

## فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية

د/ شعبان عبدالعظيم أحمد

### • المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة أسيوط وقام الباحث باعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات ، وكذلك مقياسا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ومقياسا لمهارات كفاية الذات الاكاديمية ، ومقياسا للتوجه نحو الهدف ، وقام الباحث بتقنين أدوات الدراسة وحساب صدقها وثباتها ، ولقد تم تطبيق أدوات الدراسة على (٧٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية شعبة علم النفس الفرقة الثانية ، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات قبل التعلم - استراتيجيات أثناء التعلم - استراتيجيات بعد التعلم) ، كما توصلت الدراسة الى فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، وتنمية التوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ، حيث وجد فروق ذات دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الاداء على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدي بما يشير الى فعالية البرنامج واثره في تنمية هذه المتغيرات .

الكلمات المفتاحية: نظرية معالجة المعلومات ، معالجة المعلومات ، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، التوجه نحو الهدف .

### *Effectiveness of Suggested Training Program Based on Process Knowledge Theory in Developing self Regulated Learning and Self Efficacy Skills and Goal Orientation for Students of Faculty of Education*

*Dr. shapan Abdelaziem ahmed sayed*

#### Abstract :

The study aimed to definite the Effectiveness of suggested Program based on process knowledge theory in developing self-regulated learning and self-efficacy skills and goal orientation for student teachers in faculty of education department of psychology , researcher prepared tools , questionnaire to measure self-regulated learning , and questionnaire to measure self-efficacy skills , and questionnaire to measure goal orientation , and he determine reliability and validity of tools , and study applied on 70 student on faculty of education department of psychology , researcher use experimental design of one group , the study reached to effectiveness of suggested training program based on process knowledge theory in

*developing self-regulated learning ( before learning- during learning – after learning ) and the study reached to effectiveness of suggested training program based on process knowledge theory in developing self-efficacy skills and goal orientation for student of faculty of education department of psychology , when found difference between Pre and post application on performance on self-regulated learning and self-efficacy skills and goal orientation to post application , which it refer to effectiveness of suggested program in developing these variables .*

**Key Words:** *process knowledge theory, self-efficacy skills, goal orientation, self-regulated learning.*

• مقدمة :

انصب الأهتمام فى الأونة الاخيرة على كيفية حدوث عملية التعلم ، وكيف يتعلم المتعلم ، وخرج الأهتمام من ثقافة الذاكرة الى التركيز على تعلم المهارات وتدريس التفكير ، وظهر البحث فى العمليات التى من خلالها يتمكن المتعلم من الاستيعاب والفهم والمتغيرات التى يجب أن يقوم بها المتعلم للتمكن من المعرفة والسيطرة عليها ، ومن هنا يظهر أهمية التعلم المنظم ذاتياً ، حيث أنه يتضمن الاجراءات والاستراتيجيات والعمليات والمهارات التى من خلالها يتمكن المتعلم من المعرفة والسيطرة عليها .

ويعد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً مفهوماً معقداً وذلك نظراً لارتباطه بنظريات متعددة ، متضمنة لعناصر مختلفة للتعلم (Brokenshire ,D, 2005,109) ، ويختلف التعلم المنظم ذاتياً عن التعلم الذاتى Self – Learning حيث يتضمن التعلم الذاتى فرضية اضافية لاعطاء الطلاب دوراً واسعاً فى اختيار وتقويم المواد الدراسية فالتعلم الذاتى Self – Learning يمكن أن يتضمن التعلم المنظم ذاتياً وليس العكس ، وواجه التعلم المنظم مشكلة فى التعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية Behavioral Patterns التى يسلكها الطلاب ذوو هذا النوع من التعلم (عصام على الطيب ، ٢٠١١ ، ١١١) ، ويعرفه بنتريتش (Pintrich , P ,2000,453) بأنه " عملية تفاعلية بنائية Interactivity Constructive & بها يضع المتعلمون أهدافهم للتعلم ، ثم يحاولون مراقبة وتنظيم المعرفة ، والتحكم فيها ، وفى دوافعهم وسلوكهم ، والتى يوجهها ويقيدها أهدافهم والمظاهر البيئية فى بيئته .

وأشار " مارتينز – بونز" الى ان التعلم المنظم يتضمن امتلاك الفرد لدافعية تمكنه من إنجاز المهام Tasks Achievement من خلال وضع أهداف منطقية ترتبط بتلك المهام ، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيق هذه الأهداف والقيام بالمراقبة الذاتية Self – Monitoring لفحص فاعلية ما تم تناوله من استراتيجيات (Martinez- Pons, M , 2001 , 50) ، ، ويؤكد زيمرمان (Zemmerman,B , 2002,2) على أن التعلم المنظم ذاتياً يشير الى مجموعة من الافكار Ideas والمشاعر والسلوكيات المنظمة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق الأهداف .

ويرى زامبران وآخرون (Zumbrunn, L , et al , 2011,16) ان التعلم المنظم هو عملية تساعد الطلاب على ادارة Administration أفكارهم وسلوكهم وعواطفهم Emotions، لكي يتنقلوا بنجاح فى خبرات تعلمهم ، وتحدث هذه العملية عندما يتم توجيه الأفعال والعمليات الهادفة للطلاب نحو اكتساب المهارات والمعارف المتباينة ، ويشير التعلم المنظم الى القدرة على التخطيط Planning والتوجه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات ، وتشجيع الطلاب على الحصول على المسئولية الأولية Prior Responsibility للتحكم فى دراستهم ، أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام حبيب الحسينى ٢٠٠٦، ٣٨٧) ، ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا وضع الاهداف ثم التخطيط والتوجيهه Orientation والتنظيم Organization وضبط المعارف والدافعية Motivation والسلوك، وكذلك السياق context (ربيع عبده أحمد ٢٠٠٦، ٦) ، فالتعلم المنظم ذاتيا حلقة من الأنشطة المعرفية Cognitive Activities التى تتضمن تحليل المهام Tasks Analysis ، ومراقبة المخرجات Monitoring outputs (Michalsky, T, 2012 , 1106-1133)

ويتضمن التعلم المنظم العديد من الاستراتيجيات تتمثل فى الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies ، وهى ذات مستوى أقل من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ( ريم تمام ، ٢٠١٦ ، ٣٤) ، وتتضمن ثلاثة استراتيجيات وهى استراتيجيات التفصيل Elaboration ، ومن خلالها يتم تحديد علاقات بين التعلم اللاحق وما بالبنية المعرفية من أفكار ، واستراتيجيات التسميع Hearsing ، ومن خلالها يتم تخزين المعلومات فى الذاكرة ، واستراتيجيات التنظيم ، حيث يقوم المتعلم بتنظيم المعارف وترتيبها ومعالجتها بحيث تصبح جزء من نسيج البنية المعرفية ، وكذلك الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive Strategies ، وتتضمن القدرة على التخطيط ومراقبة الذات Self- monitoring والتقويم ما وراء المعرفى (Caliskan,S&Seluck , G 2010, 1926-1938) .

كما يتضمن استراتيجيات الادارة والدافعية ، وتركز على بيئة التعلم ، وهى استراتيجيات تساعد المتعلم على المثابرة ، وتنظيم البيئة ، كما تتضمن التوجه نحو الهدف الخاص بالتعلم ، وتقويم المهمة ، ومعايير تنظيم الاعمال (Benbentutty, H , 2006 , 22-39) ، والتوجه نحو الهدف من خلاله يدرك فيه المتعلم الاسباب التى تجعله يندمج فى المهمة ، ويضع لنفسه اهدافا داخلية تعينه على انجاز المهمة ، وهذه الاسباب تتمثل فى حب الاستطلاع والتحدى Challenge ، والتنظيم المعرفى وتخطيط الاجراءات Plaining Procedures وأشارت العديد من الدراسات الى أهمية تنمية استراتيجيات التعلم المنظم لما لها من دور محورى فى عملية التعلم مثل دراسات ميمونة سليمان (٢٠١٥) ، مسعد

أبو العلا (٢٠٠٣)، آمال أحمد (٢٠١٠)، أحمد زارع (٢٠١٢)، علا حمدي (٢٠٠٩) وفا صلاح الدسوقي، وإيمان ذكي (٢٠١٠)، عبدالعزيز طلبية (٢٠١١) Cassidy,s.(2002)،Boekaerts (1999)، Azevedo,R.,Cromley, J (2004)

ومن المتغيرات المهمة واللازمة لتحقيق الانجاز الاكاديمي Academic Achievement بجانب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كفاية الذات الاكاديمية، والتي تشير الى شعور الفرد بقدرته الاكاديمية وامكاناته المعرفية والتحصيلية (ابراهيم الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣، ٤٦)، وتتضمن كفاية الذات الاكاديمية العديد من المهارات اللازم توافرها في المتعلم للانجاز الاكاديمي والتي يمكن تنميتها من خلال المران والممارسة والتدريب الفعال، كفاية الذات الاكاديمية تتضمن مهارات تتسم بالتنظيم وتنسيق المعرفة وتصنيفها Classification، ويشير باندورا الى ان كفاية الذات الاكاديمية تتضمن افتراضات Hypothesizes متنوعة منها المقدرة على الترميز Encoding وهي مؤشرات للمعالجة المعلوماتية ومؤشرات Indictors لامكانية التذكر المؤكد، وان الانجاز يعتمد على التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية (Neill, 2005).

وترتبط كفاية الذات الاكاديمية Academic Self - Efficacy بالقدرة على التفكير المستقل، وتنظيم الذات والتأمل الذاتي، حيث ان الفرد لا يسلك فقط لكي يرضى عنه الآخرون، ولكن ليرضى هو عن نفسه، وهذا يعني انه ذاتي التعزيز self Rienforcement، ولتحقيق ذلك، فانه يستخدم اسلوب تنظيم الذات، بوضعه مجموعة من المعايير Creteria للمقارنة بين أدائه والمعايير الداخلية، فيعود الى تكيف سلوكه، وهذا يعني أن الفرد قادر على التفكير في خبراته الخاصة والتأمل في عملياته المعرفية الفكرية بواسطة التأمل الذاتي لتحديد كفايته في ضوء ظروف معينة والحكم عليها - (Chan D,2003, 521-542).

ومهارات كفاية الذات الاكاديمية تشير الى يقين المتعلم بانه متمكن ومسيطر على المتغيرات المختلفة، وانه يستطيع تجاوز العقبات والمضى قدما نحو تحقيق ما يريد من أهداف، وقد أشارت العديد من الدراسات الى أهمية تنميتها للتمكن التحصيلي مثل دراسات (Guay, F.Larose,S.& Boivin,M.(2004) Jinks , J & Morgan, v.(2006)، Jinks , B. (2002)، Hefer,B.(2002) Lane, A, Hall , R, Lanne ، Larose , S, Ratell, C & Harvey, M.(2005) Schwarzer, R & Fuchs, R (2006)، Pajares, F.(2002)، (2002) Bernard , M (2014) ganfen , k (2011)، Wildman,M(2003)

ويعد التوجه نحو الهدف Orientation goal متغير وجداني مهم للانجاز الاكاديمي Academic Achievement والتفوق الدراسي، وهو يشير الى معرفة

المتعلم لما ينبغي القيام به حتى يكون متميزا فى العملية التعليمية ، وهو يشير الى الغايات والطرائق المختلفة التى يستخدمها المتعلم فى الاندماج فى عملية التعلم ، وما يحاول الفرد الوصول اليه أو تحقيقه بعد الإنتهاء من أداء المهمة (Pintrich , P & Shunk, D , 2002, 77)، وقد أشار كلا من مورفى والكساندر أن التوجه نحو الهدف ينقسم الى أربعة أقسام ، فهناك التوجه نحو التعلم والتوجه نحو تجنب العمل ، والتوجه نحو الأداء ، والاهداف الاجتماعية والبيئية والخارجية (Murphy,p&Alexander,p,2000,25-60).

والمتعلمون ذوو التوجه نحو التعلم يركزون على تعلم شئ مفيد ذى قيمة ويرون أن تعلم المهام أكثر أهمية لديهم من مقارنة تقدمهم مع الآخرين ويجدون مكافاتهم فى اتقان المهمة التى هم بصددھا-22 ( Li Jinbo , B , 2007 , 36) ، وتشير الابحاث الى ان الطلاب ذوو التوجه نحو التعلم أكثر استعدادا للتحدى Challenge وأكثر ميلا الى استخدام استراتيجيات معالجة عميقة Deep Operating ، ويكونون أكثر استعدادا وقدرة على العمل ، فهم يركزون على التعلم من أجل تحقيق التعلم وعلى اكتساب الكفاءة Efficiency والمهارة التى يتم تدريسها ( McWhaw , K & Abramic , P , 2001,311-329) ويميل المتعلمون الموجهون بأهداف تعليمية الى ان يكونوا مدفوعين بدافعية داخلية ، فى حين أن المتعلمين الموجهين بأهداف أدائية Performance Objectives يكونوا مدفوعين بدافعية خارجية Kaplan, A , Middleton ,M , Urban , T ( 2002,203) ، Midgley C ,& اشارت العديد من الدراسات الى اهمية التوجه نحو الهدف وضرورة تنميته لدى المتعلم (Kplan, I,et .,al ,2000,67) مثل دراسات مسعد ربيع (٢٠٠٣) ، (Middlton(2000) ، (Murphy ، urdan (2000) وغيرها . (2000)

ومن الاتجاهات التربوية الفعالة فى عمليتى التعليم والتعلم ، والتى تركز على العمليات العقلية والمعرفية والمسئولة عن عملية المعرفة والاستيعاب Aquicting واستقبال المعلومات وتخزينها معالجة المعلومات Operating Process ، والتى تهتم بكيفية تناول المعلومات منذ بداية الانتباه لها حتى استدعائها عند الحاجة ، وفى معالجة المعلومات تشكل الاستراتيجيات المعرفية أحد أهم محاور هذه النظرية ، وتتمثل فى المهارات والاجراءات Procedures التى يتعلم من خلالها الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية فى التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات (نوال عبدالعليم عبدالقادر ، ٢٠٠١ ، ٤٤) ، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فى الانتباه والتركيز Attention & Concentration ، واستراتيجيات الترميز واستراتيجيات التخزين والاستدعاء ، وهو اتجاه فى التدريس ثبت فعاليته فى تنمية الكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية كما أشارت العديد من الدراسات مثل

دراسات أحمد هلال (٢٠٠٣)، نوال عبدالعليم (٢٠٠١)، حسن العمرى (٢٠٠٦) عمر محمد (٢٠٠٧)، صافية سليمان (٢٠٠٤)، Sternberg Knedy (2002)، (2003)، slavin(2003) وغير ذلك من الدراسات .

وهناك علاقة وثيقة بين معالجة المعلومات وكل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، فالمتعلم فى معالجة المعلومات يقوم باستراتيجيات معرفية مثل استراتيجيات التسميع Hearsing وتنظيم للمعلومات فى البنية المعرفية ، كما يقوم بعملية التفصيل Elaboration والتوسع فى المعلومات لفهمها وربطها فى بنيته المعرفية ( أحمد هلال لافى ، ٢٠٠٣ ، ٩٨ ) ، كما يقوم بعمليات ما وراء معرفية كالتخطيط وتحديد الاهداف ومراقبة الذات Self – Monitoring والتقويم حتى يستطيع معالجة المعلومات وتنشيطها وتمثيلها Enactive & Assimilate فى الذهن والسيطرة عليها ، ويقرر العديد من العلماء ان القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فى معالجة المعلومات ، والعمليات الميتا معرفية Metacognitive Process الكامنة لاختيار الاستراتيجية هى لب مكونات التعلم المنظم ذاتيا . (Tuysuzoglu , B , 2011, 83)

كما أن معالجة المعلومات تحتاج من المتعلم القيام بالعديد من الاجراءات مثل التنظيم للفهم واستدخال المعلومات وتصنيفها، كما تحتاج من المتعلم الاعتقاد بقدرته على التمثيل والمواءمة المعرفية (حسن عبدالبارى ، ٢٠٠١ ، ١١٨) كما أن كفاية الذات الاكاديمية تتضمن افتراضات وهى مؤشرات للمعالجة المعلوماتية متنوعة منها القدرة على الترميز لامكانية التذكر المؤكد وتتضمن كفاية الذات الادراك والانتباه ، وهى مؤشرات عمليات فى معالجة المعلومات ، بالاضافة الى تضمين مهارات كفاية الذات الاكاديمية اجراءات تسهم فى دخول المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى مثل الربط والتنظيم والتصنيف والمتشابهات ، وهى عوامل للمتعلمين ذوى كفاية الذات الاكاديمية المرتفعة (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤ ٥٤) .

والدراسة الحالية تحاول أن تتعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية ، خاصة وأن الباحث وجد ندرة فى الدراسات التى استخدمت فعالية برنامج قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية ، وندرة فى تنمية المتغيرات التابعة السابقة من خلال برنامج قائم على نظرية معالجة المعلومات ، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيسى التالى: ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية جامعة اسيوط ؟

• مشكلة الدراسة :

تبرز أهمية كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية في ضرورة توافرها بدرجات مرتفعة لتحقيق الانجاز الأكاديمي في جميع المراحل التعليمية خاصة في المراحل العليا كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية ، حيث يكون المتعلم قد وصل الى درجة من النضج العقلي والانفعالي تمكنه من تطوير مهارات وامكانيات متباينة عقلية منها ونفسية فمن الضروري لكي يتمكن المتعلم من المواد العلمية أن يكون لديه مجموعة من الاستراتيجيات والمهارات التي تمكنه من تسهيل المادة العلمية واستيعابها بطريقة صحيحة تمكنه من التعلم ذي المعنى غير قابل للنسيان بسهولة وينتقل أثره من موقف الى اخر ، فمن المهم أن يضع المتعلم استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا قبل عملية التعلم ، وكذلك أثناء العملية ، ليس ذلك فقط بل لابد لكي ينجح ويتفوق أن يضع استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا بعد التعلم .

كما أنه من الضروري ان يكون لدى الفرد اعتقادات ايجابية حول قدراته وحول انجاز أهدافه ، وحول قدرته على تنفيذ مخططاته ، وان يكون لديه مجموعة من الاداءات الكافية لانتاج أهداف معينة ذات علاقة بعملية تعلمه ووهو ما يعكس كفاية الذات الأكاديمية ، فهي ضرورة لأن يرتفع مستواها لتفعيل الانجاز الأكاديمي والتوجه نحو الهدف السليم ، ( Li Jinbo , B ,2007 , 22-36 ) .

وأشارت العديد من الدراسات الى أهمية تنمية التدنى في مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل دراسات ميمونة سليمان ( ٢٠١٥ ) ، مسعد أبو العلاء (٢٠٠٣) ، أمال أحمد (٢٠١٠) ، أحمد زارع (٢٠١٢) ، علا حمدي (٢٠٠٩) وفا صلاح الدسوقي ، وإيمان ذكي (٢٠١٠) ، عبدالعزيز طلبية (٢٠١١) Boekaerts (1999) ، Azevedo,R.,Cromley ,J(2004) Cassidy,s.(2002) ، Boekaerts,M.,Cascallar, E.(2006) Werf,M.(2013) ، Clark,I.(2012) ، Chung,m.k(2011) ، والتي أكدت على ضرورة توافرها لانجاز الطلاب الأكاديمي ، كما أشارت العديد من الدراسات الاخرى الى ضرورة رفع المستوى المنخفض من مستوى مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف لضمان تعلم الطالب وثباته على الاتجاه نحو الانجاز ونحو الهدف مثل دراسات Guay, F.Larose,S.& Boivin,M.(2004) Jinks , J & Morgan, v.(2006) ، Jinks , B. (2002) ، Hefer,B.(2002) Lane, A, Hall , R, Lanne ، Larose , S, Ratell, C & Harvey, M.(2005) Schwarzer, R & Fuchs, R (2006) ، Pajares, F.(2002) ، (2002) ، Bernard , M (2014) ganfen , k (2011) ، Wildman,M(2003) أكدت هذه الدراسات على ضرورة تنمية تدنى معدل مستوى مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف .

ويؤكد الباحث تدنى مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عند الطلاب المعلمين ، وتدنى مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف من خلال ملاحظة الباحث لهم فى تدريسه لهم ومن خلال اكتشاف امكاناتهم فى ذلك من خلال الاسئلة المستمرة التى تقيس ذلك ، ومن خلال خبرة الباحث فى التدريس لهم ، وقد عزز الباحث ذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية التى قام بها على الطلاب المعلمين بكلية التربية الفرقة الثانية شعبة علم النفس حيث قام بعمل مقياس للتعرف على مدى تمكن الطلاب من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وكذلك مقياسا لقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية وقياس التوجه نحو الهدف ، ودلت النتائج على تدنى مستوى الطلاب المعلمين فى ذلك كالتالى :

- ◀ وجود تدنى فى القدرة على تحديد الاهداف والتخطيط .
- ◀ ضعف فى تحديد التقدير الحقيقى للمهمة التعليمية .
- ◀ ضعف امكانية وضع خطة تمهيدية لتساعد على التعلم.
- ◀ مواجهة صعوبة فى تحقيق الترابط بين عناصر الموضوع بعد تلخيصه.
- ◀ عدم وضع مخطط مفاهيمى للافكار التى سيتم عمل ملخص لها لتكوين صورة ذهنية مركزية تساعد فى استقبال المعلومات .
- ◀ ضعف امكانية تصنيف الاسئلة ووضع كل الاسئلة التى جاءت فى الفكرة الواحدة مع بعضها البعض للتمكن منها .
- ◀ ضعف القدرة على وضع تصورا ذهنيا يساعد على التذكر .
- ◀ تدنى مستوى ادراك المهارات والامكانيات المسهمة فى التحصيل الدراسى .
- ◀ تدنى مستوى التوجه نحو تحقيق الاهداف التعليمية المرجوة .
- ◀ ضعف امكانية وضع تسلسلا معيناً لعناصر الموضوع للتمكن من التعلم .
- ◀ عدم استخدام الكلمات المفتاحية التى تمثل عدة أفكار لتقوية التذكر واتساع مداه .
- ◀ عدم ممارسة اكتشاف الافكار والمعلومات التى قد يقع فيها الخطأ والتى تمثل نقطة صعوبة
- ◀ وتشخيص العقبات .
- ◀ ضعف امكانية تقييم الفهم لما يتم تعلمه .
- ◀ عدم ممارسة مراقبة الذات أثناء التعلم بأن يتأكد المتعلم من مدى فهمه من عدمه ومعالجة ذلك.
- ◀ تدنى مستوى ادراك المهارات والامكانيات المسهمة فى التحصيل الدراسى .
- ◀ تدنى مستوى التوجه نحو تحقيق الاهداف التعليمية المرجوة .

وقد يرجع ذلك الى ما يتم استخدامه من أسلوب المحاضرات والعرض المباشر من أجهزة الكمبيوتر وعدم مناقشة الطلاب فيما هو معروض وعدم تدريب المتعلمين على التفكير فى كيف يتعلم وكيف يسيطر على المعلومة من خلال



استراتيجيات معالجة المعلومات والتعلم ، ولذا فكر الباحث في بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على معالجة المعلومات قد يسهم في تنمية مثل هذه الاستراتيجيات ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، وقد اشارت العديد من الدراسات الى مدى أهمية معالجة المعلومات في تنمية كافة جوانب التعلم المختلفة العقلية والوجدانية والمهارية مثل دراسات دراسات أحمد هلال (٢٠٠٣) ، نوال عبدالعليم (٢٠٠١) ، حسن العمرى (٢٠٠٦) ، عمر محمد (٢٠٠٧) ، صافية سليمان (٢٠٠٤) ، (2002) Knndy ، (2003) Sternberg (2003) slavin وغير ذلك من الدراسات .

وبنا على ما تقدم ، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:  
ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة اسيوط ؟

ويتفرع السؤال الرئيسي السابق إلى الأسئلة التالية :

« ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية  
شعبة علم النفس ؟

« ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية  
شعبة علم النفس ؟

« ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية التوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم  
النفس ؟

« ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا و مهارات كفاية الذات  
الاكاديمية ؟

« ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف ؟

« ما العلاقة بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ؟

#### • أهداف البحث :

يسعى البحث إلى ما يلي :

« تعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم نفس.

« تعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم معالجة المعلومات في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس .

« تعرف فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم معالجة المعلومات في تنمية التوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس .

« تعرف العلاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية .

« تعرف العلاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتوجه نحو الهدف .

« تعرف العلاقة بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف .

#### • أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث فيما يلي :

« تأكيد أهمية معالجة المعلومات لدى الطلاب ودورها في تعليم اكساب الطلاب استراتيجيات تدريسية تفيد في تسهيل استدخال وتمثيل المعلومات في ذهن المتعلم .

« تقديم مقياس لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

« تقديم مقياس لقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية .

« تقديم مقياس لقياس امكانية القدرة على التوجه نحو الهدف .

« تسهم في مساندة الاتجاهات التربوية الحديثة من خلال استخدام معالجة المعلومات كأحد الاتجاهات التدريس التي تساعد على تنمية المهارات بمختلف أشكالها كمتغيرات تابعة .

« تأكيد أهمية تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية لنقلها الى طلاب المرحلة قبل الجامعية .

« توجيه نظر مخططي مناهج علم النفس الى البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات واهميته لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب .

#### • أسئلة البحث :

« ما فعالية برنامج تدريبي قائم على معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس؟

« ما فعالية برنامج تدريبي قائم على معالجة المعلومات في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس؟

« ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على معالجة المعلومات في تنمية التوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس؟

« ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية؟

« ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتوجه نحو الهدف؟

« ما العلاقة بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف؟

#### • فروض البحث :

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح التطبيق البعدي .

- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي .
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدي .
- ◀ توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية .
- ◀ توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتوجه نحو الهدف .
- ◀ توجد علاقة ارتباطية بين مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف .

#### • مصطلحات البحث :

#### • معالجة المعلومات :

يعرف Kennedy(2002,43) معالجة المعلومات بأنها مجموعة الخطوات والاجراءات والعمليات المعرفية والذهنية التي يقو بها المتعلم لاستقبال وتخزين واسترجاع المعلومات، ويعرفها إيمان ذكى ( ٢٠١٠ ، ٨١ - ١٣٨ ) بأنها طريقة يتم من خلالها اكتساب المعلومات عن العالم من حولنا ومعرفة كيفية تمثيل هذه المعلومات وتحويلها الى معرفة ، وتتضمن عمليات الانتباه والتعرف وفهم اللغة وحل المشكلات ، ولغرض البحث تعرف بأنها مجموعة من المهارات والعمليات والاجراءات المعرفية والذهنية اللازمة لاستدخال المعلومات فى العقل وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة ، وتتمثل هذه العمليات فى الانتباه والتميز والتخزين والاسترجاع ، وسوف يتم بنا برنامج تدريبي مقترح قائم على هذه العمليات بما تتضمنه من استراتيجيات .

#### • استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

يرى زامبران وآخرون (Zumbrunn,L et al ,2011,16) ان التعلم المنظم هو عملية تساعد الطلاب على ادارة أفكارهم وسلوكهم وعواطفهم ، لكي يتنقلوا بنجاح فى خبرات تعلمهم ، وتحدث هذه العملية عندما يتم توجيه الأفعال والعمليات الهادفة للطلاب نحو اكتساب المهارات والمعارف المتباينة ، ويشير التعلم المنظم الى القدرة على التخطيط Planning والتوجه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات ، وتشجيع الطلاب على الحصول على المسئولية الأولية Prior Responsibility للتحكم فى دراستهم ، أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام حبيب الحسينى ، ٢٠٠٦، ٣٨٧) ، ولغرض هذا البحث يعرف بأنه مجموعة من الاستراتيجيات التي يقوم بها طالب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية قبل وأثناء وبعد التدريس ، للتمكّن والسيطرة على عملية التعلم ، ويمكن قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال مقياس التعلم المنظم ذاتياً .

• **مهارات كفاية الذات الاكاديمية :**

يشير (ابراهيم الخطيب وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ٤٦) بأنها الشعور الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل الاكاديمي ، واداء الواجبات الاكاديمية بالمقارنة مع الآخرين ، ولغرض هذه الدراسة يعرف بأنه اتجاه طالب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية وشعوره تجاه امكانياته الاكاديمية من حيث مستواها وادراكه لمهاراته التحصيلية وشعوره بها ، ويتم قياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية من خلال مقياس كفاية الذات الاكاديمية .

• **التوجه نحو الهدف :**

يعرفه (Pintrich (2000, 544-576) بأنه معرفة المتعلم لما ينبغي القيام به حتى يكون متميزا في العملية التعليمية ، وهو يشير الى الغايات والطرائق المختلفة التي يستخدمها المتعلم في الاندماج في عملية التعلم ، وما يحاول الفرد الوصول اليه أو تحقيقه بعد الانتهاء من أداء المهمة ، ويعرف بأنه توجه الفرد نحو السيطرة على المهمة أو التحسن الشخصي نتيجة ادراكه لقدراته (Elliot, A & Mcgregore, H , 2001 , 501-519) ، ولغرض هذا البحث يعرف بأنه معرفة الفرد وادراكه لما يجب القيام به حتى يتمكن من الانجاز الاكاديمي المرتفع ، ويتم قياسه بمقياس التوجه نحو الهدف .

• **منهج البحث :**

استخدم الباحث المنهجين التاليين:

• **المنهج الوصفي:**

حيث تم استخدامه في إعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة وتفسير النتائج ومناقشتها .

• **المنهج شبه التجريبي:**

حيث تم استخدامه في التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ومهارات كفاية الذات الاكاديمية ، والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس .

• **حدود البحث :**

تتمثل حدود البحث في التالي :

« مجموعة من الطلاب المعلمين بكلية التربية " شعبة علم النفس الفرقة الثانية " .

« برنامج تدريبي مقترح قائم على معالجة المعلومات .

« مجموعة من الموضوعات المقترحة بنى عليها البرنامج التدريبي المقترح في أهدافه ومحتواه وأنشطته .

- ◀ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .
- ◀ مهارات كفاية الذات الاكاديمية .
- ◀ التوجه نحو الهدف .

#### • مواد وأدوات البحث :

- ◀ برنامج تدريبي مقترح قائم على معالجة المعلومات . " إعداد الباحث"
- ◀ مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . " إعداد الباحث"
- ◀ مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية . " إعداد الباحث"
- ◀ مقياس التوجه نحو الهدف . " إعداد الباحث"
- ◀ كراسة الأنشطة مصاغة وفقا لنظرية معالجة المعلومات . " إعداد الباحث"

#### • خطوات البحث :

- تمثلت خطوات البحث الحالي فيما يلي :
- ◀ دراسة وتحليل الأدب التربوي والبحوث والدراسات ذات الصلة لتأصيل البحث وبناء أدواته التي يمكن من خلالها الإجابة عن مجموعة الأسئلة الإجرائية للبحث .
- ◀ تحليل المحتوى المقترح ، وإعادة صياغته في ضوء في ضوء البرنامج التدريبي المقترح القائم على معالجة المعلومات .
- ◀ إعداد مقياس استراتيجيات العلم المنظم ذاتيا .
- ◀ إعداد مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية .
- ◀ إعداد مقياس التوجه نحو الهدف .
- ◀ التحكيم والتجريب الاستطلاعي لأدوات الدراسة .
- ◀ تحديد واختيار مجموعة البحث .
- ◀ التطبيق القبلي لأدوات القياس في البحث (مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا - مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية - مقياس التوجه نحو الهدف) .
- ◀ التطبيق البعدي لأدوات الدراسة .
- ◀ رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا لمعرفة أثر المتغير المستقل " استخدام البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات " في التدريس على متغيرات البحث التابعة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا - مهارات كفاية الذات الاكاديمية - مقياس التوجه نحو الهدف) ، وتفسير النتائج للإجابة عن أسئلة البحث التجريبية الإحصائية والتحقق من فروضه .
- ◀ تقديم بعض المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث .

#### • الإطار النظري للبحث :

- يتمثل الإطار النظري في أربعة محاور أساسية وهي نظرية معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، وفيما يلي المحاور الأربعة بالتفصيل .

• أولاً : نظرية معالجة المعلومات Knewldg Treatment Theory :

بدأ الاهتمام بنظرية معالجة المعلومات منذ أربعينيات القرن العشرين عندما حاول العلماء فهم كيفية عمل العمليات المعرفية من ترميز وتخزين واسترجاع ، مفترضين أن معالجة المعلومات تتم فى سلسلة من المراحل المتتابعة بحيث تؤدي كل مرحلة الى المرحلة التالية لها ، والتي بدورها مهدت لتطور أنظمة الحواسيب فى الستينات من القرن الماضى ، وهى تهتم بتفسير كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد ، من خلال النظر الى العقل البشرى على انه شبه بعمل الحاببات الالكترونية من حيث وجود مدخلات وعمليات ومخرجات .

• الافتراضات التى تقوم عليها نظرية معالجة المعلومات وأهمية تنمية عملياتها :

تستند معالجة المعلومات على عدد من الافتراضات والمسلمات تتمثل فى التالى :

« يمكن تحليل المعرفة Analyse of Knowledge الى عدد من المراحل الافتراضية التى يتم فى كل منها عدد من العمليات المعرفية على المثريات القادمة من البيئة الخارجية لتنتهى باستجابة ظاهرة أو ضمنية .

« العمليات العقلية Intellectual Process : كالادراك والتعرف والانتباه والتذكر والتفكير .

« لا يقتصر دور الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات ، بل تتعداه الى كونها ذاكرة عاملة تشكل عنصراً أساسياً فى معالجة المعلومات وضبط العمليات Process Control المعرفية بتوجيه من الدماغ.

« تعتمد كل مرحلة من مراحل تكوين ومعالجة المعلومات على سابقتها (عدنان يوسف العتوم ، ٢٠٠٤ ، ٧٧) .

« ليست المخرجات Outputs مجرد ناتج فوري للمثير الحسى بل نتاج سلسلة من العمليات المعرفية الوسيطة .

« المعرفة السابقة Pre Knowledge والمهارات المعرفية تؤثر فى التعلم (عبدالرحمن عدس ، ٢٠٠٥ ، ٦٥) .

« تتباين المهمات Tasks فى العمليات العقلية التى تحتاجها ، فبعضها يحتاج إلى معالجة متعددة وعميقة وبذل الجهد ، فى حين يتطلب البعض الآخر معالجة بسيطة وسطحية (أحمد هلال ، ٢٠٠٣ ، ١٢٢) .

ومعالجة المعلومات الأهمية القصوى فى العملية التعليمية فمن خلالها تتم عملية التعلم ، كما انه من خلالها تتم عملية الحفظ والتخزين والاسترجاع ومن خلالها تتم العمليات الذهنية والمعرفية ، فمن خلال المعالجة يقوم المتعلم بعمليات التمثيل والمواءمة والتصنيف Classification والمقارنات والمتشابهات والاستنتاج Deduction والربط ، فأى خلل فى المعالجة يؤثر فى عملية التعلم وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسات أحمد هلال (٢٠٠٣) ، نوال عبدالعليم (٢٠٠١) ، حسن العمرى (٢٠٠٦) ، عمر محمد (٢٠٠٧) ، صافية سليمان

(٢٠٠٤) ، (2002) Kneddy ، (2003) Sternberg ، (2003) slavin وغير ذلك من الدراسات .

• **مكونات معالجة المعلومات :**

حدد العلماء مكونات معالجة المعلومات وفقاً للمراحل التالية :

• **الذاكرة الحسية ( المسجل الحسي ) : Sensory Memory**

أول المراحل في نظام معالجة المعلومات ، حيث يقوم المتعلم باستقبال المثيرات الحسية من خلال الحواس ، ويحكم الانتباه Attention والتركيز Concentration تصل بعض المثيرات الى الذاكرة الحسية ، ومهمتها نقل صورة العالم الخارجى من خلال الحواس (نوال عبدالعليم عبدالقادر ٢٠١١ ، ٧٦) ، ومداهها قصير جدا ولا تقوم باية عملية معرفية للمعلومات بل يتم ذلك من خلال الذاكرة قصيرة المدى (Slavin,R , 2003 ,65) .

• **الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory :**

عندما ينتبه المتعلم للمثير الحسى ينتقل الى الذاكرة قصيرة المدى ، وتسمى بالذاكرة العاملة Operating Memory ، وهى محدودة السعة والزمن ، كما تقوم بالعمليات المعرفية الفاعلة فى نظام معالجة المعلومات ، مثل التعرف Recognizing ، والتنظيم Orgaination ، والتحليل Analyse ، والتفسير والتفكير ، حتى تصبح المعلومات فى قالب يسمح بتخزينها فى الذاكرة طويلة المدى (رجاء محمود أبو علام ، ٢٠٠٤ ، ١٣١) ، وعلى الرغم من محدودية حجمها الا أنه يمكن زيادة سعتها ومدة معالجتها للمعلومات من خلال المرن والتدريب والتسميع والترميز (Shaffer David , R, 2003 , 43) .

• **الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory :**

تنتقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى اذا قام الفرد باجراءات معينة مثل تنظيم المعلومات وتوضيح المعارف والمفاهيم وما بينها من علاقات Relations ، والتفسير Interpretation وربط المعلومات ببعضها البعض والاستنتاج ، والمقارنة والتصنيف وغير ذلك من العمليات (خير الله شواحين ، ٢٠٠٥ ، ٥٣) ، وتتسم الذاكرة طويلة المدى بالسعة غير المحدودة ، وتمتد الذاكرة العاملة بالمعلومات عند الحاجة لإتمام عمليات الترميز والتفكير وحل المشكلات عند التعامل مع المثيرات الحسية ، وهناك أساليب تحسن من اداء هذه الذاكرة ، كزيادة مدى الانتباه Attention Scope ، وتوضيح الهدف من التعليم ، تقليل المشتتات ، وتوفير المعنى Meaningful والتنظيم فى الخبرات المقدمة ، ونمذجة مساعدات التذكر المتعددة (محمد حمد ، ٢٠٠٤ ، ٢٠٠٤ ، ٨٧) .  
ومما تقدم يتضح ما يلى :

◀ معالجة المعلومات منظومة متكاملة تتضمن مدخلات وعمليات ومخرجات .

◀ دخول المعارف والمعلومات فى العقل تتوقف على معالجة المعلومات فكلمها

كانت المعالجة فعالة كلما كانت نتائج التعلم ثرية وقوية .

- ◀ الانتباه والتركيز مهمان لدخول المعرفة الحسية الى الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم طويلة المدى.
- ◀ تقوم الذاكرة العاملة بالعمليات المعرفية الفاعلة في نظام معالجة المعلومات مثل التعرف، والتنظيم، والتحليل، والتفسير، والتفكير، حتى تصبح المعلومات في قالب يسمح بتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.
- ◀ يمكن الانتقال من ذاكرة الى اخرى من خلال قيام المتعلم بإجراءات وعمليات وعرفية وعقلية محددة، فمن الضروري الانتباه والتركيز لنقل المشيرات الى الذاكرة الحسية والتركيز والانتباه وانتقاء المشيرات والادراك لدخول المعرفة للذاكرة قصيرة المدى، وكذلك قيام المتعلم بعمليات ذهنية عقلية كالتنظيم والتصنيف والربط والمقارنات والتحليل والتفسير وغيره للانتقال للذاكرة طويلة المدى.
- ◀ يمكن تنمية سعة الذاكرة من خلال المران والتدريب الهادف.

• استراتيجيات التدريس القائمة على نظرية معالجة المعلومات :

تعد استراتيجيات التدريس أحد أهم مظاهر التعلم النوعى Specific Learning، وفى نظرية معالجة المعلومات تشكل الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies أحد أهم محاور هذه النظرية، وتتمثل فى المهارات والاجراءات Procedures التى يتعلم من خلالها الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية فى التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات (نوال عبدالعليم عبدالقادر، ٢٠٠١، ٤٤)، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فى التالي:

• استراتيجيات الانتباه والتركيز Attention & Concentration

وعملية الانتباه تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات هى: (محمد عبدالله وآخرون، ٢٠٠١، ٨٩).

- ◀ توظيف الأسئلة .
- ◀ تعريف المتعلم بأهداف الموضوع .
- ◀ التنوع فى الاجراءات واساليب التقديم .
- ◀ تفعيل تكتيكات الانتباه .
- ◀ توجيه المعلم للمتعلمين غير المنتبهين .
- ◀ التنوع Vairy فى قنوات الاحساس المستخدمة فى التعلم وأشكال تقديم المعرفة .
- ◀ استخدام أساليب التركيز، كالتركيز اللفظى Verbal Concentration على كلمات أو جمل معينة، أو التركيز الاشارى.
- ◀ الحذر من مشتتات الانتباه .

• استراتيجيات الترميز والتذكر Encoding & Recognizing :

تطلق استراتيجيات التذكر أو مساعدات التذكر أو معينات الذاكرة أوالتشفير أو التسجيل على مفهوم الترميز، ويعرف الترميز بأنه عملية ربط



المعلومات المدخلة بالمفاهيم Concepts والأفكار الموجودة في الذاكرة ، بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل ، فالتشفير يساعد على دمج الخبرات الجديدة بنسيج المعلومات المخزنة ، وتقوم فكرتها على تعميق الروابط بين المعلومات Constructive Knowledge والمثيرات الجديدة مع البنى المعرفية والخبرات السابقة ، بحيث يستغل الفرد البنى القديمة لتساعد على تذكر المثيرات الجديدة (محي الدين توفيق واخران ، ٢٠٠٣ ، ٢٢١) .

وللترميز استراتيجيات مختلفة تتمثل في الاستراتيجيات التالية :

« استراتيجيات التأمل أو التصور Imagination ، وفيها يتم استحضار صورة متخيلة للخبرات ، واستخدام صور ذهنية تخيلية لتمثل المعلومات (جودت أحمد ، ٢٠٠٣ ، ٩٨) .

« استراتيجيات التوليف القصصى ، وتشير الى ربط مجموعة كلمات ببعضها لتكون قصة ذات معنى سهلة مما يسهل عملية التذكر للكلمات ( Kennedy , L, 2002 , 126) .

« استراتيجيات السلسلة أو الطريقة الرابطة ، ويتم فيها ربط الفقرات المعلوماتية من خلال روابط حسية بصرية .

« استراتيجيات الكلمة المفتاحية Key Word ، وهي ايجاد كلمة واحدة تتضمن وتعمل على تداعي عدة جمل وافكار ، فالكلمة الواحدة تثير في الذهن عدة أفكار (شادية النتل ، ٢٠٠٥ ، ٤٣) .

« استراتيجيات الكلمات اللاقطة والموقع ، وفيها يتم استخدام الكلمات المفتاحية أو الصور المعدلة للفقرات مرتبطة مع كلمات معروفة من أجل المساعدة على تذكرها ، كما يتم انشاء روابط بين الكلمات والاشياء المراد تذكرها وأماكنها ( Sternberg , R , 2003) .

« استراتيجيات الحرف الاول ، وتتضمن بناء كلمات ذات معنى من الحروف الأولى لكل كلمة أو جملة واختصارها بهدف تسهيل عملية استدعائها .

« استراتيجيات التجميع Gathering Strategy ، وتقوم على أساس تجميع عدد من الاحرف أو الارقام أو الرموز أو المعلومات في وحدات صغيرة وبأسلوب يسهل تذكره ، حيث يقوم المتعلم بتصنيف المعلومات على نظام ذي معنى .. (Slavin , R , 2003 , 76) .

#### • أشكال الترميز :

يتضمن الترميز ثلاثة محاور رئيسية تتمثل فيما يلي : (صافية سليمان ، ٢٠٠٤ ، ٤٣)

« الترميز الصوتي Audiolual Encoding ، ويتم فيه ترميز المثيرات بطريقة صوتية ، وذلك وفقا لمنطوق الكلمات أو الأعداد أو الرموز أو الأصوات الناتجة عنها .

◀ الترميز البصرى Visual Encoding ، وفيها يتم ترميز المعلومات وفقا لشكلها وصورتها ، بحيث تمثل المعلومات وفقا لصور تحدد المثير ، وخاصة للمعلومات غير اللفظية التى يصعب نطقها .

◀ ترميز المعنى Meaningful Encoding ، وفيه يتم ترميز المثيرات تبعا لمعانيها وليس بالضرورة صوتها أو صورتها ، فلو اراد المتعلم حفظ عنصر معين فعليه ان يستعين بالمعنى الاجمالى للعنصر المستهدف Target Element .

ومما سبق يتضح أن الترميز تقوم فكرته على تعميق الروابط بين المعلومات والمثيرات الجديدة مع البنى المعرفية والخبرات السابقة ، بحيث يستغل الفرد البنى القديمة لتساعد على تذكر المثيرات الجديدة ، ويقوم المتعلم لتذكر المعلومات بكفاءة بالعديد من الاستراتيجيات ، فيمكن ان يستخدم المتعلم بتصنيف المعلومات للتذكر ، وقد يقوم بتحديد كلمة تعمل على تداعى عدة افكار مختلفة ، وقد يقوم المتعلم بانشاء روابط ذات معنى بين الفقرات لحفظها او قد يختصر عدة متغيرات وافكار فى كلمة واحدة ، وكل ماسبق من استراتيجيات يعمل على تخفيف العبء المعرفى على المتعلم مما يمكنه من الاستذكار لفترات دون تعب ، كما انه من خلال ذلك يستوعب المتعلم ويحفظ العديد من الافكار والمعلومات فى وقت قصير وبدون مجهود ذهنى شديد يؤثر على قوة تحمله ودافعيته ، ويتخذ عدة أشكال الصوتية والبصرية والمجردة .

#### • استراتيجيات التخزين :

يشير التخزين الى حفظ المعلومات فى الذاكرة طويلة المدى ، وتكوين ملف دائم لها ، وانتقال المعلومات الى داخل الذاكرة وترميزها فيها ، وتتأثر عملية التخزين بالطريقة التى تتم بها معالجة المعلومات (صافية سليمان ، ٢٠٠٤ ، ٤٣) وللتخزين عدة استراتيجيات وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يلى :

#### • التكرار أو إعادة التعلم : Repetition

التكرار أساسى لتعلم جيد ، والتعلم يتضمن تكرارا وممارسة ، ويعد التكرار أحد مبادئ التعلم ، وبالتكرار والممارسة يعمم التعلم وينتقل أثره ، ومن الاستراتيجيات التى تعكس ذلك استخدام امتحانات قصيرة من وقت لآخر وبدء الحصة بالسؤال عن الدرس السابق (محي الدين توك و اخرون ، ٢٠٠٣ ، ٤٥) .

#### • التعلم ذو المعنى : Meaningful Learning

يحدث التعلم ذو المعنى عندما يتعرض المتعلم لخبرة جديدة ، تجد هذه الخبرة موقعها فى البناء المعرفى Cognitive Construction لدى المتعلم بالتعديل Modification ، أو بالاضافة النوعية ، أو اعادة التشكيل - Rr Shapling ، أو التطوير ، أو ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة (محمد حمد ٢٠٠٤ ، ٦٦) ، والتعلم ذو المعنى يتسم بانه مرتبط بالحاجات والخبرات السابقة الخاصة بالمتعلمين ، فالخبرات ذات المعنى هى الخبرات التى تاتى فى سياق

حقيقى True Context ، أو تعنى بالانغماس فى خبرات المعيشة ، وهى التى تستند الى دراسة مفاهيم وعلاقات وليس دراسة حقائق ، فالحقائق جامدة وثابتة ، بينما تعمل المفاهيم على تنشيط الذهن وجعله يبحث عن روابط جديدة ، كما يجعل التعلم ذى المعنى المتعلم جزء من الموقف التعليمى ، بحيث يتطلب خبرات معيشة أو خبرات انغماس ، تلزم المتعلم باتخاذ موقف مما يجرى ، كان يحكم على صحة الموقف أو يقيمه ، أو يقترح تعديلات واضافات عليه (http://www.qomicis.com/farsi/library/gesas/index/ htm .

#### • التنظيم Organization :

وهو احدى العمليات الذهنية ، التى تساعد من فاعلية التعلم ، وتزيد من مخزون المتعلم المعرفى ، وتستند هذه العملية الى افتراض ان المادة المنظمة تنظيماً جيداً أسهل للتعلم وأدعى للتذكر ، وبخاصة اذا كانت المعلومات معقدة أو مكثفة ، كما ان وضع المفاهيم فى اطار تنظيمى كالترتيب الهرمى Hierarchical Organization ، يعد من الطرق التى من خلالها يتم تفصيل المعلومات (حسن حسين زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٦٧) ، وياخذ تنظيم المعلومات عدة أشكال تتمثل فى التالى : (حسنى عبدالبارى ، ٢٠٠١ ، ٧٨)

- ◀ عمل خطة للموضوعات والأفكار الرئيسية .
- ◀ تمثيل المادة بالرسوم كعمل خرائط ورسوم بيانية .
- ◀ التصنيف الشجرى وعمل الملخصات .
- ◀ صياغة المشهد من النظرة العامة الى الخاصة .
- ◀ وضع تسلسلات خطية من المعلومات .
- ◀ وضع علاقات بين العناصر .
- ◀ بناء مخططات مفاهيمية .
- ◀ وضع نماذج لكيفية ترابط العناصر والاجزاء .
- ◀ تحديد الخصائص والمكونات .
- ◀ تحديد المغالطات وتصويبها .
- ◀ تمييز المعلومات وفق جداول أو بيانيا أو هندسيا .

#### • التفصيل Elaboration :

وتشير الى العملية التى يتم فيها تفسير المعلومات الجديدة غير المكتملة من خلال الاستعانة بالمعرفة السابقة حول الموضوع الجديد ، وربطها بالمعلومات التى تم معالجتها سابقا ، ويتم استخدام عملية التفصيل من خلال المشابهة وتنشيط المعرفة السابقة (حسن العمرى ، ٢٠٠٥ ، ٣٢) .

#### • استراتيجيات الاسترجاع :

يشير الاسترجاع الى قدرة المتعلم على اعادة المعلومات عند الحاجة واستحضارها فى صورة الفاظ أو معايير او حركات أو صور ذهنية ، ويتم من خلال اجراءات تتمثل فى : (سامى محمد ، ٢٠٠١ ، ٤٩) .

- ◀ طرح الأسئلة .
- ◀ الفكرة المتضمنة.
- ◀ إيداع المتشابهات .
- ◀ تصنيف المعلومات أو تجميعها .

ومما سبق يتضح أن استراتيجيات كل من عمليتي التخزين والاسترجاع متكاملتان فالمتعلم يعمل على استدخال البيانات والمعلومات في بنيته المعرفية من خلال المعالجة المعرفية ، حيث يقوم الفرد بتكرار المعارف عدة مرات ، ويقوم بان يجعل للمعلومات المستدخلة معنى في العقل حتى يتم ربطها بالبناء المعرفي ويتم تنظيم المعرفة والمعلومات ، من خلال عمل المخططات والرسوم والتصنيف وتحديد المغالطات واستخدام الكليات ، والتمييز ، ويقوم المتعلم باسترجاع المعلومات من خلال اجابته عن الاسئلة أو قيامه بالوقوف على المتشابهات والافكار المتضمنة.

• معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف :

ترتبط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ارتباطاً وثيقاً بمعالجة المعلومات فالمتعلم في معالجة المعلومات يقوم باستراتيجيات معرفية مثل استراتيجيات التسميع وتنظيم للمعلومات Organization في البنية المعرفية Cognitive Constructive ، كما يقوم بعملية التفصيل Elaboration والتوسع في المعلومات لفهمها وربطها في بنيته المعرفية ، كما يقوم بعمليات ما وراء معرفية كالتخطيط وتحديد الاهداف ومراقبة الذات Self-Monitoring والتقويم Evaluation حتى يستطيع معالجة المعلومات وتنشيطها وتمثيلها Assimilate & Enactive في الذهن .

ويقرر العديد من العلماء ان القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في معالجة المعلومات ، والعمليات الميتا معرفية Metacognitive Process الكامنة لاختيار الاستراتيجية هي لب مكونات التعلم المنظم ذاتياً ، وترتبط كفاية الذات الأكاديمية ارتباطاً وثيقاً بمعالجة المعلومات ، فمعالجة المعلومات تحتاج من المتعلم القيام بالعديد من الاجراءات Procedures مثل التنظيم للفهم واستدخال المعلومات وتصنيف Classification المعلومات ، كما تحتاج من الفرد الاعتقاد بقدرته على التمثيل والمواءمة Assimilation & Accomodation المعرفية ، كما أن كفاية الذات الأكاديمية تتضمن افتراضات متنوعة منها القدرة على الترميز ، وهي مؤشرات Inaiactors للمعالجة المعلوماتية ومؤشرات لامكانية التذكر المؤكد ، وتتضمن كفاية الذات الادراك Perception والانتباه وهي عمليات في معالجة المعلومات بالاضافة الى تضمين مهارات كفاية الذات اجراءات تسهم في دخول المعلومات من الذاكرة قصيرة

المدى الى الذاكرة طويلة المدى مثل الربط والتنظيم والتصنيف والامتشابهات وهى عوامل للمتعلمين ذوى كفاية الذات المرتفعة ، هذا بالإضافة الى ان معالجة المعلومات تتضمن القدرة تحديد الاهداف Determining Goals والخطط اللازمة للسير نحو الهدف والتوجه ناحيته .

• **ثانياً : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self – regulated Learning :**

يعد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً مفهوماً معقداً وذلك نظراً لارتباطه بنظريات متعددة ، متضمنة لعناصر مختلفة للتعلم (Brokenshire ,D , 2005,109) ويختلف التعلم المنظم ذاتياً عن التعلم الذاتى Self – Learning حيث يتضمن التعلم الذاتى فرضية اضافية لاعطاء الطلاب دوراً واسعاً فى اختيار وتقويم المواد الدراسية فالتعلم الذاتى Self – Learning يمكن أن يتضمن التعلم المنظم ذاتياً وليس العكس ، وواجه التعلم المنظم مشكلة فى التعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية Behavioral Patterns التى يسلكها الطلاب ذوو هذا النوع من التعلم (نجوى حسين على ، ٢٠١٢ ، ١٥١ ، ١٨٤) .

• **مفهوم التعلم المنظم ذاتياً :**

يعرفه "بنتريتش" بأنه " عملية تفاعلية بنائية & Interactivity Constructive بها يضع المتعلمون أهدافهم للتعلم ، ثم يحاولون مراقبة وتنظيم المعرفة ، والتحكم فيها ، وفى دوافعهم وسلوكهم ، التى يوجهها ويقيدها أهدافهم والمظاهر البيئية فى بيئته" (Montalove , et al , 2004 , 88) .

ويرى " بيرجن واخرون " التعلم المنظم ذاتياً بأنه " الحالة التى يكون بها الطلاب موجهين ومراقبين لاهدافهم الأكاديمية ، ومواردهم التعليمية ومدفوعين ذاتياً ، ويكونون مصدر للقرارات والأداء فى عملية تعلمهم " ( Bergin , et al , 2005,56) .

وأشار " مارتينز – بونز" الى ان التعلم المنظم يتضمن امتلاك الفرد لدافعية تمكنه من إنجاز المهام Tasks Achievement من خلال وضع أهداف منطقية ترتبط بتلك المهام ، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتحقيق هذه الأهداف والقيام بالمراقبة الذاتية Self – Monitoring لفحص فاعلية ما تم تناوله من استراتيجيات (Martinez- Pons, M , 2001 , 50) ،، ويؤكد زيمرمان (Zemmerman, B , 2002,2) على أن التعلم المنظم ذاتياً يشير الى مجموعة من الافكار Ideas والمشاعر والسلوكيات المنظمة ذاتياً والموجهة نحو تحقيق الأهداف .

ويرى زامبران وآخرون (Zumbrunn, et al , 2011,16) ان التعلم المنظم هو عملية تساعد الطلاب على ادارة أفكارهم وسلوكهم وعواطفهم ، لكى يتنقلوا بنجاح فى خبرات تعلمهم ، وتحدث هذه العملية عندما يتم توجيه الأفعال والعمليات الهادفة للطلاب نحو اكتساب المهارات والمعارف المتباينة . ويشير التعلم المنظم الى القدرة على التخطيط Planning والتوجه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات ، وتشجيع الطلاب على الحصول على المسئولية الأولية Prior

Responsibility للتحكم في دراستهم ، أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام حبيب الحسيني ، ٢٠٠٦، ٣٨٧) ، ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا وضع الاهداف ثم التخطيط والتوجيه والتنظيم وضبط المعارف والدافعية والسلوك وكذلك السياق context (ربيع عبده أحمد ، ٦، ٢٠٠٦) ، فالتعلم المنظم ذاتيا حلقة من الأنشطة المعرفية Cognitive Activities التي تتضمن تحليل المهام Tasks Analysis ، ومراقبة المخرجات (Jule , S ,2004, 16) .

ومما سبق يتضح أن الاختلاف في مفهوم التعلم المنظم ذاتياً لا يعد اختلافاً جوهرياً ، فالباحثون يجمعون على الدور النشط والفعال للمتعلم ، وتحمله مسئولية تعلمه في هذا النوع من التعليم ، فالتعلم المنظم ذاتيا لا يقتصر على المتعلم بمفرده لانه يتأثر بالعديد من المتغيرات والعوامل ذات العلاقة ، كما تبين أن التعلم المنظم ذاتيا يتضمن مجموعة من المهارات تسهم في النجاح والتفوق الاكاديمي ، فهو يتضمن عمليات كالقدرة على وضع الاهداف والخطط وتنظيم البيئة التعليمية ، والتوجه نحو تحقيق الهدف وتحمل المسئولية ومراقبة وتنظيم الذات ، وهي مهارات لازمة للانجاز الأكاديمي .

• **مجالات التعلم المنظم ذاتياً: Self – regulated Learning Domains:**

ينتقل المتعلم في التعلم المنظم ذاتيا من مجرد المعرفة السطحية البسيطة بالمعلومات إلى أن يصل الى اكتساب مهارات وقدرات تمكنه من القيام بالمهام المعقدة الصعبة ، وتساعد في التمكن من الانجاز الاكاديمي (Jules , S , 2004 , 66) ، والتنظيم الذاتي يفيد في النجاح المدرسي وهو جانب اساسي في عملية التعلم ( Pinrich , P , 2004 , 390) ، وللتعلم المنظم جوانب كالتالي :

• **التنظيم المعرفي Cognitive Regulation :**

ويشير التنظيم المعرفي الى المهارات والعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم للتمكن من المهمة ومعالجتها ، وتنطوي على العمليات المعرفية وما وراء المعرفية Cognition & Metacognition ، وتتضمن مراقبة المعرفة Cognitive Monitoring ، وهي مراقبة المعلومات فيما يتعلق بالتناقض النسبي Relative Conflict بين الهدف المرجو تحقيقه والتقدم الراهن تجاه الهدف ( Judd , J , 41, 2005) ، وتتضمن الجوانب الرئيسية لتنظيم المعرفة الاختيار الفعلى للاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالذاكرة والتعلم ، مثل التسميع Rehearsing والتفصيل Elaboration والتنظيم Organization ( Pintrich , 2004, 385- 407) ، فالقرار في استخدام هذه الاستراتيجيات يعد بعدا مهما للتحكم والتنظيم ما وراء المعرفي ، كالقرار الخاص بالتوقف عن استخدام تلك الاستراتيجيات (Heo, H ,2000 ,31-51) .

• **تنظيم العوامل التأثيرية : Influence Factors Regulation**

وفى هذا الجانب يتم تنظيم الدوافع والوجدان الخاصة بالمتعلم بنفس الطريقة التي يتم بها تنظيم العامل المعرفي Cognitive Factor ، ويقوم بذلك

المتعلم ، وقد وجد ان طلاب المرحلة الجامعية تحفزهم أهداف خارجية مثل المذاكرة من أجل الحصول على درجات مرتفعة ، كما تحفزهم الدوافع الذاتية للمهمة عندما تكون أكثر اثاره للاهتمام مثل "ستصبح المهمة محل اهتمامى الشخصى " ، ويحاول الطلاب تنظيم حافزهم وتغييره ، من أجل اتمام المهمة التى تمثل تحدى ( Heo,H,2000 ,31-51 ) ، وهناك العديد من الدراسات التى اشارت الى دور الاستراتيجيات التى يتبعها الطلاب للتحكم فى عواطفهم ووجدانهم وبالتالي تنظيم الافكار والمعتقدات مثل دراسات (Hefer,B.(2002) ، Jinks , B. ، (2002) ، Jinks , J & Morgan, v.(2006) ، Larose , S, Ratell, C & ، ، Lane, A, Hall , R, Lanne ، Harvey, M.(2005)

#### • تنظيم السياق والسلوك: Behavior & Context Regulation

ويتضمن المجال جهد المتعلمين لتحسين البيئة التعليمية وتنظيم السلوك حيث ينظم الطلاب سلوكياتهم ومشاركتهم الفعلية فى المهمة ، ومن الاستراتيجيات التى يتضمنها هذا المجال ادارة الوقت والتحكم فى زمان ومكان المذاكرة ، وطلب المساعدة ، وغيرها (Pintrich, P 2004, 398).

ومما سبق يتضح أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن اربعة مجالات اساسية وهذه المجالات متداخلة ومتشابكة مع بعضها البعض ، فتتضمن المجال المعرفى يتداخل مع تنظيم كل من الجوانب التاثيرية وتنظيم السياق والسلوك ، وكل مجال له مجموعة من الاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلم تسهم فى تعليمه الاكاديمى ونجاحه الدراسى وتزداد فاعلية المتعلم التعليمية كلما تمكن أكثر من أكبر عدد من هذه الاستراتيجيات .

#### • استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: Self- Regulated Learning Strategies

يعد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذا أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم والمتعلم ، حيث يخفف العبء عن المعلم ، وينقل مسئولية التعلم الى المتعلم ، وهو يسعى الى تفريد عملية التعلم وتحسينها (مصطفى قسيم ، ٢٠١٥ ، ٣٦٠ - ٣٧٦) .

وتعددت مفاهيم استراتيجيات التعلم المنظم حيث يشير سكلومير وبيرنان (Scholomer ,P Bernan , K , 2006 , 81-87) الى ان التعلم المنظم ذاتياً توجهات يستخدمها المتعلمون لتخطيط وتنفيذ ومراقبة مدى تقدمهم فى المهام المختلفة ، ويؤكد أحمد عبدالرحمن (٢٠٠٥ ، ٨٠) على ان التعلم المنظم يتضمن الخطط والاجراءات والأنشطة المعرفية وما وراء المعرفية والسلوكية التى يتعامل بها المتعلم مع المهام التعليمية ، ويتضمن التعلم المنظم عددا من المكونات المتفاعلة مثل المكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوكية ، وهذه الاستراتيجيات تزود المتعلم بالقدرة على التكيف والتعديل Modification لأعماله وأهدافه ، من أجل تحقيق النتائج المستهدفة ( Pintrich , 2000,751 )

ويقرر العديد من العلماء ان القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فى معالجة المعلومات ، والعمليات الميتماعرفية الكامنة لاختيار الاستراتيجية هى لب مكونات التعلم المنظم ذاتياً ( Gresch H ,2011, 29 ) .

وتتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استراتيجيات متنوعة تتمثل فى التالى : ( ابراهيم ابراهيم احمد ، ٢٠٠٧ ، ٦٩ - ١٣٥ )

• **أولاً : الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies :**

وهى ذات مستوى أقل من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، وتتضمن ثلاثة استراتيجيات وهى :

◀ استراتيجيات التفصيل ، ومن خلالها يتم تحديد علاقات بين التعلم اللاحق وما بالبنية المعرفية من أفكار .

◀ استراتيجيات التسميع ، ومن خلالها يتم تخزين المعلومات فى الذاكرة .

◀ جاستراتيجيات التنظيم ، حيث يقوم المتعلم بتنظيم المعارف وترتيبها ومعالجتها بحيث تصبح جزء من نسيج البنية المعرفية .

• **ثانياً : الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive Strategies :**

وتتضمن القدرة على التخطيط ومراقبة الذات والتقويم ما وراء المعرفى ويشير التخطيط الى القدرة على الوقوف على الخصائص العامة للمهمة والمتطلبات السابقة اللازمة لانجاز المهمة ، وكذلك تحديد العوامل التى تساعد فى فهم وانجاز المهمة (جمال فرغلى اسماعيل ، ومنال على محمد ، ٢٠٠٦ ، ١١٣ - ١٦٠) ، وتتضمن استراتيجيات مراقبة الذات استراتيجيات الوقوف على الاخطاء وتشخيص الصعوبات ، وتوجيه الاسئلة الذاتية مثل هل فهمت ما قرأت ؟ هل هناك شئ لا افهمه ؟ ما النقاط التى قد يقع فيها الخطأ ؟ ، ثم هناك استراتيجيات التقويم ما وراء المعرفى التى تتضمن تحديد ما تم تحقيقه من أهداف ، وكتابة التقارير ، والاجابة عن الاسئلة ( Mcwhorter, W , 2008 , 181 ) .

• **ثالثاً : استراتيجيات الادارة والدافعية :**

وتركز على بيئة التعلم ، وهى استراتيجيات تساعد المتعلم على المثابرة وتنظيم البيئة ، كما تتضمن التوجه نحو الهدف الخاص بالتعلم ، وتقويم المهمة ، ومعايير تنظيم الاعمال ، والتوجه نحو الهدف من خلاله يدرك فيه المتعلم الاسباب التى تجعله يندمج فى المهمة ، ويضع لنفسه اهدافا داخلية تعينه على انجاز المهمة ، وهذه الاسباب تتمثل فى حب الاستطلاع والتحدى والتنظيم المعرفى وتخطيط الاجراءات (وليد أحمد ، وعبدالرحيم عبدالهادى ، ٢٠٠٩ ، ٢١٢ - ٢٣٨) .

ومما سبق يتضح ان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تتضمن بعدين احدهما معرفى والذى يتمثل فى الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء



المعرفية فكلاهما متغيران عقليان فالمتعلم يقوم بمهارات التسميع والتفصيل والتنظيم ، كما يقوم أيضا بمهارات فوق معرفية فيقوم بالتخطيط ومراقبة الفهم والتقويم ، وعلى الرغم من ان ما وراء المعرفة تتضمن فى ثناياها متغيرات تاشيرية ، نجد البعد الثانى من استراتيجيات التعلم المنظم تتضمن عامل ذات علاقة كالدافعية والمثابرة والتوجه نحو تحقيق الاهداف .

• **أبعاد وخصائص استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :** (Carnerio , et al.,2011,1)

يتضمن التعلم المنظم ذاتيا أبعادا رئيسية لعملية التعلم ، وتمثل ابعاد التعلم المنظم فى التالى :

« لماذا أتعلم ؟ ويشير ذلك الى دافعية المتعلم لتنظيم تعلمه ، وتحقيق أهدافه ذاتيا .

« كيف أتعلم ؟ وتشير الى طريقة التعلم ، وهذا يعتمد على طبيعة المهمة التعليمية .

« متى أتعلم ؟ ويشير الى وقت التعلم ، وكلما تقدم الطلاب فى مرحلة دراسية أصبحوا أكثر استقلالية فى التنظيم والتحكم فى وقت المذاكرة .

« ماذا أتعلم ؟ ويرتبط بالاداء السلوكى .

« أين أتعلم ؟ ويشير الى الطريقة التى ينظم بها الطلاب بيئتهم الفيزيقية فلا بد أن يستطيع الطلاب التكيف مع ظروف البيئة المحيطة بهم نتيجة قدرتهم على التحكم فيها .

« مع من أتعلم ؟ ويشير الى البعد الاجتماعى للتنظيم الذاتى ، وتلقى المساعدة من الاخرين (Carnerio , et al.,2011,1).

ويتميز التعلم المنظم ذاتيا بعدة خصائص تتمثل فيما يلى : (وحيد السيد حافظ ، وجمال سليمان ، ٢٠٠٦ ، ١٦٥ - ٢٠٣)

« الخاصية السلوكية ، وتعنى الاستخدام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتتضمن الافعال التى يقوم بها المتعلم لاكتساب المعارف .

« الخاصية الدافعية ، وتشير الى المعتقدات المعرفية كالتوجه نحو الهدف والفاعلية الذاتية والارادة .

« الخاصية المعرفية ، وتتضمن المعرفة ، وتنشيط مهارات المعرفة ، ومنها أساليب تقوية الذاكرة وأخذ الملاحظات والتلخيص .

« التعلم ذو المعنى والالتزام بالاهداف الاكاديمية ، ويشير الى التعلم المستند للفهم والاستيعاب والذى له دلالات عند المتعلم وغير قابل للنسيان ، وتتضمن الحصول على درجات مرتفعة ، وانجاز الاهداف التعليمية ( Zumbrunn et al.,2011,4) ، وتؤكد العديد من الدراسات أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن فى ثناياها القدرة على تحديد الاهداف والتوجه نحو الهدف وتحديد الاجراءات التى تمكن من الانجاز الاكاديمى ، كما تتضمن

متغيرات وجدانية مثل قوة الارادة والتوجه نحو الهدف والفاعلية الذاتية وهى مؤشر للاداء الاكاديمى والنجاح الدراسى مثل دراسات عماد احمد حسن (٢٠٠٣)، أحمد عبدالرحمن (٢٠٠٥)، وهيام القرعان (٢٠٠٦)، هبة محمد (٢٠٠٨)، (٢٠٠٢)، Jinks , B. (2002) ، Jinks , J & Morgan, v.(2006) ، وغيرها من الدراسات الاخرى .

• استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعالجة المعلومات :

ترتبط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ارتباطا وثيقا بمعالجة المعلومات فالمتعلم فى معالجة المعلومات يقوم باستراتيجيات معرفية مثل استراتيجيات التسميع وتنظيم للمعلومات فى البنية المعرفية ، كما يقوم بعملية التفصيل والتوسع فى المعلومات لفهما وربطها فى بنيته المعرفية ، كما يقوم بعمليات ما وراء معرفية كالتخطيط وتحديد الاهداف ومراقبة الذات والتقويم حتى يستطيع معالجة المعلومات وتنشيطها وتمثيلها فى الذهن ، ويقرر العديد من العلماء ان القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فى معالجة المعلومات والعمليات الميتماعرفية الكامنة لاختيار الاستراتيجية هى لب مكونات التعلم المنظم ذاتيا .

واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن مكون معرفى مهم ويتضمن فى ثناياه القدرة على التذكر والتشفير ووضع اهداف ممكن تحقيقها Jinks , J & Morgan , V. , 2002) ، وكذلك التنظيم المعرفى واخذ الملاحظات واساليب تقوية الذاكرة وكلها اساليب فى معالجة وتشغيل المعلومات ، والمعالجة المعرفية الجيدة من قبل المتعلم تعكس استراتيجيات تعلم ذات مستوى متقدم وقوى .

• نالاً : مهارات كفاية الذات الأكاديمية :

يهتم المربون وعلماء النفس فى الوقت الراهن بعدد من الموضوعات يعتقدون بفاعليتها فى عملية التعلم ، ومنها كفاية الذات الأكاديمية ، حيث بدأ الاهتمام بها حديثا للاعتقاد بان ما يحمله الفرد عن ذاته من معتقدات لها دور مهم فى نجاحه الدراسى .

ومفهوم كفاية الذات أكثر تحديدا من مفهوم الذات العام ، وقد تناولها باندورا فى سياق عرضه لدورالعوامل الاجتماعية والمعرفية Social & Cognitive Factors فى التعلم وما يحدث فيما بينها من تفاعل ، حيث يتضمن مفهوم كفاية الذات فكرة أن المشيرات الاجتماعية المحيطة بنا تؤثر فى الشعور بالكفاءة (عدنان العتوم ، واخرون ، ٢٠٠٥ ، ١٠٨) .

وتشير كفاية الذات الى مختلف أشكال الاداء التى تمثل الحد الأدنى الذى يلزم لتحقيق الاهداف ، كما تشير الى معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته ، وانجاز أهدافه ، فهى الاعتقادات الافتراضية التى يمتلكها الفرد حول نفسه (نعيم جعيني ، ٢٠٠٠ ، ٢٤ - ٣٧) .

وكفاية الذات لا يمكن ملاحظتها ولكن يمكن الاستدلال عليها ويتم ادراكها من قبل الفرد ، ويتاثر ادراك كفاية الذات بالعديد من العوامل مثل انجازات الفرد السابقة ومقدار ما حققه من نجاحات وفشل ، كما تتاثر بنماذج الخبرات البديلة Alternative Experiences التى يتعرض لها الفرد ، والاقناع اللفظى للذات ، وطبيعة الاستثارة الانفعالية التى يقوم بها الفرد (قحطان أحمد ، ٢٠٠٤ ، ١٢) .

وعند تكوين كفاية الذات وتبلورها لدى الفرد ، فانها تجعله أكثر ميلا لمواجهة المهمات ، والاعتقاد بالنجاح فيها ، واكتساب الخبرات ، وترفع من الدافعية وتعمل على خفض القلق وتوقع الفشل ، وعزو الفشل اذا حدث ، الى مصادر داخلية قابلة للسيطرة ، واعطاء المهمة حجمها دون تضخيم (http: en. Wikipedia.org/wiki/self- efficacy, Bandura, 1989).

#### • مفهوم كفاية الذات الأكاديمية :

تتعدد مفاهيم وتعريفات كفاية الذات الاكاديمية فيرى باجريس وشنك (Pajeres.F & Shunk .L , 2001,33) أن كفاية الذات الاكاديمية تشير الى اتجاهات المتعلم ومشاعره نحو التحصل فى مواضيع محددة ، وقدراته على الاداء فيها مقارنة مع الاخرين الذين يؤدون المهام والواجبات نفسها .

ويشير (ابراهيم الخطيب واخرون ، ٢٠٠٣ ، ٤٦) بانها الشعور الذى يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل الاكاديمى ، واداء الواجبات الاكاديمية بالمقارنة مع الاخرين .

ومما سبق يتضح أن مفهوم كفاية الذات الاكاديمية تتضمن ما يلى :

- ◀ فكرة الفرد ومعتقداته عن نفسه فى المجال الاكاديمى .
- ◀ ادراكه لتمكنه من المهارات التى تسهم فى الانجاز الاكاديمى .
- ◀ يقينه بقدرته على تحقيق الاهداف .
- ◀ المثابرة والجهد المستمر مهما كانت النتائج غير موفقة .

#### • كفاية الذات الاكاديمية العالية والمنخفضة :

برز مفهوم كفاية الذات الاكاديمية للاشارة الى فاعلية المتعلم فى الانجاز الاكاديمى وعملية التعلم ، وتشير كفاية الذات الاكاديمية الى مهارة ادارة الوقت ، وتحسين بيئات التعلم ، ومراقبة التعلم وتنظيمه بدرجة أكبر ممن لا يمتلكونها ، ويمكن وصف المتعلم ذو كفاية التعلم العالية من خلال القدرة على التوجه نحو المهمة ، والتمتع بالمثابرة وقوة الجهد ، والمعتقدات البناءة التى تعزز عملية التعلم والانجاز الاكاديمى ( Pajares . F& Shunk. L , 2002 , 222 ) وقد أشارت العديد من الدراسات الى أهمية كفاية الذات العالية فى تحقيق الاهداف الاكاديمية والتوجه نحو الهدف والتفوق مثل دراسات (Guay (2003) hefer(2002) ، Jinks (2006) ، Larose (2005) ، Wildman (2003) ، shunk (2001)

والمتعلم ذو الكفاية العالية يتسم بالمرونة فى الاداء وقبول التحدى وحل المشكلات ، وقوة فى التوجه نحو الهدف ، والاتصاف بقوة الارادة والعزيمة وتحمل خبرات الفشل والقيام منها والتغلب عليها بسرعة ، وبالنسبة للمعتقدات فالفرد ذى الكفاية العالية يعتقد بانه سينجح وسيتمكن من بلوغ الاهداف مهما كانت العقبات Obisticals والتحديات Challenges، كما انه يسيطر على خبرات الضغوط والقلق عندما يخفق فى تحقيق الأهداف ، وفيما يتعلق بالاداء فالمتعلم صاحب كفاية الذات الاكاديمية العالية اداءه مرتفع ويحقق الاهداف الاكاديمية بسهولة (نسيمة داوود ،ونزيه حمدي ، ٢٠٠٠ ، ٤٤ - ٥٦) .

والمتعلمون لديهم اراء كثيرة عن كفايتهم الذاتية الاكاديمية وما يمكنهم انجازها وما لايمكنهم التمكن منه ، وهذا يشير الى ان ادراك Perception الكفاية مهم فى حد ذاته فى التمكن من المتغيرات Variables التعليمية والاكاديمية واعتقادات كفاية الذات الاكاديمية الموجبة ، تحدد مستوى الانجاز الدراسى الاعلى للمتعلمين ، بالمقارنة مع المتعلمين الذين فى كفايتهم للتعلم ، وعندما تهبط كفاية الذات الاكاديمية تنخفض كل المتغيرات السابقة بما فيها الدافعية لعملية التعلم (Waldmen .M , 2003 ,77) .

مما سبق يتضح ما يلى :

- ◀◀ يرتبط الانجاز الاكاديمى بكفاية الذات المرتفعة .
- ◀◀ يمكن التنبؤ بالاداء الدراسى من خلال الوقوف على مستوى كفاية الذات .
- ◀◀ كلما ارتفعت كفاية الذات الاكاديمية كلما كان المتعلم أكثر قدرة على التحصيل وانجاز الاهداف الاكاديمية المختلفة .
- ◀◀ اعتقادات كفاية الذات الاكاديمية كلما كانت ايجابية كلما حقق الفرد اهدافه التعليمية وازداد معامل اعتبار الذات لديه وبالتالي التوجه الفعلى نحو تحقيق الاهداف المقترن بالدافعية والمثابرة .

#### • خصائص كفاية الذات الأكاديمية :

تتسم كفاية الذات الاكاديمية بعدة خصائص وتتمثل فى :

- ◀◀ التنظيم Organization
- ◀◀ النمو Development
- ◀◀ الثبات النسبى Relative Reliability
- ◀◀ التقييم Assessment (Chan . D, 2003, 521-542).

فمهارات كفاية الذات الاكاديمى يمكن تنميتها من خلال المران والممارسة والتدريب الفعال ، وكفاية الذات الاكاديمية تتضمن مهارات تتسم بالتنظيم وتنسيق المعرفة وتصنيفها Classification ، ويشير بانديورا الى ان كفاية الذات الاكاديمية تتضمن افتراضات Hypothesizes متنوعة منها المقدرة على الترميز Encoding ، وهى عوامل للمعالجة المعلوماتية ومؤشرات Indictors

لامكانية التذكر المؤكد ، وان الانجاز يعتمد على التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية (Neill . J, 2005, 55-77).

وترتبط كفاية الذات الاكاديمية بالقدرة على التفكير المستقل Independent Thinking ، وتنظيم الذات والتامل الذاتي ، حيث ان الفرد لا يسلك فقط لكي يرضى عنه الآخرون ، ولكن ليرضى هو عن نفسه وهذا يعنى انه ذاتى التعزيز ، ولتحقيق ذلك ، فانه يستخدم اسلوب تنظيم الذات ، بوضعه مجموعة من المعايير Criteria للمقارنة بين أدائه والمعايير الداخلية ، فيعود الى تكييف سلوكه ، وهذا يعنى أن الفرد قادر على التفكير فى خبراته الخاصة والتامل فى عملياته المعرفية الفكرية بواسطة التامل الذاتى لتحديد كفايته فى ضوء ظروف معينة والحكم عليها (محمد أبو عليا ومحمد العزاوى ، ٢٠٠٦ ، ١٦٦ - ١٩٩ ) .

• العوامل المؤثرة فى كفاية الذات الاكاديمية :

تتأثر كفاية الذات الاكاديمية بعدة مؤثرات تتمثل فيما يلى : (جمال أبو زيتون ، ٢٠٠٤ ، ٧٦)

◀◀ الخبرات الاكاديمية السابقة Pre Academic Experiences ، وذلك فيما يتعلق بالنجاح الدراسى وال فشل حيث يؤثر ذلك على ادراك مفهوم كفاية الذات من حيث القوة والضعف ، فالنجاح مهم للشعور بالكفاية .

◀◀ الاقناع اللفظى للذات Verbal Persuadation ، من خلال مخاطبة الذات لفظيا بانها جيدة وقادرة على تحقيق الاهداف وقادرة على التمكن ، وانها تتمتع بقدرات وامكانيات تسمح لها بالانجاز الاكاديمي ، فذلك يؤثر فى معتقدات الفرد حول قدرته فى مواجهة المشكلات الاكاديمية التى قد يواجهها .

◀◀ نماذج الخبرات البديلة Alternative Experiences Models ، تلك التى يتعرض لها المتعلم ، وقيامه باقناع ذاته لأداء سلوكيات يستطيع أقرانه القيام بها ، من خلال ملاحظة أدائهم الناجح ، والابتعاد عن مواطن الاخفاق .

◀◀ طبيعة الاستثارة الانفعالية 'Emotional Stimuluses' ، فالاستثارة الانفعالية التى يقوم بها الفرد تؤثر فى شعوره فى كفاية الذات ، ما بين السلبى منها والايجابى وفقا لطبيعة الاستثارة .

• مهارات كفاية الذات الاكاديمية ومعالجة المعلومات :

تتمثل مهارات كفاية الذات الاكاديمية فى المعتقدات التى تسهم فى نجاح المتعلم من الناحية الدراسية مثل اعتقاداته فى التالى :

◀◀ لديه القدرة على تذكر المعلومات فى الوقت المناسب لحل مشكلة معينة عند الحاجة .

◀◀ أستطيع التخطيط لاختيار نوع الداسة التى تناسب مهاراتي وقدراتي .

- ◀◀ قدراتي ومهاراتي المعرفية أعلى من مهارات وقدرات أقرانى فى الصف .
- ◀◀ أشعر بأنى سريع الفهم والقدرة على التعلم.
- ◀◀ أضع لنفسى أهداف محددة وأسعى الى تحقيقها .
- ◀◀ أجد حلا لكل المشكلات الدراسية التى قد تواجهنى .
- ◀◀ أعالج نقاط الضعف والقصور فى الفهم عندما أتعامل مع المشكلات الدراسية.
- ◀◀ أقيم معلوماتى واستراتيجياتى بعد كل نشاط دراسى .
- ◀◀ لا أياس من أخفاقى فى حل بعض الاسئلة من المقرر (أحمد سعد صالح (٦٤، ٢٠٠٠).

ومهارات كفاية الذات الاكاديمية تشير الى يقين المتعلم بانه متمكن ومسيطر على المتغيرات المختلفة ، وانه يستطيع تجاوز العقبات والمضى قدما نحو تحقيق ما يريد من أهداف ، هذا بالاضافة الى الاعتقادات التالية : (أحمد الفواعير وعودة محمد جلال ، ٢٠٠٤ ، ٨٧)

- ◀◀ ميولى الاكاديمية تنبع من داخلى .
- ◀◀ لدى القدرة على التكيف مع الضغوط الدراسية العالية .
- ◀◀ أجد الأطلاع على الكتب والمقالات العلمية .
- ◀◀ لدى القدرة على تحويل المعلومات التى أقرأها الى معلومات ذات معنى سهلة الاستيعاب والاستدخال فى الذهن .
- ◀◀ أتطلع بشغف إلى التعلم والدراسة المستمرة التى تشبع رغباتى وطموحاتى .
- ◀◀ أستطيع تقييم الحلول التى أفكر بها لحل مشكلة ما بطريقة تؤدى إلى حلول متميزة .

◀◀ اعتمد على نفسى فى التعلم و الدراسة و ( Ozdemir. P, Gooney. S & Ceren. T , 2006 , 74-78)

- ◀◀ لدى القدرة والامكانية على التعلم بسرعة كبيرة .
- ◀◀ أستطيع تحويل الفشل إلى نجاح فى الدراسة .
- ◀◀ لدي مهارة فى استيعاب ما أتناوله من معلومات .
- ◀◀ حب الأنشطة الأكاديمية التى تتسم بالصعوبة والتى تستفز مهارتى وذكائى.
- ◀◀ لدي الاستعداد لمواجهة المشكلات خاصة فى المجال الدراسى، وذلك لاعتمادى الدائم على قدراتى الذاتية .
- ◀◀ أقوم بتحليل المهمة الدراسية الى عناصرها الاولية وعلاقتها ببعضها عندما أراها مركبة .
- ◀◀ عندما افشل فى حل مشكلة دراسيه يدفعنى ذلك الى زيادة الجهد والتصميم على حلها . (Bandura, 2006, 231)

وترتبط كفاية الذات الاكاديمية ارتباطا وثيقا بمعالجة المعلومات فمعالجة المعلومات تحتاج من المتعلم القيام بالعديد من الاجراءات مثل التنظيم

للفهم واستدخال المعلومات وتصنيف المعلومات ، كما تحتاج من الفرد الاعتقاد بقدرته على التمثيل والمواءمة المعرفية ، كما أن

كفاية الذات الاكاديمية تتضمن افتراضات Hypothesizes متنوعة منها القدرة على الترميز Encoding وهى مؤشرات للمعالجة المعلوماتية ومؤشرات Indictors لامكانية التذكر المؤكد ، وتتضمن كفاية الذات الادراك والانتباه وهى عمليات فى معالجة المعلومات بالاضافة الى تضمين مهارات كفاية اجراءات تسهم فى دخول المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى الى الذاكرة طويلة المدى مثل الربط والتنظيم والتصنيف والمتشابهات وهى عوامل للمتعلمين ذوى كفاية الذات الاكاديمية المرتفعة .

ومما سبق يتضح أن مهارات كفاية الذات الاكاديمية تتمثل فى المعتقدات التى تسهم فى نجاح المتعلم من الناحية الدراسية ، فالطالب لابد وان يكون واثق من نفسه فيما يتعلق بقدراته الاكاديمية وانه يستطيع الانجاز والتفوق ، وان لديه القدرة والكفاءة فى تحقيق الاهداف وتحمل الصعوبات فى سبيل ذلك وان لديه من المهارات والقدرات ما يمكنه من النجاح وتحقيق الاهداف الاكاديمية .

#### • رابعاً : التوجه نحو الهدف :

يلعب التوجه نحو الهدف دورا كبيرا فى الانجاز المدرسى ، فمعرفة المتعلم لما ينبغى القيام به حتى يكون متميزا فى العملية التعليمية مهم للغاية فى الانجاز الاكاديمى وتحقيق الاهداف التعليمية ، ومعرفة الهيئات التدريسية لمستوى التوجهات نحو تحقيق أهداف المتعلم يسهم فى استثمار هذا التوجه نحو تحقيق انجاز دراسى مرتفع ، وتقليل نسب الفشل الدراسى وارتفاع مستوى الطموح والاحباط لدى المتعلم ، فالتوجهات نحو تحقيق المهمات والأهداف تعد من أكثر أنواع السلوك فائدة (هيام السيد خليل، ٢٠٠٢ ، ٤٦) .

فمعرفة وتحديد مستوى التوجهات نحو انجاز الأهداف لدى المتعلمين يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند تعيين هؤلاء الطلاب فى الوظائف المختلفة بعد التخرج (أسامة عربى محمد ، ٢٠١٥ ، ٣٧٦-٤١٧) ، ويؤكد بنتريش وشانك (٢٠٠٢) أن التوجه نحو الهدف يمد الفرد بالاسباب والاهداف التى تجعله يندمج فى المهمة التعليمية ، والتوجه نحو الهدف ينقسم الى أربعة أقسام ، فهناك التوجه نحو التعلم ، والتوجه نحو تجنب العمل ، والتوجه نحو الأداء ، والاهداف الاجتماعية والبيئية والخارجية (Murphy,p&Alexander,p,2000,25-60) .

واشارت العديد من الدراسات الى اهمية التوجه نحو الهدف وضرورة تنميته لدى المتعلم (Kplan, I,et .,al ,2000,67) مثل دراسات مسعد ربيع (٢٠٠٣) Middelton(2000) ، urdan (2000) ، Murphy (2000) وغيرها ، والمتعلمون ذوو التوجه نحو التعلم يركزون على تعلم شئ مفيد ذى قيمة ، ويرون أن تعلم المهام

أكثر أهمية لديهم من مقارنة تقدمهم مع الآخرين ، ويجدون مكافاتهم في اتقان المهمة التي هم بصدها (Li Jinbo , B ,2007 , 22-36) ، وتشير الأبحاث الى ان الطلاب ذوو التوجه نحو التعلم أكثر استعدادا للتحدي Challenge وأكثر ميلا الى استخدام استراتيجيات معالجة عميقة Deep Operating ويكونون أكثر استعدادا وقدرة على العمل ، فهم يركزون على التعلم من أجل تحقيق التعلم وعلى اكتساب الكفاءة Efficiency والمهارة التي يتم تدريسها (McWhaw , K & Abramic , P , 2001,311-329) ، ويميل المتعلمون الموجهون بأهداف تعليمية الى ان يكونوا مدفوعين بدافعية داخلية ، فى حين أن المتعلمين الموجهين بأهداف أداءية Performance Objectives يكونوا مدفوعين بدافعية خارجية (Kaplan, A , Middleton ,M , Urban , T & Midgley C ,2002,203) ،

ويتأثر التوجه نحو الهدف بالعديد من المتغيرات منها المتغيرات الشخصية التي تتمثل فى قوة الإرادة ، والمثابرة ، والقدرة على التحمل ، وسمات الشخصية المختلفة والدافعية للإنجاز ، كما تتأثر بعوامل خارجية منها نظم التعزيز والبيئة المناسبة للإنجاز (حيدر كريم الياصرى ، ٢٠٠٩ ، ٧٩ - ١١١) .

ويرتبط التوجه نحو الهدف بكل من معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم المنظم وكفاية الذات الأكاديمية ، حيث أن من عمليات معالجة المعلومات تحديد الأهداف ووضع اليات تنفيذها وانتقاءها ، كما ان استراتيجيات التعلم المنظم تركز فى استراتيجياتها على كيفية الوقوف على الهدف والوصول اليه ومن مهارات كفاية الذات الأكاديمية تحديد الأهداف والتخطيط لتنفيذها والوصول اليها ، كما تتضمن ابعادا وجدانية مثل المثابرة وغيرها التي تعكس التوجه نحو الهدف.

#### • إجراءات الدراسة :

وتتمثل فى اختيار مجموعة الدراسة وإعداد أدواتها وتطبيقها والمعالجات الإحصائية المناسبة للنتائج .

#### • مجموعة الدراسة :

تتمثل مجموعة الدراسة فى مجموعة من طلاب كلية التربية شعبة علم النفس الفرقة الثانية بلغت قوامها (٧٠) طالب وطالبة ، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة .

#### • أدوات الدراسة :

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية :

#### • أولاً: البرنامج التدريبي المقترح القائم على معالجة المعلومات :

ولإعداد البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات قام الباحث بما يلي:



• **تحديد الهدف من البرنامج:**

يهدف البرنامج إلى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس الفرقة الثانية بمحافظة أسيوط .

• **تحديد محتوى البرنامج:**

تم تحديد محتوى البرنامج في صورة جلسات تدريبية يتدرب من خلالها الطالب المعلم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض مهارات كفاية الذات الأكاديمية وممارسة كيفية التوجه نحو الأهداف في ضوء نظرية معالجة المعلومات وتضمنت الجلسات مايلي:

- ◀ خلفية نظرية تتعلق بمعالجة المعلومات واستراتيجياتها .
- ◀ التدريب على مهارات تقدير المهمة والتخطيط وتحديد الهدف في ضوء نظرية معالجة المعلومات .
- ◀ التدريب على مهارات التفكير المكثف وتوليد الاسئلة والتذكر والمراقبة الذاتية في ضوء نظرية معالجة المعلومات .
- ◀ التدريب على مهارات التقويم والتقويم الذاتي في ضوء نظرية معالجة المعلومات .

◀ مجموعة من الموضوعات المتنوعة مصاغة في ضوء نظرية معالجة المعلومات بما يساهم في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية وهي كالتالي :

- ✓ تحديد الأهداف
- ✓ التخطيط .
- ✓ التشفير (الترميز) .
- ✓ الاسترجاع .
- ✓ التأمل وعدم التسرع .
- ✓ تنظيم الذات .
- ✓ مراقبة الذات .
- ✓ التقويم والتقويم .
- ✓ خطوات التفكير في الفهم والاستيعاب .
- ✓ تحمل المسؤولية .
- ✓ التوقعات .
- ✓ العزو .

• **بناء جلسات البرنامج:**

تم بناء الجلسات في صورة (١٣) جلسة متبعا للمحتوى السابق الذي تم الإشارة إليه حيث روعي فيها زيادة الأنشطة التدريبية التي يقوم بها الطالب المعلم للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف .

• أساليب تنفيذ البرنامج:

استخدم الباحث استراتيجيات واجراءات معالجة المعلومات لتنفيذ الأنشطة المطلوبة فى البرنامج فى صورة جماعية ، ثم عرض الاعمال للمجموعات المختلفة من الطلاب المعلمين لتقويمها ومناقشتها وبيان ماجاء بها من مميزات وعيوب وتقويمها .

• تحكيم البرنامج:

بعد إعداد البرنامج فى صورته الأولية تم عرضه على السادة المحكمين فى مجالي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وبعض موجهى ومعلمى علم النفس للتأكد من الاتى:

◀ مدى مناسبة أهداف البرنامج التدريبي المقترح لمحتواه ومدى مناسبة الأنشطة المندرجة لتنمية المتغيرات التابعة للبحث(استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا - مهارات كفاية الذات الاكاديمية - التوجه نحو الهدف) ومناسبة الاجراءات المتبعة .

◀ مدى إمكانية تنفيذ البرنامج .

◀ مدى سلامة الصياغة الغوية والعلمية للبرنامج.

◀ مدى تحقيق البرنامج التدريبي المقترح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف .

وبعد عرض البرنامج على السادة المحكمين أظهرت نتائج التحكيم بعض الملاحظات وقام الباحث بتنفيذها، حيث قام بحذف بعض الأهداف وتعديل البعض الآخر ، كما قام الباحث بتعديل بعض الأنشطة بما يتناسب مع أهداف البحث التابع له ، وبعد إجراء عملية التعديل أصبح البرنامج فى صورته النهائية وقابل للتطبيق على عينة الدراسة.

• ثانياً : إعداد كراسة أنشطة الطالب :

تم اعداد كراسة أنشطة فى ضوء المحتوى المقترح لإرشاد وتوجيه المتعلمين إلى التفاعل مع الأنشطة المختلفة التى يتم تكليفهم بها بكل موضوع من الموضوعات المقترحة .

وتتكون كراسة الأنشطة من مجموعة من سجلات النشاط ، حيث إن كل موضوع من موضوعات تخطيط البرنامج يعقبه سجل نشاط خاص بهذا الدرس ويتضمن السجل : اسم الطالب - اسم المدرسة - الفصل - وتاريخ اليوم وعنوان الدرس - كذلك ينطوي السجل على العديد من الأسئلة والأنشطة التى تتناسب مع البرنامج التدريبي المقترح القائم على معالجة المعلومات ، والتي تمكن المتعلمين من اكتساب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، كما ان الطالب المعلم يتدرب من خلال الأنشطة على ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية ، ولإعداد كراسة النشاط تم الأخذ فى الاعتبار ما يلي :

- ◀ الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع من موضوعات البرنامج المقترح .  
 ◀ الامكانيات المتاحة .  
 ◀ مراحل السير في الدرس وفقاً لنظرية معالجة المعلومات .
- وقد تم عرض كراسة الأنشطة على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من مدى صلاحيتها وفعاليتها ، وقد قام الباحث بعمل التعديلات التي أشار وأقر بها المحكمون ، وبذلك أصبحت كراسة الأنشطة في الصورة النهائية لها .
- **ثالثاً : مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :**  
 لإعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قام الباحث بالاتي :
- **تحديد الهدف من المقياس :**  
 يهدف المقياس إلى قياس مدى توافر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند الطلاب المعلمين شعبة علم النفس الفرقة الثانية بكلية التربية .
- **صياغة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتضمنة بالمقياس :**  
 تم وضع مجموعة من العبارات تمثل السلوكيات الخاصة بالاستراتيجيات لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس الفرقة الثانية بكلية التربية بسيوط بحيث يلي كل عبارة ثلاثة خيارات هي (دائماً - أحياناً - نادراً) ، وقد تضمن المقياس (٨٢) عبارة روعي في إعدادها أن تتسم بالقابلية للقياس والملاحظة وذلك من خلال الإجراءات التالية :
- ◀ الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .  
 ◀ تحليل المقاييس الخاصة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب في مراحل مختلفة .  
 ◀ تم التوصل إلى مجموعة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في صورة سلوكيات يمكن قياسها وتصف السلوك الذي يقوم به الطالب .
- **محاور وأبعاد المقياس :**  
 تضمن المقياس ثلاثة محاور رئيسية وهي كالتالي :
- ◀ المحور الأول: استراتيجيات قبل تعلم المقرر (١٨) استراتيجية فرعية .  
 ◀ المحور الثاني: استراتيجيات أثناء تعلم المقرر (٤٥) استراتيجية فرعية .  
 ◀ المحور الثالث: استراتيجيات بعد تعلم المقرر وتتضمن (١٩) استراتيجية فرعية .
- وكل محور يندرج تحته مجموعة من العبارات روعي فيها مايلي:  
 ◀ مدى انتماء كل عبارة للمحور الذي تندرج تحته .  
 ◀ مدى الصياغة الواضحة لكل عبارة .  
 ◀ مدى وصف كل عبارة للسلوك الخاص باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الذي يقوم به المتعلم ، وتم حساب الوزن النسبي لمحاور المقياس والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأوزانها النسبية

م	المحور	المفردات	العدد	الوزن النسبي
١	استراتيجيات قبل تعلم المقرر	١٨:١	١٨	٢١,٩%
٢	استراتيجيات أثناء تعلم المقرر	٦٣:١٩	٤٥	٥٤,٩%
٣	استراتيجيات بعد تعلم المقرر	٨٢:٦٤	١٩	٢٣,٢%
	المجموع		٨٢	١٠٠%

ومن الجدول (١) يتضح أن عدد استراتيجيات قبل تعلم المقرر بلغ (١٨) استراتيجية بوزن نسبي بلغ (٢١,٩%) ، وبلغ عدد استراتيجيات أثناء تعلم المقرر (٤٥) استراتيجية بوزن نسبي (٥٤,٩%) ، وبلغت عدد استراتيجيات بعد تعلم المقرر (١٩) استراتيجية بوزن نسبي بلغ (٢٣,٢%) .

• عرض المقياس على المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وذلك لتحديد مدى ارتباط عبارات المقياس بالهدف المراد قياسه ، ومدى ارتباط كل بعد بالعبارات التي تندرج تحته ومدى صحة صياغة العبارات من الناحيتين اللغوية والعلمية وقد تم عمل ما أوصى به المحكمون من توصيات ومقترحات .

• التجربة الاستطلاعية للمقياس :

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية وتمثلت في طلاب الفرقة الثانية شعبة علم نفس بلغ قوامها (٦٠) طالب وطالبة بغرض تحديد صدقه وثباته .

• تحديد زمن المقياس :

تم تحديد الزمن اللازم للمقياس عن طريق حساب متوسط الزمن التجريبي للمقياس ، وذلك عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه الطلاب (الاول – الاخير) ، ثم حساب المتوسط لكل الطلاب ، وتم تحديد زمن المقياس حيث بلغ (٤٧) دقيقة .

• صدق المقياس :

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، حيث أبدى المحكمون أرائهم في عبارات المقياس وصياغتها ومناسبتها ومدى دقتها العلمية ، وتم عمل ما أوصوا به من ملاحظات وتعديلات ، حيث تم حذف البعض وتعديل البعض الآخر وكتابة ما تم اضافته من خلال السادة المحكمين.

كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للتأكد من البناء الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية .

• الاتساق الداخلي لعبارات المقياس ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول (٢) يوضح هذه النتائج:

جدول (٢) (الاتساق الداخلي لعبارات المقياس ، ن = ٦٠) معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والبعد التي تنتمي إليه

استراتيجيات بعد التعلم	م	استراتيجيات أثناء التعلم	م	استراتيجيات أثناء التعلم	م	استراتيجيات أثناء التعلم	م	استراتيجيات قبل التعلم	م
معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط	
♦♦٠.٣٨	٦٤	♦♦٠.٦٥	٦٢	♦♦٠.٥٩	٤١	♦♦٠.٥٦	٢٠	♦♦٠.٣٨	١٩
♦♦٠.٥٩	٦٥	♦♦٠.٤٦	٦٣	♦♦٠.٦٤	٤٢	♦♦٠.٥٦	٢١	♦♦٠.٦٣	٢٠
♦♦٠.٦٤	٦٦			♦♦٠.٥٦	٤٣	♦♦٠.٣٩	٢٢	♦♦٠.٥٦	٢١
♦♦٠.٥٦	٦٧			♦♦٠.٦٣	٤٤	♦♦٠.٤١	٢٣	♦♦٠.٦١	٢٢
♦♦٠.٥٦	٦٨			♦♦٠.٤٠	٤٥	♦♦٠.٣٧	٢٤	♦♦٠.٦٤	٢٣
♦♦٠.٣٨	٦٩			♦♦٠.٥٦	٤٦	♦♦٠.٧١	٢٥	♦♦٠.٥٦	٢٤
♦♦٠.٥٩	٧٠				٤٨	♦♦٠.٤١	٢٦	♦♦٠.٦٣	٢٥
♦♦٠.٣٦	٧١			♦♦٠.٤٦	٤٨	♦♦٠.٦٣	٢٧	♦♦٠.٥٥	٢٦
♦♦٠.٦٢	٧٢			♦♦٠.٤٠	٤٩	♦♦٠.٧١	٢٨	♦♦٠.٣٧	٢٧
♦♦٠.٥٥				♦♦٠.٣٩	٥٠	♦♦٠.٥٥	٢٩	♦♦٠.٦٦	٢٨
♦♦٠.٤١	٧٣			♦♦٠.٥٦	٥١	♦♦٠.٥١	٣٠	♦♦٠.٤٤	٢٩
♦♦٠.٤٤	٧٤			♦♦٠.٣٨	٥٢	♦♦٠.٦٣	٣١	♦♦٠.٦٣	٣٠
♦♦٠.٣٧	٧٥			♦♦٠.٤١	٥٣	♦♦٠.٦١	٣٢	♦♦٠.٦٦	٣١
♦♦٠.٧١	٧٦			♦♦٠.٦٣	٥٤	♦♦٠.٦٣	٣٣	♦♦٠.٤٤	٣٢
♦♦٠.٦٤	٧٧			♦♦٠.٥٩	٥٥	♦♦٠.٦٢	٣٤	♦♦٠.٦٣	٣٣
♦♦٠.٦٣	٧٨			♦♦٠.٥٦	٥٦	♦♦٠.٤١	٣٥	♦♦٠.٦٨	٣٤
♦♦٠.٦١	٧٩			♦♦٠.٥٦	٥٧	♦♦٠.٤٤	٣٦	♦♦٠.٥١	٣٥
♦♦٠.٥١	٨٠			♦♦٠.٥٦	٥٨	♦♦٠.٣٨	٣٧		
♦♦٠.٦١	٨١			♦♦٠.٦٣	٥٩	♦♦٠.٦٤	٣٨		
♦♦٠.٤٤	٨٢			♦♦٠.٥٦	٦٠	♦♦٠.٣٨	٣٩		
				♦♦٠.٥٦	٦١	♦♦٠.٥٤	٤٠		

♦♦ دال عند ٠.٠١ ، ♦♦ دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ، بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية لكل بعد تنتمي إليه ، مع وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، وهذا يدل على مدى تناسق وتماسك عبارات المقياس في كل بعد من أبعاده ، الأمر الذي يشير إلى صدق المقياس المستخدم .

• الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات:

لحساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات تم حساب معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلي للدرجات ، حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول (٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (٣) الاتساق الداخلي للمقياس بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية

الدرجة الكلية	البعد
❖ ٠,٦٠	الأول : استراتيجيات قبل التعلم
❖ ٠,٥٧	الثاني : استراتيجيات أثناء التعلم
❖ ٠,٥٣	الثالث : استراتيجيات بعد التعلم

يتضح من الجدول (٣) أن هناك تماسك بين أبعاد المقياس الداخلية حيث كانت العلاقة دالة موجبة عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) بين جميع أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ، مما يدل على أن المقياس متناسق ومتماسك وعلى درجة عالية من الصدق .

• **ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل ٠,٧٢ ، مما يشير إلى تمتعه بقدر عالٍ من الثبات ، ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ .

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

معامل ثبات ألفا كرونباخ	البعد
٠,٧٢	الأول : استراتيجيات قبل التعلم
٠,٦٩	الثاني : استراتيجيات أثناء التعلم
٠,٧٨	الثالث : استراتيجيات بعد التعلم
٠,٧٢	المجموع

• **الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه :**

بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح المقياس في صورته النهائية حيث بلغت مفرداته (٨٢) مفردة ، وبالنسبة لطريقة التصحيح تم وضع نظام لتقدير الأداء يتكون من مقياس ثلاثي يحدد درجة توافر السلوك ، حيث أعطيت لكل استراتيجية أو سلوك متوفر قيم رقمية على النحو التالي : ثلاث درجات في حالة إذا كانت الاستراتيجية تؤدي دائماً ودرجتان إذا كانت الاستراتيجية تؤدي أحياناً ، وتخصص درجة واحدة إذا كانت الاستراتيجية تؤدي نادراً ، وبالتالي تكون الدرجة الكلية من (٢٤٦) درجة .

• **رابعاً: مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية :**

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية والإطار النظري للبحث تم تصميم مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية .

• **الهدف من المقياس :**

يهدف المقياس الى الوقوف على مدى توافر مهارات كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس الفرقة الثانية .

• **صياغة عبارات المقياس وتعليماته :**

تم وضع مجموعة من العبارات التي تقيس مهارات كفاية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس ، بحيث يلي كل عبارة ثلاثة خيارات

هي (أوافق - أوافق الى حد ما - لا أوافق) ، وقد تضمن المقياس (٥٠) عبارة روعي في إعدادها أن تتسم بالسهولة والترتيب العشوائي وبها عبارات موجبة وسالبة وألا تكون غامضة .

• عرض المقياس على المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، وذلك لتحديد مدى ارتباط عبارات المقياس بالهدف المراد قياسه ومدى صحة صياغة عباراته من الناحيتين اللغوية والمنهجية .

• التجربة الاستطلاعية للمقياس :

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيق المقياس على العينة بغرض تحديد زمن المقياس وصدقه وثباته .

• تحديد زمن المقياس :

تم تحديد الزمن اللازم للمقياس عن طريق حساب متوسط الزمن التجريبي للمقياس ، وذلك عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه الطلاب ، ثم حساب المتوسط لكل الطلاب ، وتم تحديد زمن المقياس حيث بلغ (٤٢) دقيقة .

• صدق وثبات المقياس :

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، حيث أبدى المحكمون آرائهم في عبارات المقياس وصياغتها ومناسبتها ومدى دقتها العلمية وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض العبارات ، والجدول (٥) يبين ذلك :

جدول (٥) نسب الاتفاق لآراء السادة المحكمين حول عبارات المقياس

مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية									
العبارة	النسبة	العبارة	النسبة	العبارة	النسبة	العبارة	النسبة	العبارة	النسبة
١	% ٩٣	١١	% ١٠٠	٢١	% ١٠٠	٣١	% ٨٧	٤١	% ٩٣
٢	% ٨٦	١٢	% ١٠٠	٢٢	% ١٠٠	٣٢	% ٨٦	٤٢	% ١٠
٣	% ٩٣	١٣	% ٨٦	٢٣	% ٩٣	٣٣	% ٩٤	٤٣	% ٩٣
٤	% ١٠٠	١٤	% ٩٣	٢٤	% ١٠٠	٣٤	% ١٠٠	٤٤	% ٨٥
٥	% ٩٣	١٥	% ٨٦	٢٥	% ٩٣	٣٥	% ١٠٠	٤٥	% ٨٤
٦	% ٩٣	١٦	% ١٠٠	٢٦	% ٨٦	٣٦	% ٩٣	٤٦	% ٨٨
٧	% ٨٦	١٧	% ٨٦	٢٧	% ١٠٠	٣٧	% ٩١	٤٧	% ٧٤
٨	% ١٠٠	١٨	% ١٠٠	٢٨	% ٩٣	٣٨	% ٨٠	٤٨	% ٨٦
٩	% ١٠٠	١٩	% ٨٦	٢٩	% ٨٦	٣٩	% ٧٨	٤٩	% ٩٣
١٠	% ١٠٠	٢٠	% ٩٣	٣٠	% ٩٣	٤٠	% ٨٨	٥٠	% ٨٦

وقد تم اعادة النظر في العبارات (٣٨) ، (٣٩) ، (٧٤) وتعديلها نسبيا وفق توصيات السادة المحكمين .

وتم حساب الصدق من خلال طريقة المقارنة الطرفية المقارنة ، من خلال حساب الفروق بين الأقوياء والضعفاء ، وتم حساب متوسط درجات أفراد المستوى

الميزاني الضعيف ومتوسط درجات أفراد المستوى الميزاني القوي ، والانحراف المعياري لدرجات المستويين والخطأ المعياري للمتوسطين ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المستويين ، حيث زادت النسبة الحرجة عن ٢,٥٨ حيث بلغت النسبة الحرجة (٣,٤٤) مما يشير إلى أن المقياس يميز بين الأقوياء والضعفاء والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) متوسط الدرجات والانحراف المعياري والخطأ المعياري لمتوسط درجات المستوى الميزاني (القوي - الضعيف) والنسبة الحرجة لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية

النسبة الحرجة	طلاب المستوى الميزاني الضعيف			طلاب المستوى الميزاني القوي			البيان المجموعة الاستطلاعية
	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	
٣,٤٤	٢م٤	٢٤	٢م	١م٤	١٤	٩,٦٦	
	٠,٨٢	١,٨٩	٣,٣٢	٠,٩٢	٢,٨٩		

ومن الجدول (٦) يتضح مدى صدق مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية وتمييزه بين الطلاب الأقوياء والضعفاء ، وهذا ما يوضحه بيانات الجدول (٦) .

ومن حيث الثبات قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية ، وقد بلغ معامل ثبات النصف الأول (٠,٧٧) والنصف الثاني بلغ (٠,٨١) وذلك باستخدام معامل ألفا ، وباستخدام التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٧٨) . وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان أصبح معامل الثبات (٠,٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع والجدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧) الانحراف المعياري والتباين للأسئلة الفردية والزوجية وتباين المقياس ككل ومعامل الثبات لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية

معامل الثبات	تباين المقياس ككل	الانحراف المعياري للاختبار ككل	تباين الأسئلة الزوجية	الانحراف المعياري للأسئلة الزوجية	تباين الأسئلة الفردية	الانحراف المعياري للأسئلة الفردية	البيان المجموعة الاستطلاعية
٠,٧٨	٧,١	٢,٦٧	٢,٩	١,٧٢	١,٦٧	١,٣٣	

ويتضح من الجدول (٧) أن الانحراف المعياري للمفردات الفردية بلغ (١,٣٣) وبلغ (١,٧٢) للأسئلة الزوجية ، بينما بلغ تباين كل من الأسئلة الفردية والزوجية (١,٦٧) ، (٢,٩) على الترتيب ، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار ككل (٢,٦٧) ، وبلغ التباين (٧,١) ، وبلغ ثبات اختبار مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية كما تبينه بيانات الجدول (٠,٧٨) ، وهو معامل ثبات مناسب .

• الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه :

بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وبعد تحديد زمن الاختبار وحساب صدقه وثباته ، ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح المقياس في صورته النهائية حيث تكون من (٥٠) مفردة اختبارية ، وبالنسبة لطريقة التصحيح أعطيت لكل إجابة (أوافق : درجتان ، أوافق الى حد ما : درجة واحدة ، لأوافق :



صفر) وبالنسبة للعبارات السلبية تم إعطاء الدرجات السابقة بصورة عكسية أي لا تنطبق درجة وتنطبق صفر ، وبالتالي تكون الدرجة الكلية من (١٠٠) درجة .

• **مقياس التوجه نحو الهدف :**

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت مقياس التوجه نحو الهدف والإطار النظري للبحث تم تصميم مقياس التوجه نحو الهدف .

• **الهدف من المقياس :**

يهدف المقياس الى الوقوف على مستوى التوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس .

• **صياغة عبارات المقياس وتعليماته :**

تم وضع مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى التوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية شعبة علم النفس ، بحيث يلي كل عبارة خمسة خيارات هي (أوافق - أوافق الى حد ما - لا أوافق ، ارفض : درجتان ، ارفض بشدة : درجة واحدة) ، وقد تضمن المقياس (٤٠) عبارة روعي في إعدادها أن تتسم بالسهولة والترتيب العشوائي وبها عبارات موجبة وسالبة وألا تكون غامضة .

• **عرض المقياس على المحكمين :**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، وذلك لتحديد مدى ارتباط عبارات المقياس بالهدف المراد قياسه ومدى صحة صياغة عباراته من الناحيتين اللغوية والمنهجية ، وقد قام الباحث بتنفيذ توصياتهم ومقترحاتهم .

• **التجربة الاستطلاعية للمقياس :**

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بغرض تحديد زمن المقياس وصدقه وثباته .

• **تحديد زمن المقياس :**

تم تحديد الزمن اللازم للمقياس عن طريق حساب متوسط الزمن التجريبي للمقياس ، وذلك عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه الطلاب ، ثم حساب المتوسط لكل الطلاب ، وتم تحديد زمن المقياس حيث بلغ (٣٠) دقيقة .

• **صدق وثبات المقياس :**

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، حيث أبدى المحكمون آرائهم في عبارات المقياس وصياغتها ومناسبتها ومدى دقتها العلمية وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الآخر ، كما تم حساب الصدق من خلال المقارنة الطرفية ، حيث تم حساب متوسط درجات أفراد المستوى الميزاني الضعيف ومتوسط درجات أفراد المستوى الميزاني القوي ، والانحراف المعياري لدرجات المستويين والخطأ المعياري للمتوسطين ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المستويين، حيث ذادت النسبة الحرجة عن ٢.٥٨ حيث بلغت النسبة

الدرجة ( ٢,٩١ ) مما يشير إلى أن المقياس يميز بين الأقوياء والضعفاء والجدول (٨) يبين ذلك :

جدول (٨) الانحراف المعياري والتباين للأسئلة الفردية والزوجية وتباين المقياس ككل ومعامل الثبات لمقياس التوجه نحو الهدف

النسبة الدرجة الدرجة	طلاب المستوى الميزاني الضعيف			طلاب المستوى الميزاني القوي			البيان المجموعة الاستطلاعية
	الخطأ المعياري ٢م٦	الانحراف المعياري ٢٤	متوسط الدرجات ٢م	الخطأ المعياري ١م٦	الانحراف المعياري ١٤	متوسط الدرجات ١م	
٢,٩١	٠,٧٢	١,٥٩	٢,٧٦	٠,٨٨	٢,٠٢	٧,٥٣	

ومن حيث الثبات قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية والجدول (٩) يبين ذلك :

جدول (٩) الانحراف المعياري والتباين للأسئلة الفردية والزوجية وتباين المقياس ككل ومعامل الثبات لمقياس التوجه نحو الهدف

معامل الثبات	تباين الاختبار ككل ع	الانحراف المعياري للاختبار ككل ٤	تباين الأسئلة الزوجية ٢٤	الانحراف المعياري للاسئلة الزوجية ٢٤	تباين الأسئلة الفردية ١٤	الانحراف المعياري للاسئلة الفردية ١٤	البيان المجموعة الاستطلاعية

ويتضح من الجدول (٩) أن الانحراف المعياري للمضردات الفردية بلغ (١,١٢) وبلغ ( ١,٥٢ ) للأسئلة الزوجية ، بينما بلغ تباين كل من الأسئلة الفردية والزوجية (١,٢٥)، (٢,٣١) على الترتيب ، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار ككل (٢,١٣) ، وبلغ التباين (٤,٥٣) ، وبلغ ثبات مقياس التوجه نحو الهدف كما تبينه بيانات الجدول (٠,٧٤) ، وهو معامل ثبات مناسب .

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل ٠,٧٢ ، مما يشير إلى تمتعه بقدر عالٍ من الثبات .

#### • الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه :

بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وبعد تحديد زمن المقياس وحساب صدقه وثباته ، ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٤٠ مفردة ، وبالنسبة لطريقة التصحيح أعطيت لكل إجابة (أوافق بشدة : ٥ درجات ، أوافق : أربع درجات ، أوافق الى حد ما : ٣ درجات ، أرفض : درجتان ، أرفض بشدة : درجة واحدة) وبالنسبة للعبارات السلبية تم إعطاء الدرجات السابقة بصورة عكسية ، وبالتالي تكون الدرجة الكلية من (٢٠٠) درجة .

#### • إجراءات تجربة الدراسة :

#### • اختيار مجموعة الدراسة :

تم اختيار مجموعة الدراسة من طلاب كلية التربية شعبة علم النفس الفرقة الثانية باسيوط ، وقد بلغ عددهم (٧٠) طالب وطالبة ، بمتوسط (٢٠,١)

سنة ، وانحراف معيارى (٢,٣) ، وهم من بيئة ثقافية واجتماعية تكاد تكون واحدة ومتقاربون إلى حد كبير فى العمر الزمنى ، استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة .

• **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة :**

وتتمثل فى تطبيق الأدوات المستخدمة فى الدراسة وهى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية ومقياس التوجه نحو الهدف ، وذلك بهدف تحديد خبرات الطلاب السابقة عن موضوعات محتوى المقياس ، وتكوين دوافع ايجابية لدى الطلاب للإقبال على دراسة الوحدة باهتمام وفاعلية .

• **تعليم الموضوعات المقترحة :**

بعد إجراء التطبيق القبلي لأدوات القياس فى البحث تم البدء فى تعليم موضوعات البرنامج وذلك تحت إشراف الباحث لتذليل العقبات التى تواجه سير العملية التعليمية ، وإعطاء بعض الملاحظات البسيطة التى قد يحتاجها الطالب المعلم أثناء تعليم الموضوعات المقترحة من خلال البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات.

• **التطبيق البعدى لأدوات الدراسة :**

بعد الانتهاء من عملية التعليم تمت عملية التطبيق البعدى لأدوات الدراسة وذلك لمعرفة مدى فعالية استخدام المتغير المستقل وهو - البرنامج التدريبي المقترح القائم على معالجة المعلومات - فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية الفرقة الثانية شعبة علم النفس .

• **نتائج البحث :**

• **أولاً : بالنسبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :**

للإجابة عن السؤال البحثى التجريبي الاحصائى الأول ونصه " ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟ "

تم اختبار صحة الفرض الأول ونصه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التطبيق البعدى " ، وقد قام الباحث بحساب متوسط أداء مجموعة الدراسة قبل وبعد التدريس الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس وحساب قيمة "ت" ، وكذلك حجم الأثر ونوعه والجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) أداء مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	م ف	المقياس القبلي ن=٦٩		المقياس البعدي ن=٦٩		التطبيق المقياس
			ع	م	ع	م	
دال عند ٠.٠١	١٣.٧٧	٧.٢٩	٣.٩	١٠.٤١	٢.٨	٣.١٢	استراتيجيات قبل التعلم
دال عند ٠.٠١	١٦.٤٤	٩.٣١	٣.٢٢	١٢.٣	١.٠١	٢.٩٩	استراتيجيات أثناء التعلم
دال عند ٠.٠١	١٦.٨٧	٩.٥٥	٣.٠١	١١.٩٩	١.٤٤	٢.٤٤	استراتيجيات بعد التعلم
دال عند ٠.٠١	٣٧.٩٩	٢٧.٣٩	٩.٩٩	٤٠.٥	٤.٤٦	١٣.١١	المقياس ككل

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التطبيق البعدي ، وبالتالي يتحقق الفرض ، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٧.٩٩) عند درجة حرية "٦٩" ، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وذلك بالنسبة للمقياس ككل ، وبالنسبة للمهارات الفرعية فقد قام الباحث بحساب قيمة "ت" بين التطبيقين القبلي والبعدي لاستراتيجيات قبل التعلم حيث بلغت (١٣.٧٧) ، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وقام الباحث بحساب قيمة "ت" بين التطبيقين القبلي والبعدي لاستراتيجيات أثناء التعلم حيث بلغت (١٦.٤٤) ، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وتم حساب قيمة "ت" بين التطبيقين القبلي والبعدي لاستراتيجيات بعد التعلم حيث بلغت (١٦.٨٧) ، وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يشير الى مدى تفوق الأداء لدى مجموعة الدراسة بعد الدراسة من خلال البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات ، مما يعكس مدى قدرة البرنامج على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وما تتضمنه من استراتيجيات فرعية .

وقام الباحث بحساب حجم التأثير للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، حيث قام الباحث بحساب مربع معامل ايتا ومنها حساب قيمة "d" ، ويتحدد حجم التأثير إذا كان كبير أو صغير كالتالي : (صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠ ، ٢٤٧) ، (إخلاص محمد عبدالحفيظ ، ٢٠٠٤ ، ٢٣٥) ، إذا كان حجم التأثير من ٠.٢ إلى ٠.٥ كان حجم التأثير صغير ، وإذا كان حجم التأثير من ٠.٥ إلى ٠.٨ كان حجم التأثير متوسط ، وإذا كان حجم التأثير من ٠.٨ فأكثر كان حجم التأثير كبير ، وقد بلغ حجم التأثير الكلي للاختبار (١١.٨٨) ، وهو حجم مرتفع وبلغت قيمة "d" عند استراتيجيات التعلم الفرعية على الترتيب (٤.٩٩) ، (٥.٣٣) ، (٤.٦٤) ، وهي أحجام تأثير مرتفعة والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١) قيمة "ت" ومعامل ايتا وحجم الأثر لنتيجة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المعالجة	العملية	استراتيجيات قبل التعلم	استراتيجيات أثناء التعلم	استراتيجيات بعد التعلم	المقياس ككل
قيمة "ت"	١٣.٧٧	١٦.٤٤	١٦.٨٧	٣٧.٩٩	٣٧.٩٩
معامل "ايتا"	٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٨٨	٠.٩٨	٠.٩٨
قيمة "d"	٤.٩٩	٥.٣٣	٤.٦٤	١١.٨٨	١١.٨٨

وما سبق من نتائج يعكس مدى الأثر الكبير الذي يحدثه البرنامج التدريبي في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ويرجع الباحث ذلك التفوق في أداء الطلاب في التطبيق البعدي ، وهذا الأثر المرتفع يرجع إلى ما يلي :

« الأنشطة القائمة على معالجة المعلومات تركز على توظيف الأسئلة ، حيث من خلالها يتم الاجابة عن كل الاهداف التي ينبغي على المتعلم التمكن منها .

« تهتم الأنشطة القائمة على معالجة المعلومات بتعريف المتعلم بأهداف الموضوع ، وبالتالي يكون المتعلم واعيا عما يجب أن يعمل ، وما هو المطلوب منه والسعى لانجازه والتحقق منه .

« تهتم معالجة المعلومات بالتنوع في الاجراءات واساليب التقديم ، مما يعمل على تنمية انتباه الفرد وتعزيز مداه الى درجة كبيرة دون ملل وبالتالي الاستفادة بدرجة كبيرة والتمكن .

« من خلال معالجة المعلومات يتم تفعيل تكتيكات الانتباه مما يعزز العوامل الخاصة بعملية التعلم فالانتباه والتركيز مدخلا عملية التعلم .

« من خلال معالجة المعلومات يتم التنوع في قنوات الاحساس المستخدمة في التعلم وأشكال تقديم المعرفة مما يسهم في تسهيل عملية استقبال المعلومات وتسهيل عمليتي التمثيل والمواءمة المعلوماتية .

« تركز معالجة المعلومات على استخدام أساليب التركيز ، كالتركيز اللفظي على كلمات أو جمل معينة ، أو التركيز الاشاري مما يعمل على تنمية القدرة على الاستيعاب واستدخال المعلومات .

« في معالجة المعلومات يتم استخدام العديد من الاستراتيجيات والاجراءات مثل التصور والتأمل والسلسلة والكلمات المفتاحية واللاقطة والحرف الاول والتجميع والتي من خلالها يتمكن المتعلم من التذكر والحفظ والقيام بانشاء روابط بين الكلمات والمفاهيم المرجو تذكرها واماكنها لتقوية التذكر .

« من خلال معالجة المعلومات والانشطة التي تتناولها يتمكن المتعلم من استخدم التشابهات لتجسير الفجوة بين المعلومات القديمة والجديدة لتقوية التذكر ، وتصنيف المعلومات المتشابهة وربطها بعامل مشترك لتذكرها .

« تركز معالجة المعلومات على ممارسة كيفية تصميم الروابط بين المعلومات والمثيرات الجديدة مع البنى المعرفية والخبرات السابقة ، بحيث يستغل الفرد البنى القديمة لتساعد على تذكر المثيرات الجديدة ، ويقوم المتعلم لتذكر المعلومات بكفاءة بالعديد من الاستراتيجيات ، فيمكن ان يستخدم المتعلم بتصنيف المعلومات للتذكر ، وقد يقوم بتحديد كلمة تعمل على تداعي عدة افكار مختلفة ، وقد يقوم المتعلم بانشاء روابط ذات معنى بين الفقرات لحفظها ، او قد يختصر عدة متغيرات وافكار في كلمة واحدة ، وكل ماسبق

من استراتيجيات يعمل على تخفيف العبء المعرفى على المتعلم مما يمكنه من الاستذكار لفترات دون تعب ، كما انه من خلال ذلك يستوعب المتعلم ويحفظ العديد من الافكار والمعلومات فى وقت قصير وبدون مجهود ذهنى كبير .

◀ من خلال معالجة المعلومات يقوم المتعلم بعملية تكرار المعلومات والتعلم من خلال المعنى القائم على الفهم والاستيعاب .

◀ من خلال معالجة المعلومات يمارس المتعلم مهارات التعلم المنظم ذاتيا ، حيث يمارس عملية تحديد الاهداف والتخطيط لها ، كما يمارس كيفية توليد الاسئلة والتفكير المكثف والتقويم وهى استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا وغيره من المهارات المتنوعة ، كما انه من خلال معالجة المعلومات فى مرحلة التنظيم يمارس المتعلم كيفية اكتشاف المغالطات وتقويمها وادراك العلاقات ، كما انه فى مرحلة الاستدعاء يمارس المتعلم توليد الاسئلة وهى عبارة عن مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات كل من دراسات أحمد هلال (٢٠٠٣) ، نوال عبدالعليم (٢٠٠١) ، حسن العمرى (٢٠٠٦) ، عمر محمد (٢٠٠٧) ، صافية سليمان (٢٠٠٤) ، (2002) Knedy ، (2003) Sternberg ، (2003) slavin وغير ذلك من الدراسات التى أكدت على أهمية معالجة المعلومات فى تنمية العديد من المتغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية والتى من بينها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

#### • ثانياً: بالنسبة لمهارات كفاية الذات الأكاديمية :

#### • للإجابة عن السؤال البحثى التجريبي الاحصائى الثانى:

ونصه " ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية مهارات كفاية الذات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟ "

تم اختبار صحة الفرض الثانى ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي ، وقد قام الباحث بحساب متوسط أداء مجموعة الدراسة قبل وبعد التدريس للطلاب وحساب قيمة "ت" ، وكذلك حجم الأثر ونوعه والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢) أداء مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	م ف	القياس البعدي ن=٦٩		القياس القبلي ن=٦٩		التطبيق المهارات
			ع	م	ع	م	
دال عند ٠.٠١	١٦.٥٧	٩.٤٢	٣.٦١	١٢.٤	١.٤٦	٢.٩٨	المقاييس ككل

ويتبين من الجدول (١٢) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمقياس ككل (١٦,٥٧) ، وهي أكبر من "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٩) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى مدى تفوق الأداء لدى مجموعة الدراسة بعد الدراسة من البرنامج التدريبي المقترح القائم على معالجة المعلومات ، مما يعكس مدى فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية .

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، حيث قام بحساب مربع معامل ايتا ، ومنها تم حساب حجم الأثر أو قيمة "d" ، وتبين أنه حجم مرتفع، مما يشير إلى مدى الأثر الكبير للبرنامج في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، والجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣) قيمة "ت" ومعامل ايتا وحجم الأثر لنتيجة مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية

المعالجة	قيمة "ت"	معامل "ايتا"	قيمة "d"
المقاييس ككل	١٦,٥٧	٠,٨٥	٥,٢٨

من الجدول (١٣) يتضح أن البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات له تأثير كبير في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية حيث زاد حجم التأثير عن ٠,٨ ، حي بلغت قيمة "d" للمقياس (٥,٢٨) ، وهو حجم كبير ، مما يعكس مدى الأثر الكبير الذي يحدثه البرنامج في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية .

ويرجع الباحث ذلك التفوق في أداء الطلاب في التطبيق البعدي وهذا الأثر المرتفع إلى أن البرنامج المقترح القائم على معالجة المعلومات يركز في أنشطته على مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، حيث أنه من خلال معالجة المعلومات يمارس المتعلم مهارات مختلفة مثل القدرة على تحليل المهمة التعليمية ، كما انه من خلال تمكنه من استراتيجيات معالجة المعلومات مثل تمكنه من القدرة على وضع استراتيجيات للفهم والتذكر وقدرته على الترميز ، وقدرته على توليد الاسئلة ووضع مخططات ، والوقوف على العمود الفقري للمادة التعليمية كل ذلك يمكن المتعلم من غرس شعور بالتمكن والقدرة على الانجاز الاكاديمي وتحقيق الاهداف وممارسة المهارات ذات الصبغة الانفعالية مثل مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، حيث يشعر المتعلم من خلال ما تمكن منه من مهارات في معالجة المعلومات بالقدرة على تحقيق الاهداف ، وأنه قادر على حل المشكلات التي تواجهه في المقرر الدراسي ، كما انه من خلال ممارسة الانشطة القائمة على معالجة المعلومات يشعر المتعلم بقدرته على التعلم السريع ، كما يشعر بان لديه القدرة على تحويل المعلومات التي قرأها إلى

معلومات ذات معنى سهلة الاستيعاب والاستدخال فى الذهن ، كما انه من خلال استراتيجيات معالجة المعلومات مثل استراتيجيات الانتباه والتركيز والتنظيم والاستدعاء يتمكن المتعلم من القدرة على تقييم معلوماته واستراتيجياته بعد كل نشاط دراسي، والقدرة على التكيف مع الضغوط الدراسية العالية ، والتركيز جيدا على الوسائل والطرق التى اسخدمها عند حل مشكلاته الدراسية والاستفادة منها ، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات كل من نوال عبدالعليم (٢٠١١) ، حسن عبدالبارى (٢٠٠١) ، (Kenndy 2002) (Tuysuzoglu 2011) ، عمر محمد (٢٠٠٧) التى أكدت على أهمية استخدام معالجة المعلومات واستراتيجياتها فى تنمية المتغيرات والعوامل الانفعالية والمهارية .

• ثالثاً : للإجابة عن السؤال البحثى التجريسي الإحصائى الثالث:

ونصه " ما فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية التوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟ "

تم اختبار صحة الفرض الثالث ونصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدي ، وقد قام الباحث بحساب متوسط أداء مجموعة الدراسة قبل وبعد التدريس للطلاب وحساب قيمة "ت" ، وكذلك حجم الأثر ونوعه والجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤) أداء مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمقياس التوجه نحو الهدف

التطبيق	المقياس القبلي ٦٩ = ن		المقياس البعدي ٦٩ = ن		م ف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
المقياس ككل	٢٠١	٠٩٩	١١٣	٢٦٤	٩٢٩	١٥٩٣	دال عند ٠٠١

ويتبين من الجدول (١٤) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لبطاقة ككل (١٥٩٣) ، وهى أكبر من "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠٠١) ، وهذا يشير إلى مدى تفوق الأداء لدى مجموعة الدراسة بعد الدراسة من البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات ، مما يعكس مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التوجه نحو الهدف .

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير للبرنامج في تنمية التوجه نحو الهدف حيث قام بحساب مربع معامل ايتا ، ومنها تم حساب حجم الأثر أو قيمة "d" ، وتبين أنه حجم مرتفع، مما يشير إلى مدى الأثر الكبير للبرنامج في تنمية التوجه نحو الهدف ، والجدول (١٥) يوضح ذلك .



جدول (١٥) قيمة "ت" ومعامل ايتا وحجم الأثر لنتيجة مقياس التوجه نحو الهدف			
المعالجة	قيمة "ت"	معامل "ايتا"	قيمة "d"
المقياس ككل	١٥.٩٣	٠.٨٢	٤.٧٨

من الجدول (١٥) يتضح أن البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات له تأثير كبير في تنمية مهارات كفاية الذات الأكاديمية حيث زاد حجم التأثير عن ٠.٨ ، حي بلغت قيمة "d" للمقياس (٤.٧٨) ، وهو حجم كبير ، مما يعكس مدى الأثر الكبير الذي يحدثه البرنامج في تنمية التوجه نحو الهدف .

ويرجع الباحث ذلك التفوق في أداء الطلاب في التطبيق البعدي وهذا الأثر المرتفع إلى أن البرنامج التدريبي القائم على معالجة المعلومات يركز في الأنشطة المتضمنة به على ممارسة المتعلم لوضع أهداف مختلفة ، وتفسير كيفية الوصول اليها ، كما انه في معالجة المعلومات واستراتيجياتها يتم التركيز على تعليم كيفية البحث عن المعلومات التي تسهم في تحقيق الأهداف ، كما انه من خلال معالجة المعلومات يتعلم الطلاب كيفية تطوير طريقتهم في الاستدكار للوصول الى درجة التمكن من خلال استراتيجيات الترميز ، كما انه من خلال استراتيجيات الانتباه والتذكر يتعلم الطلاب كيفية تحديد الاهداف والوسائل والخطط وادارة الوقت والمشكلات وكيفية تجاوزها ، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسات كل من Murphy & Pinrch (2010) ، alexander (2000) ، مسعد ربيع (٢٠٠٣) ، urban (2000) ، micdelton (2000) والتي أكدت على فعالية استخدام معالجة المعلومات في تنمية المتغيرات الوجدانية ذات العلاقة الفاعلة بالانجاز والتفوق الدراسي .

#### • رابعاً : للإجابة عن السؤال الرابع :

الذي ينص على " هل توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية ؟ "

تم اختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على " توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية .

وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية من خلال معادلة بيرسون ، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين درجات كل من نتائج مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٥) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية ، والجدول (١٦) يبين ذلك:

جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الأكاديمية

ن	مح أ ب	مح أ	مح ب	رأب
٧٠	٦٧٧٦	٨٨	٧٧	٠.٨٥

ويرجع الباحث هذه العلاقة الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تشير الى العديد من المهارات التي تتضمن في ثناياها مهارات كفاية الذات الاكاديمية وكل من الاستراتيجيات ومهارات الكفاية متطلبان رئيسيان للتمكن والانجاز الاكاديمي والتفوق، فتمكن الفرد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتطلب أن يكون الفرد لديه مهارات عالية في مهارات كفاية الذات الاكاديمية فاستراتيجيات التعلم تتضمن القدرة على التخطيط ومراقبة الفهم ووضع الاهداف ويتطلب ذلك لكي يتحقق بشكل جيد أن يشعر الطالب بالقدرة على فعل ذلك ، فاحساس الفرد وادراكه على فعل شئ ما يمكنه من تحقيق ذلك فشعور وادراك الطالب بانه يستطيع معالجة الاخطاء والقصور ، وادراكه وشعوره بانه يستطيع حل المشكلة وفهم الصعوبات التي تواجهه يمكنه من الانجاز الاكاديمي والقدرة على الاستيعاب والسيطرة على المواد الدراسية وبالتالي التفوق الدراسي ، فاستراتيجيات التعلم المنظم تحتاج الى مهارات كفاية الذات الاكاديمية لتعزيزها واستمراريتها بفاعلية ، فالتفوق في استراتيجيات التعلم المنظم مثل استراتيجيات قبل تعلم المقرر واثناؤه وبعده كالقدرة على تقدير المهمة والتخطيط والتفكير المكثف وتوليد الاسئلة والتقويم والعزو ، يتبعه تفوق في مهارات كفاية الذات ، كما أن استراتيجيات التعلم بعد المقرر التي تتمثل في التقويم والعزو تعكس مهارات جزئية من مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، فالتدني في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتبعه تدني في مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، فكل منهم مهم للتمكن والانجاز الاكاديمي ، وتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أحمد سعد (٢٠٠٠) ، جمال ابو زيتون (٢٠٠٤) ، (Niell(2005) ، chan(2003) hefer(2002) والتي اكدت على العلاقة بين الاستراتيجيات والمهارات اللازمة للتمكن من الانجاز الاكاديمي .

• خامساً : للإجابة عن السؤال الخامس :

الذي ينص على " هل توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف ؟"

تم اختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على " توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف .

وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل من درجات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودرجات مقياس التوجه نحو الهدف من خلال معادلة بيرسون ، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين درجات كل من نتائج مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٢) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف ، والجدول (١٧) يبين ذلك:

جدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف

ن	مج أ ب	مج أ	مج ب	رأب
٧٠	٥٩٥	٥٦٠٠	٧٠	٠.٨٢

ويرجع الباحث هذه العلاقة الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن التوجه نحو الهدف ، فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتكون من ثلاثة أبعاد وهى استراتيجيات قبل تعلم المقرر واستراتيجيات تعلم أثناء المقرر واستراتيجيات تعلم بعد المقرر ، واستراتيجيات قبل تعلم المقرر تتضمن محورين وهما تقدير المهمة والتخطيط وتحديد الأهداف وهما يعكسان التوجه نحو الهدف ، ويتضمنوا كيفية تحقيق الأهداف وامكانيات تحقيق هذه الاهداف ، أى ان التوجه نحو الهدف يعد بمثابة أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وهذا أمر طبيعى ومنطقي فلكى يتمكن المتعلم من المقرر يجب أن يكون لديه توجه عال نحو الهدف ويكون مدفوعا بما لديه من امكانيات وقدرات نحو الانجاز والتمكن ، فمرتفعى التعلم المنظم ذاتيا من الضروري أن يكونوا مرتفعين فى مستوى التوجه نحو الهدف ، كما ان التفوق فى جانب التوجه نحو الهدف يمكن من التفوق فى بعض من جوانب استراتيجيات التعلم المنظم خاصة الجانب قبل التعلم ، كما ان الاستراتيجيات قبل واثنا وبعد تعلم المقرر تحتاج كلها أيضا الى تمتع المتعلم بقدر عال من التوجه نحو الهدف ، والتدنى فى مستوى التوجه نحو الهدف يتبعه تدنى فى بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وهذه النتائج تتفق مع دراسات مثل دراسات هيام السيد (٢٠٠٢) ، وبنتريتش وساك (٢٠١٠) ، (Zumbrunn 2011) والتي اكدت على العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمتغيرات الوجدانية والمهارية اللازمة للتمكن .

• سادساً : للإجابة عن السؤال السادس :

الذي ينص على " هل توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف ؟

تم اختبار صحة الفرض السادس الذي ينص على " توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف .

وقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل من مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية ومقياس التوجه نحو الهدف من خلال معادلة بيرسون وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين درجات كل من نتائج مقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية ودرجات مقياس التوجه نحو الهدف ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٧٩) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف ، والجدول (١٨) يوضح ذلك :

جدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية بين مهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف

ن	مج أ ب	مج أ	مج ب	رأب
٧٦	٣٧٠	٤٨٠٠	٦٠	٠.٧٩

ويرجع الباحث ذلك إلى أن مهارات كفاية الذات الاكاديمية تتطلب التوجه نحو الهدف ، فالتوجه نحو الهدف ومهارات كفاية الذات الاكاديمية كلاهما متطلبات للانجاز الاكاديمي والتحصيل الدراسي المرتفع ، ومهارات كفاية الذات الاكاديمية تتضمن فى ثناياها التوجه نحو الهدف ووضع الخطط اللازمة للتمكن منه ، فالمستوى المرتفع من مهارات كفاية الذات الاكاديمية يرتبط بالمستوى المرتفع من التوجه نحو الهدف فمن أهم مهارات كفاية الذات الاكاديمية التوجه نحو الهدف ووضع الخطط المناسبة للتمكن والوصول اليه فارتفاع مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية يتبعه ارتفاع فى مستوى التوجه نحو الهدف ، والتدنى فى مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية يتبعه تدنى فى مستوى التوجه نحو الهدف ، وتتفق هذه النتائج مع دراسات حيدر كريم (2011) Zumbrunn ، (2001) shunk ، (2002) Paijares التى أكدت على مدى العلاقة بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والمتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والتفوق الاكاديمي .

#### • توصيات الدراسة ومقترحاتها :

◀ تضمين نظرية معالجة المعلومات وعملياتها ومهاراتها فى مقرر طرق تدريس المواد المختلفة بالكلية .

◀ تدريب طلاب التربية العملية بكليات التربية على التدريس من خلال استراتيجيات معالجة المعلومات وممارستها فى فصول الدراسة بالمدارس الخاصة بالمرحلة الثانوية .

◀ إعداد برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الثانوية عن معالجة المعلومات وكيفية استخدام استراتيجياتها المتنوعة فى التدريس .

◀ إتاحة الفرصة للطلاب أثناء التدريس لممارسة المهارات الخاصة بمعالجة المعلومات والتفكير فيها لما لذلك من أثر كبير على تنمية العديد من السلوكيات المعرفية والوجدانية والمهارية المتباينة .

◀ ضرورة التأكيد على معلمى علم النفس بالمرحلة الثانوية للعمل على تنمية مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب بما لها من علاقة كبيرة بالتفوق والنجاح الدراسي .

◀ الاهتمام بمهارات الخاصة بكفاية الذات الاكاديمية وتنميتها عند المتعلمين لما لها من أهمية قصوى فى التحصيل الدراسي والتفوق الاكاديمي .

◀ إعادة تنظيم محتوى مناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية بحيث يتم من خلالها إعطاء فرصة كافية للطلاب لممارسة مهارات كفاية الذات الاكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

وفى ضوء البحث يقترح الباحث البحوث التالية :

◀ دراسة فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على معالجة المعلومات فى تنمية التفكير التقويى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- « دراسة أثر استخدام معالجة المعلومات لتدريس علم النفس على تنمية التفكير المنطومي وانتقال اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- « دراسة اثر استخدام معالجة المعلومات لتدريس علم النفس على تنمية المهارات فوق المعرفية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب ذوى الاعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية .
- « دراسة فاعلية برنامج قائم على الدمج بين معالجة المعلومات والتفكير العقلانى الاتفعالى فى تنمية التفكير التباعدى واختزال القابلية للاستهواء لدى طلاب المرحلة الثانوية.

#### • المراجع :

- ابراهيم الخطيب ، ونعمان التنشة ، وزهرى عيد ( ٢٠٠٣ ) ، التنشئة الاجتماعية للطفل - عمان ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ابراهيم ابراهيم أحمد ( ٢٠٠٧ ) ، التنظيم الذاتى للتعلم والدافعية الداخلية فى علاقتها بالتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كلية التربية ( دراسة تنبؤية ) ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، ( ٣١ ) ، ( ٣ ) ، ص ص ٦٩ - ١٣٥ .
- أحمد زارع ( ٢٠١٢ ) ، برنامج تدريبي مقترح فى اكساب معلمى الدراسات مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية التفكير المتشعب لدى تلاميذهم ، المجلة العلمية ، العدد ٢ ، مجلد ١ ، ص ص ١ - ٥٥ .
- أحمد سعد صالح ( ٢٠٠٠ ) ، فاعلية برنامج ارشادى فى الدراما النفسية فى خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف السابع الاساسى ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- أحمد الفواعير ، عودة محمد جلال ( ٢٠٠٤ ) ، أثر برنامج تدريبي على الكفاية المدركة لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- أحمد عبدالرحمن ابراهيم ( ٢٠٠٥ ) ، النموذج البنائى لبعض المتغيرات المرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلد ١ ، العدد ١٥ ، ص ص ٧٣ - ١٣٠ .
- أحمد هلال لافى ( ٢٠٠٣ ) ، بناء استراتيجيات تعليمية مستندة الى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها فى مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان للدراسات العليا .
- أروى العوايشة ( ٢٠٠٧ ) ، درجة اسهام التوجهات القيمية وأنماط التفكير فى كفاية الذات الاكاديمية والتحصيل لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، رسالة ماجستير ، الجامعة الهاشمية ، الزرقاء ، الاردن .
- أسامة عربى محمد ( ٢٠١٤ ) ، فاعلية برنامج الكورت فى تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بانيسوط ، المجلد ( ٣١ ) ، العدد ( ٣ ) ، ص ص ٤١٧ - ٤٧٦ .
- آمال أحمد حلمى ( ٢٠١٠ ) ، نموذج مقترح فى علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على اتخاذ القرارات نحو المشكلات المجتمعية المعاصرة لدى الطالب المعلم دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٦١ ، مجلد ١ ، ص ص ١٦٠ - ١٩٧ .

- إيمان ذكى موسى ، ووفاء صلاح ( ٢٠١٠ ) ، أثر البناء المتنامي للملف الانجاز الالكترونى على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد ٤ ، عدد ١٦ ، ص ص ٨١ - ١٣٨ .
- جمال أبو زيتون (٢٠٠٤) ، أثر برنامج تدريبي فى تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الاكاديمي لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة الجامعة الاردنية ، عمان ، الاردن .
- جودت أحمد سعادة ( ٢٠٠٣ ) ، تدريس مهارات التفكير ( مع مئات الأمثلة التطبيقية ) عمان ، دار الشروق .
- حسن حسين زيتون ( ٢٠٠٣ ) ، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم القاهرة ، عالم الكتب .
- حسن حسين زيتون ( ٢٠٠٣ ) ، تعليم التفكير رؤية معاصرة ، القاهرة ، عالم الكتب .
- حسن العمري ( ٢٠٠٥ ) ، فاعلية برنامج تعليمى تعلمى مستند الى طريقة حل المشكلات الابداعى فى مستويات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا فى مادة الفقه الاسلامى ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- حسنى عبدالبارى (٢٠٠١) ، التفكير ( مهاراته واستراتيجيات تدريسه ) ، الاسكندرية ، مركز الاسكندرية .
- حيدر كريم ( ٢٠٠٩ ) ، التوجه التنافسى للاعبى كرة القدم وعلاقته بالسلوك الجازم ، مجلة العلوم التربوية الرياضية ، كلية التربية الرياضية ، المجلد الثانى ، العدد الثالث .
- خليل عبدالغفار عبدالحى (٢٠١٥) ، فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التاملى فى الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- خير الله شواهين ( ٢٠٠٥ ) ، تنمية مهارات التفكير فى تعلم العلوم ، عمان ، دار المسيرة .
- ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦) ، التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز ، القاهرة ، عالم الكتب .
- رجاء محمود أبو علام ( ٢٠٠٤ ) ، التعلم أسسه وتطبيقاته ، عمان ، دار المسيرة .
- سامى محمد ( ٢٠٠١ ) ، معالجة وتجهيز المعلومات ، القاهرة ، دار النهضة للنشر .
- شادية التل ( ٢٠٠٥ ) ، علم النفس التربوى فى الاسلام ، عمان ، دار النفائس .
- صافية سليمان أبو جودة (٢٠٠٤) ، أثر برنامج تعليمى تعلمى مستند الى نظرية العبء المعرفى فى تنمية مهارات التفكير الناقد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية .
- عبدالرحمن عدس (٢٠٠٥) ، علم النفس التربوى نظرة معاصرة ، عمان ، دار الفكر .
- عبدالعزيز طلبة عبدالحميد (٢٠١١) ، أثر تصميم استراتيجيات مقترحة للتعلم الالكترونى قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتى للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكترونى المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التاملى ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، المجلد ٢ ، عدد ٧٥ ، ص ص ٢٤٩ - ٣١٦ .
- عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤) ، علم النفس المعرفى النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة .

- عدنان يوسف العتوم وآخرون (٢٠٠٥) ، علم النفس المعرفى النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة .
- عصام على الطيب (٢٠١١) ، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مدخل معاصر للتعلم من أجل الاتقان ، القاهرة ، دار عالم الكتب .
- عمر محمد يوسف (٢٠٠٧) ، أثر برنامج تعليمى فى التربية الاسلامية مستندا الى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا فى تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا فى الأردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- علا حمدى السمان (٢٠٠٩) ، فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، القاهرة .
- محمد عبدالله الببلى ، وآخرون (٢٠٠١) ، علم النفس التربوى وتطبيقاته ، العين ، مكتبة الفلاح .
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤) ، مفهوم الذات : بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
- محمد حمد الطيطى (٢٠٠٤) ، تنمية قدرات التفكير الابداعى ، عمان ، دار المسيرة .
- محمد أبو عليا ومحمد العزاوى (٢٠٠٦) ، الكفاية الذاتية الاكاديمية كما يدركها الطلبة وعلاقتها بتصورتهم لادراكات معلمهم لتلك الكفاية وادراكات معلمهم الحقيقية لها ، مقدم للنشر فى مجلة البحرين .
- محى الدين توك ، ويوسف قطامى ، وعبدالرحمن عدس (٢٠٠٣) ، أسس علم النفس التربوى ، عمان ، دار الفكر .
- مسعد ربيع ابو العلاء (٢٠٠٣) ، الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلاطنة عمان ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد ١٨ ، مجلد ٢ ، ص ص ٩٨ - ١٣٣ .
- مصطفى قسيم الهيلات (٢٠١٥) ، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين ، المؤتمر الدولى الثانى للموهوبين والمتفوقين نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين ، جامعة الامارات العربية المتحدة ، كلية التربية ١٩ - ٢١ مايو ، ص ص ٣٦٠ - ٣٧٦ .
- ميمونة سليمان (٢٠١٥) ، متاح فى / [http:// search . mandumah. com / record / 726748](http://search.mandumah.com/record/726748)
- نجوى حسن على (٢٠١٢) ، مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا فى تقدير الذات والتحصيل الاكاديمى لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، (٢) (٢٠) ، الجزء الاول ، ابريل ، ص ص ١٥١ - ١٨٤ .
- نسيمة داوود، ونزيه حمدى (٢٠٠٠) ، علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكثاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الاردنية ، دراسات العلوم التربوية ، (١) ، ص ص ٤٤ - ٥٦ .
- نعيم جعنبى (٢٠٠٠) ، الكفايات الأساسية للمعلمين فى مرحلة التعليم الثانوى فى الأردن من وجهة نظرهم ، دراسات العلوم التربوية ، (٢٧) ، ص ص ٢٤ - ٣٧ .

- نوال عبدالعليم عبدالقادر (٢٠٠١)، فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة لمعالجة المعلومات لتنمية التفكير الابتكاري في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، أطروحة دكتوراه، مناهج وطرق تدريس العلوم، جامعة المنوفية، كلية التربية، شبين الكوم.
- هبة محمد عبدالنظير (٢٠٠٨)، فعالية نموذج تدريسي مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، المجلد ١، العدد ٣، ص ٢١٣ - ٢٤٦.
- هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦)، نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع - القيمة للدافعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ١٦، العدد ٥٠، ص ٣٨٥ - ٤٣٦.
- هيام القرعان (٢٠٠٦)، أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمستندة الى ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة الأساسية بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا.
- هيام السيد خليل (٢٠٠٢)، دراسة طولية للعلاقة بين توجهات الاهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- وحيد السيد حافظ وجمال سليمان (٢٠٠٦)، فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة بنها، (٦٨)، (١٦)، اكتوبر، ص ١٦٥ - ٢٠٣.
- وليد أحمد الكندري وعبدالرحيم عبدالهادي (٢٠٠٩)، اثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي في مقرر طرق التدريس العام لدى عينة من تلاميذ كلية التربية الاساسية بدولة الكويت، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، (٣)، (٢١)، يناير، ص ٢١٢ - ٢٣٨.
- Alayani, M.N. (2008), Self- Regulated Learning of students majoring in physical Education: Assessment of social cognitive theory .ph.D.Dissertation Simon Fraser University, USA.
- Azvedo, R., & Cromlry, J.G. (2004), does training on self – regulated learning facilitate student learning with hypermedia? Journal of education psychology, 96(3), pp 523-535.
- Bandura, A (2006) , Eclg Learning and publishing group about self –Efficacy , retrieval april , 4, 2006, from the world wide web, [http:// www. Ecle. Com. Index. Phd.](http://www. Ecle. Com. Index. Phd.)
- Bernard ,M ( 2014) , Improvement of Goals Orientation and Academic Achievement, journal of education psychology88(4) , pp 129-165 .
- Bergin, S, Reilly, R, & Traynor. D(2005) , Examining The Role Of Self-Regulated Learning In Introductory Programming Performance , first international Computing Education Research Working , ICER , 2005 , Seattle , WA , US ,October 2005 .
- Bembenutty, H (2006), Preservice Teachers Help Seeking Tendencies and self-regulation of learning. Paper Presented at the



Annual Meeting of The American Educational Research Association. San Francisco, CA. April.

- -Brokenshire, D (2005), discovering causal models of self – regulated learning MA, thesis, Simon Fraser University, USA.
- Boekaerts, M. (1999), self – regulated learning: where we are today, international journal of education research, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M& Cascaller, E. (2006), How Far have moved toward the integration of theory and practice in self –regulation? Educational psychology review, 18(3), 199 –210.
- Carneiro, R et al (2011), self – regulated learning in technology enhanced learning environment. USA: springer.
- Cassidy, S. (2011), self – Regulated Learning in higher Education: Identifying key ational component processes. Studies in higher Education, 36 (8), 989-1000.
- Caliskan, E, Seluck, G(2010) , Preservice Teachers Use of Self-Regulation Stratgies in Phisics Problem Solving : Effect of Gender and academic achievement , International Journal of the Physical Sciences , 5(12) , 1926-1938 .
- Chen, C. s (2002), Self – Regulated Learning Strategies and achievement in an introduction to information system course, information technology, learning and performance journal, 20 (1), 11-25.
- Cheng , C.K. (2011) , Thr Role Of Self – Regulated Learning in enhancing learning performance , international journals of research and review , 6(1), 1-6 .
- Chan ,D.(2003) , Multiple Intelligences and Percieved Self – Efficacy among Chinese secondary school Teachers in hong Kong , Educational Psychology , 23, p p 521-542 .
- Cgang, M. K. (2000), The Development of Self-Regulated Learning, Asia pacific educatiln review, 1(1) k, 55-66.
- Clark, L. (2012), Formative Assessment: Assessment is for Self – Regulated learning, Educational Psychology Review, 24 (2), 205-249.
- DeBoer, h, et al (2013), Effective Strategies for Self – Regulated Learning: AMeta – Analysis. Rijkunieviteit Gronings Instituut, Voor Onderzoek Van Onderwijs.

- Elliot, A & Mcgregore, H ( 2001) Achievement game Framework , Journal of Personality and Social Psychology , 87 , 501-519
- Gresch, H. (2011), Decision – Making strategies and self – regulated learning: Fostering decision – Making competence in education for sustainable, development, ph D Dissertation, Niedersachsiscge staatsund universitatsbibliothek Gottingen.
- Guay, F, Larose, S & Boivin, M. (2004), Academic Self – Concept and educational attainment level: Aten – Year Longitudinal study, self and identity, 3, p p 53- 68.
- Guay , F , Marsh ,H & Bovin , M ( 2003 ) , Academic Self – Concept and academic achievement : Adevelopment Psychology , 95, p p 124-136.
- Hefer, B (2002), Academic delay of gratification and self – efficiency enhance academic achievement among Minority College students, Paper presented at the annual meeting of the American education research association (New Orleans, la, April 1-5, 2002).
- Heo, H (2000), Theoretical Underpinings for Structuring the Classroom as self-regulated Learning Enviroment, Educational Technology International, 2(1), pp 31-51.
- Jinks , J & Morgan , V .(2006) , students sense of academic efficacy and achievement in sciences : ausful new direction for research regarding scientific literacy , Electronic Journal of science education , Retrieval March , 3 , 2006 from the world wide web :http :// www. Wolfweb.
- Judd, J (2005) , The Relationship Between Self – Regulatory Learning Stratigies and The Academic Achievement of hight School Chemistry Students , Unpublished Thesis in The University of Hawaii, USA .
- Jule, S (2004), Self – Regulation in College Compositions: No Writer Left Behind, Doctor of Philosophy, the University of Arizona.
- Kalpan, A , Middelton , M, Urban , T & Midgley , C (2002) , Achievement Goals and Goal structures , Hillsdale , NJ :Eribaum , 122 .
- Kenndy, L (2002), Blooms Taxonomy, retrieved October 12, 2002, on line, http:// www. Uwsp. Edu.education / block 1/ blooms-Taxonomy .htm

- Larose, S et al (2005), Trajectories of science self-efficacy beliefs during the college transition and academic and vocational adjustment in science technology programs, Educational Research and Evaluation. Retrieved March, 3, 2006: Available on: <http://www.fse.ulaval.ca/ext/sites/sites.Php>.
- Lane, A & Hall, R (2002), Development of a measure of self – Efficacy specific to statistics courses in sport, Journal of Hospitality, Leisure, sport and tourism Education, 1, 1473 -8376.
- Li Jimbo , B (2007) , Relationship Among Achievement Goals Orientations Learning Strategies and Academic Achievement of Junior High School Students , Journal of Studies Of Psychology and Behavior , vol.3 , No.1 , pp22-36 .
- Martinez, Pons, M. (2001), Psychology of Teaching and Learning A three Step Approach, USA, Bloomsbury publishing.
- McWhaw , K , Abramic , P (2001) Students Goal Orientation And Interest : Effects On Students Use Of Self-Regulated Learning Strategies , Contemporary Educational Psychology , vol26 , NO. 3, pp 311-329.
- McWhoter, W (2008) , The Effectiveness of Using Iego Regulated Learning In A University Introductory Computer Programming Course , Unpublished doctoral Dissertation , The University of north Texas .
- Michalsky, T (2012), Shaping Self – Regulation in Science Teachers Professional Growth: Inquiry Skills, Science Education, 96(6), 1106-1133.
- Montalvo , F , et al ( 2004 ) , Self – Regulated Learning : Current and Future Directions , Electronic Journal Of Research in Educational Psychology , 2(1) , 1-34 .
- Murphy , P & Alexander , P (2000) , A motivated Exploration of Motivation Terminology , Contemporary Educational Psychology , 25,pp 3-53
- Niell , J .( 2005 ) , Definition of Various self-Constructs , Psychology of Growth outdoor education & self-constructs , retrieval February ,2, 2006 , available on : <http://www.Wilderom.Com/Psychology/self>.
- Ozdemire , P , guney ,S , Ceren , T (2006) , Enhancing Learning through multiple intelligences , Journal of Biological Education ,6, pp74-78 .

- Pajares, F& Shunk, L (2002), Overview of social cognitive theory and self-Efficacy. Retrieved April, 4, 2006, Available on: <http://www.emory.edu/education/mfb/eff.Html>.
- Pintrich , P. R .( 2000 ) , The goal Orientation in Self – Regulated Learning , , Handbook of self-regulation learning , san digo : academic press, academic press , p p 451- 502 .
- Pintrich, P & Shunk, D (2002), Motivation in Education: Theory Research and Applications Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R, (2004), A conceptual Framework for Assessing Motivation and Self – Regulated Learning in college students, Educational Psychology Review, 16 (4), p p 385 – 407.
- Schlomer , P & Brenan , K (2006) , From Student To Learners Developing Self – Regulated Learning : Journal Of Education For Business, 82(2) , 81-87 .
- Schwarzer , R & Fuchs ( 2006 ) , Self Efficacy And Health behaviors , Retrievel January , 2006 , Available on : <http://www.Fu/gesund/publical/publist.Html>.
- Shaffer, David R., (2003), Development Psychology, Childhood and Adolescence, Cole Publishing Company.
- Slavin, R. E, (2003), Educational Psychology, Theory and Practice Postone, allyn, bacon.
- Sternberg, R (2003), Cognitive Psychology, Australia, Thomson, wodsworth.
- shunk , D & Pajares , F ( 2001 ) , The development of Academic Self Efficacy , chapter in Awigfield J , eccles (eds) Development Of Achievement Motivation , San Digo .
- Tuysuzoglu, B (2011), An Investigation of the Role of Metacognitive Behavior in Self – Regulated Learning when learning complex science topic with ahypermedia learning inviroment, unpublished doctoral Dissertation, the University of North California.
- Wildman, M (2003), Freshmens use of library electronic resources and self-efficacy, information research, 8, pp 2-25.
- Zumbunn, L, et al (2011), Self-Regulated Learning Strategies, on line, <http://www.Uwsp.Edu.education/block1/blooms-Taxonomy.htm>.

- Zimmerman, B. J. (2002), Achieving Self – Regulation: the trial and triumph of adolescence in f p jares, Adolescence and education, USA, Academic Motivation of adolescents.
- Zimmerman, B. J. (2002) , Becoming a self-regulated learner : an
- overview, theory into practice , 4 (2) , p p 64 – 70

