاد الفرد بأن قدراته وإمكاناته تؤهله لتحقيق أهدافه وتُساعده فى التغلب على الصعوبات، واعتقاده بأن النجاح حليفه ويتوقع لنفسه فى ضوء قدراته وإمكاناته مستقبلاً باهراً، ويعتقد أنه يستطيع التغلب على الصعوبات والعقبات التي تحول دون وصوله لغاياته المنشودة، ويُخطط لتحقيق أهدافه ويضع حلولاً مناسبة للمشكلات التي تواجهه، ويشعر بتقدير واحترام الآخرين لقدراته وإمكاناته. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:**

  الفقرات الموجبة: ٢، ٨، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩.

  الفقرات السالبة: ٥، ١٤، ٢٠، ٢٦.

- **المثابرة فى مواجهة الصعوبات: ويُقصد بها تحدى الصعاب والاستمرار فى العمل حتى إنجازه على الوجه الأكمل، وإعطاء مجموعة من البدائل التى تُساعد فى الانتهاء من المهمة، والهدوء والتريث عند التعامل مع المواقف الصعبة والمشكلة، والنظر إلى المواقف الصعبة والعقبات التي تواجهه على أنها تتحدى قدراته وإمكاناته، ويستخدم استراتيجيات متعدد للتغلب على مشاعر الإحباط والفشل للوصول إلى النجاح. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:**

  الفقرات الموجبة: ٦، ٩، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٤، ٢٧.

الفقرات السالبة: ٣، ١٨، ٣٠.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (٣٠) فقرة يُقابل كل منها ثلاثة اختيارات هى: "دائماً، أحياناً، نادراً"، وعلى التلميذ أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة فى الخانة التى تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة ، و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) ثلاث درجات، والدرجة الكلية للمقياس (٩٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى فعالية ذاتية مرتفعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

(أ) صدق المحتوى:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد (٥) من المتخصصين فى علم النفس التربوي، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة فقرات المقياس ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين فى الدراسة، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل محور من محاور المقياس، وقد أشاروا إلى مناسبة المقياس لعينة الدراسة وسلامة الصياغات وكفاية الفقرات لكل محور، كما تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات من حيث الصياغة وحذف واستبدال بعض الفقرات ونقلها من محور إلى آخر. وتم أيضاً عرض المقياس على (١٠) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم ، وتم إجراء تعديل صياغة بعض الفقرات فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

(ب) التجانس الداخلى:

اعتمد الباحث عند التحقُّق من التجانس الداخلى للمقياس على حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمى إليه، وارتباط الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٢٥) تلميذاً، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢) التالي:

جدول(٢) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والمحاور التى تنتمى إليها، وبين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٥)

المحور الأول		المحور الثانى		المحور الثالث	
وقم الفقرة	معامل الارتباط	وقم الفقرة	معامل الارتباط	وقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٦١٢**	٢	٠،٦١٢**	٣	٠،٨٠٠**
٤	٠،٨٨٩**	٥	٠،٦٨٩**	٦	٠،٦٧٣**
٧	٠،٦٠٨**	٨	٠،٦٠٥**	٩	٠،٦٨١**
١٠	٠،٥٢٢*	١١	٠،٤٩٧*	١٢	٠،٧٤٤**
١٣	٠،٧٥٩**	١٤	٠،٥٧٧*	١٥	٠،٧٦٩**
١٦	٠،٧٧٢**	١٧	٠،٧٤٥**	١٨	٠،٧٥٤**
١٩	٠،٧٨٩**	٢٠	٠،٥٦٩*	٢١	٠،٥٧٦*
٢٢	٠،٨٢٦**	٢٣	٠،٦٩٧**	٢٤	٠،٦٦٧**
٢٥	٠،٤٥٧*	٢٦	٠،٤٤٧*	٢٧	٠،٥٣٣*
٢٨	٠،٧٣٢**	٢٩	٠،٧٢٥**	٣٠	٠،٧٦٥**

المحور	معامل الارتباط
الأول	٠،٧٨٢**
الثاني	٠،٧٨٨**
الثالث	٠،٧٥٦**

* دالة عند ٠،٠٥ و** دالة عند ٠،٠١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠،٤٤٧- ٠،٨٨٩) ، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند مستوى ٠،٠٥ أو ٠،٠١ ، مما يُشير إلى تجانس الفقرات مع المحاور التى تنتمى إليها،

وتجانس المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس. وهذا يؤكد تمتع المقياس بدرجة مناسبة من التجانس، مما يُعزز صدق المقياس وصلاحيته لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات درجات المقياس:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار للمقياس من خلال تطبيقه على (٢٥) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الإعدادي وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمنى (١٢) يوم، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠،٧٣٨ وهى قيمة مرتفعة. أما الطريقة الثانية: فقد اعتمدت على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. والنتائج ويوضحها جدول(٣) التالي:

جدول (٣) قيم معامل ألفا بحذف درجة المفردة

رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا
١	٠،٥٦٥	٩	٠،٥٢٢	١٧	٠،٦٥٨	٢٥	٠،٤١٢
٢	٠،٥٩٣	١٠	٠،٦٥٨	١٨	٠،٥٥٢	٢٦	٠،٦٢١
٣	٠،٦٨٢	١١	٠،٦٧٥	١٩	٠،٦٩٠	٢٧	٠،٥٣٣
٤	٠،٦٨٨	١٢	٠،٥٢٣	٢٠	٠،٦٢١	٢٨	٠،٦٤٢
٥	٠،٦٣٨	١٣	٠،٥٠٠	٢١	٠،٥٧٩	٢٩	٠،٥٩٧
٦	٠،٥٠٩	١٤	٠،٦٥٦	٢٢	٠،٦١٢	٣٠	٠،٦٢٤
٧	٠،٦٥٤	١٥	٠،٦٨٧	٢٣	٠،٥٠١		
٨	٠،٦٨٨	١٦	٠،٦١١	٢٤	٠،٦١٥		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل=٠,٨٣٢

يتضح من جدول (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها تُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، مما يُشير إلى أن درجات المقياس تتسم بثبات مرتفع.

(٢) مقياس الدافعية للتعلُّم:

حرص الباحث على دراسة الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بقياس الدافعية للتعلُّم من أجل تطوير مقياس يتناسب وعينة الدراسة، وتم إعداد مقياس تكون فى صورته

النهائية من (٢٨) فقرة، تتطلب من التلميذ تحديد درجة انطباقها عليه وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع الفقرات على أربعة محاور هى:

- الرغبة فى التعلُّم والميل إليه: وتُشير إلى السعادة بتعلُّم الأشياء الجديدة والمشاركة فى المناقشات، وتفضيل التعلُّم وتحصيل العلم على الأعمال الأخرى، والحرص على الحضور إلى المدرسة، والانجذاب إلى طريقة شرح المعلم. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالى:

  الفقرات الموجبة: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧. الفقرات السالبة: ٢١، ٢٥.

- الفعالية والنشاط فى التعلُّم: ويُشير إلى التركيز فى التعلُّم دون غيره من الأنشطة، والانتهاء من الواجبات المنزلية أولاً، والحرص على الاستفادة وتعلُّم كل ما هو جديد سواء من خلال المعلم أو التفكير أو الاستكشاف، والاهتمام بالموضوعات الصعبة التى تُمثل تحدياً لقدراته وإمكاناته، والحرص على التفاعل مع المعلم وزملائة أثناء شرح الدرس. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:

  الفقرات الموجبة: ٢، ٦، ١٤، ١٨. الفقرات السالبة: ١٠، ٢٢، ٢٦.

- العلاقات الاجتماعية والتعاون مع الزملاء: ويُشير إلى الاهتمام بالتعلُّم التعاونى عن التعلُّم الفردى، والحرص على التواصل والتفاعل مع الوالدين والمعلم والزملاء من أجل التفوق الدراسى وتحصيل أفضل، والحرص على تبادل المعارف والمعلومات والخبرات مع زملائه بالمدرسة. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالى:

  الفقرات الموجبة: ٣، ٧، ١١، ١٥، ، ٢٣. الفقرات السالبة: ١٩، ٢٧.

- الالتزام وتحمل المسئولية: ويُشير تحمل المسئولية التعليمية والسعى إليها وعدم التهرب منها، والحرص على الطاعة والإلتزام بالقواعد والقوانين والتعليمات داخل وخارج المدرسة. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالى:

  الفقرات الموجبة: ٤، ١٢، ٢٠، ٢٤، ٢٨.. الفقرات السالبة: ٨، ١٦.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (٢٨) فقرة يُقابل كل منها ثلاثة اختيارات هى (دائماً، أحياناً، نادراً)، وعلى التلميذ أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة فى الخانة التى تُعبر مدى انطباقها عليه، ويتم تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة ، و(أحياناً) درجتان، و(نادراً) ثلاث درجات، والدرجة الكلية للمقياس (٨٤) درجة، تُشير الدرجة المرتفعة إلى دافعية للتعلُّم مرتفعة، الدرجة الصغرى (٢٨) وتُشير إلى درجة منخفضة من الدافعية للتعلُّم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

(أ) صدق المحتوى:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على عدد (٥) من المتخصصين فى علم النفس والتربية، بهدف استطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة فقرات المقياس ومناسبتها لأفراد العينة المشاركين فى الدراسة، وتحديد مدى كفاية الفقرات لقياس كل محور من المحاور الذي تنتمي إليه، كما عُرض المقياس على عدد (١٠) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم ، وتم إجراء بعض التعديلات فى صياغة بعض الفقرات فى ضوء آراء كل من المحكمين والتلاميذ.

(ب) التجانس الداخلي:

قام الباحث بالتحقُّق من التجانس الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٢٥) تلميذاً، وكانت النتائج على النحو الذى يوضحه جدول (٤) التالي:

جدول(٤) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها، وبين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم (ن=٢٥)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠،٧٢٥**	٢	٠،٧٢٠**	٣	٠،٥٦٧*	٤	٠،٧٠١**
٥	٠،٧٧٤**	٦	٠،٨٢١**	٧	٠،٧١٩**	٨	٠،٧٥٤**
٩	٠،٧١١**	١٠	٠،٧٠١**	١١	٠،٧٧٨**	١٢	٠،٧٧٧**
١٣	٠،٧٠٩**	١٤	٠،٥٩٩*	١٥	٠،٧٩٧**	١٦	٠،٦٨٨**
١٧	٠،٦٦٣**	١٨	٠،٧٢١**	١٩	٠،٧٩٦**	٢٠	٠،٨١١**
٢١	٠،٤٩٨*	٢٢	٠،٧٦٧**	٢٣	٠،٧٢٢**	٢٤	٠،٦٨٩**
٢٥	٠،٧٠٠**	٢٦	٠،٦٤٨**	٢٧	٠،٧٤٣**	٢٨	٠،٧٢٣**

المحور	معامل الارتباط
الأول	٠،٦٨٧**
الثاني	٠،٧٤٥**
الثالث	٠،٦٩٩**
الرابع	٠،٨٤٣**

* دالة عند ٠،٠٥ و** دالة عند ٠،٠١

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه، وقيم معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠،٤٩٨- ٠،٨٢١) ، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند مستوى ٠،٠٥ أو ٠،٠١ ، مما يُشير إلى تجانس الفقرات مع المحاور التى تنتمى إليها، وتجانس المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس.

(ج) الصدق التلازمي:

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك الخارجى، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من التلاميذ(٢٥) بالصف الأول الاعدادى على كل من المقياس ودرجات الامتحان نهاية الفصل الدراسى الأول، وذلك من خلال كشوف النتيجة، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(٠،٦٥٢) وهى قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ . مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية ومناسبة من الصدق.

ثبات درجات المقياس:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق وحساب معامل ألفا كرونباخ ، حيث اعتمدت الطريقة الأولى: على حساب معامل الاستقرار المقياس من خلال تطبيقه على (٢٥) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الإعدادي وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمنى (١٢) يوم، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠،٦٨٩ وهى قيمة مرتفعة. أما الطريقة الثانية: فقد اعتمدت على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها بين (٠،٥٦٣- ٠،٦٤٤)، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل=٠,٧٨٨ مما يُشير إلى أن درجات المقياس تتسم بثبات مرتفع.

(٣) اختبار تحصيلي فى وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية":

اتبع الباحث فى إعداد الاختبار على عدة خطوات يُمكن عرضها على النحو التالى:

(أ) إعداد الاختبار:

قام الباحث بإعداد اختباراً تحصيلياً لاستخدامه ضمن أدوات الدراسة حيث تم تصميم الاختبار التحصيلى وفق ثلاث مستويات معرفية (تذكر – فهم – تطبيق)، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

١) تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل تلاميذ الصف الأول الاعدادى (المشاركين فى الدراسة الحالية) فى وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية"، لكونه أحد المتغيرات التابعة بالدراسة الحالية، وتعرف أثر استخدام استراتيجية (KWLH) على التحصيل فى العلوم.

٢) تحليل محتوى الوحدة الدراسية:

قام الباحث بتحليل محتوى وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" التى يتضمنها منهج العلوم بالصف الأول الاعدادى، إلى المكونات التعليمية التى تتضمنها تلك الوحدة من: معارف – تعميمات– قوانين – تطبيقات، وتم صياغة مجموعة من الأهداف العامة، وتحليل تلك الأهداف إلى أخرى سلوكية إجرائية وفق المستويات الثلاثة السابقة.

٣) جدول مواصفات الاختبار:

تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلى بهدف شمول الاختبار جميع أجزاء الوحدة وفقاً لمحتواها وأهميتها، وكذا شمول مفرداته المستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق) والوزن النسبي لكل منها. ويوضح جدول(٥) مواصفات الاختبار التحصيلى على النحو التالي:

جدول (٥) جدول مواصفات الاختبار التحصيلى فى وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" للصف الأول الإعدادي

المستويات / الموضوعات	توزيع المفردات على المستويات المعرفية							
	تذكر		فهم		تطبيق		النسبة المئوية	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
تنوع الكائنات الحية ومبادئ تصنيفها	١٠	١٤،٧٠	٦	٨،٨٢	٥	٧،٣٥	٢١	٣٠،٨٨
التكيف وتنوع الكائنات الحية	٥	٧،٣٥	٧	١٠،٣٠	٦	٨،٨٢	١٨	٢٦،٤٧
التكيف واستمرا الحياة	١١	١٦،١٨	١٠	١٤،٧٠	٨	١١،٧٧	٢٩	٤٢،٦٥
العدد الكلى	٢٦		٢٣		١٩		٦٨	١٠٠
النسبة المئوية	% ٣٨،٢٣		% ٣٣،٨٢		% ٢٧،٩٥		%١٠٠	

٤) صياغة المفردات الاختبارية والتعليمات:

صاغ الباحث المفردات الاختبارية (٦٨ مفردة) من نوع الاختيار من متعدد، وقد راعى شروط صياغة هذا النوع من المفردات وخصائصها السيكومترية، ووضع عدة تعليمات للتلاميذ قبل البدء فى الإجابة على الاختبار وروعى فيها الوضوح والدقة مع إعطاء مثال توضيحي لكيفية الإجابة، كى يسهل على التلميذ استخدام الاختبار التحصيلى.

٥) تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:

بعد الانتهاء من صياغة مفردات الاختبار وتعليماته طبقه الباحث على عينة استطلاعية (٢٥) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الاعدادى بمدرسة منشأة جريس بإدارة أشمون التعليمية، وذلك لتحقيق عدد من الأهداف من بينها تحديد زمن الاختبار، وحساب معامل الصعوبة والسهولة للمفردات، يمكن عرضهما فيما يلى:

- **تحديد زمن الاختبار: حيث تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة الاستطلاعية للإجابة عن الاختبار، حيث بلغ (٤٠) دقيقة.**
- **حساب معاملات الصعوبة والسهولة للمفردات: يُعد معامل الصعوبة والسهولة من مؤشرات فاعلية المفردات الاختبارية وحساسيتها لعملية التعلُم، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تراوح بين ٠،٣٨ و ٠،٧٤ ، وهذه القيم مناسبة حيث إنه يجب ألا يقل معامل السهولة عن ٠،٢٠ وألا يزيد معامل الصعوبة المفردات عن ٠،٨٠ ، مما يُشير إلى أن مفردات الإختبار التحصيلى المستخدم فى الدراسة الحالية تتسم بالحساسية لعملية التعلُم والتحصيل.**

(ب) الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

اعتمد الباحث عند حساب صدق الاختبار على نوعين من الصدق هما:

- **صدق المحكمين: حيث قام بعرض كل من جدول مواصفات الاختبار، والاختبار فى صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس التربوى وبعض موجهي ومعلمي العلوم بإدارة أشمون التعليمية، بهدف الحكم على مدى شمول الاختبار على جميع عناصر المحتوى التعليمى لوحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية، ومدى شموله للمستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق)، ووضوح صياغة المفردات ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول**

الاعدادى، وقد أشاروا إلى إجراء بعض التعديلات التى أُخذت بعين الاعتبار حتى أصبح الاختبار فى صورته النهائية يتكون من (٦٨) مفردة.

- صدق المحك: تم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار التحصيلى، ودرجات اختبار شهرى من إعداد المعلم لنفس الوحدة والعينة الاستطلاعية (ن= ٢٥)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠،٧٤٣ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ . مما يُشير إلى أن الاختبار يتمتع بصدق محكمين وصدق المحك مرتفعان ومناسبان لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات درجات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات درجات الاختبار بطريقتين هما: إعادة الاختبار من أجل حساب معامل الاستقرار، والتجزئة النصفية، وكانت النتائج على النحو التالى:

- إعادة الاختبار: تم حساب معامل استقرار درجات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (ن= ٢٥) من تلاميذ الصف الاول الاعدادى وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد فاصل زمنى (١٢) يوم ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وكانت قيمته ٠،٧٢٢، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ .
- التجزئة النصفية: فقد تم تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين (الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية)، وقد روعى عند تقسيم الاختبار أن يشمل كل نصف الموضوعات التى تتضمنها الوحدة، وبحساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار كانت قيمته ٠،٦٥٨ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ . مما يُشير إلى أن درجات الاختبار تتسم بثبات مناسب.

رابعاً: إعداد دليل المعلم:

قام بالباحث بإعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (KWLH) فى تعلُّم وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" للصف الأول الإعدادى، وتضمن الدليل نبذة عامة عن الاستراتيجية، والأهداف العامة للوحدة، وخطة السير فى تدريس الوحدة تتضمن الأهداف الإجرائية ومصادر التعلُّم والوسائل التعليمية التى يُمكن الاستعانة بها، ثم الخطوات الإجرائية لاستراتيجية (KWLH) والاختبارات القبلية والبعدية المستخدمة فى التقويم.

خامساً:إجراءات تنفيذ الدراسة التجريبية:

بعد أن حدد الباحث المشاركين فى الدراسة، وتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة فيها ، ودليل المعلم لاستخدام استراتيجية (KWLH)، اتبع الباحث مجموعة من الخطوات لتنفيذ الدراسة التجريبية على النحو التالى:

١) **تطبيق أدوات الدراسة (مقياس فعالية الذات، ومقياس الدافعية للتعلُّم، والاختبار التحصيلى) قبلياً على عينة الدراسة بهدف التحقُّق من تجانس أفراد المجموعتين فى متغيرات الدراسة.**

٢) **تدريب أحد معلمى العلوم بالمدرسة على استخدام استراتيجية (KWLH) فى تدريس وحدة "التنوع والتكيف فى الكائنات الحية" من خلال عرض دليل المعلم عليه ودراسته خلال ثلاث جلسات متتالية حتى اطمئن الباحث لفهم المعلم لجميع خطوات وفنيات استخدام الاستراتيجية. وتم تحديد معلم الفصل العادى دون توضيح أية تفاصيل له حتى يقوم بتدريس الوحدة المذكورة بالطريقة التقليدية.**

٣) **تعلُّمت المجموعة التجريبية الوحدة المذكورة وفقاً لخطوات الاستراتيجية المقترحة، واستغرقت دراسة الوحدة وفقاً لخطة الوزارة شهر ونصف، وقد قام الباحث بمتابعة تنفيذ الاستراتيجية طوال فترة التجربة .**

٤) **وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس فعالية الذات، ومقياس الدافعية للتعلُّم، والاختبار التحصيلى) بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.**

٥) **استخدم الباحث البيانات الناتجة من التطبيق البعدى لأدوات الدراسة فى التحقُّق من الفروض الإحصائية للدراسة تمهيداً للتحقُّق من الفرض البحثى للدراسة، مستخدماً الأساليب الإحصائية المناسبة مثل: اختبار النسبة التائية، ومعامل الارتباط الثنائى المتسلسل.**

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

الفرض الإحصائى الأول:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ، ودرجات أبعاد مقياس فعالية الذات (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التى درست باستراتيجية (KWLH) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التى لم تدرس بالاستراتيجية". ولإختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائى باستخدام إختبار " النسبة التائية T-test" وحساب حجم التأثير من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط الثنائى المتسلسل التى تُناظر قيمة النسبة التائية"ت" (صلاح علام، ٢٠٠٥، ٢٠٢).

وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٦) التالى:

جدول (٦) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس الفعالية الذاتية المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمجوعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدى

	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	حجم التأثير
المحور الأول	التجريبية	٣٠	٢٧،٣٦	١،٦٧	٢٥،٦٠**	٠،٩٥
	الضابطة	٣٠	١٣،٨٣	١،٥٦		
المحور الثانى	التجريبية	٣٠	٢٦،٩٠	١،٦٦	٣٠،٢٩**	٠،٩٦
	الضابطة	٣٠	١٤،٢٣	١،٥٦		
المحور الثالث	التجريبية	٣٠	٢٧،١٣	١،٧١	٢٤،٤٧**	٠،٩٥
	الضابطة	٣٠	١٤،٧٣	٢،١٨		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٨١،٤٠	٣،٢٤	٣٤،٧٧**	٠،٩٧
	الضابطة	٣٠	٤٢،٨٠	٥،١٤		

**دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى المحاور الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوحت قيمة "ت" بين ٢٤،٤٧ و٣٤،٧٧ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ أو أقل، مما يُشير إلى تفوق

المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما أن حجم الأثر بين المتغير المستقل(استخدام استراتيجية KWLH) والمتغير التابع الفعالية الذاتية تراوح بين ٠،٩٥ و٠،٩٧، وهى قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات محاور مقياس الفعالية الذاتية والدرجة الكلية والتى تراوح بين ٩٥% و٩٨% تُعزى إلى تأثير استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير ذلك بأن استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم تعتمد بشكل أساسى على المشاركة النشطة من جانب المتعلم ودوره الفعال فى عملية التعلُّم، أى تتمركز حول المتعلم، وتُساعده فى تجهيز المعلومات وتنظيمها، وممارسة ألوان متعددة من عمليات التفكير(ما وراء المعرفة) وما تشتمل عليه من تخطيط واختيار الاستراتيجيات المناسبة ومراقبة الذات وتقويمها(أمانى سالم، ٢٠٠٧، ٤٠-٤٢؛ Tok,2008,246؛ آمال محمد، ٢٠١٠، ٢٢٢).

بالإضافة إلى أن شعور المتعلم بالنجاح المتكرر أثناء التعلُّم باستخدام استراتيجية (KWLH) يُزيد من توقعاته الشخصية وإحساسه بالفعالية الذاتية، كما كان لفنيات الإقناع اللفظى الذى اعتمدت عليه الدراسة، من خلال إقناع المتعلم أنه يستطيع أداء المهام، وتحديد ماذا يعرف، وماذا يُريد أن يتعلُّم، وماذا تعلُّم، وكيف يُزيد هذا التعلُّم، كان لها تأثير دال إحصائياً فى تنمية الفعالية الذاتية. حيث إن الأفراد اللذين يتلقون الدعم اللفظى الاجتماعى بأنهم يمتلكون القدرات للتعلب على المواقف الصعبة، يبذلون جهداً أكثر وتنموا لديهم الفعالية الذاتية(Zimmerman, 2000,83-84؛ السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ٣٩-٤٥؛ كمال النشاوى٢٠٠٦، ٤٧٤- ٤٧٦).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التى استخدمت استراتيجيات التعلُّم النشط فى تنمية الفعالية الذاتية مثل دراسة: Wilke, 2003 ؛ ودراسة السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥؛ ودراسة ماهر أبو هلال وصالح الخطيب، ٢٠١١؛ وانتصار عشا وآخرون، ٢٠١٢.

الفرض الإحصائي الثاني:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية ، ودرجات أبعاد مقياس الدافعية للتعلُّم (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التى درست باستراتيجية (KWLH) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار " النسبة التائية T-test" وحساب حجم التأثير من خلال إيجاد قيمة

معامل الارتباط الثنائي المتسلسل التي تناظر قيمة النسبة التائية"ت" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٧) التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات مقياس الدافعية للتعلُّم المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمجوعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدى

	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	حجم التأثير
المحور الأول	التجريبية	٣٠	١٩،٥٦	١،٠٤	٤١،٤٦**	٠،٩٨
	الضابطة	٣٠	٨،٤٣	١،٠٥		
المحور الثاني	التجريبية	٣٠	١٨،٩٣	١،٢٢	٣٤،٠٨**	٠،٩٧
	الضابطة	٣٠	٨،١٣	١،٢٦		
المحور الثالث	التجريبية	٣٠	١٨،٢٠	١،٠٧	٣٥،٨١**	٠،٩٧
	الضابطة	٣٠	٨،٤٦	١،٠٣		
المحور الرابع	التجريبية	٣٠	١٩،٨٣	١،٠٥	٣٤،٥١**	٠،٩٧
	الضابطة	٣٠	٩،١٣	١،٣٣		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٧٦،٥٣	١،٨٣	٦٩،٢٥**	٠،٩٩
	الضابطة	٣٠	٣٤،١٦	٢،٨٠		

**دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى المحاور الأربعة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلُّم لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوحت قيمة "ت" بين ٣٤،٠٨ و٦٩،٢٥ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ أو أقل، مما يُشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما أن حجم الأثر بين المتغير المستقل(استخدام استراتيجية KWLH) والمتغير التابع الدافعية للتعلُّم تراوح بين ٠،٩٧ و٠،٩٩ وهى قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات محاور مقياس الدافعية للتعلُّم والدرجة الكلية والتي تراوح بين ٩٧% و٩٩% تُعزى إلى تأثير استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير ذلك بأن التعلُّم باستخدام استراتيجية (KWLH) يُسهم فى زيادة دافعية الفرد للتعلُّم، لشعوره بأن التعلُّم أصبح له معنى، نظراً لأن هذه الاستراتيجية تعتمد على المشاركة الفعالة من قِبل المتعلم فى عملية التعلُّم، وتُحفز لديه ما وراء المعرفة وتجهيز المعلومات والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتى، وكل ذلك من شأنه زيادة الدافعية للتعلُّم والقدرة على تخطى العقبات وحل المشكلات(Huitt,2001,2؛ نصرة جلجل، ٢٠٠٧، ٢٥٧-٣٢٢؛ السيد مطحنة، ٢٠١٢، ١٧٠-٢٧٨)، كما أن هناك علاقة تبادلية مثبته بدراسة (Choi&Kim,2013,19-22) بين كل من الفعالية الذاتية والدافعية للتعلُّم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من أمانى سالم، ٢٠٠٧، ونصرة جلجل، ٢٠٠٧، والسيد مطحنة، ٢٠١٢، وChoi&Kim,2013.

الفرض الإحصائى الثالث:

والذى ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلى (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (KWLH) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس باللاستراتيجية". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار " النسبة التائية T-test" وحساب حجم التأثير من خلال إيجاد قيمة معامل الارتباط الثنائى المتسلسل التي تناظر قيمة النسبة التائية"ت" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٨) التالي:

جدول (٨) نتائج اختبار النسبة التائية للفروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلى (الدرجة الكلية) للمجوعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدى

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	حجم التأثير
التجريبية	٣٠	٦١،٦٣	٤،٨٢	١٠،٩٧**	٠،٨٢
الضابطة	٣٠	٣٧،٨٦	١٠،٨٣		

**دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٨) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الدرجة الكلية للاختبار التحصيلى لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة "ت" ١٠،٩٧ وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ أو أقل، مما يُشير إلى ارتفاع مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة. كما أن حجم الأثر بين المتغير المستقل(استخدام استراتيجية KWLH) والمتغير التابع التحصيل فى العلوم هو ٠،٨٢ وهى قيمة مرتفعة، مما يُشير

إلى أن نسبة كبيرة من تباين الدرجة الكلية للاختبار التحصيلى والتى تصل إلـــى ٨٢% تُعزى إلى تأثير استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم. وهذا يعنى رفض الفـــرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويمكن تفسير زيادة التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى التعلُّم باستخدام استراتيجية (KWLH) بما تتضمنه من فنيات وممارسات تعتمد بشكل أساسي على مشاركة المتعلم ونشأته فى العملية التعليمية، حيث تُساعده فى تفعيل معرفته السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور إرتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة فى موضوع التعلُّم وتحديد مجموعة من الأهداف لتحقيقها وإثراء عملية التعلُّم والوصول إلى مستوى التمكن وتوظيف المعرفة بشكل ينسجم مع البنيان المعرفي له. فهى تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتؤكد على مبدأ التعلُّم الذاتى وقيادة المتعلم لذاته وتنظيم عملية التعلُّم (محسن عطية، ٢٠٠٩، ٢٥٢-٢٥٣، أماني سالم، ٢٠٠٧، ٤٠-٤١، Tok,2008, 246 ، فهد أبانمى٢٠١٠، ١٤٥ ، آمال محمد ٢٠١٠، ٢٢٢، الوقفى، ٢٠١١، ٤٤٣؛ ميرفت عرام،٢٠١٢، ٤٦). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي اعتمدت على استخدام استراتيجية (KWLH) فى التعلُّم ، مثل: دراسة أماني سالم، ٢٠٠٧؛ ودراسة Ahour,2010 .

وبصفة عامة فإنه يُمكن قبول الفرض البحثى للدراسة الحالية الذى ينص على أنه "تختلف المجموعتان اللتان تعلَّمت إحداهما بإستراتيجية (KWLH) ولم تتعلَّم بهـــا الأخرى فى كل من فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسى فى العلوم" ، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من المجموعة التجريبية التى تعلَّمت باستخدام استراتيجية (KWLH) والمجموعة الضابطة التى تعلَّمت بالطريقة التقليدية فى كل من فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسى فى العلوم، مما يُشير إلى فعالية هـــذه الاستراتيجية فى تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلُّم والتحصيل الدراسي

التطبيقات التربوية المقترحة للدراسة:

إن النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية يُمكن أن توجه نظر المربين والقـــائمين بالتدريس لتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة عامة وتلاميذ الصف الأول الإعدادي بـــصفة خاصة إلى بعض التطبيقات التربوية المقترحة ويُمكن تناولها فيما يلى:

١) الاهتمام بتقديم بعض الاســـتراتيجيات التعليميـــة المـــستحدثة مثـــل اســـتراتيجية (KWLH) فى تعلُّم العلوم والمواد الدراسية الأخرى، والتي تتمركز حول المتعلم وتُسهم فى زيادة نشاطه ومشاركته فى العملية التعليمية.

٢) تدريب المعلمين القائمين بالتدريس لتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة عامة وتلاميذ الصف الأول الإعدادي بصفة خاصة على استخدام استراتيجية (KWLH) في التعلُّم وتوفير الدعم اللازم لذلك.

٣) ضرورة الاهتمام بتنمية الفعالية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة وتلاميذ الصف الأول الإعدادي بصفة خاصة، من خلال التدعيم المعرفي والإقناع اللفظي وتوفير الخبرات البديلة واستخدام الاستثارة الانفعالية غيرها من أساليب ومصادر تنمية الفعالية الذاتية لدى المتعلمين.

٤) توجيه الأنظار نحو أهمية ودور دافعية المتعلم فى عملية التعلُّم والتحصيل الدراسي والاهتمام باستثارة الدافعية نحو التعلُّم وتوفير البيئة المناسبة لذلك.

٥) توجيه أنظار معلمي العلوم فى المرحلة الإعدادية بصفة عامة باستخدام استراتيجية (KWLH) فى تعلُّم العلوم، حيث ثبت فاعليتها فى زيادة التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلُّم وفعالية الذات.

المراجع:

ابتسام جعفر جواد ، نسرين حمزة عباس(٢٠١٣): فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) فى تنمية مهارات التفكير لدى طالبات الصف الثانى المتوسط فى مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل، العدد ١٣، ص ٣٣٢-٣٦٧.

أحمد السيد الشخيبى (١٩٩٣): علاقة الدافع المعرفي والتغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة فى موقف تعلُّم. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أحمد اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة ، عالم الكتب .

أحمد ثأئر غبارى (٢٠٠٨): الدافعية النظرية والتطبيق. دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط ١، الأردن: عمان.

أحمد عبد الحكيم عربيات، برهان محمود حمادنة(٢٠١٤): فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية فى منطقة بنى كنانة فى ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ١٥، العدد١، ص ٨٩- ١٠٩

الجميل محمد شعلة(١٩٩٩): أثر الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، مجلة علم النفس، العدد٥٢، السنة ١٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السيد خالد مطحنة (٢٠١٢): فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة فى تحسين الدافعية للتعلُّم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، العدد(٢)، ص١٧٠-٢٧٨

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥): مؤشرات التحليل البعدى Meta-Analysis لبحوث فاعلية الذات فى ضوء نظرية باندورا. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي

آمال جمعة عبد الفتاح محمد (٢٠١٠): استراتيجيات التدريس والتعلُّم (نماذج وتطبيقات)، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات.

إمام مصطفى (٢٠٠٠): أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية: متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٣٣، الجزء الأول ص٦٣-٩٢.

أماني سعيدة سيد سالم(٢٠٠٧): تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال (فى ضوء نظرية التعلُّم المستندة إلى الدماغ ونظرية الهدف). مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثانى، ص. ٣-١١٢

انتصار خليل عشا، فريال محمد أبو عواد، إلهام على الشلبى، إيمان رسمى عبد(٢٠١٢) : أثر استراتيجيات التعلُّم النشط فى تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٨)، العدد الأول، ص٥١٩-٥٤٢.

أنور الشرقاوى(١٩٩٨): التعلُّم-نظريات وتطبيقات، ط٥ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

حمدى على الفرماوى (١٩٨٥): اختبار "د م" لقياس الدافع المعرفى، كراسة تعليمات، كلية التربية ، جامعة المنوفية، مكتبة الأنجلو المصرية .

حمدى على الفرماوى (٢٠٠٤): دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة. القاهرة : دار الفكر العربي.

راضى الوقفى (٢٠١١): صعوبات التعلُّم. ط١، دار المسيرة، عمان، الأودن.

رجاء محمود أبو علام(١٩٨٦): علم النفس التربوي. ط٤ ، الكويت ، دار العلم للطباعة.

صلاح شريف عبد الوهاب ورد(٢٠١٠): فعالية برنامج تعليمى قائم على الحل الإبداعي للمشكلات فى تنمي الدافعية المعرفية والتحصيل الدراسي لذوى صعوبات التعلُّم فى مادة العلوم. مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية، العدد ٢٣ ، ص ١-٧٠

صلاح محمود علام(٢٠٠٥): القياس والتقويم التربوي والنفسي. أسسه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصر. دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الرحيم شعبان شقورة(٢٠٠٢): الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي. رسالة

ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية-غزة http://rkmyat.in/up1/23/5180.pdf

عبد الرزاق ياسين عبدالله ، محمد اسماعيل سليمان(٢٠١٣): توظيف استراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L.H) في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. www.uokufa.edu.iq/attdc/nadwat%20al-tafker4/.../Dr-abd%

عدنان محمد سليمان زيتون (١٩٩٩): التعلُّم الذاتي –استراتيجية تربوية معاصرة ، ألف باء الأدب، دمشق.

عدنان يوسف العتوم(٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير. ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

عزيز محمد الجبورى، ومحب الدين محمود الحياوى(٢٠١١): الأساليب التدريسية لمدرسى ومدرسات الفيزياء وعلاقتها بدافعية طلبتهم لتعلُّم الفيزياء. مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد(١٨)، العدد(٧)، ص٣٣٢-٣٧٥

فهد عبد العزيز أبانمى (٢٠١٠): فاعلية استراتيجية (ماذا أعرف؟- ماذا أريد أن أعرف؟- ماذا تعلُّمت؟) فى تنمية مهارات استيعاب الحديث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة، العدد١٠٠، ص ١٣٤-١٧١.

كمال أحمد الإمام النشاوى(٢٠٠٦): فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية . المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ١٢-١٣إبريل ٢٠٠٦ ، ص٤٦٩-٥٠٠

ماهر شعبان عبد البارى (٢٠١٠): استراتيجيات فهم المقروء. دار المسيرة، عمان، الأردن.

ماهر محمد أبو هلال، صالح أحمد الخطيب(٢٠١١) العلاقات بين توجهات الأهداف والفعالية الذاتية وعمليات ما بعد التفكير والتحصيل الدراسي: التشابه حسب النوع. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد (٥)، العدد (١)،ص:١-١٤

محسن على عطية(٢٠٠٩): استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

محمد إسماعيل سليمان (٢٠١٢): أثر استراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L.H) في استيعاب طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الفيزيائية وإكسابهم مهارات التفكير فوق المعرفي.
http://search.shamaa.org/Abstract.aspx?ID=93162&Lang=Arabic

محمد شيخو(٢٠١١): الدافعية المدرسية: كيف نحرَض الرغبة فى التعلُّم. المركز العربى للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.

محمد محمد المغربي (١٩٩٤): أثر استخدام بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفي فى تحصيل الفيزياء لدى الصف الثانى الثانوى. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

محمود كاظم ، محمود شاكر (٢٠٠٧): الشخصية المزاجية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية، جامعة المستنصرية، العدد الرابع، ص: ٣٢٥-٣٥٥.

مصطفى عطية إبراهيم مصبح(٢٠١١): القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فعالية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين فى المدارس الحكومية بمحافظة غزة.
www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0045888

ممدوح عبد المنعم الكنانى، أحمد مبارك الكندرى(٢٠٠٥): سيكولوجية التعلُّم وأنماط التعلُّم. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

منذر الضامن(٢٠٠٦): الدافعية واستراتيجيات التعلُّم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، المجلة الإلكترونية لشبكة العلوم النفسية، العدد(١٠) ص ١٤٣-١٥٠

http:/www.arabpsynet. com.

ميرفت سليمان عبدالله عرام(٢٠١٢): أثر استخدام استراتيجية (KWL) فى اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد فى العلوم لدى طالبات الصف السابع. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية-غزة

نصرة محمد عبد المجيد جلجل(٢٠٠٧): أثر التدريب على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتياً فى تقدير الذات والدافعية للتعلُّم والأداء الأكاديمي فى الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة كفر الشيخ، العدد الأول، ص. ٢٥٧-٣٢٢.

هشام إبراهيم عبد الله ، عصام عبد اللطيف عبد الهادى العقاد(٢٠٠٩): الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، كلية الآداب، جامعة المنيا، ٢٠٠٩، ص:١-٦٥.

هيثم أحمد على الزبيدي(٢٠١١): فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين. المؤتمر العلمي العربي الثانى لرعاية الموهوبين والمتفوقين، فى الفترة من ١٥-١٦ أكتوبر ٢٠١١ ،(المجلس العربى للموهوبين والمتفوقين)، ص ٥٧٣-٦١٠ *www.jarwan-center.com/download/.../*

هيفاء هشام البزاز(٢٠٠٨): استخدام أنموذج التحري الجماعي فى مادة الأحياء وأثره فى الدافع المعرفي لطالبات الصف الخامس العلمي، مجلة التربية والعلم، كلية التربية، جامعة الموصل، المجلد ١٥، العدد٣، ٢٠٠٨، ص.٣٢٢-٣٣٦

وسام سعيد رضوان(٢٠٠٤): الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير لدى طلاب الصف الرابع. رسالة ماجستير، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر –غزة.

وفاء محمود يونس(٢٠٠٧): أثر أنموذج هيلدا تابا فى الدافع المعرفى لدى طالبات الصف الثانى المتوسط فى الأحياء. مجلة كلية التربية والتعلُّم، كلية التربية، جامعة الموصل، المجلد١٤، العدد٣، ص. ٢٤٨-٢٧٠.

يوسف قطامى، نايفة قطامى(٢٠٠٠): سيكولوجية التعلُّم الصفى، عمان الأردن، دار الشروق.

Abdul Rahman,A.; Jamali,H.; Ku Azizan, K. (2014): Teknik Membaca Know Want Learn How (KWLH) Dalam Kalangan Pelajar. GSE e-journal of Global Summit on Education, Vol.1, No. 2, P. 9-19, http://worldconferences.net/ejournals/

Ahour, T. (2010): Effect of Cooperative Directed Reading On The Writing Performance of ESL Undergraduate Students. www.educ.upm.edu.my/.../FKKDI1_Abstract_6-2010 .p p.1-2

Bandura, A. (1977): Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Journal of Psychological Review, Vol.84, No.2.pp. 191-215.

http://psycnet.apa.org/journals/rev/84/2/191/

Bandura, A. (1982):Self-efficacy, Mechanism in Human Agency. Amercan Psychologist, Vol. (37), No.(2), Pp.122-147.

Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of perceived on self - regulation of complex decision making. Journal of personality and Social Psychology, 56(5), 805-814.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. Current directions in human science, 9: 75-78.

Bethe. M. (1984): the role of strategies planning and self regulation in learning an Intellectual computer, Journal of D. A. Vol. 45, No.6, P. 4-8

Britner, L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self- efficacy beliefs of middle school students. Journal of Research in Science Teaching, 43(5). 134- 155

Carrol, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J. Gordon, L. & Bower, J., (2009). Self efficacy and academic achievement in Australian high school student: the mediating effects of academic aspirations and delinquency. Journal of Adolescence, 32(4), 797- 817.

Choi, K.& Kim, D. (2013):A cross cultural study of anteceden ts on career preparation behavior: Learning motivation, academic achievement, and career de cision self-e fficacy. Journal of Hospi tality, Leisure, Sport & Tourism Education, Vol. 13,P. 19 – 32.

Finney, S. & Schraw, G. (2003): Self-Efficacy Beliefs in college Statistic Courses. Contemporary Educational Psychology, Vol. (28), No. (1), Pp.161-186.

Gottfried A.; Fleming,J.; Gottfried,W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. Journal of Education Psychology, p.104-113.

Hallinan, P. & Danaher, P. (1994). "The effects of contracted grades on self-efficacy and motivation in teacher education courses".Educational research. 36 (1). 75-83.

Harris, R. (1990): Developing Self-Regulated Learners: The Role of Private Speech and Self-Instructions. Educational Psychologist, Vol. 25, 1, P. 35-49.

Harun, H.; Yusof, K.; Jamaludin. M. ;Hassan, S.(2012): Motivation in Problem-based Learning Implementation. Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 56 , p.233 – 242.

Huitt, A. (2001): Motivation to Learn. Available at. http.//serendip.brynmawr.edu/exchange/node689,P.1-5.

Jain, Y; Kaur Sidhu, G.(2013):Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a Second Language. Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 90, p.114 – 123.

Jane , W.(20`4): Gender Differences in School Children's Self-Efficacy Beliefs: Students' and Teachers' Perspectives. *Educational Research and Reviews*, Vol.9, No.3, P.75-82

Judy, S. & Goldberg, D.(2001): For the learner`s Brin-Based Instruction for the 21st century. Arizona, Zephy press.

Lander,R.(2001):Professional cooperation Around Self-Related Measures in School Indicator Instrument. Journal of Classroom Interaction, Vol. 37, No.2, 27-36.

Lockart, Gail, (2006). Model of Teaching Content Area Literacy, fall, 2006, Buzzard, 1445.

Margolis,H.& Mccabe,P.(2006) Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. Intervention in School and Clinic, Vol. 41, No. 4,PP. 218–227.

Pajares , F.(1996) self Efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, Vol. (66), p. 543-578.

Rowand, B. (1990). The differences between gifted lescents with high achievement and gifted adolescents with low achievements in the perception of academic efficacy, the concept of self and perceived performance and the effect of the variable of gender on efficacy, Dissertation Abstract International, 51(2), 479-488.

Sumardiono (2013): Using KWLH Technique to Understand Local Descriptive Texts in Teaching Reading: Enhancing Teachers' Share through Social Media. Jurnal Inovasi Pendidikan, Vol.1, No.(2), P.32-39.

Tok, S. (2008): The Effects of Note Taking and K.W.L Strstegy in Attitude and Academic Achievement. Hacettepe University Juornal of Education. Vol.34, P.244-253.

Volek, K. & Michael, R. (2004). Academic performance and cheating: the effect of gender age duc. Education moderating, the role of school identification and self-efficacy. Journal of Educational Research, 97(3), 115-125.

Werheid, K.; Ziegler, M.; Klapper, A. & Kuhl, K. (2010): Awareness of memory failures and motivation for cognitive training in mild cognitive impairment. Dementia and Geriatric Cognitive Disorders, Vol.30, No.(2), P.155-160.

Wilke, R. (2003).The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors .Advances in Physiology Education. 27, 207-223.

Yang,C.; Tasi, I.; Kilm, B.; Cho, M. & Laffey, J.(2006): Exploring the Relation ships Between Students` Academic Motivation and Social Ability in Online Learning Environments. Internet of Higher Education, Vol.9, P.277-286.

Zimmerman, B.(2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, Vol.(25), p. 82–91.