فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى 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 تدريبى مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى 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 التى تمثلت فى البرنامج التدريبى 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 التجريبى ذا المجموعة الواحدة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى فعالية البرنامج التدريبى المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (استراتيجيات قبل التعلم – استراتيجيات أثناء التعلم – استراتيجيات بعد التعلم) ، كما توصلت الدراسة الى فعالية البرنامج التدريبى المقترح القائم على نظرية معالجة المعلومات فى 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 القبلى والبعدى فى الاداء على مقاييس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدى بما يشير الى فعالية البرنامج واثره فى 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

Abestract :

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 الاهتمام 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 ، متضمنه لعناصر مختلفة للتعلم (Brokenshire ,D, 2005,109) ، ويختلف التعلم المنظم ذاتيا 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 ذاتيا 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 ذاتيا يشير الى مجموعة من الافكارIdeas والمشاعر والسلوكيات المنظمة ذاتيا والموجهة نحو تحقيق الأهداف.

ويرى زامبران وآخرون (Zumbrunn, L , et al , ,2011,16) ان التعلم المنظم هو عملية تساعد الطلاب على ادارة Adminstration أفكارهم وسلوكهم وعواطفهم Emotions، 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 فى دراستهم ، أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام حبيب الحسينى ٢٠٠٦،٣٨٧) ، ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا وضع الاهداف ثم التخطيط والتوجيه 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 حمدى (٢٠٠٩) وفا صلاح الدسوقى ، وإيمان ذكى (٢٠١٠) ، عبدالعزيز طلبة (٢٠١١) Azevedo,R.,Cromley, J (2004)، Boekaerts (1999)، Cassidy,s.(2002)

ومن المتغيرات المهمة واللازمة لتحقيق الانجاز الاكاديمى Academic Achievement بجانب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كفاية الذات الاكاديمية ، والتى تشير الى شعور الفرد بقدرته الاكاديمية وامكاناته المعرفية والتحصيلية (ابراهيم الخطيب واخرون ، ٢٠٠٣ ، ٤٦) ، وتتضمن كفاية الذات الاكاديمية العديد من المهارات اللازم توافرها فى المتعلم للانجاز الاكاديمى والتى يمكن تنميتها من خلال المران والممارسة والتدريب الفعال ، فكفاية الذات الاكاديمية تتضمن مهارات تتسم بالتنظيم وتنسيق المعرفة وتصنيفها Classification ، ويشير باندورا الى ان كفاية الذات الاكاديمية تتضمن افتراضات Hypothesizes متنوعة منها المقدرة عل الترميز Encoding وهى 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 والتامل الذاتى ، حيث ان الفرد لا يسلك فقط لكى يرضى عنه الاخرون ، ولكن ليرضى هو عن نفسه ، وهذا يعنى انه ذاتى التعزيز self Rienforcement ، ولتحقيق ذلك ، فانه يستخدم اسلوب تنظيم الذات ، بوضعه مجموعة من المعايير Creteria للمقارنة بين أدائه والمعايير الداخلية ، فيعود الى تكييف سلوكه ، وهذا يعنى أن الفرد قادر على التفكير فى خبراته الخاصة والتامل فى عملياته المعرفية الفكرية بواسطه التامل الذاتى لتحديد كفايته فى 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 التحصيلى مثل دراسات Guay, F.Larose,S.& Boivin,M.(2004) ، Hefer,B.(2002) ، Jinks , B. (2002) ، Jinks , J & Morgan, v.(2006) ، Larose , S, Ratell, C & Harvey, M.(2005) Lane, A, Hall , R, Lanne ، (2002) ، Pajares, F.(2002) ، Schwarzer, R & Fuchs, R (2006) ، Wildman,M(2003) ، ganfen , k (2011) ، Bernard , M (2014) .

ويعد التوجه نحو الهدف Orientation goal متغير وجدانى مهم للانجاز الاكاديمى Academic Achievement والتفوق الدراسى ، وهو يشير الى معرفة

المتعلم لما ينبغى 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 كلاً 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 الاخرين ويجدون مكافاتهم فى اتقان المهمة التى هم بصددها (Li Jinbo , B ,2007 , 22-36) ، 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 & Midgley C ,2002,203)، واشارت العديد من الدراسات الى اهمية التوجه نحو الهدف وضرورة تنميته لدى المتعلم (Kplan, l,et .,al ,2000,67) مثل دراسات مسعد ربيع (٢٠٠٣) ، Middlton(2000) ، urdan (2000) ، Murphy (2000) وغيرها .

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 والتركيزAttention & 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 Knnedy (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 & Assimulate فى الذهن والسيطرة عليها ، ويقرر العديد من العلماء ان القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فى معالجة المعلومات ، والعمليات الميتامعرفية 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 تدريبى 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 الرئيسي التالي: ما فعالية برنامج تدريبى 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 الاكاديمية فى ضرورة توافرهما بدرجات مرتفعة لتحقيق الانجاز الاكاديمى فى جميع المراحل التعليمية خاصة فى المراحل العليا كالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية ، حيث يكون المتعلم قد وصل الى درجة من النضج العقلى والانفعالى تمكنه من تطوير مهارات وامكانيات متباينة عقلية منها ونفسية فمن الضرورى لكى يتمكن المتعلم من المواد العلمية أن يكون لديه مجموعة من الاستراتيجيات والمهارات التى تمكنه من تسهيل المادة العلمية واستيعابها بطريقة صحيحة تمكنه من التعلم ذى 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 لكى ينجح ويتفوق أن يضع استراتيجيات تعلم منظم ذاتيا بعد التعلم .

كما أنه من الضرورى 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 الاكاديمية ، فهى ضرورة لأن يرتفع مستواها لتفعيل الانجاز الاكاديمى والتوجه نحو الهدف السليم (Li Jinbo , B ,2007 , 22-36) .

وأشارت العديد من الدراسات الى أهمية تنمية التدنى فى مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل دراسات ميمونة سليمان (٢٠١٥) ، مسعد أبو العلا(٢٠٠٣) ، آمال أحمد (٢٠١٠) ، أحمد زارع (٢٠١٢) ، علا حمدى (٢٠٠٩) وفا صلاح الدسوقى ، وإيمان ذكى (٢٠١٠) ، عبدالعزيز طلبة (٢٠١١) Boekaerts (1999) ، Azevedo,R.,Cromley ,J(2004) Cassidy,s.(2002) ،Boekaerts,M.,Cascallar, E.(2006) Chung,m.k(2011) ، Clark,I.(2012) ، Werf,M.(2013) ، والتى أكدت على ضرورة توافرها لانجاز الطلاب الاكاديمى ، كما أشارت العديد من الدراسات الاخرى الى ضرورة رفع المستوى المنخفض من مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية 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) ganfen , k (2011) ، Wildman,M(2003) Bernard , M (2014) ، حيث أكدت هذه الدراسات على ضرورة تنمية تدنى معدل مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية 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 ليساعد على التذكر .
- تدنى مستوى ادراك المهارات والامكانيات المسهمة فى التحصيل الدراسى .
- تدنى مستوى التوجه نحو تحقيق الاهداف التعليمية المرجوة .
- ضعف امكانية وضع تسلسلا معينا لعناصر الموضوع للتمكن من التعلم .
- عدم استخدم 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 يتاكد 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 تدريبى مقترح قائم على معالجة المعلومات قد يسهم فى تنمية مثل هذه الاستراتيجيات ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، وقد أشارت العديد من الدراسات الى مدى أهمية معالجة المعلومات فى 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) ، Knnedy (2002) ، Sternberg (2003) slavin(2003) وغير ذلك من الدراسات .

وبنا على ما تقدم ، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسى التالى:

ما فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى 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 تدريبى مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟
- ما فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟
- ما فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات فى 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 تدريبى مقترح قائم معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم نفس.
- تعرف فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم معالجة المعلومات فى تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية شعبة علم التفس .
- تعرف فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم معالجة المعلومات فى تنمية التوجه نحو الهدف لدى طلاب كلية التربية شعبة علم التفس .

- 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 يلى :

- تأكيد أهمية معالجة المعلومات لدى الطلاب ودورها فى تعليم اكساب الطلاب استراتيجيات تدريسية تفيد فى تسهيل استدخال وتمثيل المعلومات فى 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 فى مسايرة 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 ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية لنقلها الى طلاب المرحلة قبل الجامعية .
- توجيه نظر مخططى مناهج علم النفس الى البرنامج التدريبى القائم على معالجة المعلومات واهميته لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب .

- **أسئلة البحث** :

- ما فعالية برنامج تدريبى قائم على معالجة المعلومات فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس؟
- ما فعالية برنامج تدريبى قائم على معالجة المعلومات فى تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟
- ما فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على معالجة المعلومات فى تنمية التوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة علم النفس ؟
- ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية ؟
- ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف ؟
- ما العلاقة بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ؟

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح التطبيق البعدى .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس التوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدى .
- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية .
- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتوجه نحو الهدف.
- توجد علاقة ارتباطية بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف .

- **مصطلحات البحث** :

- **معالجة المعلومات** :

يعرف Kennedy(2002,43) معالجة المعلومات بانها مجموعة الخطوات والاجراءات والعمليات المعرفية والذهنية التى يقو بها المتعلم لاستقبال وتخزين واسترجاع المعلومات، ويعرفها إيمان ذكى (٢٠١٠ ، ٨١ -١٣٨) بانها 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 بانها مجموعة من المهارات والعمليات والاجراءات المعرفية والذهنية اللازمة لاستدخال المعلومات فى العقل وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة ، وتتمثل هذه العمليات فى الانتباه والترميز والتخزين والاسترجاع ، وسوف يتم بنا برنامج تدريبى 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 ، 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 فى دراستهم ، أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام حبيب الحسينى ، ٢٠٠٦،٣٨٧) ، ولغرض هذا البحث يعرف بانه مجموعة من الاستراتيجيات التى يقوم بها طالب الفرقة الثانية شعبة علم النفس بكلية التربية قبل وأثناء وبعد التدريس ، للتمكن والسيطرة على عملية التعلم ، ويمكن قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال مقياس التعلم المنظم ذاتيا .

- **مهارات كفاية الذات الاكاديمية** :

يشير (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 ، ولغرض هذه الدراسة يعرف بانه 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) بانه معرفة المتعلم لما ينبغى 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 الانتهاء من أداء المهمة ، و,يعرف بأنه توجه الفرد نحو السيطرة على المهمة أو التحسن الشخصى نتيجة ادراكه لقدراته (Elliot, A & Mcgregore, H , 2001 , 501-519) ، ولغرض هذا البحث يعرف بانه معرفة الفرد وادراكه لما يجب القيام به حتى يتمكن من الانجاز الاكاديمى 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 التجريبى**:

حيث تم استخدامه فى التعرف على فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على معالجة المعلومات فى 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 تدريبى مقترح قائم على معالجة المعلومات .
- مجموعة من الموضوعات المقترحة بنى عليها البرنامج التدريبى المقترح فى أهدافه ومحتواه وأنشطته .

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

- **مواد وأدوات البحث** :
  - برنامج تدريبى مقترح قائم على معالجةٍ 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 وفقاً 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 التى يمكن من خلالها الإجابة عن مجموعة الأسئلة الإجرائية للبحث .
- تحليل المحتوى المقترح ، وإعادة صياغته فى ضوء فى ضوء البرنامج التدريبى المقترح القائم على معالجة المعلومات .
- إعداد مقياس استراتيجيات العلم المنظم ذاتياً .
- 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 ــ مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية ــ مقياس التوجه نحو الهدف) .
- التطبيق البعدى لأدوات الدراسة .
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا لمعرفة أثر المتغير المستقل " استخدام البرنامج التدريبى القائم على معالجة المعلومات " فى التدريس على متغيرات البحث التابعة (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ــ مهارات كفاية الذات الاكاديمية ــ مقياس التوجه نحو الهدف) ، وتفسير النتائج للإجابة عن أسئلة البحث التجريبية الإحصائية والتحقق من فروضه .
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات فى ضوء نتائج البحث .

- **الإطار النظري للبحث** :

يتمثل الإطار النظرى فى أربعةٍ محاور أساسية وهى نظرية معالجة المعلومات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، وفيما يلي المحاور الأربعة بالتفصيل .

- **أولاً : نظرية معالجة المعلومات Knewledg 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 تؤدى كل مرحلة الى المرحلة التالية لها ، والتى 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 اشبه بعمل الحابات 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 Analysise of Knowledge الى عدد من المراحل الافتراضية التى يتم فى كل منها عدد من العمليات المعرفية على المثيرات 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 فورى 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 الاخر معالجة بسيطة وسطحية (أحمد هلال ، ٢٠٠٣ ، ١٢٢) .

ولمعالجة المعلومات الاهمية 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) ، Knnedy (2002) ، Sternberg (2003) ، slavin(2003) وغير ذلك من الدراسات .

- **مكونات معالجة المعلومات** :

حدد العلماء مكونات معالجة المعلومات وفقاً للمراحل التالية :

- **الذاكرة الحسية (المسجل الحسى)** : **Sensory Memory**

أول المراحل فى نظام معالجة المعلومات ، حيث يقوم المتعلم باستقبال المثيرات الحسية من خلال الحواس ، وبحكم الانتباه Attention والتركيزConcenteration تصل بعض المثيرات الى الذاكرة الحسية ، ومهمتها نقل صورة العالم الخارجى من خلال الحواس (نوال عبدالعليم عبدالقادر ٢٠٠١، ٧٦) ، ومداها 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 Analysise ، 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 المران 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 شواهين ، ٢٠٠٥ ، ٥٣) ، وتتسم الذاكرة طويلة المدى بالسعة غير المحدودة ، وتمد الذاكرة العاملة بالمعلومات عند الحاجة لإتمام عمليات الترميز والتفكير وحل المشكلات عند التعامل مع المثيرات الحسية ، وهناك أساليب تحسن من اداء هذه الذاكرة ، كذيادة 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 فكلما 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 فى نظام معالجة المعلومات مثل التعرف ، والتنظيم ، والتحليل ، والتفسير ، والتفكير ، حتى تصبح المعلومات فى قالب يسمح بتخزينها فى الذاكرة طويلة المدى .
- يمكن الانتقال من ذاكرة الى اخرى من خلال قيام المتعلم باجراءات وعمليات وعرفية وعقلية محددة ، فمن الضرورى الانتباه والتركيز لنقل المثيرات الى الذاكرة الحسية والتركيز والانتباه وانتقاء المثيرات 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 Spesific 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 التالى:

- **استراتيجيات الانتباه والتركيز Attention & Concentration**

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

- توظيف الأسئلة .
- تعريف المتعلم بأهداف الموضوع .
- التنويع فى الاجراءات واساليب التقديم .
- تفعيل تكتيكات الانتباه .
- توجيه المعلم للمتعلمين غير المنتبهين .
- التنويع Vairty 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 بالمفاهيمConcepts والأفكار الموجودة فى 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 (محى الدين توق واخران ، ٢٠٠٣ ، ٢٢١) .

وللترميز استراتيجيات مختلفة تتمثل فى الاستراتيجيات التالية :

- استراتيجية التامل أو التصورImagination ، وفيها يتم استحضار صورة متخيلة للخبرات ، واستخدام صور ذهنية تخيلية لتمثل المعلومات (جودت أحمد ، ٢٠٠٣ ،٩٨) .
- استراتيجية التوليف القصصى ، وتشير الى ربط مجموعة كلمات ببعضها لتكون قصة ذات معنى سهلة مما يسهل عملية التذكر للكلمات (Kennedy , L, 2002 , 126) .
- استراتيجية السلسلة أو الطريقة الرابطة ، ويتم فيها ربط الفقرات المعلوماتية من خلال روابط حسية بصرية .
- استراتيجية الكلمة المفتاحية Key Word، وهى ايجاد كلمة واحدة تتضمن وتعمل على تداعى عدة جمل وافكار ، فالكلمة الواحدة تثير فى الذهن عدة أفكار (شادية التل ، ٢٠٠٥ ، ٤٣) .
- استراتيجية 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) .
- استراتيجية الحرف الاول ، وتتضمن بناء كلمات ذات معنى من الحروف الأولى لكل كلمة أو جملة واختصارها بهدف تسهيل عملية استدعائها .
- استراتيجية التجميع Gathering Strategy، وتقوم على أساس تجميع عدد من الاحرف أو الارقام أو الرموز أو المعلومات فى وحدات صغيرة وباسلوب يسهل تذكره ، حيث يقوم المتعلم بتصنيف المعلومات على نظام ذى معنى (Slavin , R , 2003 , 76) ..

- **أشكال الترميز** :

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

- الترميز الصوتى Audioual 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 ، وتتاثر 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 لاخر وبدء الحصة بالسؤال عن الدرس السابق (محى الدين توق واخرون ، 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 المعايشة ، 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 معايشة 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 مخزونٍ المتعلم المعرفى ، وتستند هذه العملية الى افتراض ان المادة المنظمة تنظيما جيداً أسهل للتعلم وأدعى للتذكر ، وبخاصة اذا كانت المعلومات معقدة أو مكثفة ، كما ان وضع المفاهيم فى اطار تنظيمى كالترتيب الهرمى Hierarchical Orgainization، يعد من الطرق التى من خلالها يتم تفصيل المعلومات (حسن حسين زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٦٧) ، ويأخذ 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 عمليتى التخزين والاسترجاع متكاملتان فالمتعلم يعمل على استدخال البيانات والمعلومات فى بنيته المعرفية من خلال المعالجة المعرفية ، حيث يقوم الفرد بتكرار المعارف عدة مرات ، ويقوم بان يجعل للمعلومات المستدخلة معنى فى العقل حتى يتم ربطها بالبناء المعرفى 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 الاكاديمية والتوجه نحو الهدف** :

ترتبط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ارتباطا وثيقا بمعالجة المعلومات فالمتعلم فى معالجة المعلومات يقوم باستراتيجيات معرفية مثل استراتيجيات التسميع وتنظيم للمعلومات Orgainization فى البنية المعرفية Cognitive Constructve ، كما يقوم بعملية التفصيل Elaboration والتوسع فى المعلومات لفهمها وربطها فى بنيته المعرفية ، كما يقوم بعمليات ما وراء معرفية كالتخطيط وتحديد الاهداف ومراقبة الذات Self-Monitoring والتقويم Evaluation حتى يستطيع معالجة المعلومات وتنشيطها وتمثيلها Assimulate & Enactive فى الذهن .

ويقرر العديد من العلماء ان القدرة على استخدام الاستراتيجيات المعرفية فى معالجة المعلومات ، والعمليات الميتامعرفية Metacognitive Process الكامنة لاختيار الاستراتيجية هى لب مكونات التعلم المنظم ذاتياً ، وترتبط كفاية الذات الاكاديمية ارتباطا وثيقا 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 & Accomodationالمعرفية ، كما أن كفاية الذات الاكاديمية تتضمن افتراضات متنوعة منها القدرة على الترميز ، وهى مؤشرات Inaiactors للمعالجة المعلوماتية ومؤشرات لامكانية التذكر المؤكد ، وتتضمن كفاية الذات الادراك Perception والانتباه وهى عمليات فى معالجة المعلومات بالاضافة الى تضمين مهارات كفاية الذات اجراءات تسهم فى دخول المعلومات من الذاكرة قصيرة

المدى الى الذاكرة طويلة المدى مثل الربط والتنظيم والتصنيف والمتشابهات وهى عوامل للمتعلمين ذوى كفاية الذات المرتفعة ، هذا بالاضافة 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 ذاتيا مفهوما معقدا وذلك نظرا لارتباطه بنظريات متعددة ، متضمنه لعناصر مختلفة للتعلم (Brokenshire ,D , 2005,109) ويختلف التعلم المنظم ذاتيا عن التعلم الذاتى Self – Learning حيث يتضمن التعلم الذاتى فرضية اضافية لاعطاء الطلاب دورا واسعا فى اختيار وتقويم المواد الدراسية فالتعلم الذاتى Self – Learning يمكن أن يتضمن التعلم المنظم ذاتيا 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 ـ 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 ، والتى يوجهها ويقيدها أهدافهم والمظاهر البيئية فى بيئته" (Montalove , et al , 2004 , 88).

ويرى " بيرجن واخرون " التعلم المنظم ذاتياً بانه " الحالة التى يكون بها الطلاب موجهين ومراقبين لاهدافهم الأكاديمية ، ومواردهم التعليمية ومدفوعين ذاتيا ، 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 زيمر مان (Zemmerman, B ,2002,2) على أن التعلم المنظم ذاتيا يشير الى مجموعة من الافكارIdeas والمشاعر والسلوكيات المنظمة ذاتيا 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 فى دراستهم ، أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم (هشام حبيب الحسينى ، ٢٠٠٦،٣٨٧) ، ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا وضع الاهداف ثم التخطيط والتوجيه والتنظيم وضبط المعارف والدافعية 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 (Jule , S ,2004, 16) .

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

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

ينتقل المتعلم فى التعلم المنظم ذاتيا من مجرد المعرفة السطحية البسيطة بالمعلومات إلى أن يصل الى اكتساب مهارات وقدرات تمكنه من القيام بالمهام المعقدة الصعبة ، وتساعد فى التمكن من الانجاز الاكاديمى (Jules , S , 2004 ,66) ، والتنظيم الذاتى يفيد فى النجاح المدرسى وهو جانب اساسى فى عملية التعلم (Pinrich , P , 2004 ,390) ، وللتعلم المنظم جوانب كالتالى :

- **التنظيم المعرفى Cognitive Regulation** :

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

- **تنظيم العوامل التاثيرية Influence Factors Regulation** :

وفى هذا الجانب يتم تنظيم الدوافع والوجدان الخاصة بالمتعلم بنفس الطريقة التى يتم بها تنظيم العامل المعرفى 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 اثارة 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 وبالتالى تنظيم الافكار والمعتقدات مثل دراسات (2002).Hefer,B ، 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 ، فتنظيم 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 ذاتيا 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 ـ ٣٧٦) .

وتعددت مفاهيم استراتيجيات التعلم المنظم حيث يشير سكلومير وبيرنان (Scholomer ,P Bernan , K , 2006 , 81-87)الى ان التعلم المنظم ذاتيا 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 ، والعملياتٍ الميتامعرفية الكامنة لاختيار الاستراتيجية هى لب مكونات التعلم المنظم ذاتيا (Gresch H ,2011, 29) .

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

- **أولا : 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 .

- **ثانيا : 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 استراتيجية 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 استراتيجية 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 أيضاً بمهارات فوق معرفية فيقوم بالتخطيط ومراقبة الفهم والتقويم ، وعلى الرغم من ان ما وراء المعرفة تتضمن فى ثناياها متغيرات تاثيرية ، 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 ، وتتمثل 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 فلابد 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) ، 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 لفهمها 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 الميتامعرفية الكامنة لاختيار الاستراتيجية هى لب مكونات التعلم المنظم ذاتياً .

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.

- **ثالثاً : 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 لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية Social & Cognitive Factors فى التعلم وما يحدث فيما بينها من تفاعل ، حيث يتضمن مفهوم كفاية الذات فكرة أن المثيرات الاجتماعية المحيطة بنا تؤثر فى الشعور بالكفاءة (عدنان العتوم ، واخرون ، ٢٠٠٥ ، ١٠٨) .

وتشير كفاية الذات الى مختلف أشكال الاداء التى تمثل الحد الادنى 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 جعنينى ، ٢٠٠٠، ٢٤ ـ 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 الاكاديمية** :

تتعدد مفاهيم وتعريفات كفاية الذات الاكاديمية فيرى باجاريس 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 (2003) Guay ،hefer(2002) ، Jinks (2006) ، Larose (2005) ، (2003) Wildman، 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 حمدى ، ٢٠٠٠ ، ٤٤ ـ ٥٦) .

والمتعلمون لديهم اراء كثيرة عن كفايتهم الذاتية الاكاديمية وما يمكنهم انجازه 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 االاكاديمية كلما كانت ايجابية كلما حقق الفرد اهدافه التعليمية واذداد معامل اعتبار الذات لديه وبالتالى 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 ، فكفاية 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 ، 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 الذاتى ، حيث ان الفرد لايسلك فقط لكى يرضى عنه الاخرون ، ولكن ليرضى هو عن نفسه وهذا يعنى انه ذاتى التعزيز ، ولتحقيق ذلك ، فانه يستخدم اسلوب تنظيم الذات ، بوضعه مجموعة من المعايير Creteria للمقارنة بين أدائه والمعايير الداخلية ، فيعود الى تكييف سلوكه ، وهذا يعنى أن الفرد قادر على التفكير فى خبراته الخاصة والتامل فى عملياته المعرفية الفكرية بواسطه التامل الذاتى لتحديد كفايته فى ضوء ظروف معينة والحكم عليها (محمد أبو عليا ومحمد العزاوى ، ٢٠٠٦ ، ١٦٦ ـ ١٩٩) .

- **العوامل المؤثرة فى كفاية الذات الاكاديمية** :

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

- الخبرات الاكاديمية السابقة Pre Academic Experiences ، وذلك فيما يتعلق بالنجاح الدراسى والفشل حيث يؤثر ذلك على ادراك مفهوم كفاية الذات من حيث القوة والضعف ، فالنجاح مهم للشعور بالكفاية .
- الاقناع اللفظى للذاتVerbal Persuadation ، من خلال مخاطبة الذات لفظيا بانها جيدة وقادرة على تحقيق الاهداف وقادرة على التمكن ، وانها تتمتع بقدرات وامكانيات تسمح لها بالانجاز الاكاديمى ، 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 في الوقت المناسب لحل مشكلة معينة عند الحاجة .
- أستطيع التخطيط لاختيار نوع الداسة التى تناسب مهاراتى وقدراتى .

- قدراتي ومهاراتي المعرفية أعلى من مهارات وقدرات أقراني فى الصف .
- أشعر بأني سريع الفهم والقدرة على التعلم.
- أضع لنفسى أهداف محددة وأسعى الى تحقيقها .
- اجد حلاً لكل المشكلات الدراسية التى قد تواجهنى .
- أعالج نقاط الضعف والقصور في الفهم عندما أتعامل مع المشكلات الدراسية.
- أقيم معلوماتي واستراتيجياتي بعد كل نشاط دراسي .
- لا أياس من اخفاقى فى حل بعض الاسئلة من المقرر (أحمد سعد صالح ٢٠٠٠ ، ٦٤).

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 داخلي .
- لدى القدرة على التكيف مع الضغوط الدراسية العالية .
- أجيد الأطلاع على الكتب والمقالات العلمية .
- لدى القدرة على تحويل المعلومات التي أقرأها إلى معلومات ذات معنى سهلة الاستيعاب والاستدخال فى الذهن .
- أتطلع بشغف إلى التعلم والدراسة المستمرة التى تشبع رغباتى وطموحاتى .
- أستطيع تقييم الحلول التي أفكر بها لحل مشكلة ما بطريقة تؤدى إلى حلول متميزة .
- اعتمد على نفسي في التعلم و الدراسة (Ozdemir. P, Gooney. S & Ceren. T , 2006 , 74-78).
- لدى القدرة والامكانية على التعلم بسرعة كبيرة .
- أستطيع تحويل الفشل إلى نجاح في الدراسة .
- لدي مهارة في استيعاب ما أتناوله من معلومات .
- حب الأنشطة الأكاديمية التي تتسم بالصعوبة والتى تستفز مهارتى وذكائى.
- لدي الاستعداد لمواجهة المشكلات خاصة فى المجال الدراسى، وذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي الذاتية .
- أقوم بتحليل المهمة الدراسية الى عناصرها الاولية وعلاقاتها 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, l,et .,al ,2000,67) مثل دراسات مسعد ربيع (٢٠٠٣) Middlton(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 الاخرين ، ويجدون مكافاتهم فى اتقان المهمة التى هم بصددها (Li Jinbo , B ,2007 , 22-36) ، وتشير الابحاث الى ان الطلاب ذوو التوجه نحو التعلم أكثر استعداداً 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 Perfornance Objectives يكونوا مدفوعين بدافعية خارجية (Kaplan, A , Middleton ,M , Urban , T & Midgley C ،,2002,203)

ويتاثر التوجه نحو الهدف بالعديد من المتغيرات منها المتغيرات الشخصية التى تتمثل فى قوة الارادة ، والمثابرة ، والقدرة على التحمل ، وسمات الشخصية المختلفة والدافعية للانجاز ، كما تتاثر بعوامل خارجية منها نظم التعزيز والبيئة المناسبة للانجاز (حيدر كريم الياسرى ، ٢٠٠٩ ، ٧٩ -١١١) .

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

- **إجراءات الدراسة** :

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

- **مجموعة الدراسة** :

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

- **أدوات الدراسة** :

قام الباحث بإعداد الأدوات التالية :

- **أولاً:البرنامج التدريبى المقترح القائم على معالجة المعلومات** :

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

- **تحديد الهدف من البرنامج**:

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

- **تحديد محتوى البرنامج**:

تم تحديد محتوى البرنامج فى صورة جلسات تدريبية يتدرب من خلالها الطالب المعلم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعض مهارات كفاية الذات الاكاديمية وممارسة كيفية التوجه نحو الاهداف فى ضوء نظرية معالجة المعلومات وتضمنت الجلسات مايلى:

- خلفية نظرية تتعلق بمعالجة المعلومات واستراتيجياتها.
- التدريب على مهارات تقدير المهمة والتخطيط وتحديد الهدف فى ضوء نظرية معالجة المعلومات.
- التدريب على مهارات التفكير المكثف وتوليد الاسئلة والتذكر والمراقبة الذاتية فى ضوء نظرية معالجة المعلومات .
- التدريب على مهارات التقويم والتقويم الذاتى فى ضوء نظرية معالجة المعلومات.
- مجموعة من الموضوعات المتنوعة مصاغة فى ضوء نظرية معالجة المعلومات بما يسهم فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية وهى كالتالى :
  - ✓ تحديد الاهداف
  - ✓ التخطيط .
  - ✓ التشفير (الترميز).
  - ✓ الاسترجاع.
  - ✓ التامل وعدم التسرع.
  - ✓ تنظيم الذات .
  - ✓ مراقبة الذات.
  - ✓ التقييم والتقويم.
  - ✓ خطوات التفكير فى الفهم والاستيعاب.
  - ✓ تحمل المسئولية.
  - ✓ التوقعات.
  - ✓ العزو.

- **بناء جلسات البرنامج**:

تم بناء الجلسات فى صورة (١٣) جلسة متبعا المحتوى السابق الذى تم الإشارة إليه حيث روعى فيها زيادة الأنشطة التدريبية التى يقوم بها الطالب المعلم للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية 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 التدريبى المقترح لمحتواه ومدى مناسبة الأنشطة المندرجة لتنمية المتغيرات التابعة للبحث(استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ــ مهارات كفاية الذات الاكاديمية ــ التوجه نحو الهدف) ومناسبة الاجراءات المتبعة .
- مدى إمكانية تنفيذ البرنامج .
- مدى سلامة الصياغة الغوية والعلمية للبرنامج.
- مدى تحقيق البرنامج التدريبى 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 اعدد كراسة أنشطة في 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 ــ اسم المدرسة ــ الفصل ــ وتاريخ اليوم وعنوان الدرس ــ كذلك ينطوي السجل على العديد من الأسئلة والأنشطة التي تتناسب مع البرنامج التدريبى 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 ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية ، ولإعداد كراسة النشاط تم الآخذ في 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 مدي صلاحيتها وفعاليتها ، وقد قام الباحث بعمل التعديلات التي أشار وأقرر 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 باسيوط بحيث يلي كل عبارة ثلاثة أخيارات هي (دائما ـ أحيانا ـ نادرا) ، 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 ذاتيا .
- تحليل المقاييس الخاصة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب فى 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 وهى 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 مايلى:

- 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 النسبى لمحاور المقياس والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأوزانها النسبية

م	المحور	المفردات	العدد	الوزن النسبى
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 نسبى بلغ (٢١,٩٪) ، وبلغ عدد استراتيجيات أثناء تعلم المقرر (٤٥) استراتيجية بوزن نسبى (٥٤,٩٪) ، وبلغت عدد استراتيجيات بعد تعلم المقرر (١٩) استراتيجية بوزن نسبى بلغ (٢٣,٢٪) .

- **عرض المقياس على المحكمين** :

تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى 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 فى صورته الأولية تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية وتمثلت فى 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 ــ 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 فى 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 الاخر 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

م	استراتيجيات قبل التعلم	م	استراتيجيات أثناء التعلم	م	استراتيجيات أثناء التعلم	م	استراتيجيات أثناء التعلم	م	استراتيجيات بعد التعلم
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
١	٠,٥❖	١٩	٠,٣٦❖❖	٤١	٠,٥٩❖	٦٢	٠,٦٥❖	٦٤	٠,٣٨❖❖
٢	٠,٣٨❖	٢٠	٠,٥٦❖	٤٢	٠,٦٤❖	٦٣	٠,٤٦❖	٦٥	٠,٥٩❖
٣	٠,٦٣❖	٢١	٠,٥٦❖	٤٣	٠,٥٦❖			٦٦	٠,٦٤❖
٤	٠,٥٦❖	٢٢	٠,٣٩❖❖	٤٤	٠,٦٣❖			٦٧	٠,٥٦❖
٥	٠,٦١❖	٢٣	٠,٤١❖❖	٤٥	٠,٤٠❖❖			٦٨	٠,٥٦❖
٦	٠,٦٤❖	٢٤	٠,٣٧❖❖	٤٦	٠,٥٦❖			٦٩	٠,٣٨❖
٧	٠,٥٦❖	٢٥	٠,٧١❖	٤٨				٧٠	٠,٥٩❖
٨	٠,٦٣❖	٢٦	٠,٤١❖❖	٤٨	٠,٤٦❖			٧١	٠,٣٦❖❖
٩	٠,٥٥❖	٢٧	٠,٦٣❖	٤٩	٠,٤٠❖			٧٢	٠,٦٢❖
١٠	٠,٣٧❖❖	٢٨	٠,٧١❖	٥٠	٠,٣٩❖❖				٠,٥٥❖
١١	٠,٦٦❖	٢٩	٠,٥٥❖	٥١	٠,٥٦❖			٧٣	٠,٤١❖❖
١٢	٠,٤٤❖	٣٠	٠,٥١❖	٥٢	٠,٣٨❖			٧٤	٠,٤٤❖❖
١٣	٠,٦٣❖❖	٣١	٠,٦٣❖	٥٣	٠,٤١❖❖			٧٥	٠,٣٧❖❖
١٤	٠,٦٦❖	٣٢	٠,٦١❖	٥٤	٠,٦٣❖			٧٦	٠,٧١❖
١٥	٠,٤٤❖	٣٣	٠,٦٣❖	٥٥	٠,٥٩❖			٧٧	٠,٦٤❖
١٦	٠,٦٣❖❖	٣٤	٠,٦٢❖	٥٦	٠,٥٦❖			٧٨	٠,٦٣❖❖
١٧	٠,٦٨❖	٣٥	٠,٤١❖❖	٥٧	٠,٥٦❖			٧٩	٠,٦١❖
١٨	٠,٥١❖	٣٦	٠,٤٤❖❖	٥٨	٠,٥٦❖			٨٠	٠,٥١❖
		٣٧	٠,٣٨❖❖	٥٩	٠,٦٣❖			٨١	٠,٦١❖
		٣٨	٠,٦٤❖	٦٠	٠,٥٦❖			٨٢	٠,٤٤❖❖
		٣٩	٠,٣٨❖❖	٦١	٠,٥٦❖				
		٤٠	٠,٥٤❖						

❖ دال عند٠,٠١ ، ❖❖دال عند٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية لكل بعد تنتمي إليه ، مع وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا 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 الكلى للدرجات**:

لحساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والمجموع الكلى للدرجات تم حساب معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والمجموع الكلى 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

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

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 عال من الثبات ، ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباك.

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك لأبعاد المقياس

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

- **الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه** :

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

- **رابعاً: مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية** :

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

- **الهدف من المقياس** :

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

- **صياغة عبارات المقياس وتعليماته** :

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

هى (أوافق ـ أوافق الى حد ما ـ 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 فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى 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 فى 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 فى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، حيث أبدى المحكمون أرائهم في عبارات المقياس وصياغتها ومناسبتها ومدى دقتها العلمية وفى ضوء أرائهم تم تعديل بعض العبارات ، والجدول (٥) يبين ذلك :

جدول (٥)نسب الاتفاق لاراء 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 فى 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

الميزانى الضعيف ومتوسط درجات أفراد المستوى الميزانى القوى ، 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 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 الميزانى (القوى – الضعيف) والنسبة الحرجة لمقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية

البيان / المجموعة	طلاب المستوى الميزانى القوى			طلاب المستوى الميزانى الضعيف			النسبة الحرجة
	متوسط الدرجات م١	الانحراف المعياري ع١	الخطأ المعياري ع م١	متوسط الدرجات م٢	الانحراف المعياري ع٢	الخطأ المعياري ع م٢	
الاستطلاعية	٩,٦٦	٢,٨٩	٠,٩٢	٣,٣٢	١,٨٩	٠,٨٢	٣,٤٤

ومن الجدول (٦) يتضح مدى صدق مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية 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 الاكاديمية

البيان / المجموعة	الانحراف المعيارى للأسئلة الفردية ع١	تباين الأسئلة الفردية ع١	الانحراف المعيارى للأسئلة الزوجية ع٢	تباين الأسئلة الزوجية ع٢	الانحراف المعيارى للاختبار ككل ع	تباين المقياس ككل ع	معامل الثبات
الاستطلاعية	١,٣٣	١,٦٧	١,٧٢	٢,٩	٢,٦٧	٧,١	٠,٧٨

ويتضح من الجدول (٧) أن الانحراف المعيارى 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 المعيارى للاختبار ككل (٢,٦٧)، وبلغ التباين (٧,١) ، وبلغ ثبات اختبار مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية كما تبينه بيانات الجدول (٠,٧٨) ، وهو معامل ثبات مناسب .

- **الصورة النهائية للمقياس وطريقة تصحيحه** :

بعد إجراء التعديلات في ضوء أراء 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 ، لاأوافق :

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 مقاييس 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 هى (أوافق ـ أوافق الى حد ما ـ 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 فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى 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 فى 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 فى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، حيث أبدى المحكمون أرائهم في عبارات المقياس وصياغتها ومناسبتها ومدى دقتها العلمية وفى ضوء أرائهم تم تعديل بعض العبارات وحذف البعض الاخر ، كما تم حساب الصدق من خلال المقارنة الطرفية ، حيث تم حساب متوسط درجات أفراد المستوى الميزانى الضعيف ومتوسط درجات أفراد المستوى الميزانى القوى ، 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

الحرجة (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

البيان / المجموعة	طلاب المستوى الميزانى القوى			طلاب المستوى الميزانى الضعيف			النسبة الحرجة
	متوسط الدرجات م١	الانحراف المعياري ع١	الخطأ المعياري ع م١	متوسط الدرجات م٢	الانحراف المعياري ع٢	الخطأ المعياري ع م٢	
الاستطلاعية	٧,٥٣	٢,٠٢	٠,٨٨	٢,٧٦	١,٥٩	٠,٧٢	٢,٩١

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

البيان / المجموعة	الانحراف المعيارى للأسئلة الفردية ع١	تباين الأسئلة الفردية ع١	الانحراف المعيارى للأسئلة الزوجية ع٢	تباين الأسئلة الزوجية ع٢	الانحراف المعيارى للاختبار ككل ع	تباين الاختبار ككل ع	معامل الثبات
الاستطلاعية	١,١٢	١,٢٥	١,٥٢	٢,٣١	٢,١٣	٤,٥٣	٠,٧٤

ويتضح من الجدول (٩) أن الانحراف المعيارى للمفردات 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 المعيارى 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 أراء 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.

- **إجراء ت 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 التجريبى ذا المجموعة الواحدة .

- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة** :

وتتمثل فى تطبيق الأدوات المستخدمة فى الدراسة وهى مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً 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 التدريبى 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 ـ البرنامج التدريبى المقترح القائم على معالجة المعلومات ـ فى تنمية استرايجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلميين بكلية التربية الفرقة الثانية شعبة علم النفس .

- **نتائج البحث** :

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

للإجابة عن السؤال البحثى التجريبى الاحصائى الأول ونصه " **ما فعالية برنامج تدريبى 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 والبعدى وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

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

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

وقام الباحث بحساب حجم التاثير للبرنامج التدريبى المقترح فى تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، حيث قام الباحث بحساب مربع معامل ايتا ومنها حساب قيمة "d"، ويتحدد حجم التأثير إذا كان كبير أو صغير كالتالى : (صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠، ٢٤٧)، (إخلاص محمد عبدالحفيظ ، ٢٠٠٤، ٢٣٥)، إذا كان حجم التأثير من ٠.٢إلى 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 الكلى للاختبار(١١.٨٨) ، وهو حجم مرتفع وبلغت قيمة "d" عند استراتيجيات التعلم الفرعية على الترتيب (٤.٩٩)،(٥.٣٣)،(٤.٦٤) ، وهى أحجام تأثير مرتفعة والجدول (١١) يوضح ذلك .

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

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

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

- الأنشطة القائمة على معالجة المعلومات تركز على توظيف الأسئلة ، حيث من خلالها يتم الاجابة عن كل الاهداف التى ينبغى على المتعلم التمكن منها .
- تهتم الأنشطة القائمة على معالجة المعلومات بتعريف المتعلم بأهداف الموضوع ، وبالتالى يكون المتعلم واعيا عما يجب أن يعمله ، وما هو المطلوب منه والسعى لانجازه والتحقق منه .
- تهتم معالجة المعلومات بالتنويع فى الاجراءات واساليب التقديم ، مما يعمل على تنمية انتباه الفرد وتعزيز مداه الى درجة كبيرة دون ملل وبالتالى 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 التنويع فى قنوات الاحساس المستخدمة فى التعلم وأشكال تقديم المعرفة مما يسهم فى تسهيل عملية استقبال المعلومات وتسهيل عمليتى التمثيل والمواءمة المعلوماتية .
- تركز معالجة المعلومات على استخدام أساليب التركيز ، كالتركيز اللفظى على كلمات أو جمل معينة ، أو التركيز الاشارى مما يعمل على تنمية القدرة على الاستيعاب واستدخال المعلومات .
- فى معالجة المعلومات يتم استخدام العديد من الاستراتيجيات والاجراءات مثل التصور والتامل والسلسلة والكلمات المفتاحية واللاقطة والحرف الاول والتجميع والتى من خلالها يتمكن المتعلم من التذكر والحفظ والقيام بانشاء روابط بين الكلمات والمفاهيم المرجو تذكرها واماكنها لتقوية التذكر .
- من خلال معالجة المعلومات والانشطة التى تتناولها يتمكن المتعلم من استخدم المتشابهات 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 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 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) ، Knnedy (2002) ، Sternberg (2003) ، slavin(2003) 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 .

- **ثانيا: بالنسبة لمهارات كفاية الذات الاكاديمية :**
- **للإجابة عن السؤال البحثى التجريبى الاحصائى الثاني:**

ونصه " **ما فعالية برنامج تدريبى 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 والبعدى لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدى ، 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 والبعدى وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمقياس مهارات كفاية الذات الأكاديمية

التطبيق / المهارات	القياس القبلى ن= ٦٩		القياس البعدى ن= ٦٩		م ف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
المقياس ككل	٢.٩٨	١.٤٦	١٢.٤	٣.٦١	٩.٤٢	١٦.٥٧	دال عند ٠.٠١

ويتبين من الجدول (١٢) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية لصالح التطبيق البعدى ، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للمقياس ككل(١٦,٥٧) ، وهى أكبر من "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٩) دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) وهذا يشير إلى مدى تفوق الأداء لدى مجموعة الدراسة بعد الدراسة من البرنامج التدريبى 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 التدريبى 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"
المقياس ككل	١٦,٥٧	٠,٨٥	٥,٢٨

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

ويرجع الباحث ذلك التفوق فى أداء الطلاب فى التطبيق البعدى وهذا الأثر المرتفع إلى أن البرنامج المقترح القائم على معالجة المعلومات يركز فى 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 الفقرى للمادة التعليمية كل ذلك يمكن المتعلم من غرس شعور بالتمكن والقدرة على الانجاز الاكاديمى وتحقيق الاهداف وممارسة المهارات ذات الصبغة الانفعالية مثل مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، حيث يشعر المتعلم من خلال ما تمكن منه من مهارات فى معالجة المعلومات بالقدرة على تحقيق الاهداف ، وأنه قادر على حل المشكلات التى تواجهه فى المقرر الدراسى ، 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 التجريبى الاحصائى الثالث:**

ونصه " ما فعالية برنامج تدريبى 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 والبعدى لمقياس التوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدى ، 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 والبعدى لبطاقة وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمقياس التوجه نحو الهدف

التطبيق	القياس القبلى ن= ٦٩		القياس البعدى ن= ٦٩		م ف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
المقياس ككل	٢,٠١	٠,٩٩	١١,٣	٢,٦٤	٩,٢٩	١٥,٩٣	دال عند ٠,٠١

ويتبين من الجدول (١٤) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيقين القبلى والبعدى لمقياسالتوجه نحو الهدف لصالح التطبيق البعدى حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة للبطاقة ككل (١٥,٩٣) ، وهى أكبر من "ت" الجدولية عند درجة حرية (٦٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) ، وهذا يشير إلى مدى تفوق الأداء لدى مجموعة الدراسة بعد الدراسة من البرنامج التدريبى القائم على معالجة المعلومات ، مما يعكس مدى فاعلية استخدام البرنامج التدريبى 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 التدريبى القائم على معالجة المعلومات له تأثير كبير في تنمية مهارات كفاية الذات الاكاديمية حيث ذاد حجم التأثير عن ٠,٨ ، حي بلغت قيمة "d" للمقياس (٤,٧٨) ، وهو حجم كبير ، مما يعكس مدى الأثر الكبير الذي يحدثه البرنامج فى تنمية التوجه نحو الهدف .

ويرجع الباحث ذلك التفوق فى أداء الطلاب فى التطبيق البعدى وهذا الأثر المرتفع إلى أن البرنامج التدريبى القائم على معالجة المعلومات يركز فى الانشطة المتضمنة به على ممارسة المتعلم لوضع أهداف مختلفة ، وتفسير كيفية الوصول اليها ، كما انه فى معالجة المعلومات واستراتيجياتها يتم التركيز على تعليم كيفية البحث عن المعلومات التى تسهم فى تحقيق الأهداف ، كما انه من خلال معالجة المعلومات يتعلم الطلاب كيفية تطوير طريقته فى الاستذكار 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 Pinrch(2010) , Murphy& (2000)alexander ، مسعد ربيع (٢٠٠٣) ، urban (2000)، micdelton (2000) والتى أكدت على فعالية استخدام معالجة المعلومات فى تنمية المتغيرات الوجدانية ذات العلاقة الفاعلة بالانجاز والتفوق الدراسى .

- **رابعاً : للإجابة عن السؤال الرابع :**

الذي ينص على" هل توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً 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 الاكاديمية من خلال معادلة بيرسون ، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين درجات كل من نتائج مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية ، والجدول (١٦) يبين ذلك:

جدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومهارات كفاية الذات الاكاديمية

ن	مج أ ب	مج أ مج ب	مج أ	مج ب	ر أ ب
٧٠	١٥١٤	٦٧٧٦	٨٨	٧٧	٠,٨٥

ويرجع الباحث هذه العلاقة الى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تشير الى العديد من المهارات التى تتضمن فى ثناياها مهارات كفاية الذات الاكاديمية وكل من الاستراتيجيات ومهارات الكفاية متطلبان رئيسيان للتمكن والانجاز الاكاديمى والتفوق، فتمكن الفرد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتطلب أن يكون الفرد لديه مهارات عالية فى مهارات كفاية الذات الاكاديمية فاستراتيجيات التعلم تتضمن القدرة على التخطيط ومراقبة الفهم ووضع الاهداف ويتطلب ذلك لكى 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 التى تواجهه يمكنه من الانجاز الاكاديمى والقدرة على الاستيعاب والسيطرة على المواد الدراسية وبالتالى التفوق الدراسى ، فاستراتيجيات التعلم المنظم تحتاج الى مهارات كفاية الذات الاكاديمية لتعزيزها واستمراريتها بفاعلية ، فالتفوق فى استراتيجيات التعلم المنظم مثل استراتيجيات قبل تعلم المقرر واثناءه وبعده كالقدرة على تقدير المهمة والتخطيط والتفكير المكثف وتوليد الاسئلة والتقويم والعزو ، يتبعه تفوق فى مهارات كفاية الذات ، كما أن استراتيجيات التعلم بعد المقرر التى تتمثل فى التقويم والعزو تعكس مهارات جزئية من مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، فالتدنى فى مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتبعه تدنى فى مستوى مهارات كفاية الذات الاكاديمية ، فكل منهم مهم للتمكن والانجاز الاكاديمى ، وتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات أحمد سعد (٢٠٠٠) ، جمال ابو زيتون (٢٠٠٤) ، Niell(2005)، chan(2003) hefer(2002) والتى اكدت على العلاقة بين الاستراتيجيات والمهارات اللازمة للتمكن من الانجاز الاكاديمى .

- **خامساً : للإجابة عن السؤال الخامس :**

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

تم اختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على" توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً 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 ارتباطية 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 أب	مج أ مج ب	مج أ	مج ب	رأب
٧٠	٥٩٥	٥٦٠٠	٧٠	٨٠	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 الاهداف وهما يعكسان التوجه نحو الهدف ، ويتضمنوا كيفية تحقيق الاهداف وامكانيات تحقيق هذه الاهداف ، أى ان التوجه نحو الهدف يعد بمثابة أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وهذا أمر طبيعى ومنطقى فلكى يتمكن المتعلم من المقرر يجب أن يكون لديه توجه عال نحو الهدف ويكون مدفوعا بما لديه من امكانات وقدرات نحو الانجاز والتمكن ، فمرتفعى التعلم المنظم ذاتيا من الضرورى 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 واثناء 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) والتى 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 الاكاديمية ومقياس التوجه نحو الهدف من خلال معادلة بيرسون وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين درجات كل من نتائج مقياس مهارات كفاية الذات الاكاديمية ودرجات مقياس التوجه نحو الهدف ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩) ، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات كفاية الذات الاكاديمية والتوجه نحو الهدف ، والجدول (١٨) يوضح ذلك :

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

ن	مج أب	مج أ مج ب	مج أ	مج ب	رأب
٧٦	٣٧٠	٤٨٠٠	٦٠	٨٠	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 الاكاديمى والتحصيل الدراسى 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 ، shunk (2001)، (2002) Paijares التى أكدت على مدى العلاقة بين مهارات كفاية الذات الاكاددىمية والمتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسى والتفوق الاكاديمى .

- **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 في فصول الدراسة بالمدارس الخاصة بالمرحلة الثانوية .
- إعداد برنامج تدريبي لمعلمى المرحلة الثانوية عن معالجة المعلومات وكيفية استخدام استراتيجياتها المتنوعة في 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 الطلابلما لها من علاقة كبيرة بالتفوق والنجاح الدراسى .
- الاهتمام بمهارات الخاصة بكفاية الذات الاكاديمية وتنميتها عند المتعلمين لما لها من أهمية قصوى فى التحصيل الدراسى والتفوق الاكاديمى .
- 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 التقويمى والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- دراسة أثر استخدام معالجة المعلومات لتدريس علم النفس على تنمية التفكير المنظومى وانتقال اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- دراسة اثر إستخدام 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 الانفعالى 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 تدريبى مقترح فى اكساب معلمى الدراسات مهارات استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأثره على التحصيل وتنمية التفكير المتشعب لدى تلاميذهم ، المجلة العلمية ، العدد٢، 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 تدريبى 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 ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، مجلد ١ ، العدد ١٥ ، ص ص ٧٣ -١٣٠ .
- أحمد هلال لافى (٢٠٠٣) ، بناء استراتيجية 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) ، فعلية برنامج الكورت فى تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتوجه نحو الهدف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية باسيوط ، 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 المتنامى لملف 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 تدريبى 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 العمرى (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 استراتيجية 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 الاساسية العليا فى الاردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- علا حمدى السمان (٢٠٠٩) ، فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، القاهرة .
- محمد عبدالله البيلى ، 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 كمايدركها الطلبة وعلاقتها بتصوراتهم لادراكات معلميهم لتلك الكفاية وادراكات معلميهم الحقيقية لها ، مقدم للنشر فى مجلة البحرين .
- محى الدين توق ، ويوسف قطامى ، وعبدالرحمن عدس (٢٠٠٣) ، أسس علم النفس التربوى ، عمان ، دار الفكر .
- مسعد ربيع ابو العلا (٢٠٠٣) ، الفروق بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الاهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد ١٨ ، مجلد٢ ، 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
- نجوى حسن على (٢٠١٢) ، مدى فاعلية برنامج تدريبى 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 بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى الجامعة الاردنية ، دراسات العلوم التربوية ، (١) ، ص ص ٤٤ -٥٦ .
- نعيم جعنينى (٢٠٠٠) ، الكفايات الاساسية للمعلمين فى مرحلة التعليم الثانوى فى الأردن من وجهة نظرهم ، دراسات العلوم التربوية ، (٢٧) ، ص ص ٢٤ -٣٧ .

- نـوال عبـدالعليم عبـدالقادر (٢٠٠١) ، فعاليـة اسـتراتيجية تدريسـية مقترحـة لمعالجـة المعلومات لتنمية التفكير الابتكارى فى العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، أطروحة دكتوراه ، مناهج وطرق تدريس العلوم ، جامعة المنوفية ، كلية التربية ، شبين الكوم .

- هبة محمد عبدالنظير (٢٠٠٨) ، فعالية نموذج تدريسى مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية التفكير الناقد فى الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوى مجلة كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، المجلد١ ، العدد ٣ ، ص ص ٢١٣ -٢٤٦ .

- هشام حبيب الحسينى (٢٠٠٦) ، نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالاداء الأكاديمى فى ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع – القيمة للدافعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد ١٦ ، العدد ٥٠ ، ص ص ٣٨٥ - ٤٣٦ .

- هيام القرعان (٢٠٠٦) ، أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والمستندة الى ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة الأساسية بالاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا .

- هيام السيد خليل (٢٠٠٢) ، دراسة طولية للعلاقة بين توجهات الاهداف والطموح المهنى 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 فى تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ،(٦٨) ، (١٦) ، اكتوبر ، ص ص ١٦٥ - ٢٠٣ .

- وليد أحمد الكندرى وعبدالرحيم عبدالهادى (٢٠٠٩) ، اثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسى فى مقرر طرق التدريس العام لدى عينة من تلاميذ كلية التربية الاساسية بدولة الكويت ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، (٣) ، (٢١) ، يناير ، ص 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.

- 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 Assocation. 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 toaward 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 tecgnology 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 Stratiegies 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 Stratiegies for Self – Regulated Learning: AMeta – Analysis. Rijkunievereit 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), Theoritical 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 Chemistery 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 belifs during the college transation and academic and vocational adjustement in science technology programs, Educational Research and Evaluation. Retrived Marsh, 3, 2006: Available on: http:// www.fse.ulaval.ca/ ext / sites/ sites. Php.
- Lane, A & Hall, R (2002), Development of ameasure 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 Jounior Hight School Students , Journal of Studies Of Psychology and Behavior , vol.3 , No.1 , pp22-36 .
- Martinez, Pons, M. (2001), Sychology of Teaching and Learning Athree Step Approach, USA, Bloomsbury publishing.
- Mcwhaw , K , Abramic , P (2001) Students Goal Orientation And Interest : Effects On Students Use Of Self-Regulated Learning Strategies , Contemporatory Educational Psychology , vol26 , N0. 3, pp 311-329.
- Mcwhoter, W (2008) , The Effectiveness of Using Iego Regulated Learning In AUniversity Introductory Computer Programming Course , Unpublished doctoral Disserrtation , 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 Termenology , Contemporary Educational Psychology , 25,pp 3-53
- Niell , J .(2005) , Definitation 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 throught 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: Merill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R, (2004), A conceptual Framwork 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.
- Zumbrunn, L, et al (2011), Self-Regulated Learning Stratigies, on line, http:// www. Uwsp. Edu.education / block 1/ blooms-Taxonomy .htm.

- Zimmerman, B. J. (2002), Achieving Self – Regulation: the trial and triumph of adolescence in f pjares, Adolesence 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