اثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل

اطروحة تقدمت بها

خالدة عبدالوهاب اسماعيل البجاري

الى

مجلس كلية التربية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة

دكتوراه فلسفة

في

علم النفس التربوي

باشراف

الاستاذ الدكتور

محمد ياسين وهيب

١٤٢٧ هـ

٢٠٠٦ م

The Effect of Instructional Program in Self –Regulated Learning and Future Time Perspectives for College Students At University of Mosul

A Thesis Submitted
By

Khalida Abdul-Wahab Ismael Al-Bajari

To
The Council of The College of Education
University of Mosul
In Partial Fulfillment of the Requirements
For The Degree of
Doctor of Philosophy
In
Educational Psychology

Supervised By

Prof. Dr. Mohammad Yassin Waheeb

2006 A.D. **1427 A.H.**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ﴾

صدق الله العظيم

سورة النساء / الاية (١١٣)

الى... روح أمي الطاهرة الطيبة ...

نبع الحنان والحب النقي ، التي يفيض قلبها رحمةً وحناناً

الانسانة الغالية العظيمة الطيبة الصابرة ...

النور الذي أضاء ظلمات الحياة ...

التي زرعتني في الحياة بذرة ... وسقتني من دمعها قطرة قطرة ...

التي ايمانها قبس وصبرها عون

الى... روح أخي الطاهرة الطيبة

وفاءاً واعتزازاً

الى... الشمعة التي احترقت لتنير لي الدرب

أبي

في عزتهم وديمومتهم ذخراً لي

اخوتي واختي

أهدي هذه الثمرة

خالدة

اقرار المشرف

اشهد بان اعداد هذه الاطروحة الموسومة "اثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل" قد جرى تحت اشرافي في كلية التربية / جامعة الموصل ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي.

التوقيع :

المشرف : الاستاذ الدكتور محمد ياسين وهيب

التاريخ : / /٢٠٠٦

اقرار المقوم اللغوي

اشهد بان هذه الاطروحة الموسومة بـ "اثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل " قد قمت بمراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد فيها من اخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك اصبحت الاطروحة مؤهلة للمناقشة بقدر تعلق الامر بسلامة الاسلوب وصحة التعبير .

التوقيع :

الاسم : د. عمار جاسم محمد العبيدي

التاريخ : / /٢٠٠٦

اقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناء على التوصيات المقدمة من قبل المشرف والمقوم اللغوي والعلمي ارشح هذه الاطروحة للمناقشة.

التوقيع :

الاسم : الدكتور كامل عبدالحميد عباس

التاريخ : / /٢٠٠٦

اقرار رئيس القسم

بناء على التوصيات المقدمة من رئيس لجنة الدراسات العليا ارشح هذه الاطروحة للمناقشة .

التوقيع :

الاسم : الدكتور فاتح ابلحد فتوحي

التاريخ : / /٢٠٠٦

قرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة التقويم والمناقشة قد اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة "اثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل" وناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها بتاريخ / /٢٠٠٧ وإنها جديرة لنيل شهادة الدكتوراه في اختصاص علم النفس التربوي .

التوقيع :
الاسم : أ.د. علوم محمد علي
رئيس اللجنة
التاريخ : / /٢٠٠٧

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. حميد سالم خلف
عضو اللجنة
التاريخ : / /٢٠٠٧

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. كامل عبدالحميد عباس
عضو اللجنة
التاريخ : / /٢٠٠٧

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. فاتح ابلحد فتوحي
عضو اللجنة
التاريخ : / /٢٠٠٧

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. ندى فتاح زيدان
عضو اللجنة
التاريخ : / /٢٠٠٧

التوقيع :
الاسم : أ.م.د سمير يونس محمود
عضواً ومشرفاً
التاريخ : / /٢٠٠٧

قرار مجلس الكلية

اجتمع مجلس كلية التربية بجلسته المنعقدة بتاريخ / / ٢٠٠٧ **وقرر منحها شهادة الدكتوراه** في علم النفس التربوي .

التوقيع :
الاسم : أ.د. مزاحم قاسم الملاح
مقرر مجلس الكلية
التاريخ : / / ٢٠٠٧

التوقيع :
الاسم : أ.د. عبد الواحد ذنون طه
عميد الكلية
التاريخ : / / ٢٠٠٧

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد (ﷺ) الصادق الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

وبعد انجاز هذا البحث اتقدم بالشكر الى الاستاذ الدكتور محمد ياسين وهيب المشرف على الاطروحة .

كما اتقدم بالشكر الجزيل الى السادة اعضاء لجنة (السيمنار) وهم كل من الاساتذة الدكتور فاتح ابلحد فتوحي والدكتور كامل عبدالحميد عباس والدكتور محفوظ محمد القزاز ، لما ابدوه من اراء قيمة في اقرار البحث .

كما واتقدم بالشكر الجزيل لرؤساء الاقسام الذين تم تطبيق البرنامج التعليمي في اقسامهم لما بذلوه من ابداء المساعدة وتخصيص الوقت اللازم لتطبيق البرنامج .

ومن واجب الوفاء وعرفان بالجميل يسرني ان اتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الوفير الى اخي الاستاذ المساعد محمد نافع عبدالوهاب اسماعيل لما صرفه من وقت وما بذله من جهد ولمساعدته ورعايته لي خلال فترة البحث .

واخيرا فاني اتقدم بالشكر والتقدير لجميع افراد اسرتي لمؤازرتهم وصبرهم وتشجيعهم طيلة فترة الدراسة .

الباحثة

ملخص البحث

إن التغيير في التعلم هو حاجة ملحة في أذهان العديد من الناس ويعطي أهمية للقائمين على العملية التعليمية بان النظام التربوي يحتاج إلى تغيير وبفضل توسع المعلومات أصبح للطلبة القابلية للتعلم المنظم ذاتياً والارتفاع بمستواهم الدراسي.

الطلبة الذين يكونون متعلمين منظمين ذاتياً يحددون الأهداف ويخططون وينظمون الوقت والجهد، يكونون مندفعين ذاتياً، واثقين من أنفسهم، لهم ثراء في مصادرهم.

إن دور المدرس هو مساعدة الطلبة على تنمية مهارات الاستدلال والاستنتاج وتنمية المهارات الاجتماعية، ان التعلم المنظم ذاتياً يتألف من اهداف أهمها التخطيط السليم للمستقبل.

وهناك علاقة قوية بين التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل حيث أن كمية التعلم تعتمد بشكل أساسي على طول الزمن المخصص للتعلم وتنظيمه شرط أن يقضي المتعلم الزمن المخصص للدراسة. إن إدارة الوقت تتضمن الجدولة، التخطيط ، ويقابله تحسين الأداء الأكاديمي.

فلابد من بناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل ولغرض تحقيق الفائدة العملية للطلبة من حيث عملية التخطيط والمراقبة لذا فقد استهدف البحث ما يأتي:-

١- بناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل.
٢- أثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الموصل.
٣- أثر برنامج تعليمي في منظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل.
٤- دلالة الفروق في أثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور . إناث).
٥- دلالة الفروق في أثر البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور . إناث).
٦- دلالة الفروق في أثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي . إنساني).
٧- دلالة الفروق في أثر البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي _ إنساني).

وللتحقق من الأهداف المذكورة أعلاه تم صياغة الفرضيات الآتية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور . إناث).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور . إناث).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي . إنساني).

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي . إنساني).

وهناك فرضيات فرعية صيغت ضمن فرضيات البحث الأساسية معتمدة على الجنس (ذكور - إناث) وكذلك التخصص (علمي . إنساني).

أما مجتمع البحث فقد تكون من طلاب وطالبات جامعة الموصل واختيرت عينة البحث من المرحلة الثانية من طلبة قسم الجغرافية/ كلية التربية وطلبة قسم هندسة الموارد المائية/ كلية الهندسة للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦) وشملت عينة البحث (١١٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة جامعة الموصل بواقع (٥٤) طالباً وطالبة للتخصص الإنساني و (٥٦) طالباً وطالبة للتخصص العلمي وان كل تخصص تمثل فيه مجموعتان أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، اذ درست المجموعة التجريبية في كل اختصاص البرنامج التعليمي، بينما المجموعة الضابطة لم تدرس:

لقياس التعلم المنظم ذاتياً قامت الباحثة ببناء مقياس للتعلم المنظم ذاتياً والذي يتكون من (١٠٥) فقرات يتكون المقياس من خمسة بدائل للاستجابة ، وقد اتبعت في بناءه كل خطوات بناء المقياس من حيث إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس واستخدام الصدق الظاهري بعرض

المقياس على مجموعة من الخبراء كذلك تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار. ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٨٥).

كذلك قامت الباحثة ببناء مقياس من منظور زمن المستقبل والذي يتكون من (٧٣) فقرة، يتكون المقياس من خمسة بدائل للاستجابة وقد اتبعت في بناءه كل خطوات بناء المقياس من حيث إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس والصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء ، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار ومعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت قيمة الثبات (٠,٨٩).

تم اختيار التصميم التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي ، اذ تم تطبيق مقياسي التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل على طلبة المرحلة الثانية من التخصص العلمي ، والتخصص الإنساني للمجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً بعد مكافئتهم في المتغيرات ، ومن ثم طبق البرنامج وأجري بعده الاختبار البعدي.

اما فيما يتعلق بالبرنامج فقد قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل يتضمن جزأين ، الجزء الأول هو التعلم المنظم ذاتياً، اما الجزء الثاني فهو منظور زمن المستقبل، ويحتوي البرنامج التعليمي على (٢٤) درساً يتضمن (١٨) درساً للتعلم المنظم ذاتياً و(٦) دروس لمنظور زمن المستقبل، وعرض البرنامج على الخبراء وتمت الموافقة عليه وتم تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية دون الضابطة مدة اثنا عشر اسبوعاً بمعدل (اربع) محاضرات اسبوعياً وبزمن قدره خمس واربعون دقيقة للدرس الواحد، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق مقياسا التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل على المجموعتين التجريبية والضابطة باعتباره اختباراً بعدياً بعد ان طبقا في الاختبار القبلي قبل إجراء تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعتين.

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقد أظهرت النتائج ما يلي:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية.
٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختيارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل لصالح المجموعة التجريبية.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) وكان لصالح المجموعة التجريبية كذلك كان الفرق لصالح الإناث.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث) وكان لصالح المجموعة التجريبية كذلك كان الفرق لصالح الذكور.

٥- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص (علمي ـ إنساني) وكان لصالح المجموعة التجريبية كذلك كان الفرق لصالح التخصص العلمي.

٦- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص (علمي ـ إنساني) وكان لصالح المجموعتين وكان الفرق لصالح التخصص العلمي.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث أوصت الباحثة:

١- توفير المستلزمات الضرورية التي يحتاجها الطالب الجامعي في دراسته.

٢- عقد دورات تدريبية للمدرسين بهدف إيجاد صيغة او اكثر لتنمية قدرات الطلبة.

٣- عقد لقاءات تدريب، دورية للطلبة.

٤- توجيه نظر الآباء والمدرسين لخلق مناخ إيجابي للتعلم.

٥- تبني طرق تدريسية وأساليب تتيح للطالب ان يسهم بجهد اكبر في عملية التعلم.

٦- رصد مكافآت مادية ومعنوية وتقديمها للطلبة المبدعين.

٧- تشجيع الدور الذي تؤديه الأسرة في دعم تفوق أبنائها.

٨- التأكيد على النشاطات الخارجية.

٩- تطمين الطالب الجامعي بتوفير فرص عمل له بعد التخرج.

١٠- ضرورة اهتمام المدرسين بالتركيز على الأهداف البعيدة المدى.

١١- تعويد الطلبة على دراسة الموضوعات العلمية.

١٢- تنمية الوعي عند الطلبة بضرورة انتقاء وتحقيق الأهداف.

واقترحت الباحثة ما يلي:

١- دراسة أثر التدريب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

٢- دراسة أثر عمليات الوعي والمراقبة.

٣- إمكانية إضافة متغيرات أخرى لدراستها مثل مركز الضبط، أساليب التعلم والتفكير.

٤- دراسة أثر وضع الأهداف على فعالية الذات.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص البحث باللغة العربية	أ
ثبت المحتويات	و
ثبت الجداول	م
ثبت الاشكال	ق
ثبت الملاحق	ش
الفصل الأول : أهمية البحث والحاجة إليه	
مشكلة البحث	١
اهمية البحث	٢
اهداف البحث	١٥
فرضيات البحث	١٥
حدود البحث	١٧
تحديد المصطلحات	١٧
الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة	
اولا : الاطار النظري ويتضمن محورين .	٢٢
أ- الاطار النظري للتعلم المنظم ذاتياً .	٢٤
١- تطور التعلم المنظم ذاتياً	٢٤
٢- النظرية المعرفية الاجتماعية لـ (باندورا)	٢٨
٣- نظرية مايكن بوم واسارنو	٣٤
٤- نظريات اخرى في التعلم المنظم ذاتياً	٣٤
٥- وجهات نظر اخرى للتعلم المنظم ذاتياً	٣٦
٦- مكونات التعلم المنظم ذاتياً	٤٨
٧- مميزات المتعلمين المنظمين ذاتياً	٦٥
٨- علاقة التعلم المنظم ذاتيا بعدد من المتغيرات	٦٨

الموضوع	الصفحة
ب- الاطار النظري لمنظور زمن المستقبل	٧٤
١- تطور منظور زمن المستقبل	٧٤
٢- نظريات منظور زمن المستقبل	٧٦
٣- نظرية دي فولدر ولينز	٧٨
٤- وجهات نظر اخرى في منظور زمن المستقبل	٧٩
٥- علاقة منظور زمن المستقبل بعدد من المتغيرات	٨٠
٦- قيمة الاهداف المستقبلية	٨٣
الافادة من الاطار النظري للتعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل	٨٤
ثانيا : الدراسات السابقة (عرضها ومناقشتها)	٨٦
المحور الاول : الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا	٨٦
اولا : الدراسات العربية	٨٦
١- دراسة ابراهيم (١٩٩٦)	٨٦
٢- دراسة الصافي (٢٠٠٢)	٨٦
٣- دراسة عيواص (٢٠٠٢)	٨٧
٤- دراسة الهنداوي (٢٠٠٣)	٨٨
ثانيا : الدراسات الاجنبية	٨٩
١- دراسة بنترك ودي كروت Pintrich & De Groot (١٩٩٠)	٨٩
٢- دراسة زيمرمان ومارتينز Zimmerman & Martines (١٩٩٠)	٩٠
٣- دراسة باركر و اولسون Barker & Olson (١٩٩٥)	٩٠
٤- دراسة مكمانز واخرون .Mc Manus et al (١٩٩٦)	٩١
٥- دراسة جاي واخرون Chye, et al (١٩٩٨)	٩٢
٦- دراسة كوفاج Kovach (٢٠٠٠)	٩٢
٧- دراسة هيستي Heastie (٢٠٠١)	٩٣
٨- دراسة بسواز وشوارتز Biswas & Schwartz (٢٠٠١)	٩٤
٩- دراسة جين Chen (٢٠٠٢)	٩٤
١٠- دراسة كيزا وآخرون .Kyza et al (٢٠٠٢)	٩٥
١١- دراسة مكماهون Mc Mahon (٢٠٠٢)	٩٥

الموضوع	الصفحة
١٢- دراسة فيرتانين وآخرون .Virtanen et al (٢٠٠٣)	٩٦
١٣- دراسة بسواز وآخرون .Biswas et al (٢٠٠٤)	٩٦
١٤- دراسة مونتالفو وتوريس Montalvo & Torres (٢٠٠٤)	٩٧
١٥- دراسة نيفل وبينيت Nevill & Bennett (٢٠٠٤)	٩٧
١٦- دراسة لينج وديمبو Lynch & Dembo (٢٠٠٤)	٩٨
١٧- دراسة روفي وجوردان Rovai & Jordan (٢٠٠٤)	٩٩
المحور الثاني : الدراسات التي تناولت منظور زمن المستقبل	١٠٠
اولا : الدراسات العربية	١٠٠
١- دراسة عبدالسلام (١٩٩٥)	١٠٠
٢- دراسة الفتلاوي (٢٠٠٠)	١٠٠
٣- دراسة ابو حميدان (٢٠٠١)	١٠١
٤- دراسة البدراني (٢٠٠٤)	١٠٢
ثانيا : الدراسات الاجنبية	١٠٣
١- دراسة ويسمان Wessman (١٩٧٣)	١٠٣
٢- دراسة ثاير وآخرون .Thayer et al (١٩٧٥)	١٠٣
٣- دراسة دي فولدر ولينس De Volder & Lens (١٩٨٢)	١٠٤
٤- دراسة شارلس Charles (١٩٨٤)	١٠٤
٥- دراسة ستوثراد وبيتسما Stouthard & Peestma (١٩٩٩)	١٠٤
٦- دراسة كوفمان وهوسمان Kaufman & Husman (٢٠٠٤)	١٠٥
٧- دراسة ميلر وبريكمان Miller & Brickman (٢٠٠٤)	١٠٥
٨- دراسة فاليت وآخرون .Phalet et al (٢٠٠٤)	١٠٦
المحور الثالث : الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل	١٠٧
دراسة بمبنتي وكاربينك Bembenutty & Karabenick (٢٠٠٤)	١٠٧
مناقشة الدراسات السابقة والمؤشرات والدلالات منها	١٠٨

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	
تمهيد	١١٣
أولاً : مجتمع البحث	١١٣
ثانيا : عينة البحث	١١٣
ثالثا : التصميم التجريبي	١١٧
رابعا : التكافؤ بين افراد المجموعتين	١١٧
١- العمر الزمني	١١٨
٢- الجنس	١١٩
٣- التحصيل الدراسي للاب	١٢١
٤- التحصيل الدراسي للام	١٢٣
٥- عمل الاب	١٢٦
٦- عمل الام	١٢٧
٧- موقع السكن (داخل المركز ، خارج المركز)	١٢٩
٨- الذكاء	١٣٠
٩- التخصص (علمي – انساني)	١٣٢
خامسا : ادوات البحث	١٣٢
١- مقياس التعلم المنظم ذاتيا	١٣٢
اولا : تحديد مصادر الحصول على فقرات مقياس المنظم ذاتيا	١٣٢
١- استبانة موجهة الى عينة من الطلبة	١٣٣
٢- المقاييس والادوات السابقة	١٣٣
ثانياً : اعداد الصيغة الاولية للمقياس	١٣٤
ثالثاً : صدق فقرات المقياس ومجالاته	١٣٥
رابعاً : صدق المقياس	١٣٦
١- صدق المحتوى	١٣٦
٢- الصدق الظاهري	١٣٦
٣- الصدق المنطقي	١٣٦
٤- صدق البناء	١٣٧

الموضوع	الصفحة
خامسا : اعداد الصيغة النهائية للمقياس وكتابة تعليماته	١٣٧
سادساً : التجربة الاستطلاعية الثانية (استخراج القوة التمييزية للفقرات)	١٣٧
١- اجراءات تطبيق المقياس على عينة التمييز	١٣٨
٢- تصحيح الاستمارات وتقدير الدرجات	١٣٩
سابعاً : التحليل الاحصائي للفقرات	١٣٩
ايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً	١٣٩
الاتساق الداخلي لفقرات المقياس	١٤٠
ثامناً : الثبات	١٤٤
١٠- التكافؤ في درجات الاختبار القبلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا	١٤٤
٢- مقياس منظور زمن المستقبل	١٤٦
أولاً : تحديد مصادر الحصول على فقرات مقياس منظور زمن المستقبل	١٤٦
١- استبانة موجهة الى عينة من الطلبة	١٤٦
٢- المقياس والادوات السابقة	١٤٦
ثانيا : اعداد الصيغة الاولية للمقياس	١٤٧
ثالثا : صدق فقرات المقياس ومجالاته	١٤٧
رابعاً : صدق المقياس	١٤٧
١- صدق المحتوى	١٤٧
٢- الصدق الظاهري	١٤٨
٣- الصدق المنطقي	١٤٨
٤- صدق البناء	١٤٨
خامساً : اعداد الصيغة النهائية للمقياس وكتابة تعليماته	١٤٨
سادساً : التجربة الاستطلاعية الثانية (استخراج القوة التمييزية للفقرات)	١٤٩
١- اجراءات تطبيق المقياس على عينة التمييز	١٤٩
٢- تصحيح الاستمارات وتقدير الدرجات	١٤٩
سابعاً : التحليل الاحصائي للفقرات	١٤٩
ايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس منظور زمن المستقبل	١٤٩
الاتساق الداخلي لفقرات المقياس	١٥٢

الموضوع	الصفحة
ثامنا : الثبات	١٥٤
١٠- التكافؤ في درجات الاختبار القبلي لمقياس منظور زمن المستقبل	١٥٤
تطبيق الاختبار القبلي	١٥٥
٣- البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل	١٥٦
أ- البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا	١٥٦
ب- البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل	١٥٦
خطوات بناء البرنامج	١٥٦
١- هدف البرنامج	١٥٦
٢- الأسس العلمية التي اعتمدها البرنامج	١٥٧
٣- استراتيجية البرنامج	١٥٧
٤- انشطة البرنامج	١٥٧
٥- المحتوى التعليمي للبرنامج	١٥٨
٦- اعداد دروس البرنامج التعليمي	١٥٨
٧- صدق البرنامج التعليمي	١٥٩
٨- التجربة الاولية للبرنامج التعليمي	١٥٩
٩- تطبيق البرنامج التعليمي	١٥٩
١٠- الامكانات اللازمة للبرنامج	١٦٠
١١- الجدول الزمني للبرنامج التعليمي	١٦٠
تطبيق الاختبار البعدي	١٦٠
سادساً : الوسائل الاحصائية	١٦١
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	
الهدف الأول	١٦٤
الهدف الثاني	١٦٤
الهدف الثالث	١٦٦
الهدف الرابع	١٦٨
الهدف الخامس	١٧٤
الهدف السادس	١٨٠

الموضوع	الصفحة
الهدف السابع	١٨٥
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	
الاستنتاجات	١٩٢
التوصيات	١٩٣
المقترحات	١٩٤
مصادر البحث	١٩٥
١- المصادر العربية	١٩٥
٢- المصادر الاجنبية	٢٠١
ملاحق البحث	٢١٥
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	A – F

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١-	مكونات التعلم المنظم ذاتيا بحسب رأي (كورنو وماندیناك) عام ١٩٨٣	٤٩
٢-	مكونات التعلم المنظم ذاتيا بحسب تعديل (بومرت) عام ١٩٩٩	٥٤
٣-	مراحل تؤلف مساحات للتعلم المنظم ذاتيا	٥٩
٤-	المقاييس والمقاييس الفرعية لـ MSLQ	٦١
٥-	مكونات التعلم المنظم ذاتيا التي طرحها معهد (PISA) الالماني عام ٢٠٠١	٦٢
٦-	مكونات التعلم المنظم ذاتيا حسب رأي شرو واخرون	٦٤
٧-	اعداد طلبة كليات جامعة الموصل موزعين على الكليات المختلفة بحسب الجنس والمرحلة الدراسية للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦)	١١٤
٨-	عدد افراد عينة البحث للتخصص الانساني موزعين حسب الجنس	١١٦
٩-	عدد افراد عينة البحث للتخصص العلمي موزعين حسب الجنس	١١٦
١٠-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني للتخصص الانساني	١١٨
١١-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني للتخصص العلمي	١١٩
١٢-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات الجنس (ذكور – اناث) في التخصص الانساني في المجموعتين التجريبية والضابطة	١٢٠
١٣-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات الجنس (ذكور – اناث) في التخصص العلمي في المجموعتين التجريبية والضابطة	١٢٠
١٤-	توزيع آباء افراد العينة بين المستويات التعليمية الثمانية للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني	١٢١
١٥-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لآباء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني	١٢٢

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١٦-	توزيع آباء افراد العينة بين المستويات التعليمية الثمانية للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي	١٢٢
١٧-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لآباء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي	١٢٣
١٨-	توزيع الأمهات بين المستويات التعليمية الثمانية للتخصص الانساني	١٢٤
١٩-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لامهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني	١٢٤
٢٠-	توزيع الامهات بين المستويات التعليمية الثمانية للتخصص العلمي	١٢٥
٢١-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لامهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي	١٢٦
٢٢-	عدد الآباء (موظف – كاسب) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني	١٢٦
٢٣-	عدد الآباء (موظف – كاسب) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي	١٢٧
٢٤-	عدد الأمهات (موظفة – ربة بيت) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني	١٢٨
٢٥-	عدد الأمهات (موظفة – ربة بيت) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي	١٢٨
٢٦-	نتائج اختبار مربع كاي للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في موقع السكن للتخصص الانساني	١٢٩
٢٧-	نتائج اختبار مربع كاي للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في موقع السكن للتخصص العلمي	١٣٠
٢٨-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير درجة الذكاء للتخصص الانساني	١٣١
٢٩-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير درجة الذكاء للتخصص العلمي	١٣١
٣٠-	نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التخصص (علمي – انساني) في	١٣٢

ت	عنوان الجدول	الصفحة
	المجموعين التجريبية والضابطة	
٣١-	افراد العينة الاستطلاعية الخاصة بالحصول على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل موزعة بين الكليات بحسب الجنس والمرحلة الدراسية	١٣٣
٣٢-	توزيع افراد العينة الاستطلاعية الثانية (عينة التمييز) من طلبة جامعة الموصل	١٣٨
٣٣-	قيم معامل الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس / مقياس التعلم المنظم ذاتيا	١٤٢
٣٤-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للتعلم المنظم ذاتيا للتخصص الانساني	١٤٥
٣٥-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا للتخصص العلمي	١٤٥
٣٦-	قيم معامل الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس / مقياس منظور زمن المستقبل	١٥٣
٣٧-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمنظور زمن المستقبل للتخصص الانساني	١٥٤
٣٨-	نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس منظور زمن المستقبل للتخصص العلمي	١٥٥
٣٩-	نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتعلم المنظم ذاتيا	١٦٥
٤٠-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا	١٦٥
٤١-	نتائج استخدام تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمنظور زمن المستقبل	١٦٧
٤٢-	متوسط درجات المجوعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في	١٦٧

ت	عنوان الجدول	الصفحة
	الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل	
٤٣-	نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب الجنس (ذكور- اناث) في التعلم المنظم ذاتيا	١٦٩
٤٤-	نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً / (ذكور)	١٧٠
٤٥-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور)	١٧١
٤٦-	تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتعلم المنظم ذاتياً / (اناث)	١٧٢
٤٧-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا (اناث).	١٧٣
٤٨-	نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب الجنس (ذكور- اناث) في منظور زمن المستقبل	١٧٥
٤٩-	تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل / (ذكور)	١٧٦
٥٠-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل/(ذكور)	١٧٦
٥١-	نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمنظور زمن المستقبل / (اناث)	١٧٨

ت	عنوان الجدول	الصفحة
٥٢-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور المستقبل (اناث) .	١٧٨
٥٣-	نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب التخصص (علمي – انساني) في التعلم المنظم ذاتياً	١٨١
٥٤-	نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي)	١٨٢
٥٥-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي)	١٨٢
٥٦-	نتائج استخدام تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (انساني)	١٨٤
٥٧-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (انساني)	١٨٤
٥٨-	نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب التخصص (علمي- انساني) من منظور زمن المستقبل	١٨٦
٥٩-	نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي)	١٨٧
٦٠-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي)	١٨٨

ت	عنوان الجدول	الصفحة
٦١-	نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (انساني)	١٨٩
٦٢-	متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (انساني)	١٩٠

ثبت الأشكال

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١-	التحليل الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا	٣٣
٢-	التنظيم الذاتي	٣٧
٣-	مكونات الدافعية	٣٧
٤-	معرفة المضمون التعليمي	٣٨
٥-	معرفة المضمون التعليمي مع الاخذ بالاعتبار الاستراتيجيات العامة والادارة	٣٨
٦-	النمذجة التأثيرية	٣٩
٧-	خارطة المفهوم المفتاحي	٣٩
٨-	تعليمات الاستراتيجية	٤٠
٩-	التنظيم الذاتي (التمثيل البياني للمركبات الجزيئية للرغبة والمهارة)	٤١
١٠-	العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والملائمة للممارسة التعليمية	٤٢
١١-	نموذج الطبقات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا لـ (بوكارتس)	٥٥
١٢-	خارطة المفهوم للتعلم المنظم ذاتيا	٥٧
١٣-	الجانب التأثيري والجانب المعرفي للتنظيم الذاتي	٦٣
١٤-	التصميم التجريبي للبحث	١١٧
١٥-	بروفيل يبين فقرات المقياس المميزة وغير المميزة استنادا الى نتائج الاختبار التائي للمجموعتين العليا والدنيا (مقياس التعلم المنظم ذاتيا)	١٤١
١٦-	بروفيل يبين فقرات المقياس المميزة وغير المميزة استنادا الى نتائج الاختبار التائي للمجموعتين العليا والدنيا (مقياس منظور زمن المستقبل)	١٥١
١٧-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتيا	١٦٦
١٨-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في منظور زمن المستقبل	١٦٨
١٩-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية	١٧١

ت	عنوان الشكل	الصفحة
	والضابطة حسب متغير الجنس (ذكور) في التعلم المنظم ذاتياً	
٢٠-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (اناث) في التعلم المنظم ذاتياً	١٧٣
٢١-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (ذكور) في منظور زمن المستقبل	١٧٧
٢٢-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (اناث) في منظور زمن المستقبل	١٧٩
٢٣-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتيا	١٨٣
٢٤-	الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني في التعلم المنظم ذاتيا	١٨٥
٢٥-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي في منظور زمن المستقبل	١٨٨
٢٦-	الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني في منظور زمن المستقبل	١٩٠

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١-	استمارة معلومات	٢١٥
٢-	متوسطات اعمار افراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالشهور لكلا الجنسين للتخصص الانساني	٢١٦
٣-	متوسطات اعمار افراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالشهور لكلا الجنسين للتخصص العلمي	٢١٧
٤-	اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) انموذج ورقة الاجابة لاختبار الذكاء (استمارة الاجابات والنتائج)	٢١٨
٥-	استبيان استطلاعي مفتوح لطلبة كليات جامعة الموصل حول موضوعي التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل	٢١٩
٦-	استبيان اراء الخبراء بشأن صلاحية مقياس التعلم المنظم ذاتيا بصيغته الاولية	٢٢١
٧-	اسماء المحكمين من الاساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم الذين عرضت عليهم ادوات البحث	٢٣٢
٨-	توزيع الفقرات بحسب مكونات مقياس التعلم المنظم ذاتيا الخمس عشرة قبل عرضه على الخبراء	٢٣٣
٩-	الفقرات المعدلة والمحذوفة لفقرات مقياس (التعلم المنظم ذاتياً) في ضوء آراء الخبراء	٢٣٤
١٠-	مقياس التعلم المنظم ذاتيا بصيغته النهائية لدى تطبيقه على عينة التمييز	٢٣٥
١١-	استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً	٢٤٤
١٢-	مقياس التعلم المنظم ذاتياً بصيغته النهائية لدى تطبيقه على عينة البحث الرئيسة	٢٤٩
١٣-	استبيان آراء الخبراء بشأن صلاحية مقياس منظور زمن المستقبل بصيغته الاولية	٢٥٧
١٤-	الفقرات المعدلة والمحذوفة لفقرات مقياس (منظور زمن المستقبل) في	٢٦٣

ت	عنوان الملحق	الصفحة
	ضوء آراء الخبراء	
١٥-	مقياس منظور المستقبل بصيغته النهائية لدى تطبيقه على عينة التمييز	٢٦٤
١٦-	استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس منظور زمن المستقبل	٢٦٩
١٧-	مقياس منظور زمن المستقبل بصيغته النهائية لدى تطبيقه على عينة البحث الرئيسة	٢٧٣
١٨-	الوسائل التعليمية المستخدمة في تطبيق البرنامج التعليمي	٢٧٨
١٩-	الخطة التدريسية للدرس التعليمي	٢٨٥
٢٠-	استبيان آراء الخبراء حول البرنامج التعليمي للتعلم المنظم ذاتياً	٢٨٧
٢١-	استبيان آراء الخبراء حول البرنامج التعليمي لمنظور المستقبل	٣٤٠
٢٢-	التعديلات المخصصة لدروس البرنامج التعليمي على ضوء آراء الخبراء	٣٦٠
٢٣-	الجدول الزمني لتطبيق البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل	٣٧٢
٢٤-	درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتيا	٣٧٦
٢٥-	درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في منظور زمن المستقبل	٣٧٩

الفصل الأول

مشكلة البحث

شهد علم النفس التربوي تغييرات في الثلاثين سنة الأخيرة من القرن العشرين وبسبب ذلك فان التعلم المنظم ذاتياً أصبح الموضوع الرئيسي للبحث ، وأحد المحاور الضرورية للتدريب التربوي. وينظر الأن إلى التعلم على انه فعال ، فكري ، بنّاء ، هام ، وسيط وعملية تعلم منظم ذاتياً، يتطلب تحقيق أو انجاز التعلم المنظم ذاتيا عاملين هما الرغبة والمهارة ولهذا السبب يجب أن تساعد التربية الطلاب على الاهتمام بأفكارهم الخاصة ليكونوا ستراتيجيين وليوجهوا دوافعهم نحو أهداف قيمة

يلجأ بعض الطلاب إلى الاعتماد على أنفسهم في الحصول على المعلومات واستيفائها من مصادر متنوعة في هذا العصر الذي أصبح فيه العالم بفضل زخم المعلومات أصبح لبعض الطلبة القابلية للتعلم المنظم ذاتيا والارتفاع بمستواهم الدراسي ، لذا ينبغي أن يمنح المتعلم الفرصة كي يختار ويحدد ويتحمل مسؤولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجها لذاته متفاعلا بطريقة ايجابية مع كل موقف يواجهه أو يمر به حيث أن فاعليته وايجابياته من شانها أن تجعله شخصا راغبا في التعلم عاملا على نمو معارفه مستكشفا لما حوله راغبا في التجديد والإبداع.

إن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على انجاز الخطط بعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل .

ينبغي دراسة تطور السلوك المنظم عبر الزمن والمهام ، وهناك علاقة وثيقة بين التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل ، فالطالب الذي يستعد لأداء امتحاناته يكون موجها نحو شيء سيأتي فيما بعد، هو متطلع إليه ، فسلوكه يكون موجهاً بالمستقبل ، فالبحوث التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل هي بحوث قليلة قياسا لأهمية الموضوع في هذا المجال فينبغي دراسة هذا الموضوع بشكل رئيسي خاصة بالنسبة للطالب الذي يخطط للعمل بصورة رئيسية ويهتم بالزمن.

إن انتظار المستقبل يكون شيئا آخر أكثر من استدعاء ارتباط حدث مع حدث آخر في الماضي.

من هنا نبع احساس لدى الباحثة بضرورة اجراء بحث يتطرق الى ربط التعلم المنظم ذاتيا بمنظور زمن المستقبل، حيث نجد ان الطالب الذي يطمح الى تحقيق اهدافه المستقبلية فانه يسعى للتعلم المنظم ذاتياً.

ويتناول البحث الحالي شريحة اجتماعية تربوية مهمة في المجالات كافة ألا وهي طلبة المرحلة الجامعية التي تنتمي إلى فئة عمرية من المجتمع العراقي تنحصر أعمارها بين (١٨-٢٣) سنة وان هذه الفئة تحتاج لبرنامج تعليمي ذات مستوى عالٍ من الآراء والأفكار لتحسين مستواهم الدراسي وجعلهم مخططين جيدين للمستقبل.

ففي ظل التغييرات الحاصلة أصبح الطلبة غير قادرين على التخطيط والتعلم بالشكل الصحيح كذلك ضعف مستوى التفكير لدى عموم الطلبة من خلال آراء التدريسيين وخبرة الباحثة فكان لا بد من اعتماد البرامج التعليمية المناسبة للطلبة للارتقاء بالمستوى العلمي للطالب وزيادة كفاءته العلمية لذا قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي بعد صرف جهد ووقت طويل في إعداد هذا البرنامج وكان هذا البرنامج في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل بهدف تقليل المشكلات التي يعاني منها الطلبة في المؤسسات التربوية ويجعل الطلبة أكثر قدرة على التعلم بصورة ذاتية ومخططين جيدين للمستقبل ، وأكثر قدرة على التفكير الصحيح ، وأكثر إبداعا وتفوقا في التخصص الأكاديمي كي يصلوا إلى الحل السليم ويحرزوا درجات متقدمة في المستقبل.

إن المنهج لم يعد مقتصرا على المواد الدراسية فحسب بل يشمل الموقف التعليمي كله بما فيه من معلم ومتعلم ومحتوى وطرائق وهو بذلك واسع سعة الحياة.

إن هذا التحول في مفهوم المنهج تطلب أن يكون اختيار خبرات المنهج بعناية ليكون ملائما لاستعدادات المتعلمين وميولهم ورغباتهم.

أهمية البحث

تبرز أهمية هذه الدراسة في ضرورة الاهتمام المتزايد بموضوع التعلم والتعليم وموضوع مفهوم الزمن وطرائق تنميته وأثره في الحياة العامة لكونه عنصر مهم لجميع الكائنات الإنسانية.

لقد ورد في القران الكريم آيات كثيرة تؤكد على أهمية التعلم وأهمية الزمن في حياتنا ومن هذه الآيات البينات في محكم كتابه بقوله تعالى ﴿هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾ (سورة الزمر، الآية ٩)، وقوله تعالى ﴿إقرأ باسم ربك الذي خلق* خلق الإنسان من علق* إقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم* علم الإنسان ما لم يعلم﴾. (سورة العلق، الآيات من ١-٥). ومن الآيات البينات التي تؤكد على أهمية الزمن قوله تعالى ﴿يا أيها الذين امنوا اتقوا الله ولتنظر نفس ما قدمت لغد واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون﴾، (سورة الحشر، الآية ١٨).

والقران الكريم استعمل لفظ الغد في أكثر آياته للدلالة على مطلق الوقت المستقبلي من غير تقييده باليوم ، وانّ القران استعمل الغد لتقريب هذا الزمان المستقبلي عن قرب مجيء يوم

القيامة مما يحض المؤمنين على الاستعداد له بالعمل الصالح (الوتاري ، ٢٠٠٠ ، ص٢٢٨).

إن أكثر المعلمين يعترفون بأهمية التعلم المنظم ذاتياً والمستقبل ويعتقدون في الوقت نفسه أن الطلبة غير قادرين عليه، إن هذا الاعتقاد يدفع المعلمين إلى أن ينظموا جميع أحداث التعليم للمتعلمين، إن عمليات تنظيم الذات ينبغي توظيفها لعنصري عملية التعليم والتعلم. (Mcloughlin, 1996, p.106)

من الضروري أن يكون الطالب معتمدا على نفسه في الحصول على المعرفة مكتشفا لها منظما ومتحكما بنتائجها وواعيا لطريقة تفكيره وواثقا بنفسه ، متحملا مسؤولية قراراته (دروزة، ١٩٩٤، ص ١٢٨).

التغيير في التعلم هو حاجة ملحة في أذهان العديد من الناس وقراءة مقالات الآراء في وسائل الأعلام، نقاشات حول التحصيل التربوي والآراء المختلفة حول فكرة التربية كل هذا يعطي أهمية للقائمين على العملية التعليمية بان النظام التربوي يحتاج إلى تغيير (Stokes, 2002, p.1).

إن التحول من عصر الصناعة إلى عصر المعلوماتية قادم وان بعض العلامات البارزة لمنظومة عصر المعلوماتية هو التوافق بدل التصنيف إلى مستويات مختلفة (Reigeluth, 2002, p.2).

تتضح أهمية البحث من أهمية الموضوع والمتغيرات التي يتصدى لها فقد أشار باريس ونيومان (Paris & Newman, 1990) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً أصبح هدفاً تربوياً غاية في الأهمية للطلاب وموضوعاً هاماً للبحث في علم النفس التربوي وبدا الباحثون خلال السنوات القليلة الماضية في تحديد ودراسة بعض العمليات المفتاحية للتعلم المنظم ذاتياً وان كثير من الباحثين أمثال هاوي (Hawe, 1987) ، مانسون (Munson, 1993) ، مايرز (Myers, 1992) توماس وروير (Thomas & Rohwer, 1986) أكدوا على أهمية المتغيرات غير المعرفية في تفسير وتوضيح الأداء المعرفي وأكدوا على أن النجاح الأكاديمي يعتمد على قدرة المتعلمين على التنظيم الذاتي للتعلم، (إبراهيم، ١٩٩٦، ٢٠١).

وتتضمن إسهامات الاتجاه نحو التعلم المنظم ذاتيا في فهم تعلم الأفراد ثلاث نقاط أكد عليها روزمري (Rosemary 1993) وهي:

١- التبصر Insight بعملية التعلم.

٢- المطالبة بتحديد خصائص المتعلم ومناقشتها.

٣- اتساع Expansion المناقشة والتفكير حول التعليم الرسمي.

كما أشار كل من جون وايمي (John & Amy 1988) إلى انه من الضروري العمل على تحسين الاتجاه نحو التعلم المنظم ذاتيا عند الطلاب وذلك بالتركيز على الطرق التي يمارس بها داخل الفصول المدرسية وتحديد الشروط التي تشجع الاتجاه نحو التعلم المنظم ذاتيا، (الصافي، ٢٠٠٢، ٧١).

إن الاهتمام بتدريب الطلاب على التعلم المنظم ذاتيا ضرورة تفرضها ظروف الحياة المعاصرة ومن ثم فان الدور الأساسي للمدرسة لا بد أن يتحول من مجرد فرض كتب ومعلومات جامدة على الطلاب إلى الاهتمام بتدريبهم على اكتساب المعرفة بأنفسهم، (الصافي، ٢٠٠٢، ٧٢). وفي عصر المعلوماتية اليوم التعلم الطويل الأمد هو القوة التي تقود وراء التقدم في العلوم والتقنيات وكذلك هو وراء رغبة كل فرد. إن عدداً قليلاً من المتعلمين يكونون ماهرين في التعلم وفي تنظيم المهارات للوصول إلى أقصى ما يمكن أن يتعلموه والهدف هو تطوير منهج تعليمي قوي وغني بالمعلومات والهدف الثاني هو إعادة البحث عن أدوات من اجل التعلم الطويل الأمد مثل التعلم عن بعد المبني على حل المشكلات (Philip H. Winne, 2002, p.1). إن الطلبة الذين يكونون متعلمين منظمين ذاتيا يضعون (يحددون) الأهداف لأنفسهم وبعدها يخططون ويديرون ويقيمون ما يتطلبه الوصول إلى أهدافهم كل هذا باستقلالية وان عملية تطوير القابلية لفهم وتنظيم سلوكهم هي مهمة صعبة للطلبة، أن الدعوة للجمع ما بين الفهم الذاتي والسيطرة الذاتية تكررت باستمرار من خلال العقود الماضية. (Harris, 1998, p.1).

إن مهارات التعلم المنظم ذاتيا يستخدمها المتعلم عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية وتتكون هذه المهارة من المهارات الفرعية الآتية:

أ- الالتزام بأداء مهمة علمية معينة وهي تأتي نتيجة قرار المتعلم باختيار هذه المهمة.

ب- الاتجاه الايجابي نحو أداء المهمة العلمية، وهي عبارة عن إيمان المتعلم بأنه قادر على أداء المهمة بنجاح معتمدا على مجهوده وعلى موهبته الطبيعية.

ج- السيطرة على الانتباه لمتطلبات المهمة العلمية.

وكذلك هناك مهارات توظيف المعرفة لأداء المهمة العلمية وهي المعرفة المناسبة التي على المتعلم استخدامها لأداء المهمة العلمية. (Feldhusen, 1995, pp.255-268).

وتشير خاصية التغذية الراجعة التفاعلية إلى قدرة التكنولوجيا على تقديم الأسئلة والحصول على الإجابات من المتعلم والقدرة على توفير التفاعل في اتجاهين ما بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم وتتميز هذه التكنولوجيا بالقدرة على تصحيح أخطاء المتعلم

وتعزيز التعلم الناجح للارتقاء بمستوى الفهم وتحقيق مستويات أهداف متقدمة (التحليل، حل المشكلات) وتحفيز الطلاب على التعلم. (صادق، ٢٠٠٤، ١٠).

إن التعلم المنظم ذاتيا يقوم على مبدأ التربية الذاتية وهو لا يتنافى مع الانخراط في التعليم الجمعي لمدة معينة من الوقت، وكل ما في الأمر أن المتعلم هو صاحب المبادرة الذي يختار الطريق الذي يريد أن يسلكه والأشخاص الذين يستعين بهم والمصادر والوسائل التي يستقي منها ويستعين بها وهو الذي يقدر النتائج التي حصل عليها ويقومها. (الأحمد، ١٩٩٧، ٩٤).

أن تدريس الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا بالإضافة إلى المعرفة في المواد الدراسية المعتادة ثم النظر إليه حديثا على انه واحد من الأهداف الرئيسية للتعلم. وفي الوقت نفسه فان التعلم المنظم ذاتياً هو مطلب أساسي لاكتساب ناجح للمعرفة وهو ذو أهمية خاصة فيما يتعلق بالتعلم طويل الأمد وينظر إلى التعلم المنظم ذاتيا على انه عنصر أساسي لهذا النموذج الديناميكي لاكتساب المعرفة. (Baumert & et al, 2001, p.2).

ان التعليم الستراتيجي وسيلة فعالة لتشجيع التعلم المنظم ذاتياً لأنه يبرز للطلبة القواعد والخطوات التي تحسن الأداء وتنقل الطلبة ليكونوا قادرين على تطبيقها وعندها يطبقون الستراتيجية لتحسين تعلمهم ويغرس في نفوسهم الإحساس بالضبط (السيطرة) الذاتي على نتائج الأداء الذي من شانه زيادة الفاعلية الذاتية (Schunk, 1989, p.102).

يكون التعلم المنظم ذاتيا مخصصا بالمجال أو متجاوزا عليه، فالمؤدون الجيدون بمجال مخصص يعتمدون على أنواع مختلفة من المعرفة السابقة المتعلقة بذلك المجال، لهذا يكون التعلم المنظم ذاتيا ناجحا بشكل أو بأخر عندما يواجه المتعلم مهمة واقعية (تطبيق) (Boekaerts, 1997, p.161).

ان دور المعلم هو مساعدة الطلبة على تنمية مهارات الاستدلال والاستنتاج وتنمية المهارات الاجتماعية التي تؤهلهم للتخطيط والتنفيذ وتقويم المهمات (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية والتعليم في الدول العربية، ٢٠٠٢، ٧٢).

أن معرفة المعلم بطرائق التدريس وستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق وتصبح عملية التعلم ممتعة ومناسبة للطلبة من ناحية قدراتهم وذات صلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم ومرضية لميولهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ٢٥).

ان العديد من الدراسات في التعليم العالي كانت تتعلق بالمستخدمين للحاسوب وبصورة عامة افكارهم الذاتية حول قابلياتهم لاستخدام الكومبيوتر للوصول الى الرغبة في تبني تقنيات حديثة في التدريس والتعلم. إن هنالك العديد من البحوث في التعلم المنظم ذاتيا في تطور

المرونة في استخدام الكومبيوتر، وقد تم التركيز على الاسلوب المحدد للأداء أكثر من مفهوم الطلاقة.

إن مفهوم الملائمة هو مفهوم يستخدم لحل المشكلات، وان قابليات تنظيم التعلم للمستقبل تعكس تعلماً طويل الأمد. (Neville, 2004, pp. 1-2)

أن تشجيع التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة والمدرسين هذا يتطلب تطوير المدرسين إبتداءً كمجددين وأفراد يحلون المشاكل ومتعلمين ذوي خبرة.

فيجب أن تكون هناك طرق رئيسية في التعلم المنظم ذاتياً:

١) إشراك الطلبة في تعلم منظم ذاتيا من وجهة نظر المدرس.
٢) تنظيم الصف للتعلم المنظم ذاتيا.
٣) تهيئة الطلبة.
٤) تزويد (تجهيز) فرص عديدة للطلبة لكي يساهموا في تعلم منظم ذاتياً وليشعروا بالنجاح.
٥) ضرورة مشاركة المدرسين في التعلم المنظم ذاتياً حول طرائق تدريسهم.
٦) مواصلة البحث مع المدرسين كفرصة من اجل التعاون والمشاركة في الخبرة.

التعلم المنظم ذاتياً هو فكرة لا يمكن تجاوزها في التعلم، خاصة في المراحل المتقدمة من التعليم. في معظم أنواعه يتطلب من المتعلمين أن يكونوا منظمين ذاتيا ، مثلا اختيار الأهداف للوصول إليها كيفية استخدام المصادر المتوفرة لهم وكيفية التخطيط ، حصر المصادر طلب المساعدة ، تقييم أداءهم ، تغيير أو تصحيح عملهم باكتساب هذه القابليات أو توجيه المتعلمين إلى هذا الطريق ، كمدرسين سوف يأخذ التعلم المنظم ذاتياً الرضا في جهودهم والهدف الذي ينشدوه للوصول إلى معنى منظم أكثر لحاجة المتعلم (Corno & Randi, 1999, pp.1-2).

يشير التعلم المنظم ذاتيا إلى قابلية الطلبة على الفهم والسيطرة على تعلمهم وهو أساس النجاح وان الطلبة في جميع الأعمار يحتاجون إلى السيطرة على تعلمهم من خلال أفكار دافعية واستخدام ستراتيجيات تعلم معرفية، وإن الستراتيجيات الفردية كافية لتحدث تغييرات في التعلم (Schraw & Brook, 1998, p.1).

وهناك تلخيص مثالي لنقاط مهمة في التعلم المنظم ذاتياً:

١- نجعل الطالب على علم بما يعنيه أن يكون منظماً ذاتياً.
٢- معرفة أساسية ملائمة.
٣- استخدام ستراتيجيات عامة وخاصة.
٤- الأفكار الدافعية التي تدعم التعلم المنظم ذاتيا.

٥- دور المدرس في التغذية الراجعة وفي تقديم النموذج (الموديل).
٦- الإسراع في فهم المعرفة الأساسية.
٧- تنظيم المعرفة الحقائقية (مبنية على الحقائق).
٨- المفاهيم الأساسية المبادئ والنظريات.
٩- المهارات الإجرائية الضرورية لأداء المنافسة.
١٠- تحسين تقديم الاستراتيجية.
١١- الستراتيجيات ذات الفصل المحدد.
١٢- الستراتيجيات العامة (تلخيص، استيعاب وتوجيه).
١٣- أفكار دافعية ملائمة.
١٤- مهارة ذاتية عالية.
١٥- التفسيرات للفصول الدراسية المسيطر عليها (على سبيل المثال الجهد).
١٦- توفير الممارسة باستخدام التغذية الراجعة المعلوماتية من المدرسين ومن الطلبة.
١٧- تحسين الوعي الما وراء المعرفي لتعلمهم.
١٨- وضع مستوى الوعي لدى المتعلمين عن تعلمها أو تعلمه.
١٩- المعرفة عن كيف ، متى ، وأين تستخدم الستراتيجية.
٢٠- معرفة بكيفية التخطيط (Schraw & Brooks, 1998, p.16).

وهناك خمسة حقائق لمهمات دراسية في التعلم المنظم ذاتيا هي:

١- الظروف : هي التي تضع المهام بطريقتين، ظروف المهمة هي متغير تعليمي يقوم الباحثون والمدرسون بالسيطرة عليه والظروف المعرفية هي فروق فردية بين المتعلمين التي يلاحظها الباحثون والمدرسون.
٢- العمليات : هي عمليات معرفية تسيطر على المعلومات في الذاكرة هي التي يستخدمها الطلبة لتنظيم المعرفة للتعلم ولحل المشكلات.
٣- المخرجات : (النتائج) هي المعلومات الموجودة في العمليات مثل تقارير الطلبة الذاتية.
٤- المستويات : تمثل أهداف المتعلم وهذه تسجل من خلالها مجموعة من الظروف.
٥- التقييمات : هي التغذية الراجعة عن الاختلافات بين توضيحات النتائج والمستويات، التقييمات يمكن أن تنشأ في البيئة (Philip, 2002, pp.2-3).

في عصر المعلومات الدراسة للتعلم لم تعد مقتصرة على المدارس في عالم أصبح فيه التعلم المستمر عالمي وفعال أصبح من المهم أن نبحث في كيفية دراسة المتعلمين وهذا يتضمن البحث في أي من تقنيات الدراسة تؤدي إلى التعلم وأي منها لا تؤدي هذا الغرض ولمساعدة كل

شخص على الدراسة بفاعلية أكثر، يطور (Winne) برامج كومبيوتر تساعد الطلبة في مهاراتهم الخاصة في التعلم والدراسة لكي يستطيعوا أن يحسنوا هذه المهارات، الميزة الوحيدة في نظام برامجه الحالية تسمى دراسة، في كل وقت يتعامل الطالب مع ميزة أو تدريس أو يستخدم أداة دراسية كبرامج يلاحظ ويحدد كل الاحتمالات في ذلك الفعل. هذا النظام لا يوفر تقدم واضح في التعليم بواسطة عرض تقنيات دراسة فعالة ولكن أيضا يعمل كأداة ذات حالة فنية للبحث في عمليات المساعدة في دراسة الطلبة (Philip, 2002, pp.1-2).

عندما يحاول المتعلم حل مشكلة ما فإنه يكتسب خبرة ويتطور لديه الوعي بفائدة الستراتيجية واستخدامها وبعد عدد من الخبرات تصبح مهارات ما وراء المعرفة متطورة وذات كفاية في الاستخدام وتأخذ صفة العملية الآلية لدى الطالب وتكون عملية تعديل للطالب وتسهم في فهم التعلم المنظم ذاتيا (قطامي، ١٩٩٠، ٢٠٥).

وازدادت أهمية التعلم المنظم ذاتياً لأنه يؤدي إلى العمليات التي تنشط الأدراكات المعرفية والسلوكية والتأثيرات الموجهة بانتظام نحو الحصول على الهدف (Zimmerman, 1989, p.336 & Schunk, 1989, p.100).

يكون التعلم المنظم ذاتياً شرطاً حيويا للاكتساب الناجح للمعرفة في المدرسة وما بعدها وصولا إلى الجامعة والى العمل، وان أهميته تكمن في انه تعلم مدى الحياة، ويصبح التعلم المنظم ذاتيا عملية موجهة لاكتساب المعرفة الفعالة والبناءة والمتضمنة التفاعل الموجه للمواد المعرفية والدافعية للفرد (Baumert, et al, 2001, p.17).

وأكد (Yeh) في عام ٢٠٠٠ بان التعلم المنظم ذاتيا يضم عمليات معرفية مثل الانتباه إلى التعليم ومعالجة المعرفة وإدماجها وتكرار قراءة المعلومات من اجل حفظها وكذلك المعتقدات التي يحملها المتعلمون بخصوص قابليتهم للتعلم (Yeh, 2000, p.1). لكي يحقق الطالب لقب (منظم ذاتياً) كما يصفه (زيمرمان) يجب عليه أن يضم استعمال الستراتيجيات المحددة لانجاز الأهداف الدراسية على أساس ادراكات الفاعلية الذاتية، وهؤلاء الطلبة يقومون ببذل جهود خاصة والتوجيه لاكتساب المعرفة والمهارات أكثر من الاعتماد على المعلمين والآباء (Zimmerman, 1989, p.333).

المتعلمون المنظمون ذاتياً عندما يواجهون مهمة دراسية يشتركون في حلقة متكررة من النشاطات المعرفية ويبدأون بتحليل المهمة الموجودة وتفسير ذلك بالمعرفة والمعتقدات ثم يضعون أهدافاً متعلقة بالمهمة للتعديل ولانجاز غاياتهم (Butler & Winne, 1995, p.247).

والتعلم المنظم ذاتياً هو احد الاتجاهات الحديثة التي تسعى المناهج الحديثة لإكسابها للطلاب ويأتي هذا المدخل لمتطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة فالمعارف تتسارع وتنمو بصورة غير مسبوقة والنظام التعليمي أيا كانت إمكانياته لن يتمكن من تقديم كل المعارف لطلابه ومن هنا تصبح مسؤولية التعلم الاستزادة من التعلم مسؤولية يتحملها كل فرد لتطويره علميا ومهنيا بصورة مستمرة (سعد الدين، ٢٠٠٥، ١٨).

إن التعلم المنظم ذاتياً كان وما يزال يلقى اهتماما كبيرا من علماء النفس والتربية باعتباره أسلوب التعلم الأفضل لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ويعتمد على دافعيته للتعلم يأخذ المتعلم دوراً ايجابياً ونشيطاً في التعلم ويمّكن التعلم المنظم ذاتياً من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة كذلك إعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤوليته تعلمهم بأنفسهم ، وتدريب الطلاب على حل المشكلات وإيجاد بنية قوية للإبداع وان العالم سيشهد انفجاراً معرفياً متطوراً باستمرار لا تستوعبه نظم التعليم وطرائقه ، مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة ومن أهداف التعلم المنظم ذاتيا اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة التعلم المنظم ذاتيا ويتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه والمساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع وبناء مجتمع دائم التعلم وتحقيق التربية المستمرة مدى الحياة (سعد الدين، ٢٠٠٥، ٩-١٠).

إن دور المعلم هو المرشد والموجه لعملية التعلم في كثير من الأحيان وهذا يعني تحول الاهتمام من المادة الدراسية إلى الاهتمام بالمتعلم وكيف يتولى تعليم نفسه بنفسه (التميمي، ٢٠٠٠، ٢).

تتعلق حاجات المتعلمين بمسالة تحليل عملية التعليم والتدريب، إذ ينبغي أن تؤخذ بعض صفات المتعلمين وخصائصهم في الاعتبار مثل الخبرات السابقة التعليمية والتدريبية، والقدرات التي يمتلكها المتعلم والمتدرب ، والدافعية والعمر والجنس ، والأمور الأخرى التي لها علاقة بالتدريب والأداء، كما أن تقييم قدرات المتعلمين والمتدربين يمكن أن تسهم في فهم حاجات أفراد المجموعة لزيادة ملاءمتهم وقدراتهم لمتطلبات المهمة (أبو جابر وقطامي، ١٩٩٨، ٤٧-٤٨).

وهناك دليل على أن التعلم المنظم ذاتيا يتألف من عمليات ثانوية هي التخطيط السليم للمستقبل، الأداء الانعكاسي للذات (Zimmerman 2000, p.16).

إن محاولة المتعلم ضم وجمع المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى دون أن يعتني بتنظيمها يظهر بالتالي صعوبة في استرجاعها والتعرف عليها من بعد يؤكد العالم النفسي (وليم جيمس W. James) إن الاهتمام بتنظيم المادة يحقق ربطا بين المعلومات الجديدة والمعارف

التي تم اكتسابها سابقا، ومن أشهر الدراسات التي اهتمت بدور التنظيم دراسة باور Bower, 1969، واوزوبل وربنسون ١٩٦٩ (الازيرجاوي ، ١٩٩١، ١٠٨).

وهناك علاقة قوية بين التعلم المنظم ذاتيا والزمن ومن الدراسات التي تؤكد على دور وأهمية احترام الزمن من خلال ما يسمى بـ (فرضية الوقت الكلي).

ودراسة تريفرز (١٩٦٠) وادمز (١٩٥٩) ودراسة فليشمن وبيركر Fleishman Parker ١٩٦٢ تعتبر دور الزمن مهماً وتعده عنصراً جوهرياً في التعلم والتعليم وان كمية التعلم تعتمد بشكل أساسي على طول الزمن المخصص للتعلم وتنظيمه شريطة أن يقضي المتعلم الزمن المخصص للتحضير والدرس في مهمات تعليمية مثمرة.

إن وعي المتعلم بأهمية تنظيم زمن المطالعة وحضور الدرس بشكل فعال واحترام الزمن ومعرفته أكدتها نتائج دراسة ستكت (١٩٦١) Sticket التي أثبتت أن الفرد يتعلم شيئا محددا في وحدة من الزمن المحدد.

إن المتعلم الذي أدرك دور الزمن واحترمه واستطاع تنظيم زمن دراسته متبعاً تمريناً موزعاً هو عند (زايكارنك ، Zeigarnik, 1927) يحقق أحسن تذكر ، أي توزيع زمن الدراسة على شكل فترات محددة، يسهل عملية استيعاب المادة وتمثيلها وفهمها، كذلك إتباع المتعلم لممارسة تحضير يومي يسفر عنه إتقان التعلم مما ييسر استعادة المادة أثناء الامتحان (الازيرجاوي، ١٩٩١، ١٠٩-١١٠).

يفهم البشر فعاليتهم أو نشاطاتهم ضمن سياق زمن معين يفهم الأشخاص سبب قيامهم بعمل معين على أساس بعض الفهم المتعلق بكيفية قيامهم بذلك النشاط وفهم ماهية ما يتمنون أن يأتي لاحقا ضمن جلسة تربوية معينة يأتي ما يتمنى الطلبة مجيئه لاحقاً في المستقبل البعيد يتمنى الطلبة الحصول على المسكن والحصول على الدرجات رغم ذلك فهذه الأهداف المستقبلية البعيدة أن تمتلك آثاراً عميقة على دافعية الطلبة (Kauffman & Jenefer, 2004, p.1).

ضمن التطور الزمني للتعلم المنظم ذاتياً ولتسهيل ذلك يقدم (ميلروبريكمان) نموذجاً للدافعية والتعلم المنظم ذاتياً مع أهداف مستقبلية أثناء التشكيل ويثبت هذان الباحثان انه يزيد تطور نظام الأهداف الثانوية القريبة ذات الصلة بأهداف الطلبة من احتمالية أن ينظر إلى المهام الأكاديمية على أنها أكثر فعالية من المهام القريبة غير ذات الصلة بالأهداف (Kauffman & Jenefer, 2004, p.5).

رغم انه تبدو الفائدة الملحوظة المدركة والدافعية الطبيعية حصرية بشكل متبادل إلا أنها ليست كذلك (Csikszentmihalyi) عام ١٩٩٣ على سبيل المثال ادعى انه يدرك الأفراد قيمة

مهاراتهم ويجدون أيضاً متعة في استخدام هذه المهارات وعززت هذه المهارات بصورة معبرة وأداتيه وتعد ثواباً طويل الأمد. (Csikszentmihalyi, 1993, p.254).

إن أداء الاختبار الناجح والحصول على درجات عالية تكون مرتبطة بالنواتج التربوية ذات القيمة والتي هي بعيدة من الناحيتين النفسية والزمنية وفهم تأجيل الشعور بالرضا بالارتياح اعتبارات الاعتقادات أو التوجهات المستقبلية وبضمنها المنظور الزمني المستقبلي للطالب (منظور زمن المستقبل جيزم Gjesme et al., 1979، وهوسمان وآخرون ٢٠٠١، وهوسمان ولينز Husman et al, 2001 ١٩٩٩، وكلاين بنرغ Klineberg 1968 ، وليسنج Lessing 1968 إن الاعتبار الخاص بأهمية المستقبل مرتبطة بالتعلم المنظم ذاتياً وتوظيف الستراتيجية هو مناقش لاحقاً وإن إحدى صعوبات فهم الترابط الموجود بين الشعور بالرضا والارتياح ، ومنظور زمن المستقبل في سياق التعلم هو تركيز البحث الذي يوظف على النواتج الغير أكاديمية بشكل أساسي (Bembenutty & Karabenick, 2004, p.36).

لقد سجلت بضع دراسات بان الطلبة من ذوي معدلات الدرجات المرتفعة تميزوا بمنظور الزمن المستقبلي (ديفيد وسيدمان Davids & Sidman 1962، ايبلي وريك Epley & Ricks 1963، غولدرتيش Goldrich 1967، كلينغبرغ Klineberg 1967، ليسنج Lessing 1968، تيهان Teahan 1958، فنسنت وتايلر Vincent & Tyler 1965) تلك النتائج وخصوصا تعريف منظور الزمن المستقبلي انبثق من كم هائل من التعريفات في كلا الجانبين النظري والتجريبي (De Volder & Lens, 1982, p.566).

إن إدارة الوقت (الزمن) يتضمن الجانب الأخر من تعلم الطلبة استخدامهم للزمن وإن إدارة الوقت (الزمن) تتضمن الجدولة، التخطيط وإدارة وقت الفرد الدراسي وجد البحث أن تخطيط الوقت وتدريب الإدارة ساعد الطلبة للتعلم المنظم ذاتيا أفضل لاستخدامهم لوقت دراستهم وفي المقابل حسن معدل درجات الطلبة (زيمرمان Zimmerman وجرينبرج Greenberg وونستون Weinstein عام ١٩٩٤ أراد (بريتون ويتسور Briton Weator 1991) وحاول الباحثون أن يجدوا ربطاً بين إدارة وقت الطالب ومجموع معدل الدرجات لدى طلبة الجامعة، واستنتجوا بأن أفكار الطلبة في تخطيط الوقت وتخطيطهم بعيد الأمد ترجع بصورة كبيرة إلى تحصيلهم الأكاديمي أكثر من درجاتهم. (Chen, Catherine, 2002, p.14). وجهد التنظيم وامكانية أخرى من تنظيم الذات هي القابلية للتعادل مع الفشل (الرسوب). وان جهد التنظيم أو الاستقلالية هي الرغبة لتوجيه التركيز والجهد نحو الأهداف على الرغم من الإخفاقات الأولية (Corno, 1994, p.229).

هناك دليل واقعي يومي ذي أهمية في قدرة المتعلمين على تعزيز التعلم خلال الوقت وخلال المعوقات وإن الشعور بالرضا والارتياح يحصل عندما يكون الطالب منظماً ذاتياً والتي

من خلالها يتعزز المنظور المستقبلي أو الأداتيه الملحوظة في الواجبات الحالية من الناحية الإدراكية وتتبلور من الناحية السلوكية . إن الشعور بالرضا والارتياح يعتبر أداتيه ملحوظة نحو منظورها من الناحية الزمنية بالإضافة إلى ذلك يشير تأجيل الشعور بالارتياح والرضا إلى بعض ستراتيجيات التعلم والاستمرارية المستخدمة من قبل المتعلمين في ربط اعتقادهم وتوقعاتهم للمستقبل والوصول إلى الأهداف البعيدة. إن المنظور المستقبلي القصير الأمد على صلة بالميول نحو تفضيل المكافآت الصغيرة والمتوفرة فورا وان امتلاك المنظور المستقبلي البعيد الأمد على صلة بتفضيل المكافئات الأكبر . إن ما يطرحه سيمونر وآخرون Simons et al والذين يقترحون أن امتلاك المنظور المستقبلي القصير الأمد ذا صلة بوضع الأهداف في المستقبل القريب ومع امتلاك المنظور المستقبلي الطويل الأمد يقترح كلاين بيرغ (Klineberge, 1968) أنه يعتمد القدرة على تأخير الشعور بالارتياح والرضا على الميول الخاصة وهناك علاقة بين استفادة المتعلمين من استخدام الستراتيجيات الطوعية وبين إدراكهم للأداتية، بما يعزز امتلاك المنظور المستقبلي للتعلم المنظم ذاتيا في السلوك الحالي. (Bembenutty & Karabenick, 2004, p.53).

تستخدم الوسائل التعليمية في تدعيم طرق الدراسة وتأكيد فعاليتها وذلك لان وسائل الاتصال التعليمية تساعد على تحسين مستوى التدريس وتثير اهتمام الطالب بالموضوع الذي يتعلمه، وتنوع الخبرات التي تساعده على التعلم، وتزيد من قدرته على الدقة والملاحظة وتنوع أساليب تعزيز التعلم، وتساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المادة كما تقلل من نسبة نسيان المتعلم، وكلما كانت الوسيلة مناسبة وصحيحة كلما ساهمت في تحقيق أهداف الدرس.

ويقصد بالوسائل التعليمية (المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المدرس في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لغرض توضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح احد الموضوعات بغرض تحقيق الطالب لأهداف سلوكية محددة).

إن مشاركة الطلاب في بعض الأنشطة التربوية تزيد من قدرتهم على الانجاز في المادة وعلى التفاعل الاجتماعي مما يولد لديهم القدرة على اتخاذ القرار وتشكل الأنشطة المدرسية احد العناصر المهمة في بناء شخصية الطالب وصقلها وتساعد على تنمية ميوله ومواهبه (الطوبجي، ١٩٨٤، ٤١).

إن الوسائل التعليمية هي الأدوات والأجهزة والمعدات التي تعاون المدرس في شرح المادة التعليمية أو قد يستخدمها الطالب ليستوعب المنهج التعليمي بدءاً من السبورة والطباشير، وحتى الحاسبات الالكترونية ، وشبكات الانترنت وهي بمثابة مساعدات التعليم أو التدريب (عبد المنعم ، ٢٠٠٣ ، ٢).

لقد تم تطوير العديد من الوسائل والطرق الابتكارية من اجل مساعدة الناس في الاتصال والتعلم واليوم يتم في المختبرات وحجرات الدراسة في جميع أنحاء العالم تنمية أنماط مدروسة من التعليم مبنية على استخدام التكنولوجيا الحديثة. إن العديد من المبتكرات يمكنها أن تؤثر تأثيراً كبيراً على التربية والمجتمع مثل تأثير الكلمة المطبوعة والفلم والتلفزيون (مكراني، ٢٠٠٥، ٨).

إن تقنيات التعليم هي نظام مخطط لتطبيق النظريات التربوية والنفسية بشكل يهدف إلى خدمة مجال تصميم وتنفيذ المنظومة التعليمية وتقنيات التعليم مكون من مكونات تقنيات التربية على اعتبار أن التعليم مكون من مكونات التربية أو جزء منها (ابوخالد، ٢٠٠٥، ١٧).

إن الفيلم التعليمي المسجل على شريط الفيديو يساعد على ترسيخ الفهم والاستيعاب خاصة مع معالجة الموضوع بالصورة والصوت والمؤثرات الموسيقية مما يجعل من العملية التعليمية عملية بسيطة ومحببة إلى نفوس الطلاب كما يخفف من جمود المادة التعليمية.

ويفتح الفيلم التعليمي أبعادا أخرى من الموضوع تعمل إلى عقل الطالب بدون عناء مما يعمق من فهم المادة العلمية لديه وتولد عنده اهتمامات إضافية تعيده إلى المعلم ومعه تساؤلات كثيرة عن الدرس. (حسن، ١٩٩٥، ٥٣-٥٤). وتصب معظم ممارسات تصميم التدريس في تحسين عمليتي التعلم والتعليم. إن مجرد توجيه النداءات للمدرسين كي يخططوا لحصصهم ويحضروا الدروس ليس بكاف لتحقيق ذلك الهدف، إذ لابد من وصف علمي مفصل لآليات التدريس وقد وجد بعض التربويين من منحنى النظم وسيلة فعالة من شانها أن تبين للمدرسين كيف يمكن أن يصمموا تدريسهم وينفذوه على ارض الواقع، وتعود أصول التصميم وفق المنحنى النظامي إلى نظرية (سكنر) وجهوده في التعليم المبرمج التي استخدمت لتشكل أساسا محكما لتصميم التعلم المنظم ذاتياً.

إن استخدام اسلوب النظم في تصميم التدريس يزود التربويين بوسائل التخطيط ومصادر التعلم المنظمة بكفاءة أعلى وفي وقت اقصر ، وان المتعلم هو محور عملية التعلم.

إن دراسة هذا الموضوع هو ضرورة أساسية في الجامعات والمؤسسات التعليمية وللمشتغلين في مجالات التخطيط التي تؤكد على ضرورة استخدام اسلوب النظم في تصميم المواد التعليمية. (حمدي، ١٩٩٩، ٧٠-٧٥).

إن خريجي المرحلة الجامعية عادة ما يكونون أكثر إعداداً للوظيفة وسوق العمل نظراً للعناية بالمناهج الدراسية وهيئة التدريس الحاصلة على شهادات عليا وفي هذه المرحلة يجب إعادة النظر في أهداف التعليم الجامعي وربطه بمنشآت القطاعات المختلفة والاهتمام بالتخصصات أي بالنوعية وليس بالكمية ويجب التركيز على التخصصات العلمية التقنية والنادرة وتحديث المناهج وينبغي عقد ندوات لتطوير التعليم الجامعي. (الوباري، ٢٠٠٥، ٣١).

إن الشباب الجامعي عليهم يتوقف مصير الأمة ومستقبلها ويتميز الشباب في هذه المرحلة بالميول والقدرات. (ألفلاحي، ١٩٩٥، ٤٤٢-٤٤٣). تناولت البحوث العديدة دراسة خصائص الطلبة الجامعيين ونموهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي وطموحاتهم واتجاهاتهم. (السواد، ١٩٨١، ٢٣١).

إن مهمات المرحلة الجامعية هو العمل على تكوين الاتجاهات المرغوبة في المجتمع لذا تهدف أن يكون التعليم سليما مشرقا كي يؤدي إلى تطوير شخصية الطلبة (عبد الكريم، ١٩٨٨، ١٩٣).

في الجامعة نجد أن الحاجة ماسة جداً لمزيد من الخدمات والحاجات المكملة للخدمات التعليمية التي يتلقاها الطالب ، اذ تكثر مشكلاتهم الناشئة عن ضعف أو خلل في التوافق النفسي أو الاجتماعي أو الدراسي أو الأسري. (العزاوي، ١٩٩٨، ١٣٥).

وقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين ظهور نظام جديد للمتعلمين هو أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم فبعض من الطلبة يتعلم عن طريق الإنصات أو المشاهدة والقراءة والبعض الآخر عن طريق البحث والتفكير ، ولا بد من توفير فرص التعلم بحيث تتناسب وقدرات هذا المتعلم وطرائق التعليم التي تناسبه. (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٦٩).

تعتبر عملية التوافق ذات أهمية بالنسبة للطالب الجامعي لما لها من انعكاس على تفاعله الاجتماعي وتحصيله الأكاديمي في الجامعة. إن هذه المرحلة تشهد الكثير من التغيرات النمائية وإن نجاح الطلبة في التوافق له علاقة بنضجهم وبنائهم الذاتي ومن المهم التعرف على الطلبة الذين يعانون من المشكلات وبالتالي مساعدتهم على تخطيها. (المنيزل وسليمان ، ١٩٩٩ ، ١).

إن علاقة الطالب بالأستاذ هي محور العملية التربوية في جميع مستويات التعليم إلا أن اعتبار الجامعات مصادر إشعاع علمي وفكري واجتماعي جعل من هذه العلاقة هدفا للدرس والتمحيص ثم التعديل والتقويم. وجعل الجامعة ميدانا لإعداد جيل مهتم بالعمل وخلق الشخصيات المتكاملة المتوازنة بروح المسؤولية وجعلها أيضا رافداً دافقاً يتغلغل في كل مؤسسات الدولة لتصعيد البحث التطبيقي المنتج والبناء.

إن التعليم ليس بالأمر الهيّن فكل إنسان يمكن أن يكون معلماً لفترة من الزمن والطالب الجامعي يمكن أن يكون مصدر مهم خلال العملية التربوية واللقاءات والمناقشات. (الدباغ ، ١٩٨٠ ، ٨٦-٨٨).

مما تقدم يتضح اهمية التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل مما يستوجب بناء برنامج تعليمي في هذا المجال .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- بناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل.
٢- اثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الموصل.
٣- اثر برنامج تعليمي في منظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل.
٤- دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
٥- دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
٦- دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي– إنساني).
٧- دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي– إنساني).

فرضيات البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في ألتعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

وقد صيغت الفرضيتان الفرعيتان لمتغير الجنس كما يلي:

أ- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور)

ب- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (إناث)

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

وقد صيغت الفرضيتين الفرعيتين لمتغير الجنس كما يلي :

أ- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير الجنس (ذكور)

ب- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير الجنس (إناث)

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في ألتعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي- إنساني).

وقد صيغت الفرضيتين الفرعيتين لمتغير التخصص كما يلي :

أ- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي)

ب- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (إنساني)

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي- إنساني).

وقد صيغت الفرضيتين الفرعيتين لمتغير التخصص كما يلي :

أ- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي)

ب- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (إنساني)

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) ومن كلا الجنسين (ذكور- إناث) في التخصصات العلمية والإنسانية.

تحديد المصطلحات:

١- التعلم المنظم ذاتياً Self Regulated Learning

عرّفه كل من:

١- باندورا Bandura التعلم المنظم ذاتيا (١٩٧٧)على انه القابلية للسيطرة على سلوكنا الخاص وهي القوة الدافعة للشخصية الإنسانية ويقترح باندورا ثلاث خطوات هي الملاحظة الذاتية ، والحكم ، والاستجابة الذاتية (Banadura, 1977, p.191)، (Hargis, 2000 ,p.2).

٢- كورنو وماندیناك (Corno & Mandinach) التعلم المنظم ذاتيا (١٩٨٣) انه جهد لتعميق والاستفادة من عمل الشبكة الإرتباطية للحاسوب ذات العلاقة في منطقة معينة ولتوجيه وتحسين هذه العملية المعمقة. (Corno & Mandinach, 1983, p.95).

٣- بشارة (١٩٨٥) انه مجموعة من العمليات التي تساعد على تحسين التعلم عن طريق تأكيد ذاتيات الأفراد المتعلمين من خلال برامج تعليمية مقننة تعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لدى المعلمين والمتعلمين على السواء. (بشارة، ١٩٨٥، ١٢٧).

٤- داؤد (١٩٨٧) عملية إجرائية يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه اكبر قدر من المعارف والمفاهيم والمهارات مستخدما أو مستفيدا من التطبيقات التكنولوجية كما تتمثل في الكتب المبرمجة والتقنيات المختلفة. (داؤد، ١٩٨٧، ٦٧).

٥- شونك Schunk (١٩٨٨) بأنه عمليات معرفية مثل الإصغاء للتعلم ، امتلاك معرفة وتقييم المعلومات بالإضافة إلى الأفكار التي يحملها المتعلمون وإمكانياتهم للتعلم (المهارة الذاتية). (Schunk, 1988, p.4).

٦- كورنو Corno (١٩٨٩) التعلم المنظم ذاتياً انه مجموعة من ستراتيجيات يستطيع المتعلم استعمالها لتحقيق متطلبات معينة بطريقة فعالة ومرنة. (Corno, 1989, p.111).

٧- كيرلن Kerlin (١٩٩٢) بأنه التخطيط المقصود ومراقبة العمليات المعرفية والوجدانية التي تشترك في الإكمال الناجح للمهمات الدراسية التي تم اقتراحها بالنسبة لبعض المتعلمين.(Kerlin, 1992, p.2).

٨- إبراهيم (١٩٩٦) بنية متعددة الأوجه تتمثل في مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية (إبراهيم، ١٩٩٦، ٢١٥).

٩- شيفيل وبكران Schiefele & Pekran (١٩٩٦) بأنه شكل للتعلم وفيه يعتمد الأفراد دافعيتهم للتعلم ويقومون بصورة ذاتية مستقلة بتوزيع إجراء واحد أو أكثر من إجراءاتهم المنظمة ذاتيا. (Schiefele & Pekran, 1996, p.258).

١٠- زيمرمان Zimmerman (١٩٩٨) على أنه يشير إلى أفكار المتعلم الذاتية ومشاعره وأفعاله نحو الوصول إلى الأهداف الأكاديمية. (Zimmerman, 1998, p. 73).

١١- فيترمان Fetterman (٢٠٠١) أن التعلم المنظم ذاتياً والمهارة الذاتية بأنها عمليات نفسية مهمة تؤدي إلى تقوية الناس وهذه المفاهيم مبنية على وجهة نظر اجتماعية معرفية للدافعية والمعرفة. (Fetterman, 2001, p.12).

١٢- بومرت وآخرون Baumert, et al عام (٢٠٠١) بأنه امتلاك قدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي من شأنها تعزيز التعلم المستقبلي. (Baumert, et al, 2001, p.1).

١٣- الصافي (٢٠٠٢) مقدرة الفرد على استخدام مهاراته في انجاز عملية التعلم بنفسه دون مساعدة الآخرين والبحث عن المساعدة بنفسه عند الحاجة إليها. (الصافي، ٢٠٠٢، ٨٠).

١٤- عبد المنعم (٢٠٠٣) هو اصطلاح جديد ظهر مع ظهور التعلم الالكتروني وهو يشبه التعليم الحر التقليدي والذي يدرس فيه الطالب المقررات الدراسية. (عبد المنعم، ٢٠٠٣، ١٠).

١٥- بمبنتي وكاربينك Karabenick & Bembenuitty (٢٠٠٤) الشعور بالرضا والارتياح ، ووضع الإستراتيجية جنبا إلى جنب مع معتقدات الشخص والتي تزيد من احتمالية أكمال المهام الأكاديمية. (Bembenuitty & Karabenick, 2004, p.36).

١٦- سعد الدين (٢٠٠٥) هو نشاط تعليمي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم. (سعد الدين، ٢٠٠٥، ٩).

– أما الباحثة فقد عرّفت التعلم المنظم ذاتياً:

هو مقدرة الفرد على استخدام مهاراته وقابلياته في عملية التعلم بنفسه عن طريق استخدامه للتقنيات الحديثة ، وحل المشكلات والإلمام بمصادر المعرفة ، وحب الاستطلاع ، والانفتاح على الخبرات ، ومواكبة المعلومات ، والتقنيات الجديدة بدافعية ذاتية ، والعمل المستمر لإشباع الذات.

– أما التعريف الإجرائي للتعلم المنظم ذاتياً:

يتمثل بدرجات استجابة أفراد عينة البحث على أداة المقياس للتعلم المنظم ذاتيا المعد لهذا الغرض والتي تشير إلى مقدار الدرجة التي يحصل عليها المستجيب.

٢- منظور زمن المستقبل Future Time Perspective

عرّفه كل من:

١- نوتين Nuttin (١٩٦٤) أن منظور زمن المستقبل يرتبط بشكل أساسي بالدافع والإثارة ، وفي المستوى السلوكي يحتاج الهدف الذي يسعى اليه نوعاً من الوصول إليه وانجازه وهذا يشمل المستقبل السلوكي. (Nuttin, 1964, p.63).

٢- ولفورد Wohlford (١٩٦٦) بأنه النظام الكامل لإدراكات الشخص، والتي لها أساس في الماضي والمستقبل. (Wohlford, Herrera, J. A, 1970, p.34).

٣- دكشتاين Dickstein (١٩٦٩) على أنه القدرة على تصور أو تخيل أحداث المستقبل. (Dicksten, L. S, 1969, p.757).

٤- دي فولدر De Volder ولينز Lens (١٩٨٢) أن قوة الدافعية تحفز وتدعم فعلا اداتيا محددا ليكون دالة كل من تكافؤات الأهداف نحو الشيء الذي يرتبط به الفعل، للوصول إلى تلك الأهداف. (De- Volder, 1982, p.567).

٥- عبد السلام (١٩٩٥) هو نزعة الفرد لإعطاء أهمية كبيرة للأهداف بعيدة المدى، والاعتقاد في أن العمل الجاد هو الوسيلة لانجاز تلك الأهداف. (عبد السلام ، ١٩٩٥، ٦٥٢).

٦- الفتلاوي (٢٠٠٠) هو خضوع السلوك في آفاق مستقبلية يتحدد من خلال إصراره على تحقيق طموحاته وآماله وانسحاب الفرد من الماضي والحاضر لصالح هيمنة المستقبل. (الفتلاوي ، ٢٠٠٠ ، ٨٥).

٧- كوفمان وهوسمان Kauffman & Husman (٢٠٠٤) على أنه شيء مهم للأفراد لماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم النفسي وأنه أساسي في فهم السلوك البشري. (Kauffman & Husman, 2004, p.3).

٨- بمبنتي وكاربينك Bembenutty & Karabenick (٢٠٠٤) على أن معتقدات الفرد وتوجهه نحو المستقبل المتعلق بالأهداف البعيدة من الناحية الزمنية. (Bembenutty & Karabenick, 2004, p.36).

– أما الباحثة فقد عرّفت منظور زمن المستقبل:

هو إعطاء أهمية للأهداف البعيدة المدى في تحقيق طموحات الفرد وآماله وتوجهه نحو المستقبل وهو مرتبط بالدافع المعرفي والسلوكي.

– أما التعريف الإجرائي لمنظور زمن المستقبل:

تتمثل بدرجات استجابة الفرد عينة البحث على أداة المقياس لمنظور زمن المستقبل والمعد لهذا الغرض والتي تشير إلى مقدار الدرجة التي يحصل عليها المستجيب.

٣– البرنامج التعليمي Instruction Program

عرّفه كل من:

١- كيرني (Kerney, 1968) بأنه مجموعة من الخبرات التي تقدم للطالب تحت إشراف المؤسسة التعليمية (Kerney, 1968, p.352).

٢- كود (Good, 1973) انه مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطلبة تحت إشراف المدرسة. (Good, 1973, p.157).

٣- السعدي (١٩٨٢) إنه خطة تصمم لتحسين العملية التربوية تستهدف تزويد الطلبة بخبرات واسعة يمكن أن ينتفعوا بها في موضوعات أخرى من المنهج. (السعدي، ١٩٨٢، ٢١).

٤- كمب (١٩٨٥) إنه المساهمة في نمو الطالب عن طريق إحداث تغير ايجابي في اتجاهاته أو طرائق تفكيره أو معرفته أو مهاراته. (كمب، ١٩٨٥، ٢٥).

٥- الفخرو (٢٠٠٣) بأنه مجموعة من الجلسات الموزعة ضمن دروس معنونة وتختلف هذه الجلسات في محتوياتها وطرق التفاعل ما بين الأفراد خلالها وتعالج كل جلسة تنمية مهارة أو أكثر من مهارة لدى المتدربين ضمن استراتيجيات مخطط لها ويتم اختيارها بما يتلاءم مع أهداف البرنامج الذي تم الاعتماد عليه. (الفخرو، ٢٠٠٣، ٦٤).

٦- مكراني (٢٠٠٥) عبارة عن سلسلة من عدة نقاط تم تصميمها بعناية فائقة بحيث تقود الطالب إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل وقت من الأخطاء. (مكراني، ٢٠٠٥، ٤).

-أما الباحثة فقد عرّفته بأنه:

هو سلسلة من الدروس التعليمية لتوضيح وشرح كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل، وهذه الدروس تستند على المقياسين المعدين من قبل الباحثة. يهدف البرنامج التعليمي الى الارتقاء بالمستوى العلمي للطالب ويساعده على تحقيق اهدافه وطموحاته الشخصية.

- التعريف الإجرائي للبرنامج:

يعرف البرنامج من خلال هذا البحث على انه مجموعة من الدروس التي قامت الباحثة ببنائها وفقا للبرنامج التعليمي وتتكون هذه الدروس من أربع وعشرون درسا يتكون من جزأين يتضمن الجزء الأول البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا والجزء الثاني البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل بكل ما يتضمنه من مقدمة وأمثلة وتمارين ومناقشة وواجبات بيتيه وأنشطة تعليمية وتدريبية مصممة لزيادة الكفاءة الذاتية لطلاب الجامعة وتحقيق الأهداف المستقبلية على المدى البعيد.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

اولا: الاطار النظري ويتضمن محورين:

أ- الاطار النظري للتعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated learning

ويشمل:

١- تطور التعلم المنظم ذاتياً.

٢- النظرية المعرفية الاجتماعية لـ(باندورا).

٣- نظرية (مايكن بوم واسارنو) للتعلم المنظم ذاتيا (Meichenbaum & Asarnow) عام ١٩٧٩.

٤- نظريات أخرى في التعلم المنظم ذاتياً.

٥- وجهات نظر أخرى للتعلم المنظم ذاتياً.

٦- مكونات التعلم المنظم ذاتياً.

٧- صفات المتعلمين المنظمين ذاتياً.

٨- علاقة التعلم المنظم ذاتياً بعدد من المتغيرات.

ب- الاطار النظري لمنظور زمن المستقبل Future Time Perspective

ويشمل:

١- تطور منظور زمن المستقبل

٢- نظريات منظور زمن المستقبل

٣- نظرية(دي فولدر ولينز) (De Volder & Lens) عام ١٩٨٢.

٤- وجهات نظر أخرى في منظور زمن المستقبل.

٥- علاقة منظور زمن المستقبل بعدد من المتغيرات.

٦- قيمة الاهداف المستقبلية.

الافادة من الاطار النظري للتعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل.

ثانيا : الدراسات السابقة

١- عرض الدراسات السابقة

المحور الاول : دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً

- **الدراسات العربية .**
- **الدراسات الاجنبية .**

المحور الثاني : دراسات تناولت منظور زمن المستقبل

- **الدراسات العربية .**
- **الدراسات الاجنبية .**

المحور الثالث : دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل

٢- مناقشة الدراسات السابقة والمؤشرات والدلالات منها

الاطار النظري للتعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated learning

تطور التعلم المنظم ذاتيا

يرتكز التعلم المنظم ذاتيا على تعلم الطلاب بانفسهم وفيها يعطي المدرس طلابه فرصة للتفكير والاستقراء والاستنتاج فيقدم لهم مادة مبرمجة او يطرح عليهم مسالة ويعطيهم فرصة لبحثها او يوزعهم في مجموعات لاجراء تجارب عملية والتوصل الى نتائج.
(حمام، ٢٠٠٢، ص١).

وقد اكد هلين فشر(Helen Fisher) وفان الين(R. Van Allen) بانه توجد حاجة عامة بين الافراد من كافة الاعمال لبلوغ الاستقلالية في التفكير والعمل.

واكد شاين ١٩٨٨(shin) بان التعلم المنظم ذاتياً هو قدرة الطلاب على المشاركة بنشاط في تعليمهم مثل هذه القدرة تتضمن استراتيجيات المعرفة، الكفاءة الذاتية، التعلم الاتقاني، التعبير عن الذات وقال جاريسون (Carrison 1997) بان التعلم المنظم ذاتياً هو قدرة المتعلم على ممارسة التمرين، وقد اوضح نموذج للتعلم المنظم ذاتياً ويتضمن الادارة الذاتية (التحكم بالمهمة) لغرض تحقيق اهداف التعلم والمراقبة الذاتية (الحصول على المعرفة) والدافعية التي تتعلق برغبة الطلاب في التعلم، اقترح شاين (١٩٩٨) اجراء خمس خطوات للمعلمين والمصممين لتطوير التعلم المنظم ذاتياً للطلاب هي:

-استراتيجية التدريب المتضمنة تدريس ما وراء المعرفة او استراتيجيات الادارة الذاتية- وتشجيع المتعلمين للتحكم بكيفية التعلم وتحسين اساس الطلاب بالسيطرة على الاهداف وتحسين التعلم الاتقاني وتعزيز التعبير عن الذات (البلوي، ٢٠٠٥، ص١٤-١٥) وان دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر فبعد ان كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية من حيث تحضير الدروس وشرح المعلومات ووضع الاختبارات لتقييم الطلاب أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والاشراف على العملية التعليمية اكثر من شرحه للمعلومات.(دروزة، ٢٠٠٠، ص٢١٦).

إن علم تصميم التعليم يتعلق بطرق تخطيط عناصر العملية التعليمية وتحليلها وتنظيمها وتصويرها في اشكال وخرائط قبل البدء بتنفيذها وتتعلق بخطوات اساسية هي اختيار المادة التعليمية وتحليل محتوياتها وتنظيمها وتطويرها وتنفيذها وادارتها وتقويمها.
(دروزة، ٢٠٠١، ص٤)

يعتمد التعلم المنظم ذاتياً على أسس نفسية وتربوية وتتفق المدارس النفسية السلوكية والمعرفية والانسانية على اسس عامة في التعلم المنظم ذاتيا وهي توجيه التعلم المنظم ذاتيا نحو تنمية سلوك الاعتماد على النفس وتوجيه التعلم نحو تنمية امكانات التوجيه الذاتي في الشخصية. (القلا وحاج عمر، ١٩٩٣، ٢٦-٢٨)

تستند ذاتية التعلم المنظم ذاتياً الى مداخل ثلاثة هي ان يتولى المتعلم تحديد الاهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها وثانيها تصميم الانشطة التعليمية التي تؤدي لتحقيق الاهداف وثالثها إن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعليمها والمهارات المرجو اتقانها، ان المتعلم هو محور العملية التعليمية والمسيطر الاساسي على متغيراتها. (عبد الرزاق، ٢٠٠٥، ٢-٣).

ومن اساليب التعليم المنظم ذاتياً التعليم المبرمج وقد نال هذا النوع الاهتمام الكبير خاصة بعد ان القى سكنر Skinner محاضرته المشهورة عام ١٩٥٤ والتي كانت تحت عنوان (علم التعلم وفن التعليم) والتي اشار فيها الى امكانية برمجة المواد التعليمية واستخدامها في التدريس ويقوم التعليم المبرمج على تحليل محتوى المادة الدراسية الى خطوات قصيرة تسمى كل واحدة منها اطار ويكون مجموع الاطر العلمية المبرمجة التي يقوم المتعلم بدراستها والتعامل معها بدون مساعدة المعلم وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة باستمرار(التميمي، ٢٠٠٠، ٩).

إن طبيعة التعلم قد تغيرت بصورة هائلة في الثلاثين سنة الاخيرة بينما كان التاكيد على اساليب التعليم الواضحة (تعليم مباشر) في بداية السبعينات والثمانينات. وضعت النماذج التعليمية التاكيد على تدريب الانعكاس النفسي وما وراء المعرفة وما وراء الفهم وذلك يعني تطور الاهتمام والسيطرة على العمليات الفكرية. (Paris & Paris, 2001, P.91)

أصبح التعلم المنظم ذاتياً مهماً للتربويين بصورة متزايدة في السنوات الحالية وان التعلم المنظم ذاتيا في موقف تعليمي يشير الى العمليات التي تتضمن تفعيل وتحسين المعرفة، السلوك والتاثيرات التي توجه بصورة نظامية نحو تحقيق الهدف.(Kovach, 2000,P.1)

ان التعلم المنظم ذاتياً اصبح مألوفاً في عام ١٩٨٠ بسبب أنه يؤكد مسؤولية الطلبة في المشاركة بجهد ذاتي في دراستهم، ويعتبر كمفهوم عام ويصنّف كبحث ضمن الاستراتيجيات المعرفية، ما وراء المعرفة والدافعية. يمكن اعتبار التعلم المنظم ذاتياً بانه ذو فائدة عظيمة بسبب انه يستطيع ان يصنف كيف ان الذات هي عامل مهم في تأسيس الاهداف التعليمية. (Paris & Winograd, 2000, p. 4)

لقد شهد العقد الماضي احياء الاهتمام الدائر بين علماء النفس وعلماء النفس التربويين اثناء البناء او التشكيل الذي يتركز حول مسالة التصدي او الطوعية في السلوك البشري. لقد كانت مسالة كيفية التعلم المنظم ذاتياً لدى الافراد طواعية وعمدا لفعالياتهم الموجه نحو هدف معين ذات اهتمام خاص. يضم التعلم المنظم ذاتياً والسلوك الهدفي التوجه مظاهر تأثيرية واجتماعية وادراكية ايضا. وان للادراك دوراً في ماوراء المعرفة في التعلم المنظم ذاتياً وفي الكيفية

التي يسهل فيها هذا الادراك ديمومية وتحول التفكير المبدع والذاتي والتامل.(Lindner, 1993, P.1-2).

التعلم المنظم ذاتياً هو بناء جديد في ادبيات البحث وهو يعطي تنوع واسع من السلوك. المتعلمين المنظمين ذاتياً يبحثون السيطرة على سلوك تعلمهم ، دافعيتهم ومشاعرهم ومعرفتهم التوجيه الذاتي والتصحيح الذاتي من خلال تحريكهم نحو الاهداف التعليمية.

يتم التفكير بالتعلم المنظم ذاتياً من خلال عملية متكاملة وتراكيب معرفية تشكل بواسطة التفاعل الاجتماعي والثقافة وبهذا الشكل يتم النظر اليه على انه تركيب يتضمن المهارات والسلوكيات.

أصبح الباحثون والمربون واعين بدرجة متزايدة لاهمية قابلية الطلبة للاشتراك في تعلم منظم ذاتياً يمكن ان يصف الطلبة على انهم منظمين ذاتياً الى الحد الذي يستخدمون فيه المعرفة، ماوراء المعرفة، والمهارات الدافعية كجزء من عملية التعلم الخاص بهم.

يحصل الباحثون بصورة عامة على التعلم المنظم ذاتياً بواسطة قياس التغييرات في مستويات اداء الطلبة.

لعدة سنوات من البحث في التعلم المنظم ذاتياً عممت الكثير من الدراسات نحو وصف السمات للمتعلمين المنظمين ذاتياً بالاضافة الى الحقائق التي تؤثر بالتعلم المنظم ذاتياً والطرائق التي تعدل وتحسن محاولات الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً.

من خلال البحوث التي طرحت بان معظم ما نعرفه عن التعلم المنظم ذاتياً ياتي من الباحثين التربويين.(Callahan, 2002, P.3-4).

من خلال التعلم المنظم ذاتياً يسعى المتعلم الى تحقيق الاهداف المطلوبة عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية ومشاركته الايجابية في المواقف التعليمية وتحصيل المعرفة. ان التعلم المنظم ذاتيا يحقق حاجات المتعلم ويجعله حرا في الاختيار بين انماط متنوعة للتعليم بما يناسبه منها.(اللقاني ومحمد ، ١٩٨٩، ٩).

ان المعلومات والمعارف تحتل جزءا هاما من خبرات الجامعيين وعلى قدر تمثيلهم لهذه المعلومات والقدرة على ادارة صياغتها لكي يتمكن الطالب من ممارسة العلم وادخاله في خبراته الخاصة بحيث يتيسر له اعادة صياغته بطريقته الخاصة وباسلوبه المعين. (صالح، ١٩٧٣، ٣٢١).

وكان للثورة الصناعية في القرن التاسع عشر العديد من الاسهامات في مجال العلوم والتكنلوجيا بصفة عامة كما قدمت للتربويين بصفة خاصة العديد من الأدوات والبدائل لبدايته عصر جديد في التعليم ، فقد قدمت الاذاعة المسموعة والتلفزيون المرئي ووسائل الاتصال الحديثة العديد من الحلول لتطوير ونقل المناهج التعليمية خارج الفصول التقليدية، كما ازداد

شغف الطلاب واولياء الامور بالبحث عن مصادر التعلم والالتحاق بمراكزهم مما كان له الاثر في الانتشار السريع للعديد من المؤسسات التعليمية لتطوير نظم التعليم (صادق ، ٢٠٠٤ ، ١).

ان التعليم المبرمج شاع في الخمسينيات من هذا القرن و قوبل بترحاب من المربيين واعتبروه خلاصا من جميع المشكلات المدرسية وان كل طالب يعتمد على نفسه من خلال الالة التعليمية أو مشاهدة محاضرة متلفزة . (جابر، ١٩٧٧، ٢٣٤).

ان البعد النفسي للتعلم المنظم ذاتيا يتضمن تعزيز ثقة المتعلم بنفسه وزيادة اعتماده على نفسه وتحمل المسؤولية والشعور بالواجب وقدرة المتعلم على الاستمرار بالتعلم وتطبيق التعلم في الحياة.(عابدين، ١٩٩٣، ٤٣).

يعتبر التعليم الفردي استراتيجية للتعليم يتم فيها تصميم التعليم وتكييفه بما يناسب حاجات الفرد وخصائصه والفروق الفردية بين الطلاب، يتم اعداد مواد التعلم بحيث تساعد المتعلم على الاعتماد على نفسه في التعلم بشكل كبير. (السيد، ٢٠٠٥، ٥).

إن التعلم المنظم ذاتياً قد خرج كتوجه جديد في التربية. ان فهمنا للتعلم المنظم ذاتيا قد تم توضيحه من قبل ثلاث مدارس هي:

١- البحث في انماط التعلم.

٢- البحث حول الادراك المعرفي وانماط التنظيم

٣- نظريات الذات، متظمنة سلوك الهدف الموجه (Boekearts, 1999, p. 445)

إن مساعدة المتعلمين في بيئات واقعية يستلزم شكلا فريداً من التعاون والتفاعل الانساني عن طريق تحديد الاهداف، الالتزام، الابداع، الاستفادة من العمل الجماعي ودور المدرس وتقييم دور افراد المجموعة. (Niemi, et al, 2002, p. 1)

إن مشروع التعلم عبر شبكة الانترنت وحل المشاكل بشكل تعاوني حيث ان تقديم نموذجاً للمصدر وكذلك الاستجواب يتألف من خمسة مراحل هي:

١- وضع الاهداف للمصادر.

٢- التخطيط لدراسة المصدر.

٣- اختيار المصادر.

٤- دراسة وتقييم المعرفة ألجديدة.

٥- نقد المصادر. (Nesbit, 2003, p.1)

يستطيع التعلم المنظم ذاتيا ان يمكن المتعلمين من تحويل امكانياتهم الفكرية الى افعال من اجل التحديات الاكاديمية ذات العلاقة بالمهمة، ويربط الطلبة بالمنظور الشخصي التمهيدي والمثابرة والتكيف في متابعة التعلم. (Goss , et al, 2003, P. 1)

النظرية المعرفية الاجتماعية **Social Cognitive Theory**

ان التطبيق التعليمي للنظرية المعرفية الاجتماعية لـ (باندورا) ظهر في مفهوم التعلم المنظم ذاتياً.(Bandura, 1986, P.295).

تحدد وجهة النظر المعرفية الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتيا جذورها من الاطار الاوسع لنظرية باندورا عام(١٩٨٦) النظرية المعرفية الاجتماعية ان نموذج المعرفة الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً عمليات شخصية ، سلوكية يفترض ان تعمل بصورة منفردة ولكن متداخلة مع اشتراك الطلبة في المواد الاكاديمية. (Richard, et al, 2003, P.1)

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا عام ١٩٨٦ مبدا العملية المتبادلة بين المحددات الاساسية (الشخصية والبيئية والسلوكية) وان الشدة النسبية لتاثير هذه المحددات تتعدل من خلال جهود الشخص (الذات) لتنظيم الذات ومخرجات الاداء السلوكي والتغييرات في السياق البيئي، كما تتحدد درجة التنظيم موقفاً من خلال استخدام الفرد لاستراتيجيات تجسد تاثير المحددات الثلاثة لبلوغ أهداف اكاديمية ، فعندما يمارس المتعلم الضبط الاستراتيجي على هذه المحددات عندئذ يوصف بانه منظم ذاتيا . ان نظرية المعرفة الاجتماعية تفترض ان فعالية الذات تعد المتغير المفتاحي المؤثر في التعلم المنظم ذاتياً.(ابراهيم، ١٩٩٦، ٢٠٣).

نظرية التعلم المنظم ذاتياً هي تطور علمي حديث في علم النفس المعرفي مع اصوله التي ترجع الى النظرية المعرفية الاجتماعية لالبرت باندورا.

نظرية باندورا هي فكرة تقترح ان التعلم هو نتيجة شخصية، بيئية، وعوامل سلوكية.العوامل الشخصية تتضمن معتقدات المتعلم واتجاهاته التي تؤثر في التعلم والسلوك. العوامل البيئية تتضمن اشياء مثل نوعية التوجيه، خلفية المدرس، الفائض من المعلومات والمساعدة من قبل الاقران والوالدين. العوامل السلوكية تتضمن تاثيرات الانجاز الاولي. بان كل واحد من هذه العوامل الثلاثة يؤثر على العاملين الاخرين.(Schraw, et al, 2002, P.1063).

نظرية التعلم المنظم ذاتياً لـ(باندورا) عام (١٩٧٧-١٩٨٦) التاثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية ليست متساوية في قوتها ولا متوافقة في ظهورها مادامت التاثيرات هي اخذ وعطاء لا تؤثر في نفس الوقت هذا يجعل من الممكن ان ندرس الانظمة الثانوية المختلفة لعملية التفاعل ككل (Purdie, 1995, P.18).

وفي محاولة لفهم وتوضيح العملية ككل في وقت واحد هو موضوع غير واقعي ولكن توضيح كيف ان الانظمة الثانوية تعمل بصورة تفاعلية في فهم كيف ان النظام الداعم يعمل(Bandura, 1986, P.25)

المهارة الذاتية المتوقعة تعرف على أنها المعتقدات التي تهتم بامكانيات الفرد لتنظيم وتطبيق الافعال الضرورية للحصول على مستويات مصممة من الاداء (Bandura, 1986, P.26) المحدد الآخر في التعلم المنظم ذاتيا بيئي، المعنى العام للبيئة يتيح المجال في توسيع هذا المفهوم لكي يتضمن مصادر خارجية اخرى من التاثير مثل حقائق ثقافية وموضوعية وفي هذا السياق من الممكن ان ندرس الثقافة جزء من مؤشر البيئة مادامت الاصناف الثلاثة محددات التعلم المنظم ذاتيا (شخصية ، سلوكية ، بيئية) متعلقة الواحدة بالاخرى (متداخلة) رؤيا الطلبة للمهارة الذاتية واستخدامهم لستراتيجية التعلم من المفترض ان تتفاعل مع النص الثقافي.(Richard, et al , 2003, P.2).

إن رؤية المتعلم للفاعلية الذاتية تؤثر على درجة تعلمه المنظم ذاتيا بواسطة التاثير بالاستخدام الفعال لمهارات الدراسة المعرفية وستراتيجية التعلم. ان الاحساس العالي في المهارات الذاتية يتم مقارنته بالاستخدام الكبير لستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالمقارنة مع الطلبة ذوي القابلية الواطئة في تقبل المهارات الذاتية ذوي المهارات العالية يستخدمون الستراتيجيات المعرفية ويديرون وقتهم وبيئتهم التعليمية بشكل افضل وان يوجهوا وينظموا تعليمهم بصورة متقاربة توضح النتائج اهمية الافكار عن المهارة الذاتية في الاشتراك المعرفي للطلبة والتحصيل الاكاديمي وان المهارة الذاتية تعود بصورة طبيعية الى استخدام الطلبة لستراتيجيات التعلم والتحصيل. (Richard, et al, 2003. PP.3-4) .

عرّف (باندورا) الفعالية الذاتية في عام ١٩٨٦ على أنها احكام الناس عن قابلياتهم لتنظيم وتطبيق فصول من الفعل المطلوب للوصول الى انواع من الاداء المصممة. تشير الفعالية الذاتية الى معتقدات الناس عن قابلياتهم لاداء افعال محددة في حقل خاص وضح (لوك ولثمان) في عام ١٩٩٠ بان المهارة الذاتية هي محدد هام للتحصيل والعمل باستقلالية من قبل الافراد في المهارات المعطاه في منهج محدد.

وضح (باندورا) في عام ١٩٩٣ بأن الافراد ذوي الفعالية الذاتية العالية يقومون بتعديل وزيادة جهودهم في مواجهة الفشل.(Marios, 1999, P.2)

يفترض باندورا ان لهذه النظرية ثلاث عمليات معرفيةاجتماعية هي:

١- التبادلية الثلاثية Trildic Reciprocality

٢- الفعالية الذاتية Self- Efficacy

٣- العمليات الفرعية في التعلم المنظم ذاتيا.Subprocesses in self- Regulation

أ- التبادلية الثلاثية:

تفترض هذه النظرية للتعلم المنظم ذاتيا بحسب وصف (باندورا) وجود علاقة تبادلية بين العمليات المؤثرة (الشخصية Personal) و(السلوك Behavior) و(البيئة Environment).

وقال (باندورا) ان التبادلية لاتعني التناسق في القوة او الزمن فقد نجد ان التاثيرات البيئية اقوى من التاثيرات السلوكية او الشخصية في عدد من السياقات (Bandura,1986,P.454) واشار (باندورا) الى العمليات التي تتفاعل بصورة متبادلة هي وعمليات اخرى ضمن مجال ثلاثي معين وهي ذات تاثير متبادل وافتراض ان القوة النسبية والزمنية للسببية المتبادلة للتاثيرات الثلاثية يمكن تغيرها من خلال الجهود الشخصية للتعلم المنظم ذاتيا ونتائج الاداء السلوكي، كذلك التغييرات في السياق البيئي. (Bandura, 1986: 455)

ب-الفعالية الذاتية:

هي حكم الافراد لقابلياتهم نحو مهمة معينة ، حيث اكد (باندورا) ان الفعالية الذاتية هي متغير اساسي يؤثر في التعلم المنظم ذاتياً ، ان ادراكات الفعالية الذاتية مرتبطة بناحيتين اساسيتين لحلقة التغذية الراجعة المتبادلة وهي استعمال الطلبة لستراتيجيات التعلم والمراقبة الذاتية.(Bandura, 1986, P.455)

ج- العمليات الفرعية (الثانوية) للتعلم المنظم ذاتياً.

يضم التعلم المنظم ذاتيا ثلاث عمليات هي الملاحظة الذاتية، والسيطرة الذاتية، وردود الافعال الذاتية وهي العملية الفرعية متعلقة بالاداء ويفترض باندورا انها تتفاعل بعضها والبعض الاخر باسلوب تبادلي ان الملاحظة الذاتية تؤثر في الاحكام الذاتية تحدد الرغبة للفرد لمواصلة هذه الممارسات التعليمية وهي رد الفعل الذاتي.(Bandura, 1986, P.290) من العناصر المحددة للتعلم المنظم ذاتيا عند(باندورا) ان الفعالية الذاتية تعد تاثيراً شخصياً اساسياً والملاحظة الذاتية والسيطرة الذاتية وردود الافعال الذاتية انها انواع رئيسة للاداء السلوكي، اما التاثيرات البيئية فقد تم استنتاج نوعين رئيسيين هما السياق المادي والخبرة الاجتماعية.

وبحسب النظرية المعرفية الاجتماعية ان الانواع الرئيسة للتاثيرات(السلوكية والشخصية والبيئية) هي انواع مستقلة وهي التي تحدد عناصر التعلم المنظم ذاتيا وتضم:

التاثيرات الشخصية (الذاتية)

ان ادراكات الفاعلية للطالب تعتمد على كل نوع من الانواع الاربعة للتاثيرات الشخصية وهي:

١- معرفة الطالب.

٢- العمليات ما وراء المعرفية.

٣- الاهداف.

٤- الوجدان(مشاعر الطلاب)(Bandura, 1986, P.347)

التاثيرات السلوكية .

الملاحظة الذاتية تشير الى استجابات الطلبة التي تضم مراقبة ادائهم الخاص، اما السيطرة الذاتية فيشير الى استجابات الطلبة التي تضم مقارنة متناسقة للاداء مع وجود هدف، اما ردود الافعال الذاتية فتضم عملية شخصية مثل التخطيط . (Bandura, 1986, P.335)

التاثيرات البيئية

اكد (باندورا) اهمية الخبرة التقريرية لانها تنقل التغذية الراجعة حول الفاعلية الذاتية والمعرفة الصريحة، وان الاحساس بالفعالية الذاتية لتعلم مهمة معينة يفترض انه يحفز اختيارات اكثر ستيراتيجية مثل قرار المتعلم باستعمال استراتيجية تعلم مدرسية للتحضير لامتحان.(Bandura, 1986, P.399)

ان قوة الفعالية الذاتية التي ذكرها(باندورا) عام (١٩٧٧-١٩٨٦) في دراسات حول التعلم المنظم ذاتياً للسلوك هي ليست سمات شاملة للشخصية ولا مفهوم نفسي عام ولكن نوعا ما هي تهيؤات او افكار نفسية يطورها الافراد بشكل اساسي بخبرتهم الجادة (النجاح، الفشل) في فعاليات او نشاطات مختلفة.

يعتبر (باندورا) عام ١٩٧٧ ان اعتقادات قوة الفعالية الذاتية المتصفة بخصوصيتهم الموضعية والسلوكية هي افضل تصورات عن السلوك. (Montalve & Torres,2004,P.8)

يحتل مفهوم الذات اهمية خاصة في حياة الفرد فهو الذي يوجه افعالنا في المواقف المختلفة وعلى اساسه تفسر الخبرات التي نمر بها ونحدد توقعاتنا من انفسنا ومن الاخرين، وبالاضافة الى ذلك فان مفهوم الذات يعمل على تحقيق الاتساق المتواصل بين سلوكاتنا ونظرتنا لانفسنا، ان مفهوم الذات عبارة عن الصورة او الفكرة التي يحملها الفرد عن ذاته.

يكتسب مفهوم الذات وينمو ويتطور ويتعدل من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد في بيئته الاجتماعية ومن خلال تفاعله مع الاشخاص ذوي الاهمية بالنسبة اليه.

واشارت نتائج دراسة مونتمير وايزن (Montemyor and Eisen, 1977) الى ان الافراد يستخدمون في وصفهم لذواتهم عبارات فيها توجه نحو المستقبل وصفات سايكولوجية وشخصية ذات طبيعة مجردة، (ملحم وشريم، ٢٠٠٠، ص١٢٨).

لقد قدم باندورا (Bandura, 1977, 1986) نظرية في الفاعلية الذاتية Self- efficacy التي تتضمن ان سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على احكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة وهذه العوامل براي باندورا تلعب دورا هاما في التكيف النفسي والاضطراب.

تقترح نظرية الفاعلية الذاتية وجود ثلاث عناصر معرفية تعتبر مكونات مهمة لكثير من المشكلات النفسية وترى ان تعديل او تغيير هذه المكونات يعتبر من الوسائل العلاجية الهامة وهذه المكونات هي.

١- توقع الفاعلية الذاتية وتعني قناعات الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله الى نتائج محددة.

٢- توقع النتائج وهي قناعات الفرد المتعلقة باحتمال ان يؤدي سلوك الى نتائج محددة.

٣- قيمة النتائج وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة.

وتدخل التوقعات المرتبطة بالفاعلية الذاتية في تكوين مفهوم الذات فاذا كانت قناعة الشخص بفاعلية عالية في مجال يعتبر الفرد مهما فان ذلك سوف يسهم في تشكيل مفهوم ايجابي عن الذات لديه.

وتمثل الفاعلية الذاتية في نظرية باندورا وسيطا معرفيا للسلوك، فتوقع الفرد لفاعليته الذاتية يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به، أي يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرةالتي سيبديها في مواجهة المشكلات او الصعوبات التي تعترضه، فتؤثر الفاعلية الذاتية على سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والانجاز.

الافراد الذين لديهم احساس قوي بالفعالية الذاتية يركزون انتباههم على تحليل المشكلة ويحاولون التوصل الى حلول مناسبة لها. ويؤثر ادراك الفرد لفعاليته الذاتية على مجمل صحته النفسية.(داود وحمدي، ٢٠٠٠، ٤٤-٤٨).

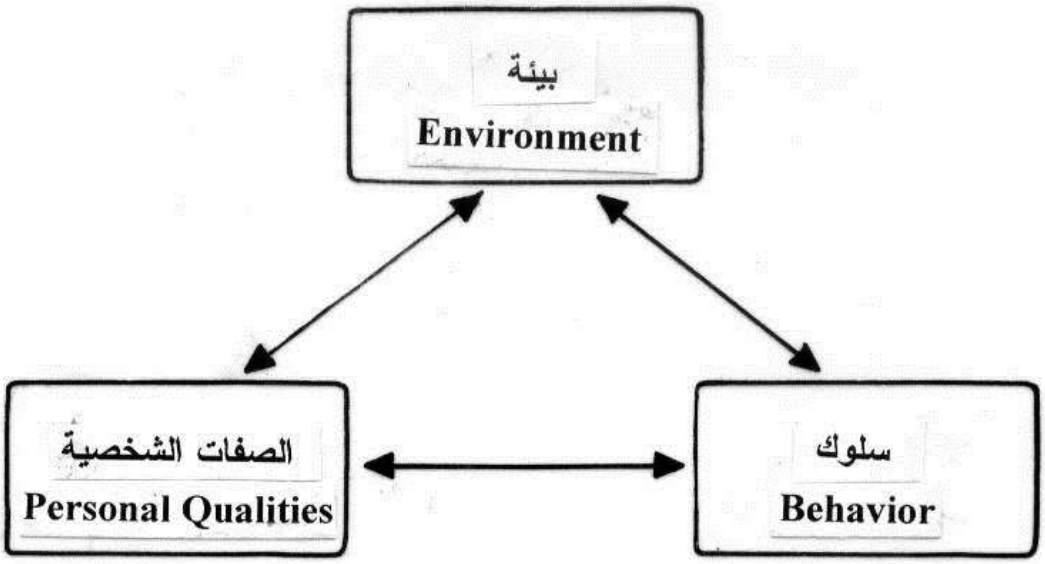
يتفق باندورا وولترز مع سكنر نظريا بان السلوك متعلم في مظاهره السوية، ويمكن القول بان نظريتهما هي نظرية اجتماعية في التعلم والتي تبحث السلوك كما يتكون ويتحور في السياق الاجتماعي ويؤكدان على ضرورة تركيز التجارب النفسية على التفاعل الاجتماعي الواسع.

يفترض باندورا وولترز بان بمقدور الشخص بهذه الطريقة اذ ينظم سلوكه الشخصي ويوجهه ذلك بتصور او تخيل النتائج التي لم تحصل بعد. (شلتز، ١٩٨٣، ٣٩٣-٣٩٤).

تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية المقترحة للتعلم المنظم ذاتياً وجود علاقة سببيه تبادلية ثلاثية للعمليات المؤشرة(الشخصية Personal،والسلوك Behavior،والبيئة Environment).

وفي هذا الصدد فان البيئة، السلوك الفردي والصفات الفردية (مثل المعرفة، الاندفاع، التطور المعرفي) كلا منهم يتاثر ويؤثر باي من المركبتان الاخريان باندورا (١٩٨٦، ١٩٩٧) اكد على الفاعلية الذاتية (الاعتقاد بان الفعل الخاص هو محتمل(ممكن) وان التفرد يستطيع ان يتضمنها) وان التعلم المنظم ذاتيا(تاسيس الاهذاف، تطور الخطة للوصول الى تلك الاهداف الاجتماع لتحقيق تلك الخطة الحقيقية والافعال اللاحقة من الانعكاس والتحرير او اعادة الاتجاه او التوجيه. ان عمل(Ames, 1999 and dweek, 1986) ناقشا ادناه اعظم مركبة لوجهات النظر المعرفية الاجتماعية على الدافعية).

انظر شكل رقم (١)



شكل رقم (١) (Citation, 2001, p. 10)

اغلب النظريات الروحية او التحولات الشخصية تعالج معاني حياتنا او المعاني التلقائية ابراهام ماسلو(١٩٥٤)، تاثر في هذا الاقتراب الى الدافعية، تاثيرات اخرى من قبل جوردن البورت(١٩٥٥)، فيكتور برانك(١٩٩٨) وليم جيمس(١٩٩٧)، كارل جونك(١٩٥٣، ١٩٩٧) كن ولبر(١٩٩٨).(Citation, 2001, P.9-10)

نظرية(مايكن بوم واسارنو Meichenbaum and Asarnow) عام ١٩٧٩ في التعلم المنظم ذاتيا.

ان التعلم المنظم ذاتياً يعمل بالتعليمات الذاتية: لقد وضع مايكن بوم واسارنو خمس نقاط في التعلم المنظم ذاتيا تتيح للفرد فرصة الشعور بالثقة وهو قادر على القيام بها وهي:

١- استعمال الطلبة المنظمين ذاتياً طرائق مساعدة ذاتية مثل طلب المساعدة واستعمال الوسائل المساعدة.

٢- التركيز الاساسي لطرائق المساعدة الذاتية هو التعلم المنظم ذاتياً والملاحظة الذاتية

٣- المناقشات اللفظية وهي تتيح للفرد استعمال عمليات معرفية.

٤- ارتباط التعلم المنظم ذاتياً بالتخطيط والمراقبة العملية وتكون النتائج افضل عندما يتصف الطالب بقدر من الاستعداد والدافعية .

٥- تساعد نظرية الضبط الذاتي للفرد الذي لديه مشكلات سلوكية بالتعلم المنظم ذاتيا والبيانات الذاتية التي تسمح للفرد بتوجيه نفسه خلال مشكلة ما دون خروجها عن سيطرته مع تشجيع الفرد بتهدئة نفسه(Meichenbaum & Asarnow,1979,P.1).

نظريات اخرى في التعلم المنظم ذاتياً

تناقش النظريات الدوافع والعمليات التي تؤثر في الطلبة لكي يصبحوا متعلمين ذوي تعلم منظم ذاتيا فهذه النظريات تلقي نظرة على البيئة ، كي يكتسب المتعلمين القابلية على الاشتراك في التعلم المنظم ذاتيا والعمليات الرئيسية التي تستخدمها تلك النظريات في التعلم المنظم ذاتيا، يمكن لاي شخص ان يفرق بصورة واسعة بين سبع مواضيع مختلفة نظريا في التعلم المنظم ذاتيا والتي تم تعميمها الى اتجاهات رئيسية في علم النفس العملية، علم الظواهر امتلاك المعلومات، الفكر الاجتماعي، الاستقلالية ، ونظريات التكوين

١. النظريات العملية يمكن ان تفحص ظروف المثير والاستجابة للتعلم المنظم ذاتيا، الطريقة التي يختار بها المتعلمون من بين البدائل المختلفة، النتائج المؤثرة، المكاسب الانية سوف تكون في اختيار التعزيز الذاتي.

٢. تركز النظريات الظواهر على حقيقة الذات ودور مفهوم الذات من اجل الاشتراك في التعلم المنظم ذاتيا، على المتعلم ان يدرك دور الذات في العملية، المعتقدات التي يمتلكها المتعلم عن مقدار استيعابه للتعلم المنظم ذاتيا هي افكار اساسية.
٣. تفحص نظرية امتلاك المعلومات الطريقة التي تخزن وتنقل منها المعلومات طور (وني) وزملائه نموذج امتلاك المعلومات يلحض على انه بحث، توجه موقفه، ترجمة، موائمة، عندما يتعلم الطالب تتعامل مع العناصر المعرفية كظروف وعمليات ونتائج هذه العمليات هي صفة اساسية للتعلم المنظم ذاتيا.
٤. نظرية الاستقلالية: تفرق بين الاستقلال والدافعية، الاستقلالية هي العملية النفسية التي توجه الافعال الناتجة عن التعلم والرغبات، نظرية التعلم المنظم ذاتيا هي ليست عملية عقلية نفسية فقط بل هي ايضا تتضمن الاستقلالية والتي بتطبيقها سوف تحدد قرار للاشتراك في الفعالية.
٥. تؤكد نظرية فايكو تسكيان على الحوار الداخلي والحديث مع الذات
٦. الحوار الاجتماعي هي مفتاح عملية التعلم المنظم ذاتيا.

يجب على الطلبة ان يتعاونوا ويتناقشوا في العديد من الاهداف والتوقعات المختلفة، التنظيم المسبق يساعدهم في ترتيب عمليات تنظيمية ذاتية، الخبرات الشخصية وعمليات التعلم المنظم ذاتيا متداخلة.

يؤكد المنظرون بان هناك دافعية طبيعية لتحصيل المعلومات وفهمها واعادة تشكيل ما يعادلها في العقل الانساني (Stokes, 2002, pp.2-3).

نظرية اكتساب المعلومات :

الباحثون في اكتساب المعلومات يدرسون انسياب المعلومات خلال النظام المعرفي الانساني الذي يحول الرموز وهذا النظام المعرفي يستخدم عمليات سيطرة لتنظيم المعلومات، وترميز المعلومات من اجل الخزن في الذاكرة الطويلة الامد، استدعاء المعلومة المخزونة في الذاكرة الطويلة الامد الاستراتيجيات المستخدمة لاسترجاع المعلومات من الذاكرة الطويلة الامد وتوجيه مستوى الفرد من الفهم. عمليات سيطرة الفرد، انسياب المعلومات من خلال نظامه لامتلاك المعلومات، تقرير استراتيجيات المتعلم من اجل التعميم وحل المشكلات ويؤثر في نوعية تفكير المتعلم.

التعلم المنظم ذاتياً هو احد عمليات السيطرة لنظام الفرد المعرفي يتضمن التعلم عملية ادخال المعلومات الحديثة من اجل نقلها الى الذاكرة طويلة الامد (الدائمية)، نظرية اكتساب

المعلومات تقول بان هذا الادخال ذا المعنى ياخذ شكل خلق علاقات بين البيانات، اجزاء من المعلومات ذات العلاقة يتم تنظيمها في تركيبات تسمى الاسكيمات التي تحدد نموذج او سلسلة من الخطوات المتعلقة بحدث محدد وهذه المعلومات تصبح معرفة ويصبح استرجاعها من الذاكرة الطويلة الامد عندما يتم تعلم المعلومات الجديدة ويتم ربطها بالمعرفة السابقة.

وبحسب هذه النظرية هي كيف ان الفرد ينظم المعرفة المتعلقة لان هذا التنظيم سوف يتنبأ بكيفية ان الفرد قد تعلم بصورة جيدة.(Sleight, 1997, pp.10-11).

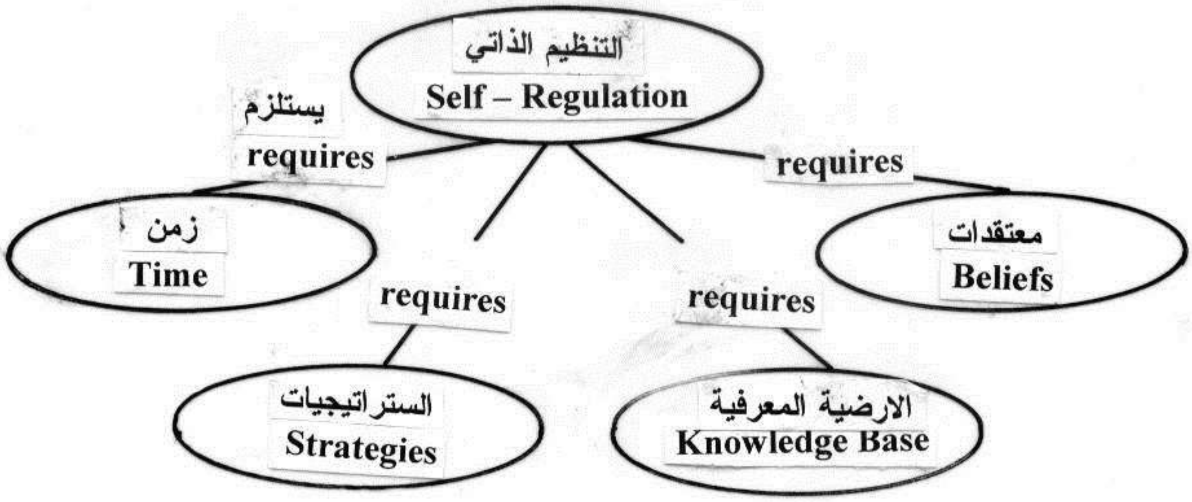
وجهات نظر اخرى في التعلم المنظم ذاتياً :

مع توسع عمليات النمو وزيادة المعرفة والبنى المعرفية تعقيدا تزداد الحاجة الى دور نشط وفعال لمنظومة الذات لمراقبة وتنسيق جميع الانشطة التي يقوم بها الفرد، ويبدو ان التعلم المنظم ذاتيا ليس بنى بسيطة فلقد اشار روز وواينر (Rose and winner) الى ان البحوث التربوية التي تركز حاليا على عمليات التعلم تأخذ في اعتبارها ما يسمى بمركبات الاستعداد أي جملة الاستعدادات ذات الاثر في عملية التعلم والتعليم ونتج عن هذه النظرة بنى متعددة الاوجه Multifaced construct منها ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيا وبدا الباحثون في تحديد ودراسة المكونات والعمليات المفتاحية لهذه البنية المتعددة الاوجه والتي من خلالها يوجه الدارسين اكتسابهم للمعرفة الاكاديمية(ابراهيم، ١٩٩٦، ص٢٠٠-٢٠١)

وتوصل كل من(شرو وبروكسSchraw and Brooks) عام ١٩٩٨ من دراسة لهما ان طلبة الجامعة يستطيعون تحقيق تقدم متدرج في التعلم المنظم ذاتيا في مادتي الرياضيات والعلوم اذا قاموا باتباع خطة تضم اربع خطوات هي:

١- صرف وقت كاف، أي بذل جهد للتعلم والمثابرة عندما يكون التعلم صعباً
٢- تراكم قاعدة معرفية متكاملة.
٣- تطوير خزين من الاستراتيجيات الملائمة للفصل الدراسي الحالي.
٤- اعتقاد الطلبة بامكانية نجاحهم في الخطوات الثلاثة السابقة.

هذه الخطوات الاربعة موضحة في الشكل(٢)

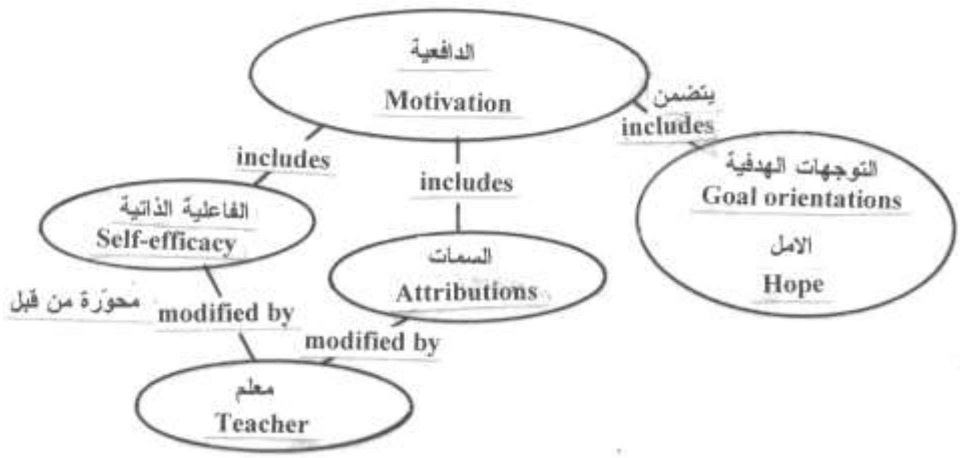


شكل(٢)

التنظيم الذاتي.(Schraw and Brooks, 1998, P.1).

باستعمال الخطوات الاربعة المذكورة اعلاه تساعد الطلبة لان يصبحوا منظمين ذاتيا بسبب انها تعطيهم خطة واضحة وصريحة لتحسين نجاحهم في مادتي الرياضيات والعلوم وتساعدهم على فهم العلاقة التكاملية بين المعرفة، الاستراتجيات والدافعية .(Schraw and Brooks, 1998, P.1)

نركز على الفاعلية الذاتية ونظريات السمات: كل منها بحثت بتركيز عالي على الاقل لمدة عشر سنوات، والمدرسين عند كل المستويات يمتلكون تاثيراً ملحوظاً على هذه المعتقدات كما موضح في الشكل(٣)

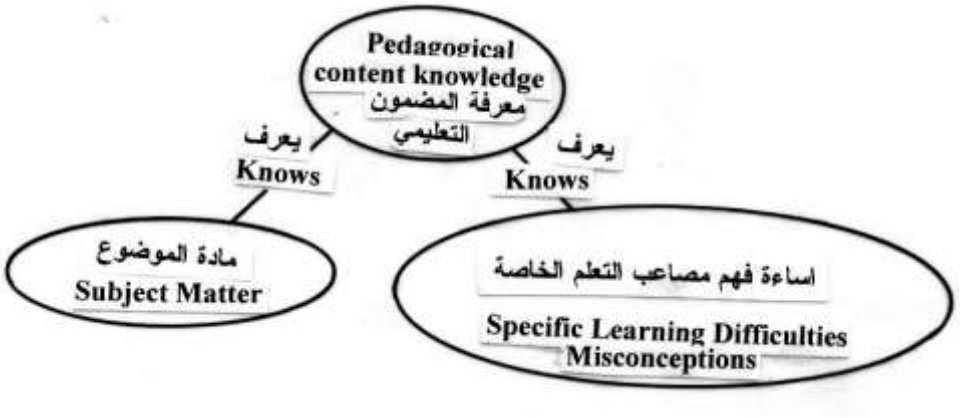


الشكل(٣)

مكونات الدافعية .(Schraw and Brooks, 1998, P.2).

ان فاعلية المدرس هي بسبب القاعدة المعرفية له، وان كمية الفصول الدراسية في التربية وفصول المحتويات وكذلك كمية ونوعية الخطة الستراتيجية للفصل الدراسي الطويل للمدرسين ذو الكفاءة العالية يخططون بشكل افضل باستعمال معرفتهم حول محتويات الفصل الدراسي والمعرفة العامة وتطوير الطالب.

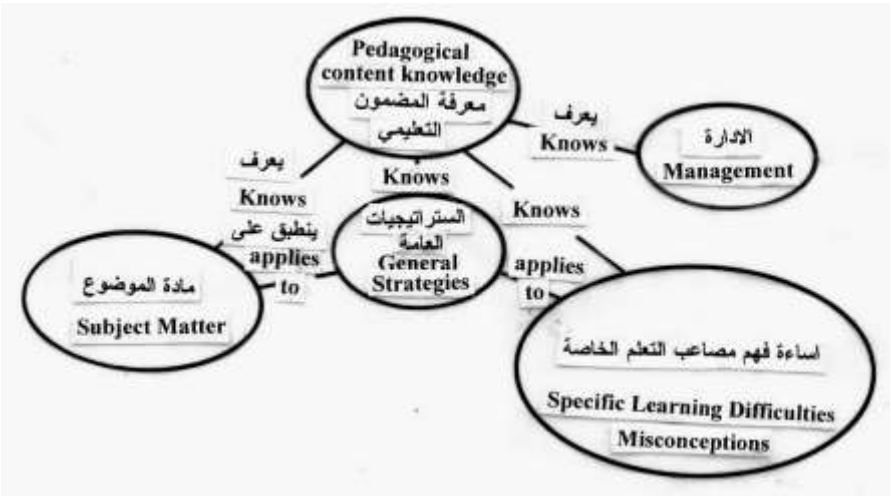
ان ذلك غالبا ما يعود الى معرفة المضمون التعليمي الموضح في الشكل(٤).



الشكل(٤)

معرفة المضمون التعليمي (Schraw and Brooks, 1998, P.3)

نحن نناقش بعض المهارات العامة تكون متضمنة في هذا المزيج للمدرسين كما موضح في الشكل (٥)

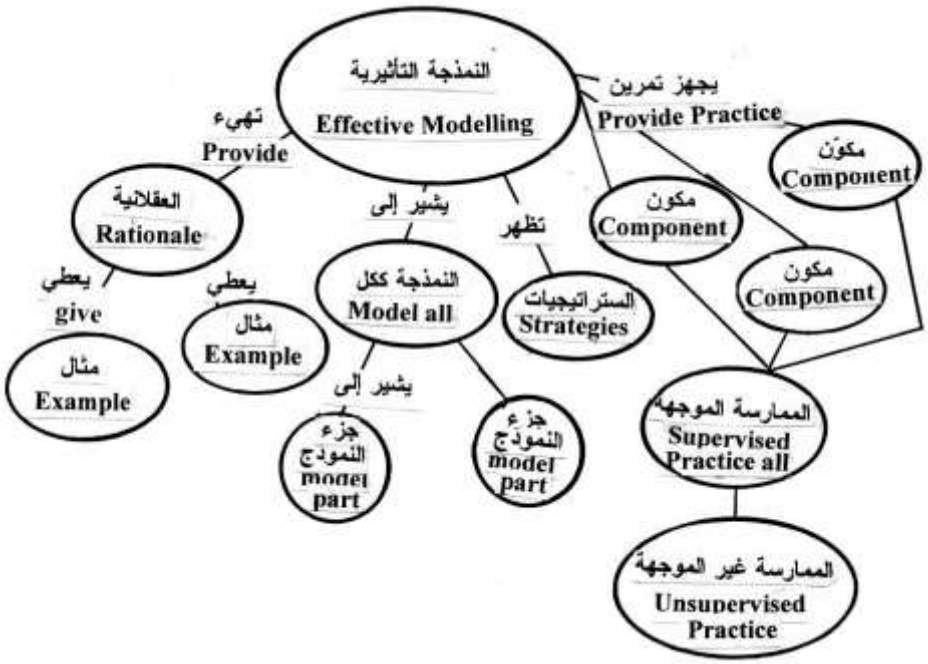


الشكل (٥)

معرفة المضمون التعليمي مع الاستراتيجيات العامة والادارة

(Schraw and Brooks, 1998, P.3)

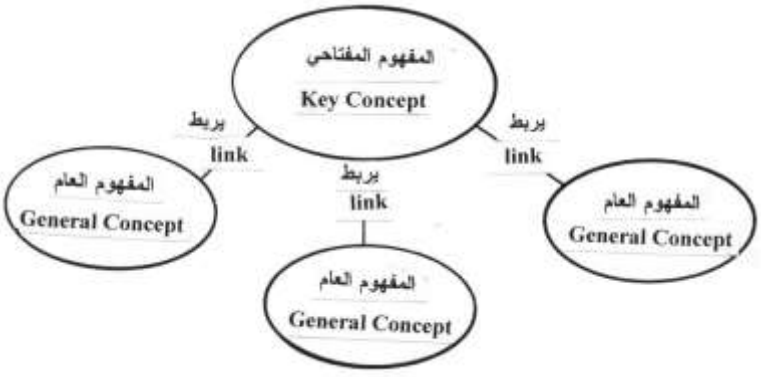
ان النمذجة التاثيرية موضحة في الشكل(٦)



الشكل(٦)

النمذجة التاثيرية (Schraw and Brooks, 1998, P.7)

الباحثين حاولوا استخدام خرائط المفهوم بصورة متكررة ومنتظمة كوسيلة لتوضيح كيف يستطيع الشخص ان يقترب الى التوجه الواضح فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم، كما موضح بالشكل (٧)



الشكل(٧)

خارطة المفهوم العامة(Schraw and Brooks, 1998, P.8)

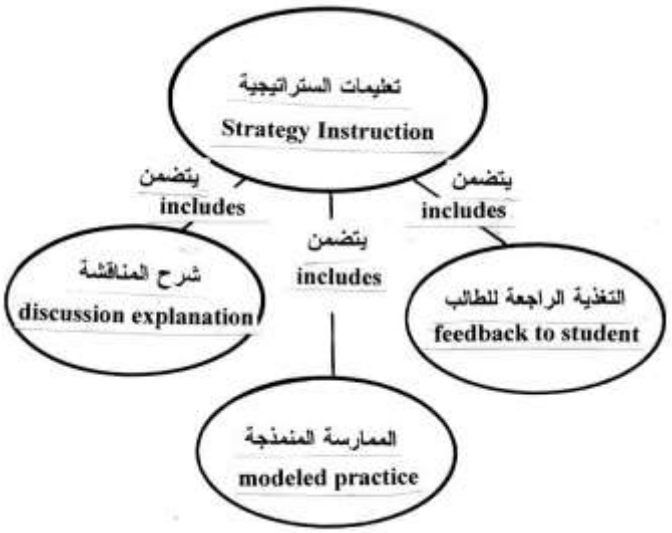
بصورة عامة فان الطريقة التي بواسطتها تجعل المتعلمين يتصفون بما يلي:

أ- توجيه محدد من(٣-٥) ستراتيجيات.

ب-ادخال تعليمات الستراتيجية كلما امكن ذلك.

ت-استخدام الاقران والمرشدين كلما كان ذلك ممكنا.

ان تعليمات الاستراتيجية موضحة في الشكل(٨)

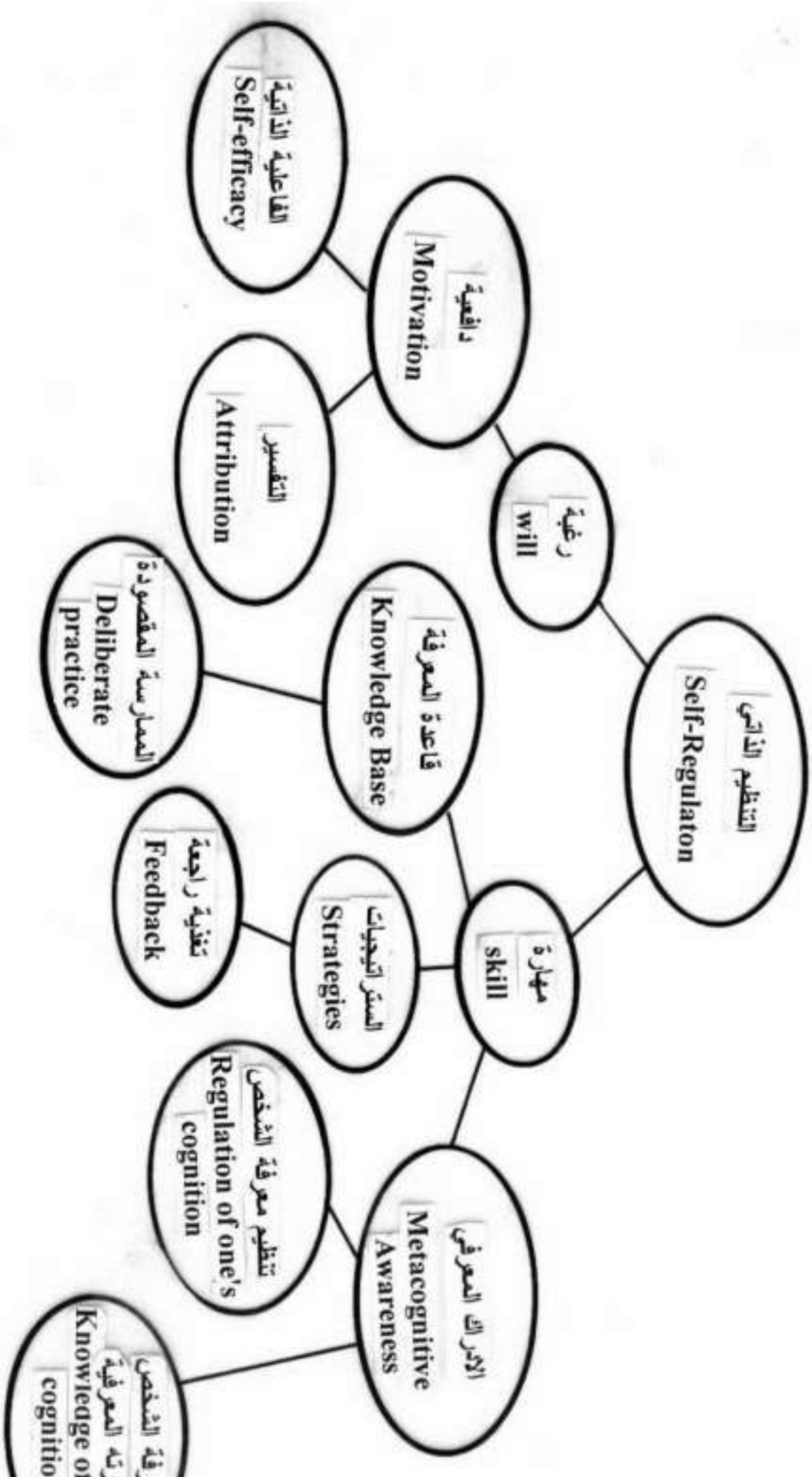


الشكل(٨)

تعليمات الستراتيجية (Schraw and Brooks, 1998, P.9)

معرفة الادراك وتنظيم الادراك ما وراء المعرفة يتضمن مركبتين رئيسيتين تعودان الى معرفة الادراك من معرفة واضحة للذاكرة، قاعدة المعرفة، ادوار الاستراتيجية، وكذلك ما يمكن معرفته كمعرفة شرطية او معرفة حول السبب، الزمن والمكان لغرض استخدام الاستراتيجيات. تنظيم الادراك يتكون من معرفة التخطيط، المراقبة والتقييم .

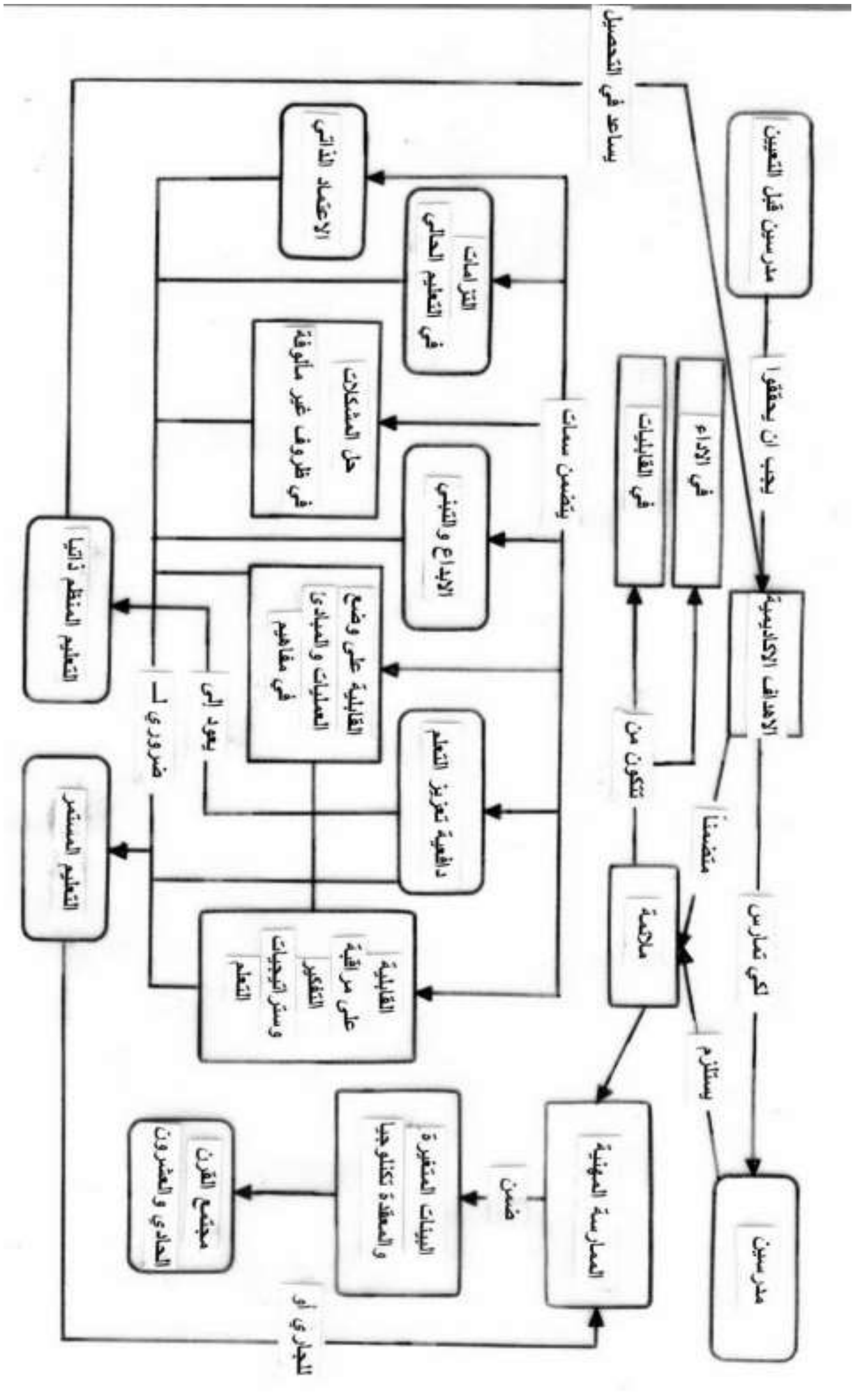
التنظيم الذاتي يعود الى قابلية الطلبة للسيطرة وضبط تعلمهم. المتعلمين يصبحون منظمين ذاتيا باستخدام كلا المعرفة والاستراتيجيات وتعود الى المهارات والرغبة الدافعية في استخدام هذه المهارات والتي تعود الى الرغبة، الشكل (٩) يوضح التمثيل البياني للمركبات الجزئية للرغبة والمهارات.



الشكل(٩)

التنظيم الذاتي(Schraw and Brooks, 1998, P.2)

الشكل(١٠) يوضح العلاقة الداخلية للمفاهيم في هذا البحث وتبين ذلك من التعلم المنظم ذاتيا، التعلم الطويل الامد وملائمة القابليات على تعلم الممارسة المهنية.



الشكل(١٠)

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والملائمة للممارسة التعليمية(Neville & Bennett, 2004, P.3).

لقد قدم (سلافان ١٩٨٣) نقطة مهمة وضعت من قبل كورنو ومادیناك (١٩٨٣) وهي ان التعلم الفعال يعتمد اكثر على الوسائل التي يمكن بواسطتها انجازه اكثر من اكمال المادة. بينما المتعلم المنظم ذاتيا والادارة يمكن ان يكون كلاهما ناجحان. اذا انجزت المادة التعليمية. العمليات المعرفية المتضمنة في كل منهج للتعلم مختلفة اسلوب ادارة المصدر للاشتراك(المساهمة) المعرفي يجعل الاستخدام المحدود للعمليات الانتقالية المعقدة الضرورية للتعلم المنظم ذاتيا. هو ان المرونة المعرفية في تبنّي اسلوب خاص بكل فرد لمتطلبات المادة ضرورية للتعلم المنظم ذاتيا.(Kerlin, 1992, P.7) تم بحث قابلية الطلبة الدافعية وكمية التعلم لمدة عدة سنوات كمتغيرات مهمة على العلاقة بتحصيل الطالب حديثا كان هناك اهتمام متزايد بالتعلم المنظم ذاتيا كمتغير مهم على العلاقة الوثيقة بالتحصيل في دراسة(لزيمرمان وبونز) اوضحت هذه الدراسة بان استخدام الستراتيجيات ما وراء المعرفية على علاقة وثيقة بالتحصيل، بالاضافة الى ان مواضيع الدافعية تم ربطها بالتعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الجامعي، ينظر الى الاستخدام الفعال ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتحسين مفاهيم السيطرة على الذات هذه المفاهيم الذاتية يفترض ان تكون اسس للتعلم المنظم ذاتياً. (Zimmerman, 1986, P.308)

العمل الذي قام به(Feuerstein 1980) واخرين مثل(Schunk 1990) من المحتمل ان يقترح بان القابليات المعرفية تعدل(تحسن) خلال التعلم وان مستوى الفرد الواضح في الاداء في أي نقطة من تطوره النفسي لايمكن اعتبارها ثابتة، ليس اقل من مؤشر موضوعي لاداء مستقبلي.(Feuerstein 1980, P.2) وجد زيمرمان ومارتيز – بونر(١٩٨٦) بان الطلبة ذوي التحصيل العالي سجلوا استخدام اكبر لاداء البيئة من الطلبة ذوي التحصيل الواطئ وان الطلبة المنظمين ذاتيا يميلون لترتيب بيئتهم الفيزياوية من اجل ان تتلائم مع احتياجاتهم.(Chen, 2002, P.14) من الممكن ان يحدد اختلافات محددة في الطريقة التي استخدم فيها التعلم المنظم ذاتياً ولذا فان على الفرد ان ياخذ بنظر الاعتبار السياق الاجتماعي الثقافي الذي يطبق فيها التعلم المنظم ذاتيا يسال الكسندر(هل هناك دليل على التعلم المنظم ذاتيا الفعال الذي يطبق في العزلة يختلف تماما عن التعلم المنظم ذاتياً في بيئة اجتماعية (داخل المجتمع) (Alexander, 1995, P.189)

بين(زيمرمان) بان القضية الاساسية في تعريف التعلم المنظم ذاتياً هي لاتكون في المجتمع المعزول ولكن فيما اذا كان المتعلم يمارس الرغبة الشخصية، الاستمرارية، وتبنّي مهارة في الحصول عليها استخدم زيمرمان مصطلح منظم ذاتيا استخدمها في السياق التالي: هو ليس قابلية عقلية ولا مهارة اكاديمية بدلا من ذلك يشير التعلم المنظم ذاتياً الى عملية موجهة ذاتياً

يتبادل المتعلمون من خلالها قابلياتهم العقلية(المعرفية) ويحولونها الى مهارات اكاديمية في مواضيع ذات علاقة (Zimmerman, 2001, P.1) يصف(اون) التعلم المنظم ذاتيا على انه المهارات، الاجراءات التي من خلالها يقرر الافراد اهدافهم، مواضيعهم، يحددون المصادر، تخطيط استراتيجيات التعلم وتقييم النتائج.(Owen ,1999,P.31)

قام (بيري) واخرون ببحث التفاعل بين المدرس والطالب والذي يؤدي الي تشجيع التعلم المنظم ذاتيافقد قاموا بدراسة نوعية سنوية لطلاب وشباب مشتركون في تعلم منظم ذاتيا كان الموضوعين هما التعرف على ملامح العمليات الصيفية، اشكال اكاديمية مؤثرة في القراءة والكتابة والعمل بتعاون مع المدرسين لتصميم نشاطات ادبية تحتوي على هذه السمات .(Perry, et al, 2002, p. 6)

يجب خلق معيار ذو اساس علمي وان خلق هذا المعيار الجديد مبني على النتائج المترتبة في اشتراك الطلبة والمدرسين بتعلم منظم ذاتياً ولتعلم التقنيات (Patrick, 2002, P.29) يجب تطوير نظام الترميز للخلفيات التعليمية وبدون خلفيات والذي يلائم العديد من الملاحظات المعكوسة التي وضعت بمساعدة هذا النظام، النص تم ترميزه ويمكن ان يتم تاكيد نماذج من النصوص التعليمية هذه النماذج تم تسجيلها في جدول كداعمة او غير داعمة اما للفهم او الانسيابية او الدافعية، الاحساس والعلاقة الاجتماعية. .(Meyer, 2002, P.21)

ان التعليم او تدريس عمليات مختلفة تدخل في التعلم المنظم ذاتياً تدخل في مجال من أحد مجالات المنهج الدراسي فانه من المهم هو دمج فعاليات التعلم المنظم ذاتياً مع اساليب او استراتيجيات ضمن السياق المدرسي ومع مواضيع مختلفة للمنهج الدراسي لمساعدة الطلبة على تعديلها او تحويرها الى اوضاع تعليمية مختلفة.(Shunk and Zimmerman,2003, P.74).

تنظيم الذات للتعلم يعني امتلاك القابلية لتطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تحسن وتسهل التعلم المستقبلي والتي يمكن ان تنتقل(تتحول) الى مواقف التعلم الاخرى، ان التعلم المنظم ذاتيا يركّز على أهمية العمليات المعرفية، الدافعية، الاستقلالية وما وراء المعرفية(Baumert, et al, 2001, P.2)

بحسب (زيمرمان ومارتينز بونز) ١٩٩٠ المتعلمين المنظمين ذاتياً لديهم الميزة الدافعية للمستويات العليا من المهارة الذاتية والدافعية ويخلقون بيئة مادية واجتماعية ، وتحسّن من عمليات التعلم لديهم، النشاطات ماوراء معرفية للمتعلمين المنظمين ذاتياً تتميز بالتخطيط الواسع، التنظيم والتقييم. (Schiefele and Pekrun, 1996. P.258).

ان الاساليب المختلفة لما وراء المعرفية والدافعية والعمليات الاستراتيجية تعتبر عناصر تكوينية للتعلم المنظم ذاتياً.

يـرى ينـرت (١٩٩٦) ان التفضـيلات الدافعيـة والاسـاليب الاسـتقلالية والاسـتراتيجيات والتقنيات التنظيمية والاداء ما وراء المعرفة وتوفر التعلم واستراتيجيات حل المشكلات كمتطلبات للتعلم المنظم ذاتيا.(Baumert, et al, 2001, P.3)

يمكن ان نعتبر عملية تنظيم الشخص لتعلمه كشكل من اداء الفعل ويمكن ان يعتبر اداءاً مطلوباً للوصول الى مكان الهدف المحدد.

وبهذا الاداء المعرفي ابتداءا يدخل في الحقل الخاص بالمعرفة لانه يتضمن المكونات المعرفية، الدافعية والانفعالية يفترض الموقع للاداء للمنهج المتعدد. المفهوم النظري لاداء الفعل يـربط القابليـات العقليـة، المعرفـة ذات المحتـوى الملائـم، المهـارات المعرفيـة، سـتراتيجيات. تفضـيلات الدافعيـة، نظـم تقيـيم الشخصـية ونمـوذج السـلوك الاجتمـاعي فـي نظـام معقـد مـن المؤهلات الفردية لتمكن الفرد من تلبية المتطلبات لوظيفة معينة او موقع او دور اجتماعي. (Baumert, & et, al, 2001, P.7).ان التعلم المنظم ذاتياً هو ليس مهارة اذا تم اكتسابه سوف تطبق اتوماتيكيا في مواقف مختلفة وحقل محتوى مع أولئك الطلبة المنظمين ذاتيا في حالة واحدة يعتمدون على انواع مختلفة من المعرفة المسبقة بذلك الحقل.(Boekaerts, 1997, P.161). التعقيد في تركيب التعلم المنظم ذاتيا يجعله مفهوم صعب جدا لكي يقاس وضع الاهداف لا تؤكد تحصيلهم بدون دعم ستراتيجي، معرفة الستراتيجيات لا تؤكد على تطبيق الستراتيجيات لكي تكون فاعلة، الستراتيجيات المعرفية يجب ان يتم تبنيها لمحتويات سلوكية محددة والتي يواجهها المتعلمون.(Zimmerman, 1999, P.550).

بحسب مراجعة حديثه(بوستيان وبولكتيان ٢٠٠١) النظرية الرئيسية للتعلم المنظم ذاتياً يمكن تلخيصها الى مرحلة تطوير الاولية، مرحلة تطور اداء ومرحلة التطور للتقييم في المرحلة الاولية يحلل المتعلمون الاهداف، يختاروا الستراتيجيات ويخططوا الوقت والجهد لتطبيق الستراتيجيات، في المرحلة الثانية يوجه المتعلمون التقدم نحو الاهداف، ويتبنوا ستراتيجيات لتلائم الظروف التي ظهرت من خلال عملية التوجيه، ينعكس على المتعلمين على ادائهم ونتائجهم.

ان وجهة نظر (وينـي) للتعلم المنظم ذاتيا كنموذج اساليب السيطرة خلال المراحل المختلفة من الاهداف وتطوير خطة للوصول الى الاهداف وان التعلم المنظم ذاتياً اكثر تعقيدا كما تم اثباته في وضع هدف كل متعلم كفرد ومرتبط كمهارة ذاتية اكبر وان تنظيم الهدف يتمكن المتعلم من خلاله الاهتمام بالمادة وان الاستراتيجيات يمكن ان تزيد من الاداء الاكاديمي. (Nesbit & Winne, 2003, P.4).

ميز(زيمرمان) في ١٩٩٤ اربعة متعلقات للتعلم المنظم ذاتيا.

أ- الدافعية الذاتية.

ب-التوجيه الذاتي.

ج- ملائمة البيئة الاجتماعية والفيزيائية

د- الثقة بالنفس

تشير الدافعية الذاتية الى الدافعية المشتقة من اعتبارات الطلبة للمهارات الذاتية واستخدامهم لعمليات التعلم المنظم ذاتيا مثل وضع الاهداف والتوجيه الذاتي يشير الى انتباه الطلبة والتصحيح الذاتي خلال عملية التعلم.

ملائمة البيئة الاجتماعية والفيزيائية تشير الى قابلية الطلبة لطلب المساعدة من الناس الذين يعرفون ان لديهم القابلية وكذلك تنظيم واعادة تركيب مهاراتهم من اجل الوصول الى التعلم .

الثقة بالنفس تشير الى طرائق تعلم مخطط لها او موجودة، اطلق (اونيل Oneil) عام ١٩٧٨ على هذه الطرائق للتعلم اسم ستراتيجيات التعلم.

اما (واينستن وماير Weinstein and Mayer) في عام ١٩٨٦ فقد صنفا هذه الستراتيجيات الى مجموعتين رئيسيتين.

١. ستراتيجيات التعلم المتعلقة بالاهداف الناتجة.
٢. أخرى متعلقة بتحسين الاهداف (مثل التوجيه، السيطرة، التخطيط، التنظيم، الانتقال(التحويل)، الاعادة، الخطط اطلق (زيمرمان ومارتينز بونز) على النوع الثاني من الستراتيجيات بالتعلم المنظم ذاتياً. (Marios ,1999, pp.4-5)

لإن التخطيط لاي عمل يضمن له قدرا معقولا من النجاح واي عمل جاد لابد ان يسبقه تخطيط جيد وان التخطيط هو مجموعة من الاجراءات والتدابير التي يتخذها المدرس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق اهدافها (آل فرحان، ٢٠٠٥، ٤).

ان التعلم المنظم ذاتياً الحديث يقدم فرصة لاعادة التحقق عن كيفية عمل المتعلمين مع الموارد المتوافرة لديهم عبر شبكة المعلومات (Nesbit & Winne, 2003, p. 1).

عند اضافة توجه للتعلم المنظم ذاتيا فانه سوف يهيئ بصورة افضل طلابا للتعلم بمفاهيم جديدة لاحقا (Biswas, et al, 2004, p. 1).

يشكل التعلم بالتنظيم النفسي جزءاً من عملية تحول أو نقل نظام تعلم واعتماد خطة محتملة تسهل منح طلبة قادرين ومتمكني الاستقلالية (Singh, 2002, p. 1).

ونظر العلماء الى التعلم المنظم ذاتياً في كل المستويات الدراسية في سياقات مختلفة على سبيل المثال، تعليم الطلبه غير القادرين على تعلم تكنلوجيا الكمبيوتر بحيث تكون معظمها سهلة للقراءة.

وهناك دراسات اكدت على ذلك في منتصف التسعينات للتوصل الى الاستنتاجات والمناقشة للاعمال المستقبلية (Schunk and Zimmerma, 1998, p. 1).

اظهر الطلية ذوو الفاعلية الذاتية العالية ستراتيجيات تعلم لها نوعية افضل بمراقبة ذاتية اكثر لتعلمهم مقارنة ذلك مع الطلبة المنخفضي الفاعلية الذاتية. ان ادراكات الطلبة للفاعلية الذاتية مرتبطة ايجابيا بنتائج التعلم مثل اختيار المهمة والاصرار عليها واكتساب المهارة والتحصيل الدراسي (Zimmerma, 1986, p. 310).

ان وجهة نظر (شونك schunk) مستندة بالاساس على آراء (باندورا) وتلخصت في ان جهود الطلبة في تنظيم تعلمهم يتضمن ثلاثة ابعاد هي عملياتهم الشخصية (الذاتية) والبيئة والسلوك.

فالفاعلية الذاتية للطالب المنظم ذاتيا التي اشار اليها (شونك) بدراسة عن اهمية اثر النمذجة في ادراكات الطلبة للفاعلية الذاتية ومهارة القسمة الحسابية، فالطلبة الذين تعرضوا لستراتيجيات تعلم عن طريق انموذج لتصحيح الحلول خلال التدريب اظهروا فاعلية ذاتية اعلى قوة واكثر دقة في عملية القسمة مقارنة بالطلبة الذين لم يتلقوا التدريب(Schunk,1981,pp.93-105).

يستخدم الطالب ستراتيجيات التعلم وهي: الاعادة والتكرار، الاتقان، التنظيم والتفكير الحرج. ان ستراتيجيات ماوراء المعرفة تتضمن التخطيط، المراقبة والتنظيم الذاتي.
(Bembenutty & Karabenick, 1999,p.336)

قدم (زيمرمان) و(باندورا) دراسات بيّنت بان الدافعية الطبيعية بالمقارنة مع توجيه الهدف لديها فعالية موجبة نحو الفاعلية الذاتية وبان الدافعية الطبيعية والمهارة الذاتية لهما تاثيرات موجبة معتدلة على التعلم المنظم ذاتياً.(Marios ,1999, p.2)

نموذج (وينـي، Winne) للتعلم المنظم ذاتياً، يستند على ثلاث اقترابات رئيسة حول التعلم المنظم ذاتياً هي:

الاول: على العكس من نموذج العمليات للمعلومات الجيدة، فانه يؤكد تعاقب التعلم المنظم ذاتيا فوق خمس مكونات منفردة وصفت من قبل (برسلي) وزملائه.

الثاني: التعلم المنظم ذاتياحسب راي (وينـي) كقابلية بعبور الفراغ بين الوضع وانجاز الاهداف التعليمية.

الثالث: اوضح اهمية الخلفية الذاتية المتولدة كمحرك التي تدعم التعلم المنظم ذاتياً (وينـي) وزملائه يؤكدون وجود أربع مراحل في عمليات التعلم المنظم ذاتياً تتضمن :

١. تعريف المهمة.
٢. التخطيط ووضع الاهداف.
٣. التفاعل.
٤. التوصل الى ماوراء المعرفة. (Schraw, 2002, p.1068)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً

تم توضيح خمس مكونات من قبل كورنو وماندیناك (Corno & Mandinach) عام ١٩٨٣ وذلك لتحديد التعلم المنظم ذاتيا وتم تنظيمها في قسمين هما.

١. عمليات اكتساب المعلومات Information Acquisition Processes وتتضمن:

الاستعداد Alertness وتعني تسلم المعلومات ومتابعتها (Receving & Tarcking Information)

المراقبة Monitoring

٢. العمليات التحويلية للمعلوماتيةInformation Transformation Processes وتضم:

الاختيارية (الانتقائية) Selectivity

الارتباطية Connectivity

التخطيطية Planning

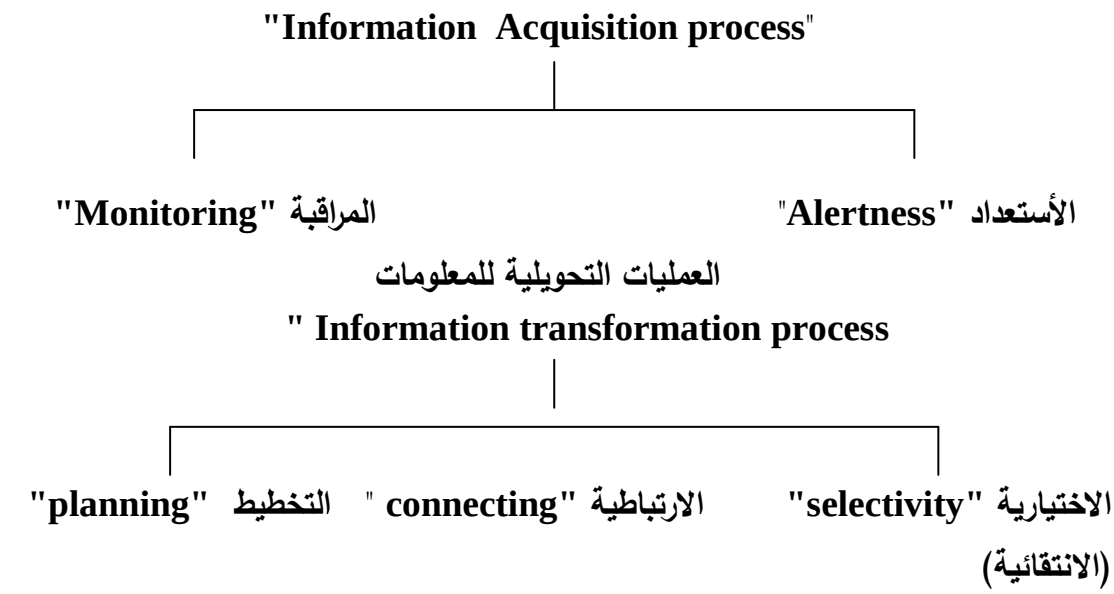
ان عمليات الاكتساب يمكن ان ترى على انها عمليات ماوراء معرفية الى الدرجة التي تنظم فيها عمليات التحويل. ان العمليات التحويلية لها جوانب معرفية وماوراء معرفية. (Corno & Mondinach, 1983, p.94)

والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً بحسب رأي (كورنو و ماندیناك) عام ١٩٨٣

عمليات اكتساب المعلومات



(corno & Mandinach , 1983 :94)

يصر كورنو (١٩٨٦) على عدد من الستراتيجيات الطوعية وضعت من قبل كوهل (١٩٨٣ و ١٩٨٥) استجابت الى السيطرة او المكونات ماوراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا تقترح بان هذه العمليات الطوعية وضعت من قبل متعلمين ناجحين لحماية انفسهم من التاثيرات الداخلية والخارجية في البيئة التعليمية وبهذا يرتفع الى اقصى حد لانجاز الهدف وهو امر مرغوب فيه. بالنسبة لـ (كورنو) تقترح نظرية كوهل حيث ان هذه الستراتيجيات الطوعية تقع تحت تاثير حقيقتين للدافعية:

١. النظر الى المادة على انها صعبة الاكمال (الوصول). هذا الاعتقاد يمكن ان يتاثر باهتمامات المنافسة، الضغط الاجتماعي والجماعي، وتنظيم الحالة.
٢. يتاثر بالاعتقاد بان انجاز المادة هي ضمن مستوى القابلية للمتعلم. (Kerlin, 1992, p.3)

وذكر (بنترك ودي كروت Pintric & De Groot) عام ١٩٩٠ ثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتيا وهي مهمة للاداء الصفي وكالآتي :

١. يضم التعلم المنظم ذاتيا الستراتيجيات ماوراء المعرفية ومراقبة وتعديل المعرفة وأكد كل من زيمرمان وكورنو هذا المكون (Corno, 1986, Zimmerman, 1986, 1989)
٢. ادارة وسيطرة الطلبة بجهودهم الخاصة في المهمات المدرسية الصفية (Corno, 1986, p.333, Corno, Rohrkemper, 1985, p.55)
٣. الستراتيجيات التي يستعملوها ليتعلموا وبفهموا المادة (pintrich & De Groot, 1990, p.33)

واقترح (بنترك ودي كروت)ثلاث مكونات للدافعية على اساس نظرية التوقع / القيمة وترتبط بثلاث مكونات للتعلم المنظم ذاتياً هي:

١. عنصر التوقع الذي يضم اعتقادات الطلبة وقدرتهم على أداء المهمة
٢. عنصر القيمة الذي يضم اهداف الطلبة واعتقاداتهم حول اهمية المهمة وفائدتها
٣. عنصر وجداني ويضم ردود الفعل الانفعالية للطلبة: (Pintrich & De Groot, 1990, p.34)

وضع (كارفر وشير Carver & Scheier) عام ١٩٩٠ انموذجا ملائما يعطي وصفا لمشاركة التعلم المنظم ذاتيا في مهمات الافراد المتسلسلة والفرعية ولهذا النموذج ثلاثة مضامين

١. ادراك الفرق بين الحالة الانية والاهداف يختار المتعلم العمل على اساس ما يتنبأ به ومن ثم يقلل الفرق.
٢. انجاز المهمات المدرسية بمعدل اقل مما هو متوقع وباستمرار يمكن ان يحصل فيه شعور سلبي يقوم المتعلم بعدم المشاركة في المهمات.

٣. التغذية الراجعة من داخل الفرد من خلال المشاركة في المهمة لها طبيعة ثلاثية هي:

أ- الحكم على نجاح المهمة بعلاقتها بالاهداف

ب-الحكم على الانتاجية النسبية للخطط و الستراتيجيات المتنوعة.

ج-الشعور المرتبط بالاحكام حول الانتاجية .(Carver & Scheier, 1990, pp.19-35)

حددت مكونات التعلم المنظم ذاتيا من قبل الدكتور (لطفي عبد الباسط ابراهيم) في عام ١٩٩٦ وكما يلي:

١. **فعالية الذات (الدراسية):** تتمثل في الاعتقاد الذاتي للمتعلم في مهاراته ومعلوماته وقدراته حول امكانية بلوغ مرتبة دراسية عالية بالنسبة للاخرين.
٢. **المراجعة المنتظمة للدروس:** عبارات توضح المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يدرسه في ضوء ما ينبغي الوصول اليه، كان يسال نفسه من الاسئلة للتاكد مما يتعلمه ومايبدا في التعامل معه من مواد دراسية.
٣. **التخطيط المسبق:** يتمثل في سعي المتعلم للبعد عن أي عمل لايسبقه تخطيط كاف ويضع تصورا او مسودة لما ينوي القيام به من محاولة التاكد من انه يؤدي العمل (المهمة) على الوجه الاكمل.
٤. **انتقاء الحلول المناسبة:** عبارات توضح جهد المتعلم في تجربة اكثر من طريقة او حل عندما يكلف باداء مهمة ما واختيار افضلها في ضوء معرفته السابقة او الحلول المماثلة.
٥. **طلب العون او المساعدة:** تتمثل في سعي المتعلم طلب مساعدة الآخرين مثل الوالدين او حتى المدرس عندما يكلف بعمل او بحل واجبات مدرسية.
٦. **طريقة التذكر:** عبارات توضح جهود المتعلم الضمنية او الصريحة في اختزان وترتيب المعلومات المقررة مثل استخدام كلمات مفتاحية او تنظيم افكار وعناصر المحتوى بطريقة خاصة تساعده على تذكرها.
٧. **الدافعية التلقائية:** قيام المتعلم بعدد من الانشطة المدرسية التطوعية ومناقشة المدرس في تفاصيل قد لاينتبه اليها الآخرون.
٨. **التحضير المسبق للموضوعات المقررة:** تتمثل في داب المتعلم على قراءة الموضوعات الدراسية ومحاولة حل التمرينات قبل الدرس.
٩. **تنظيم المعلومات:** تتضح فيما يقوم بها المتعلم من الانشطة بغية تسجيل المعلومات والاستنتاجات وتدوين الملاحظات اثناء الشرح في الصف او في المنزل.

١٠. **البحث عن المعلومات:** تتمثل في سعي المتعلم طلب معلومات اضافيه عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب والمراجع الخارجية في كتابة مقال او اعداد برنامج للاذاعة المدرسية.
١١. **الضبط البيئي:** عبارات توضح قيام المتعلم. بمجهود لانتقاء او ترتيب الموقف الفيزيقي(الطبيعي) لجعل التعلم ايسر او اسهل.
١٢. **مراقبة الاداء:** تتمثل في سعي المتعلم تركيز عمليات الانتباه نحو الموضوعات المقررة، خاصة الاجزاء الهامة منها.
١٣. **الوعي المعرفي:** يتمثل في استبصار وادراك المتعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الافكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستبعاد المعلومات غير المرتبطة.
١٤. **التصحيح الذاتي:** يتمثل في ادراك المتعلم لحقيقة ادائه ومحاولة تقويم اخطائه على اعتبار ان فهم الموضوعات المقررة والتفوق فيها امر في غاية الاهمية بالنسبة له.
١٥. **تكملة الواجبات:** تتضح فيما يقوم به المتعلم من جهود يسعى من خلالها الى استكمال الواجبات المدرسية ومايكلف به اعمال قبل موعدها (ابراهيم، ١٩٩٦، ص٢١٥-٢١٦)

يتألف التعلم المنظم ذاتياً من مكونين:

أ- ستراتيجيات التعلم التي تتضمن المعرفة وماوراء المعرفة
ب- الدافعية، الطلبة المنظمون ذاتيا الذين يطبقوا خطة المعرفة وماوراء المعرفة، ينظموا، يرتبوا ذاتيا ويقيموا ذاتيا في المراحل المختلفة خلال عملية اكتساب المعلومات، الطلبة الذين يمتلكون الدافعية يصنفوا انفسهم على انهم ماهرين ذاتيا، مدفوعين طبيعيا وذوي هدف موجه. (Marios, 1999, p.4)

التعلم المنظم ذاتيا يعني التوجه والسيطرة على تعلم الفرد وانه يمتلك مكونات مزدوجة مثل الدافعية وافكار المتعلم الذاتية والمعرفة المسبقة وتساعد الدافعية المتعلم على الاستعداد بالجهد المطلوب للسيطرة على التعلم.(Reed and Giessler, 1995, p.582)
اما التصنيفات لستراتيجيات التعلم المقترحة من قبل (واينستين وماكدونالد Weinstein & MacDonald) في عام ١٩٨٦ تتضمن.

١. اكتساب المعرفة مثل الحوار مع النفس.
٢. توجيه الاستيعاب مثل التدريب.
٣. ستراتيجيات دراسة فعالة مثل اخذ الملاحظات التي تمكن المتعلمين من تركيب المعرفة على حسب طبيعتها الفعالة.

٤. ستراتيجيات داعمة مثل التنظيم الذي يساعد المتعلم.

المعرفة المسبقة للمادة الدراسية او البيئة التعليمية يمكن ان تساعد المتعلمين للتنظيم بواسطة توفير قاطع مستعد للمادة الجديدة او بواسطة جعل البيئة التعليمية اسهل للاستخدام ولهذا هي لاتستبدل المادة التعليمية في كونها مادة الدراسة بامكانها ايضا مساعدة المتعلمين على خلق نموذج عقلي لتنظيم المحتوى التعليمي بواسطة توفير مثال لهذا التنظيم. (Sleight, 1997, pp.4-5)

وفي نموذج (سلايت) Sleight عام ١٩٩٧ وجدت ان التعلم المنظم ذاتيا له مكونات متعددة هي:

١. الدافعية: التي تساعد المتعلم على تقديم الجهود المتطلبة لمراقبة التعلم.
٢. المعتقدات المعرفية الابستولوجية للمتعلم: ما يعتقده المتعلم عن طبيعة التعلم.
٣. ماوراء المعرفة وهي التفكير حول التفكير.
٤. ستراتيجيات التعلم وهي النشاطات الذهنية التي يستخدمها الناس عندما يدرسون ليساعدوا انفسهم على اكتساب المعرفة.
٥. المعرفة السابقة بالموضوع او بيئة التعلم وتساعد المتعلمين على التنظيم عن طريق المعرفة الجديدة (Sleight, 1997, p.4).

في نموذج (بوكارتسBoekaerts) لمكونات التعلم المنظم ذاتياً اعطيت مكانة متساوية للمكونات المعرفية والمكونات الدافعية للتعلم وعدت التعلم المنظم ذاتياً. عملية معقدة وتفاعلية تضم التنظيم الذاتي الدافعي والتنظيم الذاتي المعرفي وما وراء المعرفي فنموذجها يضم ست مكونات للتعلم المنظم ذاتياً واعدته اطار عمل يعطي وصفاً للنوعين (الدافعي والمعرفي / وما وراء المعرفي) وعلى ثلاث مستويات هي مستوى الاهداف، والاستراتيجيات، والمعرفة المخصصة بمجال معين وكل عنصر يمثل نوعاً من المعرفة السابقة من اجل حدوث التعلم المنظم ذاتياً. (Boekaerts, 1997, P.167).

وفي عام ١٩٩٩ قام (بومرتBaumert) باجراء تعديلات لنموذج(بوكارتس) اذ حذف المستويات القياسية الثلاثة التي ذكرها ليصبح النموذج كما هو موضح في الجدول رقم(٢).

جدول (٢)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً بحسب تعديل (بومرت) عام ١٩٩٩

التنظيم المعرفي / ما وراء المعرفي Cognitive / metacognitive Regulation	التنظيم الذاتي الدافعي Motivated Self - Regulation
* المعرفة التصريحية لمجال محتوى معين *Domain – specific prior knowledge	توجهات دافعية Motivational Orientations * – الإدراكات المرتبطة بالذات (المفهوم الذاتي للقدرة ، الفاعلية الذاتية ، معتقدات السيطرة (الضبط)) . - Self – related cognitives (Self – concept of ability , Self – efficacy , control beliefs) – التفضيلات الدافعية (الاهتمام ، توجيه المهمة ، توجيه ألانا ، الدافعية الداخلية) - Motivation preference (interest , task orientation , ego , orientation , interesting motivation) - Test anxiety قلق الامتحان - النظريات الذاتية للقدرة Subjective theories of ability
*ستراتيجيات التعلم المعرفية . *Cognitive learning strategies – ستراتيجيات الحفظ . - Memorization strategies – العمليات المعمقة . - Deep processing – التحويل . - Transformation	الحالة الدافعية الموقفية الحالية . * Situational & motivational state –الانتباه ، الجهد، المثابرة.Attention , effort , persistence
* ستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية . *Metacognitive learning strategies – التخطيط وتحديد الأهداف . - planning & goal setting – المراقبة . - Monitoring – ستراتيجيات التصحيح (التعديل) . -Corrective strategies	*الملامح الإرادية لسيطرة الفعل *Volitional features of action Control – الحماية من النوايا المنافسة . - protection from cometing intention – القبول الجيد مع النجاح والفشل . - Combing with success & failure

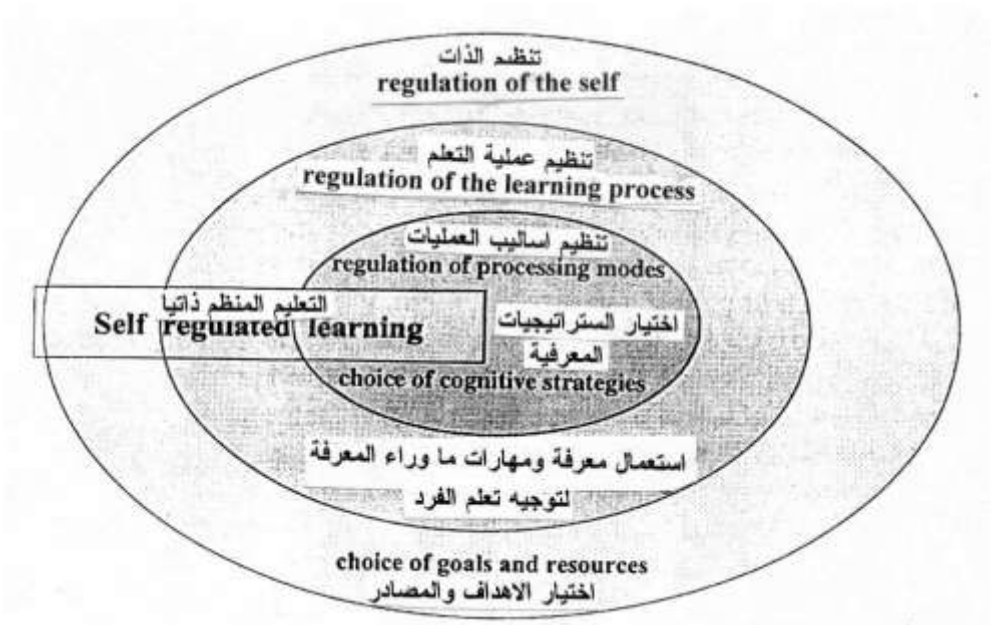
(Baumert , 1999 . p.6)

يتضمن التنظيم المعرفي وماوراء المعرفي حقلاً للمعرفة المحددة (الخاصة) فضلاً عن ستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية يحتوي على سبيل المثال المعرفة التوضيحية

لحقل المحتوى، عناصر المعرفة المسبقة المفاهيمية (الافكار والحقائق والتعاريف) والمعرفة الاجرائية(القوانين).(Baumert, 2001, P.4).

اكد المعهد الالماني (PISA) ، إن مكونات التعلم المنظم ذاتيا تقيم باستخدام استبيان وفصول فردية لكتيب اختبار، القياسات تختلف بالنظر لدرجة قربهم من السلوك، هي تغطي كل شيء من سلوكيات الذات ، والتفضيلات المكتوبة للذات في مواقف افتراضية لتخصيص مختلف تقييم الذات عن القابليات الخاصة لشخصية الفرد الخاصة به، والهدف من تقييم المكونات الفردية للتعلم المنظم ذاتيا هو من جانب الحصول على الرغبات والتي يمكن ان توضح باجراء تعلم مفصل مزدوج مع افكار عن المهارة الذاتية وبحث المكونات الذاتية سوف يزودنا بمؤشرات قيمة توضح البعد الحالي للتعلم المنظم ذاتيا (Baumert, 2001, p. 10)

وعادت(بوكارتس) التي كانت باستمرار تهتم بالمكونات الفردية للتعلم المنظم ذاتيا وذكرت بان أي نقص في جزء واحد في النموذج السابق سوف يمنع التعلم المنظم ذاتيا حيث كتبت مقالة عام ١٩٩٩ تخلت فيه عن التقسيم السابق بتقسيم ايسر منه كما في الشكل رقم(١١).



شكل (١١)

نموذج الطبقات الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا لـ(بوكارتس) (Boekaerts, 1999, P.449)

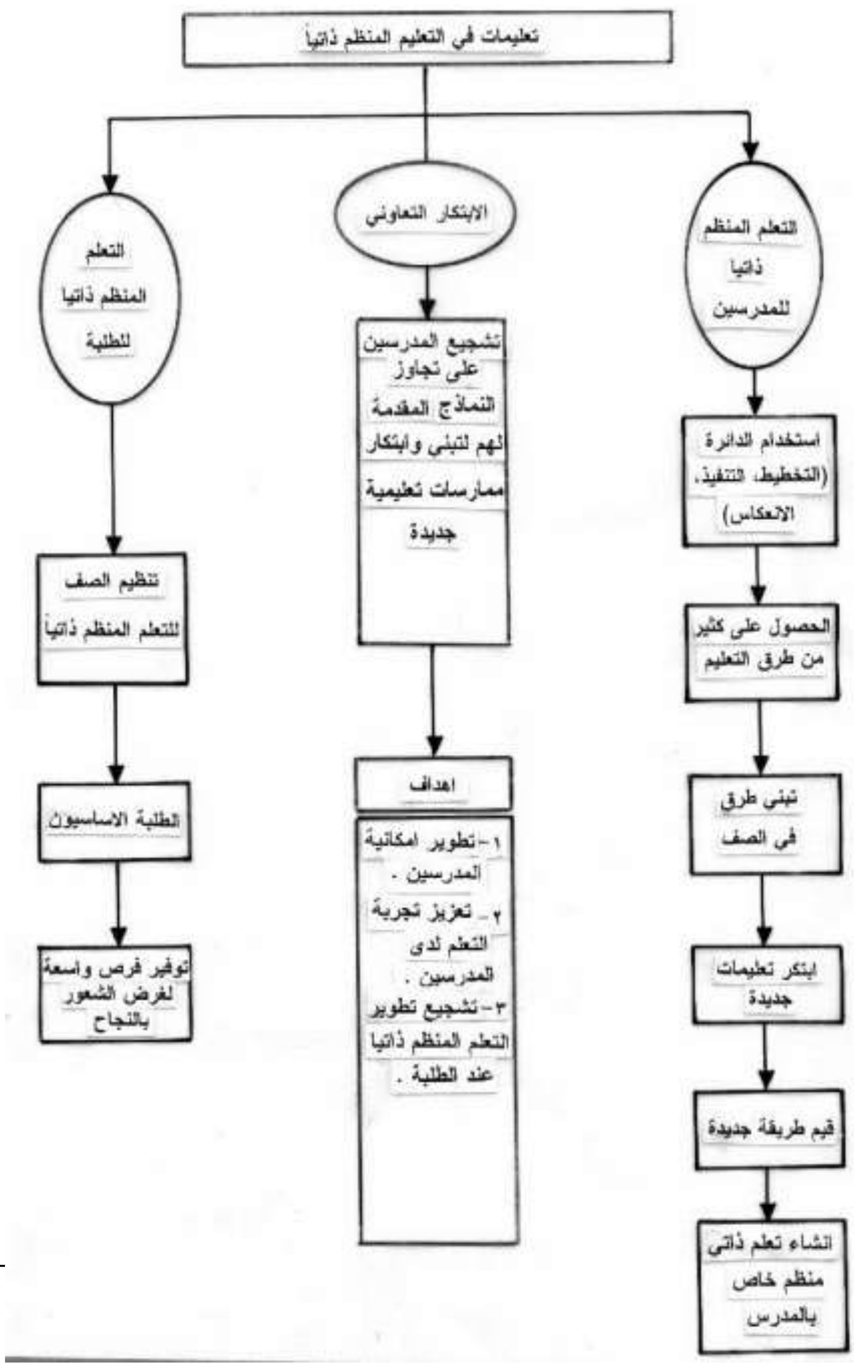
بحسب هذا النموذج فان هناك ثلاث نظم للتنظيم موجودة (تشترك) في التعلم المنظم ذاتياً، تنظيم الذات(اختيار الاهداف والمصادر) التنظيم لعملية التعلم(استخدام المعرفة وما وراء

المعرفيـة والمهـارات لتوجيـه تعلـم الفـرد) وتنظـيم نمـاذج امـتلاك المعلومات(اختيـار سـتراتيجيات امتلاك(اكتساب) المعلومات) (Baumert, 2001, P.6)

من وجهة نظر(كورنو وراندي) عام ١٩٩٩ (corno & Randi)

تم تحديد خارطة المفهوم للتعلم المنظم ذاتيا حسب الشكل (١٢).

(corno & Randi, 1999, P.2)



شكل (١٢)

تعليمات في التعلم المنظم ذاتيا (Corno & Randi, 1999, P. 2)

نموذج بنترك

اقترح بنترك (Pintrich, 2000) اطاراً نظرياً مبنياً على اساس وجهة نظر المفهوم او المعرفة الاجتماعية، موضوعيته هو تصنيف وتحليل العمليات المختلفة التي تلعب دورا في التعلم

المنظم ذاتيا، كما فرضتها او اكدتها منشورات علمية، في هذا النموذج فإن العمليات التنظيمية تكون منظمة بحسب اربعة مراحل وهي.

١- التخطيط

٢- المراقبة الذاتية

٣- السيطرة

٤- التقييم

مع هذه المراحل فان نشاطات التعلم المنظم ذاتيا بدورها تمحورت في اربع مساحات وهي: معرفي، دافعي/ فعال، سلوكي واخيرا سياقي والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول(٣) يوضح مراحل تولف مساحات للتعلم المنظم ذاتيا.

مراحل او مساحات الاعداد

المرحلة Phase	المعرفة Cognition	الدافع/التأثير Motivation/Affect	السلوك Behavior	السياق Context
التخطيط الفكري والتنشيط 1. FORE-THOUGHT PLAN-NING, AND ACTIVATION	قضع الهدف المنشود Target goal setting قناعة مسبقة بتفعيل معرفة التنشيط Prior content know-ledge activation ماوراء المعرفية Metacognitive تنشيط المعرفة knowledge active-tion	توجه الهدق Goal orientation التبني Adoption احكام الفاعلية Efficacy judgments تسهيل احكام التعلم Ease o4f Learning judgements (EOLs); ملاحظة مصاعب المهمة perceptions of task difficulty تنشيط تقييم المهمة Task value activation تفعيل الحاسب interest activation	تخطيط الوقت والجهد (Time and effort planning) التخطيط لمراقبة الشخصية للسلوك (Planning for self-observations of behavior)	وجهات نظر او ملاحظات حول المهمة (Perceptions of task) وجهات نظر او ملاحظات حول السياق (Perceptions of context)
المراقبة 2. MONITORING	الادراك المعرفي ومراقبة المعرفة Metacognitive awareness and monitoring of cognition (FOKs, JOLs)	ادراك مراقبة الدافعية والتاثير Awareness and moni-toring of motivation and affect	الادراك ومراقبة التاثير، واستخدام الزمن Awareness and monitoring of effort, time use, الحاجة الى مساعدة need for help الملاحظة الذاتية للسلوك Self-obsevation of behavior	المراقبة Monitoring تغيير ظروف المهمة والسياق changing task and context conditions
السيطرة 3- CONTROL	اختيار وتعديل ستراتجيات الفهم للتعلم والتفكير Selection and adap-tation of cognitive strategies for learn-ing, thinking	اختيار وتعديل استراتيجيات لادارة الدافعية والتاثير Selection and adapta-tion of strategies for managing motivation and affect	زيادة/تخفيض الجهد In crease/decrease effort التوقف او الترك Persist, give up. سلوك التماس المساعدة Help-seeking behavior	تغيير المهمة Change or rene-gotiate task تغيير او ترك السياق Change or leave context
رد الفعل والانعكاس 4- REACTION AND REFLECTION	صفات احكام الادراك والفهم Cognitive judgments Attributions	صفات ردود الفعل المؤثرة Affective reactions Attributions	خيار السلوك Behavior choice	تقييم المهمة Evaluation of task تقييم السياق Evaluation of context

(Montalvo & Torrres, 2004, P.5)

بالنسبة لـ(Pintrich) الاطوار الاربعة تعتبر سلسلة عادة يخطو من خلالها الطالب او الطالبة لانجاز المهمة ، غير ان هذه المراحل لايمكن تشكيلها او تركيبها بشكل هرمي او بشكل مستقيم.

ويمكن ان تتم هذه المراحل في آن واحد او بشكل ديناميكي او حركي وتنتج تفاعلات جمة بين عمليات ومحتويات مختلفة تضمنتها هنا فضلا عن ذلك يشير(Pintrich) الى ان الواجبات الاكاديمية صراحة لا تتطلب التعلم المنظم ذاتيا، في بعض الاحيان لا يتطلب اداء المهام المحددة التخطيط بشكل ستراتيجي من الطالب، بل ان السيطرة والتقييم ماسيقدم على فعله الطالب او الطالبة بالاحرى يمكن انجاز التنفيذ سواء بصورة كبيرة او ادنى بشكل آلي او بشكل كلي، كواجب او عمل يتطلب منهم سابق خبرة في نفس المجال. ان نموذج (Pintrich) قدم

كاطار او هيكل لنظام تعليمي عالمي شامل الذي يحلل بشكل مفصل العمليات المعرفية والماوراء المعرفية والسلوكية والسياقية المختلفة لتعزيز التعلم المنظم ذاتيا، إن احد الإبتكارات المتمثلة بهذا النموذج بالمقارنة مع نماذج اخرى هو ان المجال او المساحة السياقية قد ضمنت كمجال او مساحة خاصة للتعلم المنظم ذاتيا وللمرة الاولى وبالنسبة للنماذج التعليمية الجديدة المبنية على اساس وجهة نظر المتخصص بالبناء الاجتماعي كتعليم المجتمعات وصفاً خاصاً للمتعلمين المبتدئين في هذا النموذج ويلاحظ ان هكذا طلبة قادرون على فعل شيء ما لتغيير وتحديث سياقهم لذلك يجب اعتبار هذا المظهر مسالة مهمة في التعلم المنظم ذاتيا (Montalvo & Torres, 2004, P.7).

ابتدع بنترك مادة مبنية على اساس النموذج الدافعي لقيمة الاوقات المتوقعة مع موضوع احتساب او قياس المكونات المختلفة واساليب التعلم في فصل دراسي معطى او موضوع او مادة انظر جدول رقم (٤) احدى الفوائد هي انها تم تطبيقها وتصحيحها في مراحل تربوية مختلفة مثل الجامعة وغيرها.

جدول(٤)

المقاييس والمقاييس الفرعية لـ(MSLQ)

مقياس SCALES	ابعاد DIMENSIONS	مقياس فرعي(جزئي) SUB-SCALES

الدافعية MOTIVATION	مكونات متوقعة Expectancy components اهمية المكونات Value components المكونات المؤثرة او الفعالة Affective components	سيطرة التصورات Control beliefs الفاعلية الذاتية Self-effecacy اهداف جوهرية Intrinsic goals اهداف عرضية Extrnsic goals قيمة المهمة Task value اختبار القلق Test anxiety
ستراتيجية التعلم LEARNING STRATEGIES	ستراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية Cognitive and metacognitive ستراتيجيات ادارة الصادر Resource management Strategies	الاستعداد للاختبار Rehearsal التفصيل Elaboration التنظيم Organization التفكير الانتقادي Critical thinking ماوراء المعرفية Metacognition وقت ومكان الدراسة Time and place of study تنظيم الجهد Effort regulation التعلم المضاد Peer learning طلب العون Help-seeking

(Montalve & Torres,2004, P.14)

وفي نموذج معهد(PISA)* الالماني لمكونات التعلم المنظم ذاتيا عام(٢٠٠١) اذ تم تحديد التعلم المنظم ذاتيا في هذا المعهد من قبل ثمانية مختصين وتميز هذا النموذج بتعقيد تركيبه(Baumert, et al, 2001) والجدول رقم(٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً التي طرحها معهد(PISA)[*] الالماني عام ٢٠٠١

1- Learning strategies - Elaboration- processing strategies - Rehearsal strategies - Control strategies	١- ستراتيجيات التعلم - ستراتيجيات الشرح المفصل/ المعالجة المعمقة - ستراتيجيات الاستعداد للاختبار بالتمرين(التكرار) - ستراتيجيات السيطرة(الضبط)
2- Motivation preference - Instrumental Motivation - Interest Reading - Interest mathematics	٢- التفضيلات الدافعية - الدافعية الذرائعية (الوسائلية) - الاهتمام بالقراءة - الاهتمام بالرياضيات
3- Self- Related Cognitions - Agency belief- Effort - Self- Efficacy - Self- concept verbal - Self- concept mathematics - Self- concept academic	٣- المعرفة المتعلقة بالذات - اعتقاد الواسطة(الأداة)- الجهد - الفاعلية الذاتية - المفهوم الذاتي اللفظي - المفهوم الذاتي الرياضياتي - المفهوم الذاتي الدراسي
- Action control: Effort & persistence - Effort & persistence in learning	٤- سيطرة الفعل: الجهد والمثابرة - الجهد والمثابرة في التعلم
5- Self Report on Social Competencies - Preference for cooperative learning - Preference for Competitive learning	٥- التقرير الذاتي حول المنافسات الاجتماعية - تفضيل التعلم التعاوني - تفضيل التعلم التنافسي

(Baumert, et al, 2001: 10)

ان التعلم المنظم ذاتيا هو بناء قوي لانه يجعل الباحثين يقوموا بما يلي:

١- وصف المكونات المتنوعة التي هي جزء من التعلم الناجح.

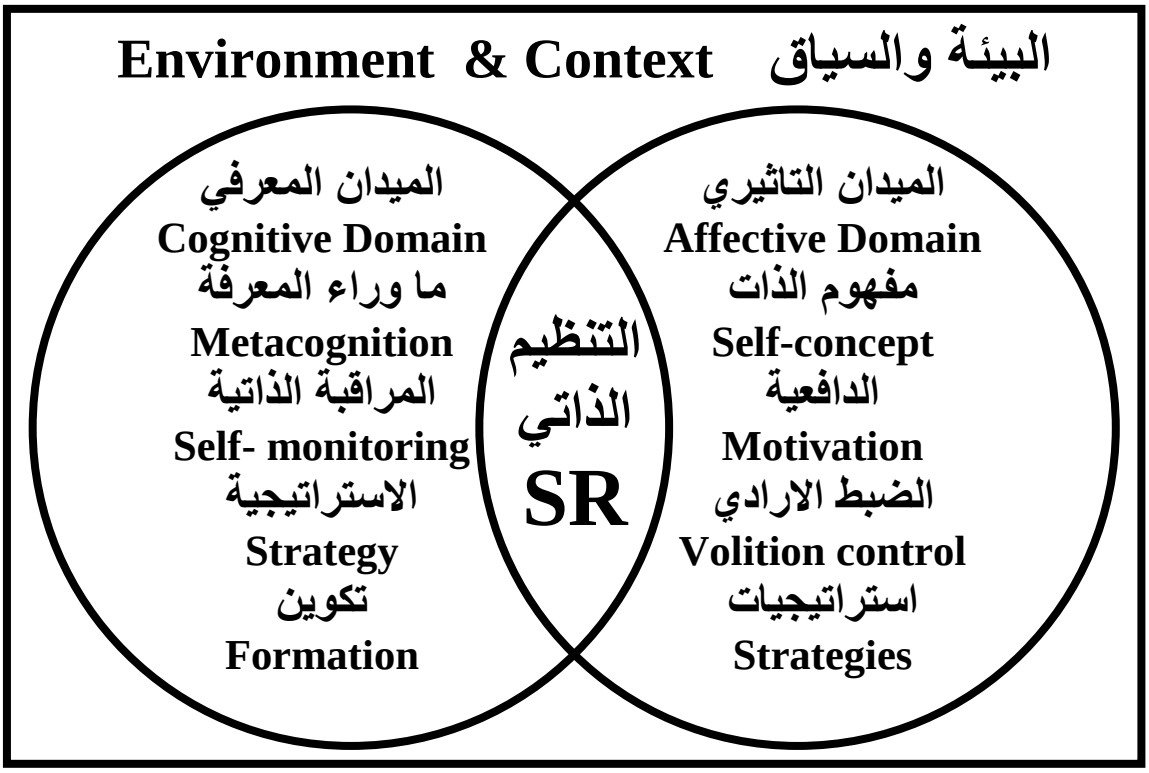
٢- تفسير التفاعلات المتبادلة المتكررة التي تحدث بين كل المكونات الاخرى.

[*] Max-plansk- Institute fur Bildungsforschung Lent zeulee, Berlin

٣- ربـــط الـــتعلم والانجـــاز بالـــذات ويعنـــي بنـــاء هـــدف ودافعيـــة وارادة. (Boekaerts, 1999, 447).

الشكل (١٣) يوضح دور كلا الجانبين التاثيري والمعرفي للتنظيم الذاتي، ولكنه يعترف ايضا بتاثيرات عوامل البيئة الخارجية على القابلية الفردية لتنظيم التعلم.

التنظيم الذاتي مبين هنا كمنطقة تقاطع للادراك والوعي الذاتي عند كلا المستويين العقلي والانفعالي.



شكل (١٣)

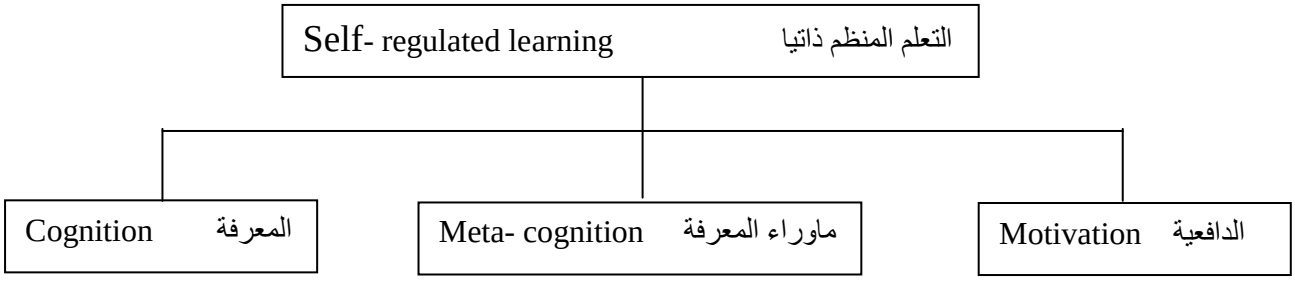
انموذج للتنظيم الذاتي (Mc Mahon, 2002, P.458).

ان ماوراء المعرفة والمبدا الذاتي يشاهد كعملية مساعدة اولية في هذا النموذج، مع مراقبة وضبط ذاتي، والدافعية كعمليات جزئية والتي تستخدم في تطوير ستراتيجيات المعرفة والدافعية.

ان المكونـــات الثلاثـــة الرئيســـة للـــتعلم المـــنظم ذاتيـــا بحســـب راي شـــرو واخـــرون (Schraw, et, al) في عام ٢٠٠٢ من الممكن تقسيمها الى مكونات فرعية اخرى كما ملاحظ في الجدول(٦).

مكونات التعلم المنظم ذاتيا

جدول (٦)
مكونات التعلم المنظم ذاتياً



امثلة:Examples

Rehearsal الاستعداد للاختبار بالتمرين(التكرار)	Knowledge of cognition ادراك المعرفة	self- efficacy للفاعلية الذاتية
Organization التنظيم	Regulation of cognition تنظيم المعرفة	Attribution عزو
Elaboration تفصيل		Goal orientation توجيهات الهدف
Inferencing الاستدلال		Intrinsic motivation الدافعية الضمنية

(Schraw, et, al, 2002, P.1064)

أطوار (زيمر مان) في التعلم المنظم ذاتيا: أقترح زيمرمان وجماعته نموذجاً دائرياً للتعلم المنظم ذاتيا يتكون من ثلاثة اطوار هي:

١- تدبر (تروي).
٢- ضبط الانجاز.
٣- الانعكاس الذاتي.

.(Schraw, 2002, P.1069)

<u>مميزات المتعلمين المنظمين ذاتياً :</u>

بحسب (زيمرمان) Zimmerman, 2001 ان ما يميّز الطلبة الذين يعدون أنفسهم هو مشاركتهم الفعالة في التعلم من خلال وجهة النظر المعرفي، الدافعي والسلوكي الخصائص التي

تعزى الى اشخاص قد اعدوا انفسهم بانفسهم تتطابق مع تلك التي تعزى الى طلبة ذوي اداء عال واستيعاب عال بالمقارنة مع اولئك الذين ادائهم قليل او لديهم عجز في التعلم وهناك خصائص تفرق الطلبة الذين ينظمون تعلمهم بانفسهم عن اولئك الذين لا يفعلون وهذه الخصائص هي:

١- انهم مشهورون بكيفية استخدام سلسلة من الستراتيجيات المعرفية(التكرار، الاتقان والتنظيم). التي تساعدهم على ان يهتموا، ينظموا يتقنوا، واخيراً ان يصححوا المعلومات.
٢- يعرفون كيف يخططون، يسيطرون، ويوجهوا عملياتهم الذهنية او العقلية نحو تحقيق اهداف شخصية(ماوراء المعرفة).
٣- يظهرون مجموعة من المعتقدات الدافعية وانفعالات قابلة للتكيف مثل ادراك عال من قوة الفاعلية الذاتية الاكاديمية وتبني الاهداف التعليمية والتطور الايجابي للانفعالات نحو المهام(على سبيل المثال، قناعة وارتياح، الحماسة) فضلا عن القدرة على السيطرة عليها وتعريفها وضبطها لتلبية متطلبات المهمة.
٤- يخططون وينظمون الوقت والجهد في المهمات ويعرفون كيف يخلقون ويبنون بيئات تعليمية مفضلة.
٥- يبذلون اقصى الجهود للمشاركة في التنظيم والسيطرة على المهام الاكاديمية مثل مناخ الصف والبيئة، مخطط وتصميم مهام الصف، تنظيم عمل المجاميع.
٦- هم قادرون على وضع سلسلة من الخطط الاختيارية حيز التنفيذ مستهدفين تجنب اضطرابات او ارتباكات خارجية او داخلية.

.(Montalvo & Torres, 2004, pp. 3-4)

يؤكد(باندورا) بان المتعلمين المنظمين ذاتيا يتصفون بانهم:

١- الذين يظهرون اصرارا قويا في التعلم ولا سيما في مواجهة الفشل.
٢- اكثر احتمالية لمعتقداتهم.
٣- واثقون، ستراتيجيون.
٤- يفهمون انفسهم وقدراتهم.
٥- يؤدون الاختبار الذاتي في المواقف(القراءة والمحاضرات والتحضير للواجب البيتي).
٦- يحددون ستراتيجيات واضحة لانجاز اهدافهم.
٧- واعون- ذاتياً يعرفون مدى اتقان عملهم.
٨- يتحدثون عن المهمات المثيرة للتحدي.
٩- يضعون اهدافاً واضحة لمستوى العمل.
١٠- مندفعون ذاتياً.
١١- يكررون حفظ المعلومات.

١٢- يستعملون مهارات معالجة على مستوى اعمق مثل مراقبة الاستيعاب.

١٣- يستخدمون التنظيم الذاتي.

١٤- يحتفظون بسجل للتقدم والمراقبة والتعزيز الذاتي.

(انترنت ,Social Cognitive Theory & self- Regulated Learning, 2000)

ان المنظمين الذاتين الجيدين للتعلم انهم يكونون اساسا مشخصين وانهم واثقين مثابرين لهم ثراءاً في مصادرهم، ذوي حجة، ستراتيجين، ذوي اصرار في سعيهم الاكاديمي لذلك يتضمن التعلم المنظم ذاتيا الاستخدام المستمر لمهارة ورغبة الطلبة (Pintrich & De Groot, 1990, P.33)

وبحسب زيمرمان(١٩٨٩) فان المتعلمين المنظمين ذاتيا هم اولئك الافراد الذين يكونون مساهمين فعاليين معرفيا ودافعيا وسلوكيا في عملية تعلمهم.(Zimmerman 1989, P.4) إن سمة واحدة من هذا التعريف هو لماذا يختار الطلبة ان يستخدموا عملية او ستراتيجية بعينها، سمة رئيسة للتعلم المنظم ذاتيا هي ما وراء المعرفة وهي تشير الى الحرص والمعرفة والسيطرة على المعرفة.(Chen, 2002, P.13)

يوصف المتعلمون الذين يشتركون في التعلم المنظم ذاتياً على أنهم يضعون أهدافاً لاكتساب المعرفة، يكونون على علم بدافعيتهم للتعلم ذوي مهارة في استخدام ستراتيجيات التعلم وقادرين على ايجاد المعلومات لكي يصححوا ويقيموا تحصيلهم لاعادة وتغيير الخطط والاهداف والستراتيجيات عند الضرورة وللتغلب على المصاعب يصف(ويني) التعلم المنظم ذاتيا بانه يصنع موازنة بين التاني والرغبة العقلية هذا النوع من التفكير يعرف بانه التحدث والتصديق(الايمان) بالنفس مع القابلية العقلية الموروثة، والستراتيجيات الخاصة بالتعلم.

ان المتعلمين يصبحون مشاركين فعاليين في العملية التعليمية، القابلية على الاشتراك في التعلم المنظم ذاتيا هي مفتاح هذه المشاركة اذ كان على المتعلمين ان يظهروا مهارات في الرضا، الاستقلالية، اتخاذ القرار سوف يحتاجون الى امتلاك القابلية على وضع الاهداف التعليمية، التعلم المنظم ذاتيا سوف يصبح بالضرورة مهارة مطلوبة وهذه افكار مهمة في التصميم التعليمي ومن اجل البحث المستقبلي وهي افكار خاصة بالفروق الفردية مع الاخذ بنظر الاعتبار المتعلم ومالديه من معرفة عن التعلم المنظم ذاتيا، ومعرفة اين ومتى وتحت أي ظروف يمكن ان تستخدم تلك المعرفة (Winnie, 1995, P.186).

يرتبط الطلاب المصنفين على انهم متعلمين منظمين ذاتياً بالنتائج التعليمية الايجابية. وقد وجد (بنترك ودي كروت) على سبيل المثال بان الطلبة الموصوفين بانهم يستخدمون ستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا اكثر، وصفوا بانهم ذوي دافعية داخلية كبيرة ومهنية ذاتية عالية وتحصيل عالي ايضاً.

بصورة متشابهة (زيمرمان ومارتينز – بونز) ١٩٨٦ وجد بان الطلبة ذوي التحصيل العالي كانوا أكثر ميلاً من الطلبة ذوي التحصيل الواطئ في انهم يستخدمون سلوكيات للتعلم المنظم ذاتيا التي ميزها هؤلاء الباحثون وان المتعلمين المنظمين ذاتياً كانوا أكثر في نتائجهم في التحصيل المعرفي، الدافعية.

يمكن ان يعرّف الطلبة بسهولة او يصنفوا على انهم منظمين ذاتياً فقط الى الدرجة التي يوجهون فيها ويسيطرون على استراتيجيات الدراسة التي تعود الى التطبيق، التعميم، التنظيم او ستراتيجيات القراءة مثل القراءة السريعة او السؤال العام. (Wolters,1998, p.2)

هناك ثلاثة مميزات للتعلم المنظم ذاتيا لها اهمية خاصة عند التربويين والنفسيين باسلوب معرفي اجتماعي هي:

١. انه اسلوب يميز بين التاثيرات المنظمة الشخصية الذاتية والتاثيرات الصريحة.
٢. انه يربط العمليات المنظمة الشخصية للطلبة بالتعلم الاجتماعي.
٣. انه يحدد عمليتين اساسيتين من خلالهما يتم انجاز التعلم المنظم ذاتيا وهي (ادراكات الفاعلية الذاتية واستعمال الستراتيجيات) ويستطيع تفسير علاقتها بدافعية الطالب وانجازه في المدرسة الى الدرجة التي تجعل عمليات التعلم المنظم ذاتيا عمليات يمكن ملاحظتها والتدريب عليها من خلال خبرة مخصصة باسلوب معرفي اجتماعي.(Zimmerman, 1989, p.337)

يصنف المتعلمين المنظمين ذاتيا على انهم اولئك الذين يكونون على وعي بدافعيتهم واهتماماتهم والذين ياخذون قياسات فعالة لاستغلال الفرص التعليمية من اجل انجاز نفس المواد الاكاديمية وهم يشتركون في بعض الفعاليات مثل تحليل المادة التي في ايديهم ووضع وتحديد الاهداف الخاصة، وتخطيط الفعاليات لاكمال المادة، توجيه، فحص،تقييم التقدم وتحوير اهدافهم و ستراتيجيات كاستجابة للتغذية الراجعة، بالاضافة الى ذلك المتعلمين المنظمين ذاتيا يكونون على علم بالمصادر المتوفرة ويعرفون كيف يستخدمونها وان التعلم المنظم ذاتيا مهم جدا للنجاح سجل كل من (جري ١٩٩١) و (كونج ٢٠٠٢) بان المتعلمين ذوي الخبرة لديهم الانواع التالية من المعرفة:

١. معرفة عن انفسهم كمتعلمين.
٢. معرفة بالمواد.
٣. معرفة بالمحتوى.

المتعلمون ذوي الخبرة يعرفون كيف يوجهوا استيعابهم وكيف يستخدموا التقييم الذاتي لتحديد فيما اذا حققوا اهدافهم التعليمية. ان الطلبة الاكثر فعالية في تنظيم العمليات التعليمية يكون تطبيقهم افضل اكادميا من الطلبة ذوي الامكانات الاقل.(Callahan, 2002, pp.2-3)

التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بعدد من المتغيرات:

١-الاداء الاكاديمي:

يلعب التعلم المنظم ذاتيا في الاداء الاكاديمي على ضوء استخدام الطلبة لستراتيجيات التعلم لتنظيم الذات للمعرفة والسلوك وهذا جانب مهم في تعلم الطلبة والاداء الاكاديمي وهناك دراسات عديدة تؤكد على الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعلم في التفاعل بالاداء الاكاديمي على سبيل المثال (Pintrich, 1989, Pintrich & Garia, 1991) (Zimmerman & Martinez & Pons, 1986, 1988, 1990) و (Purdie & Hattie, 1996).

بينت هذه الدراسات نتائج متوافقة هي ان الطلبة ذوي التحصيل العالي يميلون الى تسجيل استخدام اكبر لمعظم الستراتيجيات من الطلبة الاخرين (ذوي التحصيل الواطئ). (Richard & Smith, 2003, p.2)

يقول (شونك) ان افكار الطلبة عن قابلياتهم لاكمال التعلم تتاثر بادائهم العائد الى نتائج الاداء وكذلك تفسيراتهم وفهم اسباب النجاح والفشل المثبته من خلال العملية التعليمية بمقارنة اداء الفرد مع اداء اقرانه وبملاحظة جهودهم الناجمة هناك عدد من سمات الاندماج بالمادة قيل انها تؤثر على عملية التعلم تتضمن ملائمة المادة، تفهم صعوبة المواد التعليمية والطريقة التعليمية، ستراتيجيات التعلم المستخدمة من قبل الطلبة، طبيعة توقيتات اعطاء التغذية الراجعة، امكانية ملائمة نماذج الاقران، وجود الاهداف التعليمية والمكافأت التي ترتبط باداء الطالب.(Schunk, 1988, p.6)

ان ذوي التحصيل العالي سجلوا استخداماً اكثر لستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة ذوي التحصيل الواطئ يمكن للمدرسين ان يدرسوا بطرق تساعد الطلبة على ان يصبحوا متعلمين منظمين ذاتيا مادام التعلم المنظم ذاتيا ليس محاولة شخصية يمكن للطلبة ان يسيطروا على سلوكياتهم ويؤثروا من اجل تطوير تعليمهم الاكاديمي وادائهم. ان التعلم المنظم ذاتيا هو ملائم بصورة خاصة لطلبة الجامعة مادام لديهم القدرة الكاملة على التحكم في جدول اوقاتهم وكيف يستطيعوا الوصول الى دراستهم وتعلمهم.(Chen, 2002, p.13)

عندما يجد المتعلمين المنظمين ذاتياً ستراتيجيات تعلم غير ملائمة سوف يقومون بتنظيم نشاطات التعلم، التنظيم يشير الى التناغم الجيد والتقييم المستمر للنشاطات المعرفية للفرد(Pintrich, et al, 1991, p.23)

فيما يتعلق بالبحث حول الاهداف الاكاديمية الناشئة عن النظريات (دويك) ١٩٨٦ و (زكولز) ١٩٨٤فان معظم الدراسات قد سلطت الضوء على تفحص تاثير هذين النوعين من

اهداف التعلم المنظم ذاتياً وتدعى أيضا بالإتقان أو اهداف المهام وكذلك اهداف الانجاز وتدعى الاعتزاز بالنفس او اهداف القدرة (Montalvo & Torre, 2004, p.9)

يظهر التعلم المنظم ذاتياً بكونه عملية اساسية تؤشر المتعلمين المستقلين وتعطي قدرة على النجاح.(Doring, et al, 1997, p.1)

والتعلم المنظم ذاتياً بحسب راي المعهد(PISA) يمكن النظر اليه على انه شرط اساسي ونتيجة (اثر) للتعلم في الجامعة. ان القدرة على التعلم المنظم ذاتيا للفرد هي كمية مستقلة وينظر اليها على انها هدف تعليمي تتخذ مكانه يمكن مقارنتها بمكانة الكفاية في حل المشكلات . (Baumert, et al, 2001, p.16)

وفي دراسة قامت بها جراي (Gray, 1983) لربط عمليات التعلم المنظم ذاتياً بمقاييس القدرة العامة والانجاز الاكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية حيث تم التركيز على مظاهر التعلم المنظم ذاتيا لاستراتيجيات التعلم التي تحدث بالتزامن مع تعلم المقررات أوضحت النتائج ان مرتفعي القدرة يدونون ملاحظات تتضمن استنتاجات ومخططات تنظيمية توضح استخدامهم لبعض عمليات التعلم المنظم ذاتياً.

توصلت دراسة هيجلي (Highley, 1994) على طلاب الجامعة بان مرتفعي الاداء الاكاديمي هم الذين يتمتعون بوعي كاف باهمية ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وهناك علاقة بين الاداء الاكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، كما اكدت دراسة (برووسكي) ان مرتفعي التحصيل يظهرون تنظيما عاليا نحو مدرسيهم وبيئتهم التعليمية (ابراهيم ، ١٩٩٦، ٢٠٩-٢١٠)

قام (زيمرمان ومارتينز بونز ١٩٨٦) بعمل مقابلة مع طلبة مدارس عليا (ثانوية) فيما يتعلق باستخدامهم ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً خلال الصف والواجب البيتي ووقت الدراسة واستخلصوا من نظرية التعلم المعرفية-الاجتماعية والبحث، وميّزوا اربعة عشر جزءاً من ستراتيجيات مثل وضع الاهداف والتخطيط – التحويل والاحتفاظ بالتسجيلات والتوجيه، واستخدام الطلبة لهذه الستراتيجيات وجد بانه على علاقة وثيقة (مرتبط) بالتحصيل الاكاديمي، عدد من الدراسات الاخرى وجدت ايضا علاقة ايجابية بين استخدام ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الاكاديمي مثل دراسة (فيليب ١٩٩٠) ودراسة (بنترنك ١٩٨٥) (Kovach, 2000, p.1)

والتعلم المنظم ذاتياً الاكاديمي يشير الى العملية التي يمكن بواسطتها للطلبة أن يعمموا الافكار والمعتقدات والأفعال التي وجهت بصورة نظامية نحو تحقيق أهدافهم خلال المواد الاكاديمية (Callahan, 2002, pp.2-3). ان الطلبة المنظمين ذاتيا هم افضل اكاديميا من الطلبة الغير منظمين ذاتيا وذلك لتجاربهم وخبراتهم التعليمية (Marios, 1999 ,p.4)

٢- التغذية الراجعة

ان مصطلح التغذية المرتدة (الراجعة) تم تعريفها من قبل عالم االرياضيات نوربيتر وينر (Norbeter weiner) انها طريقة لضبط نظام ما باعادة ادخال او ادراج نتائج ادائه السابق فيه. (دافيدوف، ١٩٨٨، ٢٣٣)

يوكد (Schunk, 1990) الى ان التعلم المنظم ذاتيا يمكن ان يحسن بتزويد الطلبه بتغذية راجعة تفسيرية ليربط نجاحهم مع جهودهم وقابلياتهم، عندها يستطيع الطلبة ان يتعلموا بان قابلياتهم يمكن ان تتاثر بجهودهم وان هذا الاعتقاد هو الذي من المفترض ان يؤثر بالاداء جمع (Schunk, 1990) عدد من الدراسات لفهم العلاقة بين التغذية الراجعة التفسيرية والمهارة الذاتية دراسة عام ١٩٨٢ التي فحصت تاثيرات جهود التغذية الراجعة المستمرة على تعلم الطلاب المهارات، دراسة اخرى عام ١٩٨٣ بحثت تاثيرات القابلية وجهود التغذية الراجعة على تعلم الطلاب تم استخدام ثلاثة انواع من التغذية الراجعة.

١. قابلية فقط
٢. جهده فقط
٣. قابلية بالاضافة الى الجهد

الطلبة في ظرف القابلية فقط تم ملاحظة انهم حصلوا على مهارة ذاتية عالية مقارنة مع الطلبة في الظرفين الاخرين(Schunk, 1990, p.11)

خلال هذه الدراسات كان (شونك) قادرا على ان يصل الى النتيجة بان التعلم المنظم ذاتيا يمكن ان يتاثر بالتدريب على توصيل تغذية راجعة تفسيرية (Schunk, 1990, p.13) اكثر الاجراءات الموصى بها للتعلم المنظم ذاتيا بالخطوات المتخذة في التخطيط، تنفيذ السيطرة، توزيع مصادر المعرفة والتفكير بما قد تم انجازه كلها يمكن ان يدمجها طلاب بينما يشاهدون او يراقبون المدرس والتغذية الراجعة من الاخرين وبشكل رئيسي من المدرس، اسلوب القراءة المؤثرة او قراءة تاثير الطريقة هي اجراءات لتطوير التعلم المنظم ذاتيا (Montalvo & Torres, 2004, p.16)

المتعلمون المنظمون ذاتيا يبحثون عن التغذية الراجعة من مصادر خارجية مثل مساهمات الاقران واشارات المدرسين حول الاعمال المنجزة والاجابة عن فقرات المناهج الدراسية (Butler & Winne, 1995, p.246).

٣- منظور زمن المستقبل وتحديد الاهداف

ان التعلم المنظم ذاتياً يتالف من عمليات ثانوية، التخطيط السليم للمستقبل، الاداء الانعكاسي للذات، ان التخطيط للمستقبل يتضمن تنظيمات واقعية ومعرفية، يستطيع الطلبة التوجيه والسيطرة على تعلمهم باستخدام ستراتيجيات دافعية ومعرفية، ولديهم القدرة على ادارة

المصادر الخارجية ايضا على سبيل المثال(الزمن، التفاعل الاجتماعي وطلب المساعدة) يتطلب التعلم المنظم ذاتيا معرفة بالعمليات الانعكاسية التي من خلالها يقيم الطالب.

بحسب باول بنترك (٢٠٠٠) وباري زيمرمان(٢٠٠٠) يتضمّن التخطيط المسبق افكار المتعلم الخاصة به عن قابلياته في اداء المادة الدراسية، افكاره الخاصة عن المهارة الذاتية والسيطرة توقعاته للنجاح هذه تعود الى التنظيم الذاتي للطلبة وان الطلبة الذين يؤمنون بقابليتهم على اداء مادة هم اكثر قدرة على تقييم تقدمهم وهناك دليل على ان مكونات التخطيط المسبق تتضمن مهارات سابقة ووجهات نظر ضرورية لتعلم ناجح(Niemi, et, al, 2002, P.3) يطبق المتعلمون الاستراتيجيات في اكتساب وخزن واستدعاء المعلومات ان الهدف بالنسبة للمتعلمين هو ان يصبحوا ماهرين في استخدام هذه الستراتيجيات ويستطيعون ان يتعلموا مهارات جديدة لاداء تعلمهم(Ruohotie & Nokelainen, 2000, pp.155-175) وجد (Mc Whaw & Abrami) علاقة بين اتجاه هدف الطالب واهتماماته وتاثيرات الطلبة باستخدام ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تعليم الطلبة التطبيق، التعميم، التنظيم، التخطيط والتوجيه مع الهدف الموجه والاهتمام او القيمة الموضوعية وتعتبر بمثابة حقائق(Mc Whaw, 2001, P.313). ان نموذج(اتكنسون) Atkinson's لاهمية الاوقات المتوقعة وتلقي ضوء مكتفا على اهمية التوقيعات والقناعة تتكون لدى الفرد، يعني الطالب او الطالبة في امكانية تقديم السلوك المرجو بشكل ناجح لاستخلاص نتائج معنية واهمية الاهداف.(Montalvo & Torres, 2004, P.8)

ان الطلبة الذين يتابعون ويتبنون اهداف التعلم هم الذين يستخدمون الطرق المعرفية بعمق(اتقان وترتيب) ويتعمقون في ستراتيجيات ما وراء المعرفة نشاطات تخطيط الهدف ونشاطات تتعلق بالمراقبة الذاتية للفرد واستيعابهم ولهم تصورات اكثر من الفاعلية الذاتية نحو انفسهم ونحو المهام.(Montalvo & Torres, 2004, P.10). إن الطالب يستطيع ان ينشط المراقبة الذاتية والتي لها علاقة بالوقت المستخدم وهذه الفعاليات تسهل توجيه الجهود لانجاز الاهداف المستقبلية (Montalvo & Torres, 2004, P.19)

في مقالة (لشونك) عام ٢٠٠١ ذكر فيها ان عملية تحديد الاهداف في عملية التعلم المنظم ذاتيا لها تاثير في خصائص الهدف والعوامل الاخرى المرتبطة بالهدف واكتساب الكفاية المنظمة(Schunk, 2001, P.1)

إن خصائص الهدف هي الخصوصية وإن الاهداف الخاصة تعزز التعلم المنظم ذاتياً وتنشط التقويمات الذاتية اكثر من الاهداف العامة.(Bandura, 1997, P.22) والاقتراب يجعل الاهداف تتميز بمدى بعدها في تخطيطها للمستقبل فالاهداف القصيرة الامد يتم انجازها بسرعة وتعطي دافعية اعلى وتنظيما ذاتيا افضل من الاهداف الطويلة الامد زمنيا (Bandura,

1997, P.22)، والصعوبة هي ان الاهداف الصعبة جدا لا تثير الدافعية ولا تدفع الطلبة الى المحاولة لاعتقادهم انها مستحيلة(Schunk, 1995, P.1) اما الاهداف المتوسطة الصعوبة فهي أفضل في الاداء المنظم ذاتياً والدافعية.(Schunk, 2001, P.1). إن الطلبة الذين يضعون الاهداف، يخططون بفعالية ويوجهوا تقدم الهدف هم الافضل في التحصيل بمستوى اعلى من الطلبة الذين يفشلون في الاشتراك في هذه الفعاليات، اذا كان لتحديد الاهداف والتخطيط ان يكونا فاعلين يجب على الطلبة ان يوجهوا فعالياتهم التعليمية نحو تقدم الهدف.

عندما يلاحظ الطلبة انهم يحرزون تقدم نحو الاهداف المحددة مسبقا يتم تحسين مهاراتهم الذاتية السابقة وان ملاحظاتهم الذاتية ليست مقتصرة على التسجيل اليومي للفعاليات الدراسية اليومية توجيه الانتباه والفهم اثناء قراءة النص والانتباه الى المحاضرة باستخدام مساعدات (موجهات) دراسة ذاتية تكون مرافقة للكتب الدراسية لتوجيه استيعابهم.(Kovach, 2000, P.1).

إن احدى السمات المميّزة للطلاب المتعلمين بالتنظيم الذاتي هو قابلياتهم على ابقاء الهدف الموجه بالحفاظ على شدة وكثافة المهمة الخاصة من المهمة الخيارية البديلة. (Bembenutty & Karabenick, 1999, P.329).

البحث الذي اعده(بلوجر) عام ١٩٩٧ بيّن ان الطلبة المنظمين ذاتيا لديهم رغبة قوية للتعلم وانهم ذوي هدف موجه ذاتيا.(Marios, 1999, P.2).

٤ – الدافعية

قدم فيالباندو ودي جروت (Vialpando & De Groote) دراسة حول تاثير بيئة الصف على الدافعية وتنظيم الذات، واستخدم ستراتيجيات التعلم، الدافعية، والاثر نحو المدرسة (Vialpando & De Groote, 2002, P.45) وهناك علاقة قوية بين دافعية وافكار ومشاعر الطلبة وتاثيرها على التعلم المنظم ذاتياً وتكون المشاعر ذات تاثير وسوف تكون الامل، الفخر، المتعة، الارتياح وهذه عمليات نفسية ترافقها دافعية (Pekrun, et al, 2002, P.98).

يتفحص (اون) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والرغبة بين الطلبة الخريجين ويشمل المهارات، التقنيات والاساليب التي بواسطتها يحدد الافراد الاهداف السلوكية والتخطيط وتقييم النتائج(Owen, 1999,P.31).

ان ستراتيجيات التعلم تشجع التعلم المعرفي والتعلم الدافعي ومن ناحية اخرى تحسن الطلبة في معتقداتهم الدافعية ليس فقط التاثر في التعلم الدافعي ولكن ايضاً يؤثر في الطريقة والنوعية التي يعالج بها الطلبة المعلومات مختارين ومستخدمين طرق تعلم محددة.

على وجه التحديد تستوعب الدراسات عن التعلم المنظم ذاتيا في السنوات الاخيرة او المساهمات من النظريات المعرفية حول الدافع.(Montalvo & Torres, 2004, P.8).

ان الدافعية هي رغبة الطالب في ان يشترك ويبذل جهد من اجل اكمال موضوع وهي عنصر مهم في التعلم الصفي والتي من الممكن للطالب ان ينظمها ذاتياً، سلوكياً، ان المتعلمين ذاتيا يصنفون بصورة عامة كطلبة ذوي دافعية عالية، العلاقة بين دافعية الطلبة والتعلم المنظم ذاتيا تتجه تدريجيا الى اتجاه واحد والذي فيه تتركب الدافعية على سبيل المثال المهنية الذاتية، تنظم الهدف، الرغبة من ثم تنظيم الستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية، بذل الجهد.(Wolters, 1998. pp.2-3).

طبقا لـ (زيمرمان ومارتينز بونز) يكون لدى المتعلمين ذاتياً صفة الدافعية للمستويات العالية للفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية على المستوى السلوكي(الستراتيجي) ولهذا يقومون بصورة فاعلة باختبار وخلق البيئات الاجتماعية والمادية التي تجعل عمليات تعلمهم تصل الى الحالة المثلى.(Zimmerman & Martinez pons, 1990, P.55).

تسهم الدافعية في النجاح المدرسي في جميع مستويات العمر ان التعلم المنظم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعتقدات المتعلمين وكفايتهم حول قابليتهم على أداء المهمات الصفية (Pintrich & de Groot, 1990, P.38). إن احد الادوار الاساسية للمدرسين هو دفع طلابهم وتحفيزهم لغرض التنظيم الذاتي لتعلمهم وضمان الاهداف الموجهة ذاتيا لكي يحصلوا على انجاز اكاديمي عال. في هذا الصدد فان المدرسين يقومون بايجاد غرف للصفوف وبيئة التي عندها يستطيع الطلاب ان يصبحوا متحمسين ونشطين سلوكيا لضمان وصولهم الى مستوى عال من التعلم واكمال المهمة المراد انجازها.(Bembenutty, et al, 2001, P.4).

ان التأخر الدراسي وعدم الشعور بالرضا، محدداته الرياضية، استخدام الطلبة لاستراتيجيات تنظيم الدافعية قد تم اختبارها من خلال طلاب صنفوا على اساس توجيهات الهدف–المهمة توجهات–الانجاز وتوجهات هدف–تجنب الانجاز.(Bembenutty,1999,P.233).

التعلم المنظم ذاتيا هو تركيب(بناء) جديد من الدافعية وهو يشير الى التعلم الذي يظهر في سلوكيات الطلبة التي تكون مرتبة بصورة منظمة نحو تحقيق اهداف التعلم.

الطلبة المنظمون ذاتيا. يجب ان تتوفر لديهم دافعية لكي يستخدموا ستراتيجيات ما وراء المعرفة لكي يبنوا على فهمهم للمادة التعليمية، بدون الدافعية سوف لن يفكر الطلبة ولا ينظموا المعرفة بسبب التباعد بين الطلبة والمدرس في الوقت والمكان (Marios, 1999, P.2).

الاطار النظري لمنظور زمن المستقبل:

تطور منظور زمن المستقبل

ان تاريخ الزمن لا ينفصل عن تاريخ الفكر الانساني، وان المتغيرات التي تطرا على مظاهر الاشياء جعلت الانسان يطلق اسما شاملا مرادفا لمعنى الوجود المطلق اطلق عليه (الزمن) وعن علاقته بالوجود وبخالق الكون. (الفتلاوي، ٢٠٠٠، ٢٣).

يرى افلاطون ان هنالك عالمين عالم المثل ثابت أما الاخر فيحوي الاشياء المحسوسة ويخضع للتغييرات المميزة للزمن اما ارسطو فقد عرف الزمن بانه مقدار الحركة لمفهوم القبل او البعد فلا يوجد زمن بدون تغيير.(غنيم، ١٩٧٧، ٦٩).

الامام الغزالي من ابرز فلاسفة الاسلام الذين نظروا في الزمن النفسي اذ يرى ان الزمان امر نسبي وهو صورة عقلية تساعدنا على ادراك العلاقات بين الاشياء.(الكبيسي، ١٩٨٣، ٣٧).

ويرى بياجيه ان مفهوم الزمن تكوين افتراضي، وإن الزمن لا يوجد في البداية عند الطفل بل يتطلب توصل الطفل اليه وجود عمليات بنائية تدريجية.(غنيم، ١٩٧٧، ٧٧).

بخصوص الحاضر الذي يشمل المستقبل القريب فيرى بياجيه انه يكون نقطة مبكرة يتواجد فيها مثل ذلك الادراك، ان المستقبل موجود في القصدية العملية المبكرة للطفل.

ان متغير البيئة له الدور الكبير في تكوين وبناء الزمن ومن ثم فانها قد تؤثر بشكل مهم في تحديد نوع البعد الزمني السائد في سلوك الافراد.(الفتلاوي ، ٢٠٠٠ ، ٢٧-٢٨).

من الاشكال المتعددة للزمن النفسي هي بعدها المستقبلي، ان وجود الانسان في العالم معنى وجوده في الزمان والذي يجعل للزمن مغزى في العقل وهو تسلسل الاحداث.(صالح، ١٩٧٣، ص ١٢٧) ودراسة التوجه الزمني عبر جماعات العمل يسهم في البحوث المتعلقة لفهم التواصل عن طريق تشخيص الابعاد الزمنية والمتضمنة ادراك افراد جماعة العمل للزمن ونظروا الى الحاضر والمستقبل.(Ballard, 2000, P.218).

الحركة الزمنية هي حركة مستقبل وماضي وان الحاضر هو الفيصل الزمني بين الماضي والمستقبل وان الحاضر هو مؤثر من الماضي ويؤثر في المستقبل (صالح، ١٩٨٣، ٣٩٣).

لايمكن ان تتطور المنظورات الزمانية بشكل متكامل، يكون الفرد من خلال التجارب الرمزية قادرا على ادراك المستقبل وان ادراك فكرة المستقبل يرتبط بالنشاط.(الفتلاوي، ٢٠٠٠، ص٣٣)

ان من بين وظائف السلوك الاستكشافي في الاتصال بسبق الاحداث، وهي توفر معلومات اضافية للكائن الحي ومن المحتمل ان تطورنا كان قد استمد دعمه من قدرتنا على

خزن اشتات المعرفة التي لاترتبط مباشرة بالمهام الانية بل اثبتت اهميتها في تسهيل خطط المستقبل (هانت، وهيلتن، ١٩٨٨، ص١٥٣).

ان القدرة على التكهن باحداث المستقبل تعني اننا نستطيع الشعور بالخوف قبل الخطر،ان عدم اليقين بالنسبة للمستقبل قد يجعل بعض الناس في حالة مستمرة من القلق والاستعداد لاخطار لم تصل. ان المبالغة في التوقع او الاخفاق في التكهن هما شكلان ضعيفان لعدم تطابقهما مع الواقع.(هانت وهيلين، ١٩٨٨، ٣٣٥).

يرى دي شارم وموير (De charm & Muir) عام ١٩٧٨ اننا نفعل كثيرا من الاشياء ليس لقيمة لذاتها او متعتها الحالية وانما نفعلها لدلالتها المستقبلية والاشخاص الذين يعيشون وفقا لمبدأ اللذة والمتعة الوقتية، ويتجنبون المخاطر في المستقبل والتي يفترض انها محددة يمكن ان نصفهم بانهم موجهون بالحاضر. اما اولئك الذين يؤجلون متعتهم، وخططهم ومجموعة اهدافهم يدخرونها ليوم آت–يمكن ان نصفهم بانهم موجهون بالمستقبل.

وقد ميز زيمباردو Zimbardo (١٩٨٨) بين الموجه بالمستقبل والموجه بالحاضر واضاف بان وجه واحد للزمن النفسي والذي يختلف عن الزمن العادي هو منظور الزمن وهناك اختلاف لدى الناس من منظور الزمن.

وقد استخدم الباحثون مترادفات لمصطلح منظور المستقبل مثل (بونابرت وكوهن ودولي) (Bonaparte, cohen & Dooley) حيث استخدم بمعنى فهم الزمن بينما استخدمه بارنت وايسلر وشبايدر (Barndt Eissleer & Schnelder) تحت مسمى توجه الزمن اما (كوبر وتوثل Cooper & Tuthill) فقد اصطلحا عليه ادراك الزمن(عبد السلام، ١٩٩٥، ٦٤٤–٦٤٥) يعد منظور زمن المستقبل اكثر المصطلحات شيوعا للاعتبار التاثيري والمعرفي العائد لزمن المستقبل في علم النفس التربوي. ان احد اهداف دراسة كوفمان وهوسمان هي تهياة فرصة للباحثين التربويين لغرض التاريخ البحثي حول تاثير صياغة مفاهيم المستقبل على دافعية الطالب وتعلمه المنظم ذاتياً لغرض تهيئة ارضية مناسبة للبحث المستقبلي المتعلق بافكار الطلبة ومشاعرهم حول مستقبلهم الشخصي.(Kauffman & Husman.2004.p.4).

نظريات منظور زمن المستقبل

أ- النظرية الفردية، ادلر Addlor, A

يقول ادلر: (الانسان ليس شريرا بطبيعته، ومهما تكون اخطاؤه فهي اخطاء تعزى الى فهم خاطئ للحياة ويجب ان لايضطهد بسببها فهو يملك القدرة على التغيير، فالماضي قد ولى

الى غير رجعة، وهو حر لانه يعيش بسعادة ونحن نوجه ونخلق بفعالية نمونا ومستقبلنا (شلتز، ١٩٨٣، ٦٧)

يؤكد ادلر على القوة الخلاّقة لدى الشخص في تكوين حياته الخاصة واصراره على تحقيق اهداف المستقبل اكثر من احداث الماضي اثرت في اكثر الاعمال حداثة (شلتز، ١٩٨٣، ٩٠)

ويرى ان الانسان تحركه توقعاته للمستقبل اكثر مما تحركه خبرات ماضيه ونظريته تسير وفق مبدأ (الغائية) (هول ولندزي، ١٩٧٨، ١٦٣)

ب- نظرية البنى الشخصية. كيلي Kelly. G. A

ان التوجه نحو المستقبل حسب راي كيلي يكون مصوغا على اساس تنبؤي فالانسانية تعيش في التوقع وحياتنا يتحكم بها مانتنبأ به عن المستقبل وبما نعتقد الى اين ستقودنا اختياراتنا. وان مايطرحه (كيلي) في اننا نكون حاضرنا ومستقبلنا بشكل عقلاني مكونين من فرضيات وتنبؤات لاتنسجم مع الخبرات اليومية لعلماء النفس. ان تصور (كيلي) العقلاني يبدو للعديد من الناس كشئ مثالي.(شلتز ، ١٩٨٣، ٣٣١-٣٣٣)

ج- النظرية الوجودية

تؤكد هذه النظرية على نمطين اساسين من الاشخاص هما:

١. الشخص الاصيل: هو الذي يبذل الاصالة والتغيير بشكل واضح توجهه الاساسي يكون نحو المستقبل.
٢. الشخص غير الاصيل: يكون سلوكه غير متكامل ونمطيا وذو اتجاه مادي، انه يخاف المستقبل المجهول وينظر الى نفسه في ضوء الماضي او الحاضر.(صالح، ١٩٨٣، ١٤٢)

ومن ابرز العلماء الذين ينتمون الى هذه النظرية: فكتور فرانكل Frankl. V الذي اكد على مفهوم الزمان من خلال مصطلح (الفراغ الوجودي) ويرى ان غالبية الناس عندما يمتلكون الوقت تماما كما يريدون لايبدو عليهم بانهم يريدون فعل فالزمن فارغ تندفع الاشياء ليمتلئ بها.

ويرى ان توجه الانسان الى اهداف مستقبلية يحثه على تحقيقها ويجعله يتحمل اشد الخبرات، النهج العلاجي الذي يدعو اليه فرانكل يدعى بـ (toyatherapy) أي العلاج بالبحث عن معنى وتوجه الناس الى هدف مستقبلي يسعون اليه. (جبر، ١٩٩٨، ١١٣)

ان الامراض النفسية حسب راي (فرانكل) ومنها الكبت ينشأ نتيجة حين لايكون لدى الفرد غرض او هدف في العيش والحياة.(صالح، ١٩٨٦ ، ١٦١)

النظريات التي توكد على اهمية اكثر من البعد الزمني في الشخصية:

أ- نظرية يونك (Young)

الناس افرادا وجماعات ينظرون للمستقبل ويتحركون نحوه فالنمو والتغيير والتقدم لاتتوقف في الطفولة كما افترض فرويد ولكن العمليات مستمرة والفرد لديه الامل في ان يصبح افضل اكثر مما هو الان وان نوع البشر يستمر في التحسن. ان نظرية (يونك) تقدمية بوضوح والى الامام والى الاعلى وعبر عن استحسانه لانفسنا وذلك عن طريق تسميتها بالتحقيق الاسمى. (شلتر، ١٩٨٣، ١٧٥-١٧٦).

ب- نظرية الحاجات : هنري موراي (Muray)

التوجه الانساني حسب راي موراي يتجه نحو المستقبل فاننا نملك القدرة المستمرة لان ننمو ونتطور وان نموا كهذا هو شئ طبيعي ولابد منه لاننا بشر فنحن نستطيع ان نتغير من خلال قدراتنا العقلية. وقدراتنا المبدعة الخاصة. (شلتر، ١٩٨٣، ص٢٠٤)

وان الشخصية لاتفهم من خلال منظور زمني تطوري اذ ان الشخصية دائمة التغيير فهي مفهوم غير ثابت. (هول ولندزي، ١٩٧٨، ٣٦٩)

ج- نظرية المجال كيرت ليفن (Lewin, K.D.)

ان السلوك الحادث لايتاثر بالماضي او الحاضر وان مايحدث الان يستطيع ان يحدث سلوكا حاضرا موازيا له، ان اتجاهات الانسان ومشاعره وافكاره باقية عن الماضي وآمال المستقبل قد يكون لها تاثير على سلوكه الحاضر. (المعروف، ١٩٨٦، ١١٢)

د- نظرية روكيتش (M.Rokeach)

التنظيم على بعد منظور الزمن. يعبر (روكيتش) عن معتقدات الشخص عن الماضي والحاضر والمستقبل والتواصل بينهما فالفرد اكثر تصلبا هو من يوجه نظام معتقداته وليس معتقداته الى الماضي او المستقبل ولكن يرفض الحاضر ويعده غير مهم. (البدراني، ٢٠٠٤، ٣٩)

نظرية دي فولدر ولنز (De Volder & Lens) ١٩٨٢

القيمة المفيدة للعمل عرّفها دي فولدر(١٩٨٠)على انها الفرق بين الاحتمالية الذاتية للوصول الى الهدف عند اداء ذلك العمل وبين الاحتمالية الذاتية للوصول الى الهدف عندما لايتم اداء ذلك العمل.

والمفهوم الاخير نشأعن (ايرون) عام ١٩٧١ الذي تحدث عن الامتناع عن العمل وربط هذا المفهوم بتوقع نتيجة الحالة لـ (هيوكسين) عام (١٩٥٧) ومفهوم سليغمان (١٩٧٥) حول احتمالية الوصول الى النتيجة عندما لاتكون هناك استجابه فالسلوك الذي يكون ذو قيمة مفيدة للوصول الى هدف معين متوقع.

السلوك المرتبط بالدراسة يقال انه ذو قيمة مساعدة (مفيدة) على تلك الاهداف ويكون العمل ذو قيمة مساعدة لذلك الهدف.

اما الاهداف الدافعية فانه يمكن أن يتم تمييزها في سياق بعدها الزمني. وعندما تكون كل الامور والاشياء الاخرى ثابته فان تكافؤ الهدف ينخفض مع زيادة البعد الزمني لذلك الهدف.

ان احد اسباب حصول بعض الطلبة على درجات اعلى من طلبة اخرين يمكن ان يعود على حقيقة انهم اكثر دافعية او اثارة فضلا عن ذلك يكونون اكثر دافعية لانهم يمتلكون امتداد لمنظور زمن مستقبل اطول من غيرهم فمنظور زمن المستقبل يكون غير مفعل مثل القدرة على تخيل الاحداث المستقبلية وندرك حقيقة ان منظور زمن المستقبل يتالف من جانبين هما:

١. **الجانب المعرفي:** ويتمثل في القيمة الاداتية للهدف والتي تعرف على انها الفرق بين الاحتمال الموضوعي للوصول الى الهدف بالعمل والاحتمال الموضوعي للوصول الى الهدف بدون عمل.
٢. **الجانب الدافعي:** ويتمثل في عزو الاهمية العالية للهدف للمستقبل البعيد.

فعندما يتم تضمين دراسة السلوك فانه يمكننا ان نتحدث عن الانجاز الاكاديمي المرتبط بمنظور زمن المستقبل من وجهة النظر ان المعرفة بمنظور زمن المستقبل انه ليس ميل عام وانما كبضعة ميول معينة مرتبطة بعدد من الاصناف الواسعة في سلوك البشر.

وعلى سبيل المثال (لام وسيت) وترومسدروث (١٩٧٦) حددوا الفوارق بين (٦) ميادين لمنظور زمن المستقبل وهي العائلة والنمو الشخصي والعمل والحالة الاقتصادية والبيئة والمجال السياسي (De Volder & Lens, 1982, p.567).

وجهات نظر اخرى في منظور زمن المستقبل

ركّز علماء النفس في معظم نظرياتهم في الادراك البشري على القدرة البشرية الفريدة في تنظيم البشر لنفسه زمنيا يعتبر بعض علماء النفس الناحية الادراكية أي من خلال استخدام الذاكرة للتحرك نحو الماضي او تخيل المستقبل قدرته البشرية، لقد اشارت الدراسات الاخرى في

علم النفس الى اهمية المنظور الزمني المستغرق في تتبع الاهداف الاجتماعية (كارتسينسن واخرون) ١٩٩٩، وفي سياق تربوي تؤثر عملية صياغة الطلبة بمفهوم مستقبلهم على دافعيتهم بشكل عميق.

ركّز العديد من الباحثين على موضوع الارتباط بين عملية صياغة مفاهيم المستقبل والدافعية البشرية فعلى سبيل المثال اختبر فحص (نوتين ولينز) ١٩٨٥ المقاييس النفسية لادراك المستقبل بوصفه منظور زمن المستقبل وزودا وهيأ نقاط ارتباط بين الدافعية ومنظور زمن المستقبل.

اكد (وينفليد والكينر) عام ٢٠٠٢ على اهمية منظور زمن المستقبل في فهم تاثير قيمة الفائدة في دافعية الطلبة داخل الصف.

قام (يوند وسكالفك) عام ٢٠٠٣ بادراج منظور زمن المستقبل في مناقشتهما للاختلاف الموجود بين فعالية الذات ومفهوم الذات رغم انه يضم نماذج دافعية و التعلم المنظم ذاتياً.

تختبر الصيغة البشرية على صياغة مفهوم زمن المستقبل بها لتتاثر بتلك الصياغة تمت المقالة النظرية للمنظور الزمني (فونع واخرون) عام ١٩٩٩، (ستوت هارد) عام ١٩٩٩، (زينارودو وبويد) ١٩٩٩ والذات الممتدة زمنيا (موروليمون) ٢٠٠١ والذات المتمثلة في المستقبل (كاميرون)١٩٩٩، (ماركوس وتوريوس)١٩٨٦. (Kauffman & Husman, 2004, p.3)

يقدم (ميلر وبريك) نموذج للدافعية و التعلم المنظم ذاتياً مع اهداف مستقبلية ويرى هذان الباحثان انه يزيد تطور نظام الاهداف الثانوية القريبة ذات الصلة باهداف الطلبة في احتمالية ان ينظر الى المهام الاكاديمية على انها اكثر ذاتياً من المهام القريبة غير ذات الصلة بالاهداف.

حول موضوع الدافعية ونظرية منظور زمن المستقبل في المنظور الزمني يهئ (جوك سيمونز)، (مارتن فانستنكيسته)، (ويلي كينز) يقدمان نبذة فكرية لنطور نظرية منظور الزمن المستقبلي تقترح هذه النبذة انه يؤثر المنظور الزمني المستقبلي للطالب على الدافعية والاستمرارية والانجاز بشكل ايجابي، تثبت (سيمونز) وزملائها انه تعد درجة خصوصية الهدف المستقبلي والسياق الذي يتضح فيه السلوك الحالي ذا اهمية ملحة لعملية ومقترحات حول الكتابة بحوث لاحقة.(Kauffman & Husman, 2004, p.6)

قلة من الدراسات اختبرت العلاقة بين تاجيل الشعور بالرضا والمنظور المستقبلي بصورة مباشرة بينما تهيؤ الدراسات الاخرى نتائج تجريبية فقط على سبيل المثال اختبر (وورد واخرون) عام ١٩٨٩ الترابط بين تفضيل طلبة الجامعات لتاجيل الشعور بالرضا وسيرتهم المهنية

واهتماماتهم الاكاديمية ووصل الى التوجه الانجازي على العلاقة بالاهداف المهنية لدى الطلبة رغم انه لم يتم قياس تلك النتائج مباشرة الا انها تعزز –تدعم الرضا النابع من ارتباط المنظور المستقبلي البعيد بتاجيل الشعور بالرضا لدى الطلبة أي الاهداف المهنية.(Bembenutty & Karabenick, 2004, p.49)

منظور زمن المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات

١- التعلم المنظم ذاتياً:

بنظرة بسيطة للسلوك الانساني، نجد ان الشخص في حياته اليومية يكون عادة موجها نحو شئ سياتي مثال ذلك الطالب الذي يستعد لاداء امتحاناته يكون موجها نحو شئ سياتي فيما بعد وهو متطلع اليه فسلوكه موجها بالمستقبل.

ان نظريات التعلم تحاول تفسير السلوك كدالة الماضي وكل مايفعله الكائن الحي في اللحظة الحالية يكون مبنيا على اساس الخبرة السابقة وهي تركز على كيفية التفاعل والتقنيات السلوكية التي استخدمها.

ويمكن تاكيد النظرية المستقبلية المتضمنة في مفهومي الانتظار والتوقع من خلال التجربة الشرطية الكلاسيكية والتي فيها التكرار للمثيرات الشرطية واشارة لشئ اخر هو مفهوم التعلم للمستقبل، ان النظرية السلوكية في المستقبل لايمكن اعتبارها كتاثير للتعلم او الاشتراط. في حد ذاته(عبد السلام، ١٩٩٥، ٦٤٦-٦٤٧).

بالنسبة للمتعلمين المنظمين ذاتيا ذوي المنظور المستقبلي يعتبر الهدف البعيد والمتتبع نشاطا فعالا والذي يبدا في زمن الحاضر اثناء تتبع الاهداف (Bembenutty & Karabenick, 2004, p.48)

٢- التحصيل الدراسي:

لقد سجلت بضع دراسات ان الطلبة من ذوي المعدلات الدرجات المرتفعة تميزوا بمنظور طويل من زمن المستقبل (ديفيد وسيرمان) ١٩٦٢، (ايبلي وريك)، ١٩٦٨، (كولدرتيش)، ١٩٦٧، (كلينغبرغ) ١٩٦٧، (لينرنع)، ١٩٦٨، (يتهان)، ١٩٥٨، (فنست وتايلر) ١٩٦٥.

ان مفهوم الطلبه حول المستقبل له تاثيراً دالاً حقيقياً في معتقداتهم التي يتعلمونها ليؤثر بالمقابل على انجازهم ايجابيا.(Kauffman & Husman, 2004, p.4)

ان القيمة لهدف الانجاز المقيم مستقبلا هو وظيفة مباشرة للمنظور المستقبلي لدى الطالب، تشير الدلائل الى ان الطلبة الذين يضعون قيمة اكبر للنواتج الاكاديمية نحو تاجيل الشعور بالرضا يتوقع العلاقة القائمة بين تاجيل الشعور بالرضا وبين توقع النجاح.

ومن الصعب ملاحظة المتعلمين وهم يؤجلون المهمة غير الاكاديمية وذات الشعور بالارتياح الفوري ان لم تكن هناك أي صلة بين الواجب الحالي وبين الهدف المقيم مستقبلا. (Bembenutty & Karabenick, 2004, pp.44-45)

عن علاقة منظور زمن المستقبل بالتحصيل الاكاديمي يرى دي فولدر (١٩٨٢) ان الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي يمتازون بالنظرة البعيدة للاهداف. أي ان الطالب مرتفع التحصيل هو الطالب الذي يرسم لنفسه اهدافا مستقبلية بحيث يكون سلوك الدراسة هو الوسيلة للوصول الى تلك الاهداف كما ان سلوك الدراسة بالنسبة لهؤلاء الطلاب يكون عبارة عن خطط مرسومة في خيالهم ويعملون لتنفيذ تلك الخطط. بحيث ان كل خطة تنتهي الى خطة بعدها الى ان يصل في النهاية الى الهدف المنشود، وقد ايّد (دي فولدر) بمجموعة من الدراسات التي اكدت ذلك منها دراسة ديفد وسيدمان Davids & Sidman (١٩٦٢)، ودراسة ابلي ورايكس Epley & Ricks (١٩٦٣)، ودراسة تيهان Teahan (١٩٨٥)، ودراسة فينستو تيلور Vincent & Tyler (١٩٦٥). (De Volder & Lens, 1982, p.566) ان منظور الزمن له دوره الاساسي في التحصيل والشخصية (عبد السلام،١٩٩٥، ص٦٥١) .

٣-الدافعية:

يرتبط منظور زمن المستقبل في الشخص بالتفضيل المعرفي للحاجات في صورة خطط ومهام والتي لها تفضيل اكثر او اقل بالبناء الزمني الحاجة لكسب الرزق حاجة تتحول الى مهمة داخل مهمة تلك المهمة تنمو في صورة خطط محددة.

فالحاجة تنمو في اطار بناء وسائل مرتبطة بالنهاية ويكون زمن المستقبل متضمنا في هذا البناء.

ان دراسة منظور زمن المستقبل في اطار تفصيل البناءات الوسائلية المرتبطة بالنهاية والتي تنمو فيها حاجات الفرد، تلك البناءات الوسائلية المرتبطة بالنهاية هي المهام والنوايا والخطط او المشروعات السلوكية والتي من خلالها تعلن الحاجات المفضلة معرفيا عن نفسها.

ومن وجهة نظر (نيوتن) ان منظور زمن المستقبل مرتبط بالدافعية والوظائف المعرفية قادرة على تحويل الحاجات الى خطط ومهام موجهة بالمستقبل ونظرة (دي فولدر) De Volder و (لينز) Lens ان القوة الدافعية تحفز وتدعم فعلا اداتياً محددا. وقد راى ميشيل Mischel (١٩٨١) ان الاهداف الدافعية يمكن ان تصنف في ضوء بعدها الزمني.

ومن وجهة نظر (دي فولدر ولينز) ان احد اسباب حصول الطلاب على درجات اعلى من البعض الاخر يرجع الى انهم اكثر دافعية ولانهم يمتلكون منظور زمن مستقبل بعيد المدى وهذا المنظور المستقبلي يتكون من وجهين:

١- **الوجه الدينامي الفعال:** النزعة لعزو القيمة الموضوعية المتوقعة للهدف، التكافؤ للمستقبل البعيد.

٢- **الوجه المعرفي:** النزعة لادراك النتائج بعيدة المدى للسلوك الحالي كما تعكسها القيمة الاداتية للفعل السلوكي.

وقد ميّز لام واخرون (Lamm & et al) (١٩٧٦) بين ستة مجالات لمنظور زمن المستقبل هي الاسرة، النمو الشخصي، المهنة، الاقتصاد، البيئة والسياسة.

من وجهة نظر (دي فولدر ولنز) ان منظور زمن المستقبل يتكون من بعدين احدهما معرفي ويرتبط بنظرة الفرد للوصول الى الهدف بالعمل او بدونه والاخر دافعي ويرتبط بقيمة الهدف بالنسبة للفرد. (عبد السلام، ١٩٩٥، ص ٦٤٧-٦٤٩).

وهناك مقترح قدمه (فيذر) ١٩٧٥ في عدد من الاهداف الدافعية العامة وعلى ضوئها يتم اختيار عينة لتمثل هذه الاهداف. (Feather, 1975, p.305).

ان الاهداف المستقبلية البعيدة تمتلك اثارا عميقة على دافعية الطلبة ويركز العديد من نماذج الدافعية على البحوث المتعلقة باستمتاع الطلاب بالمهام الاكاديمية في الوقت الحاضر. (Kauffman & Husman, 2004, p.2)

يكون الطلبة اكثر تكيفا عندما يركزون على المشاعر الناتجة عن او النابعة من الحصول على الكفاءة والسيطرة في لحظتها، ولقد ساعدت هذه النماذج على جعل الطلبة والباحثين يركزون على عملية التعلم اكثر من تركيزهم على الانتاج. لقد اعطى منظورات للمدرسين من حيث انه يجب ان يدعم المربون ويطوروا حب الفضول الطبيعي لدى الطلبة او الدافعية الداخلية لديهم نحو التعلم (American, Psycholgical, 1993, p.7)

ان احساس او ادراك الطالب لفائدة ما يتعلمه لاجل مستقبله اثرا ايجابيا في دافعيته، رغم انه تبدو الفائدة الملحوظة – المدركة والدافعية الطبيعية حصرية بشكل متبادل الا انها ليست كذلك (زيك زنتمي هالي) (Csiks zentmihalyi et al) يدرك الافراد قيمة مهاراتهم ويجدون ايضا متعة في استخدام هذه المهارات وتعد التطورات الاداتية والمعبرة تعد ثواب طويل الامد. (Csiks zentmihalyi et al, 1993, p.254)

تحدد العوامل الاضافية كالاداتية الملحوظة والدافعية الداخلية الهدف و التعلم المنظم ذاتيا وقت حدوث تاحيل الشعور بالارتياح وتؤثر هذه العوامل على دافعية الطالب.

وجد (بمبنتي وكارابينك) عام ١٩٩٨ ان الطلبة ذوو الميول الكبيرة نحو تاجيل الشعور بالارتياح اكثر دافعية من الداخل ومن الخارج، اعتبر الطلبة الذين احبو مهامهم وواجباتهم الاكاديمية هذه الميول مهمة وانخرطوا في العملية التعليمية وبسبب المكافات المستقبلية كانوا على وشك تاجيل الشعور بالرضا ويعدلون القيمة الطبيعية للمهمة (Bembenutty & Karabenick, 2004, p.45)

قيمة الاهداف المستقبلية

تتناقص قيمة المكافآت المؤجلة مع زيادة تاجيل فترات الاستراحة القصيرة لذا تؤثر الاختلافات الموجودة في كيفية مرور الاشخاص بخبرة (بتجربة الزمن) وبضمنها منظورهم للزمن المستقبلي على قيمة المكافآت البعيدة الامد يدرك ويلاحظ الاشخاص ذو منظور زمن المستقبل الا بعد الاستراحة القصيرة المعطاة على انها اقل امتدادا اكثر من اولئك الاشخاص ذوي منظور زمن المستقبل الاقصر مدى، فهم اكثر ميلا نحو تاجيل الشعور بالارتياح بالرضا تعد القيمة الملحوظة في المكافاة المؤجلة اكبر لدى اولئك الاشخاص ذوي المنظور المستقبلي وبالاضافة الى ذلك يعد اختلاف الخبرات المنسوبة لمنظور زمن المستقبل اكبر في حالات الاستراحة القصيرة ذات الوقت الاطول أي انها اكثر صحة في حالة الاهداف البعيدة المدى (Bembenutty & Karabenick, 2004, p.44).

ينبغي ان تحقق الجامعة عددا من الاهداف التي تساعد في تكوين شخصية الطالب وتنمية مهاراته في كافة النواحي المعرفية والوجدانية وهذه الاهداف هي:

١- غرس الايمان بالله والقيم الروحية والانسانية.
٢- تدريب الفرد على واجبات المواطنة.
٣- غرس قيم التعامل الجيد مع الاخرين.
٤- غرس قيم وممارسات العمل والانتاج والاتقان.
٥- اعداد الانسان للمستقبل.
٦- تنمية التفكير المنهجي النقدي العقلاني.

(بن صالح، ٢٠٠٥، ٢)

جوانب الافادة من الاطار النظري

اطّلعت الباحثة على الكثير من المكونات للتعلم المنظم ذاتياً والستراتيجيات والنظريات. ان مكونات التعلم المنظم ذاتياً تؤكد على التخطيط والدافعية والتوقعات وفاعلية الذات وتطورت المكونات خلال السنين الاخيرة ومن قبل الكثير من الباحثين لما له اهمية كبيرة للمتعلمين ومعرفة الفرق بين وجهات النظر في تحديد مكونات التعلم المنظم ذاتيا من قبل جميع الاراء التي طرحت.

ان نظرية التعلم المنظم ذاتياً التي اكدها (باندورا) النظرية المعرفية – الاجتماعية وبعده باحثون اخرون نذكر منهم (زيمرمان وشونك وكورنو ومارتينز بونز) والتي اكدت هذه النظريات بان التعلم المنظم ذاتيا هو التطبيق التعليمي للنظرية المعرفية الاجتماعية والتي يؤكد على التبادلية الثلاثية (الشخص والبيئة والسلوك).

كذلك علاقة التعلم المنظم ذاتياً لبعض المتغيرات لما لها من اهمية في البحث بالكثير من الدراسات التي تكون ذات فائدة للمتعلمين المنظمين ذاتيا اضافة الى ذلك تحديد مميزات المتعلمين المنظمين ذاتياً والتي بامكان الطلبة الاستفادة منها.

استمدت الباحثة المعلومات الخاصة المتعلقة ببناء البرنامج التعليمي ذو جزئين احداهما في التعلم المنظم ذاتياً والاخر يتعلق بمنظور زمن المستقبل من ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتم تنظيم هذه الستراتيجيات بشكل محاور (مكونات) التعلم المنظم ذاتياً وقد تم بناء دروس تعليمه مفصلة لكل مكون.

اما مفهوم منظور زمن المستقبل فقد اسنمدت الباحثة المعلومات الخاصة لموضوع البحث الحالي من الدراسات السابقة بالاعتماد على الاهداف المستقبلية والطموحات الشخصية لطلبة الجامعة حيث تم تبويب هذه الاهداف المستقبلية في عدة محاور (مجالات) وتم بناء دروس تعليمية مفصلة تفيد الطالب في كيفية تحقيق كل هدف.

وتبنت الباحثة وجهة نظر (باندورا) في التعلم المنظم ذاتياً كاساس للعمل الحالي والتي اكدت على التبادلية الثلاثية بين الشخص والسلوك والبيئة وقامت الباحثة بمناقشة هذه التبادلية الثلاثية ضمن الدروس التعليمية وقد حظيت هذه النظرية باهتمام كافة المنظرين في مجال التعلم المنظم ذاتيا والذين اعقبوا (باندورا) بدليل اعتماد هؤلاء المنظرين على هذه النظرية ولكن باضافات بسيطة لبعض الجوانب امثال (زيمرمان ومارتينز بونز وشونك وبوكارتس).

اما بشان منظور زمن المستقبل فقد تبنّت الباحثة وجهة نظر دي فولدر ولنز (١٩٨٢) والتي ترى ان منظور زمن المستقبل يتكون من جانبين هما:

الجانب المعرفي: ويتمثل في القيمة الاداتية للهدف والتي تعرف على انها الفرق بين الاحتمال الموضوعي للوصول الى الهدف بالعمل، والاحتمال الموضوعي للوصول الى الهدف بدون عمل.

الجانب الدافعي: ويتمثل في عزو الاهمية العالية للهدف للمستقبل البعيد ، وقامت الباحثة بمناقشة هذه الجوانب ضمن الدروس التعليمية وقد اعتمدت هذه النظرية كاساس للبحوث في مجال منظور زمن المستقبل المتعلق بالاهداف المستقبلية للطلبة حيث نجد ان اغلب المنظرين من امثال (ميلر وبريك وسيمونز) قد استندوا بشكل اساس على هذه النظرية مع تقديمهم لبعض الاضافات البسيطة تبعا للمتغيرات قيد البحث.

الفصل الثاني ـــــــ

ثانيا : الدراسات السابقة

المحور الأول : الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا

أولاً: الدراسات العربية

دراسة إبراهيم، (١٩٩٦)

مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي

هدفت الدراسة الى تحديد مكونات التعلم المنظم ذاتياً ودراسة علاقتها بإبعاد تحمل الفشل الأكاديمي وتقدير الذات والتحصيل المدرسي وعما اذا كان هناك اثراً للقدرة العقلية او الجنس على التعلم المنظم ذاتياً شملت عينة البحث (١٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، قام الباحث بإعداد مقياس للتعلم المنظم ذاتياً وطلب منهم الإجابة على تلك المواقف وقام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً وابعاد تحمل الفشل الأكاديمي وتقدير الذات بينما لا توجد علاقة بين استراتجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل بمعناه التقليدي، كما لم تشر النتائج الى اثر دال للقدرة العقلية، بيد ان هناك فروقاً بين البنين والبنات في استخدام مكونات التعلم المنظم ذاتياً، وثم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري. (إبراهيم، ١٩٩٦، ص١٩٩).

دراسة الصافي، (٢٠٠٢)

الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول الثانوي.

هدفت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب (مرتفعي – ومنخفضي) التحصيل في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي وكذلك الفروق في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي والفروق في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي وقد استخدم الباحث عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من المدارس الثانوية قد بلغ حجمها (٢٩٨) طالباً وتم اتخاذ درجة الأرباع الأعلى فما فوقها لتشير الى الطلاب المرتفعين تحصيلياً (ن = ٦٦ طالباً) ودرجات الأرباع الأدنى فاقل لتشير الى الطلبة المنخفضين تحصيلياً (ن = ٧٤ طالباً) وطبق على العينتين الاختبارات والمقاييس المعدة للدراسة، مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي ومقياس الاتجاه نحو الامتحان ومقياس مستوى الطموح وقد أظهرت النتائج بوجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب (مرتفعي – منخفضي) التحصيل الدراسي في القابلية للتعلم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب (مرتفعي – منخفضي) التحصيل الدراسي في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب (مرتفعي – منخفضي) التحصيل الدراسي في مستوى الطموح لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي. (الصافي، ٢٠٠٢، ٦٩)

دراسة عيواص، (٢٠٠٢)

اثر استخدام أسلوبين في التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية / جامعة الموصل.

هدف البحث الى معرفة اثر أسلوبين من أساليب التعلم الذاتي في تنمية بعض المهارات التاريخية والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلبة كلية التربية قسم التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية وشملت عينة البحث (٩٠) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث شعب دراسية قسمت العينة بطريقة عشوائية الى ثلاث مجموعات اثنتين منها تجريبية والأخرى ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية بأسلوب الاكتشاف اما المجموعة الضابطة فقد استخدم في تدريسها الطريقة التقليدية. ولقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي فقد أعدت الباحثة مقياساً تكون من (٣٢) فقرة وقامت الباحثة باستخراج القوة التمييزية للفقرات وأظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف في تنمية المهارات التاريخية ولصالح المجمعات التعليمية.

– ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية المهارات التاريخية ولصالح المجمعات التعليمية.

– ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية المهارات التاريخية لصالح أسلوب الاكتشاف.

– وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف في الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

– ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب المجمعات التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ولصالح المجمعات التعليمية.

– ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الاكتشاف والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو التعلم الذاتي ولصالح اسلوب الاكتشاف. (عيواص، ٢٠٠٢، ١–٢)

دراسة الهنداوي، (٢٠٠٣)

اثر تدريس ستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين.

استهدف البحث التعرف على اثر تدريس ستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء عند طلبة معاهد إعداد المعلمين ، ووضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق دال إحصائيا في التنظيم الذاتي للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا ستراتيجيات ما وراء المعرفة وإقرانهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يدرسوا هذه الستراتيجيات بحسب الذكاء والجنس.

ولأجل التحقق من هدف البحث وفرضيته استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة العشوائي وذات الاختبارين القبلي والبعدي وتألفت عينة البحث من (١٤٧) طالباً وطالبة اختيرت عشوائياً من معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

ولقياس التنظيم الذاتي لطلبة معاهد إعداد المعلمين أعدت الباحثة مقياساً للتنظيم الذاتي للتعلم مكوناً من (٣٤) فقرة وأجريت له خطوات بناء المقاييس من معامل تمييز ومعاملات الصدق والثبات.

واعتمدت الباحثة برنامجاً يحتوي على خطط دراسية تتضمن ستراتيجيات ما وراء المعرفة معتمدة على الأهداف العامة والتربوية والسلوكية لمادة علم النفس العام للصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية مدة احد عشر أسبوعاً بمعدل محاضرتين أسبوعياً.

وقد أظهرت النتائج ان هناك اثر دال إحصائياً للبرنامج التدريسي لستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهناك فرق دال إحصائياً في التنظيم الذاتي للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية ذات مستويات الذكاء المتوسط ومستويات الذكاء دون المتوسط لصالح مستوى الذكاء المتوسط.

ولا يوجد فرق دال إحصائياً في التنظيم الذاتي للتعلم بين أفراد المجموعة التجريبية بحسب جنسهم.

وهناك تفاعل ثنائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ومستوى الذكاء المتوسط والذكاء دون المتوسط ولا يوجد تفاعل ثنائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجنس ولا يوجد تفاعل ثنائي بين مستوى الذكاء المتوسط ومستوى الذكاء دون المتوسط والجنس. (الهنداوي، ٢٠٠٣).

ثانيا : الدراسات الاجنبية

دراسة بنترك ودي كروت (١٩٩٠) (Pintrich & De Groot) دراسة ارتباطية.

المكونات الدافعية والتعلم المنظم ذاتياً والاداء المدرسي في غرفة الدرس

استهدفت الدراسة التوجه الدافعي والتعلم المنظم ذاتياً والأداء المدرسي في غرفة الدرس، تكونت عينة الدراسة من (١٧٣) طالباً بواقع (٧٣) ذكراً و(١٠٠) أنثى بمتوسط عمر (٦ – ١٢) سنة من الصف السابع في مادتي العلوم واللغة الانكليزية وطبقت فروعه من استبانة الستراتيجيات الدافعية للتعلم وهي مقياس التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية والقيم الداخلية وقلق الامتحان واستعمال ستراتيجيات التعلم، اجرى تحليل الانحدار فوجد ان التعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية وقلق الامتحان أفضل عوامل تنبيه للأداء المدرسي، وارتبطت القيمة الداخلية ارتباطاً قوياً بالتعلم المنظم ذاتياً.

وأشارت النتائج الى ان المستويات العالية للتعلم المنظم ذاتياً والفاعلية الذاتية والقيمة الداخلية ارتبطت مع المستويات العالية لاستعمال الستراتيجية المعرفية. وبينت النتائج ان استعمال الستراتيجية المعرفية والتعلم المنظم ذاتياً كانا مرتبطين ببعضهما ببعض بارتباط (٠,٨٣) وكشفت نتائج تحليل الانحدار وجود ارتباط ايجابي للتعلم المنظم ذاتياً بالاداء في داخل الصف بارتباط جزئي مقداره (٠,١٨). (Pintrich & De Groot, 1990, PP. 33-40).

دراسة زيمرمان ومارتينز بونز (١٩٩٠) (Zimmeraman & Martinez-Pons)

اختلافات الطلبة في التعلم المنظم ذاتيا المرتبطة بالجنس والمرحلة والموهبة بالفعالية الذاتية واستعمال الستراتيجية

استهدفت الدراسة التعرف على اختلافات الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً المرتبطة بالجنس والمرحلة والموهبة بالفعالية الذاتية واستعمال الستراتيجية. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة بواقع (٣٠) طالباً من المراحل الخامسة والثامنة والحادية عشرة في ثلاث مدارس اعتيادية ومدرسة للموهوبين. طلب من الطلبة وصف (١٤) ستراتيجية تؤدي الى التعلم المنظم ذاتياً خلال أكمال الواجب واستعداهم للامتحان وتقدير فاعليتهم اللفظية والرياضياتية.

واستخدم تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢) والمقارنات المتعددة واختبار الكفاية الرياضياتية واللفظية. أظهرت النتائج تفوق طلبة المرحلتين الثامنة والحادية عشرة على المرحلة الخامسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً وتفوق الذكور على الإناث في الفاعلية اللفظية وتفوق الإناث على الذكور في الاحتفاظ بسجلات يومية والتخطيط واستعمال الستراتيجيات المنظمة أكثر من الذكور وبدلالة إحصائية، اما الموهوبين فقد استخدموا الستراتيجيات المؤدية للتعلم المنظم ذاتياً واظهروا كفاية لفظية ورياضياتية. (Zimmerman & Martinez-pons, 1990, pp. 51-59).

دراسة باركر واولسون (١٩٩٥) Barker & Olson

تقويم ستراتيجيات التعلم لطلبة الصف الاول من كلية الطب

استهدفت الدراسة تقويم ستراتيجيات التعلم التي تؤدي الى التعلم المنظم ذاتياً لطلبة الصف الأول في كلية الطب في جامعة (ميسيسبي (Mississippi، تكونت العينة من (١٠٣) طلاب. طبق مقياس (MSLQ) على طلبة الصف الأول في بداية العام الدراسي ١٩٩٤ – ١٩٩٥ وتلقى الطلبة موضوعاتهم باستخدام ستراتيجيات التعلم ثم أعيد تطبيقه للمرة الثانية من عام ١٩٩٥ واعتبر مقياس (MSLQ) اختباراً قبلياً وبعدياً لتحديد التغيرات في ستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

استخدم الاختبار التائي والانحدار المتعدد لكل مقياس من مقاييس MSLQ وقورنت النتائج بنتائج طلبة كلية طب جامعة (مدويسترون (Mid Western التي قام بها (بنترك واخرون) عام ١٩٩٣.

أشارت النتائج الى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطلبة والسبب هو ان العينة كانت صغيرة. ان الطلبة الذين شعروا بثقة عالية عملوا بصورة جيدة وبدرجات اعلى من الطلبة الذين شعروا بثقة اقل في قدرتهم على العمل، اما الذكور فكانوا أفضل من الإناث في التغيير.
(Barker & Olsen, 1995, pp. 1-4)

دراسة مكمانز وآخرون (١٩٩٦) Mc Manus, et al

بناء مقياس التعلم المنظم ذاتياً في بيئة تعلم على أساس شبكة انترنيت.

تكونت العينة من (٢٠) طالباً متخرجاً وغير متخرج من كلية بجامعة في (ساوت وسترن South Westren) وجميعهم يحسنون التعامل مع شبكة الانترنيت، يعرضون على برنامج متضمناً المادة التعليمية.

تم تصميم (١٢) سؤالاً تناول التعلم المنظم ذاتياً ما وراء المعرفي يتم ظهورها بواسطة نافذة حاسوب للمتعلم فاذا أجاب على السؤال الأول يظهر الآخر وهكذا وفي حالة فشل المتعلم في الإجابة عنه سوف تتلون خلفية شاشة الحاسوب لإبلاغ المتعلم وبعد مضي ثلاث دقائق يتغير السؤال ويظهر سؤال اخر وان لم يجب عليه وهكذا حتى الإجابة عن الأسئلة ألاثني عشر جميعاً. وقسم المفحوصين عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة أعطيتا اختبارات قبلية وبعدية فضلاً عن اختبار من نوع اختبار من متعدد لمادة الفيزياء.

استخرج معامل الثبات الداخلي بواسطة معامل الفاكرونباخ وقد بلغ (٠,٧٥)، وبلغ معامل الصدق التنبؤي للمقياس المنقح مع المقياس الأصلي لـ MSLQ بلغ (٠,٦٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أشارت النتائج بانه مقياس يمكن الاعتماد عليه ويمتاز بالصدق لقياس التعلم المنظم ذاتياً.
. (Mc Manus, et al, 1996)

دراسة جاي واخرون (١٩٩٨) Chye, et al

التعلم المنظم ذاتيا عند طلبة المرحلة الثالثة : دور الثقافة والفعالية الذاتية على الاستراتيجية المستخدمة والانجاز الاكاديمي

هذا البحث يخبر عن نتائج دراسة تحرت عن التعلم بالتنظيم الذاتي لطلاب من الصف الثالث . بحثت الدراسة دور الثقافة او التراث وقوة التأثير الذاتي او الفاعلية الذاتية على طلبة الجامعة باستخدام استراتيجيات التعلم والانجاز الاكاديمي . تتضمن المواضيع (١) مقيمون في استراليا ويدرسون فيها (٢) وطلبة سنغافوريون يدرسون في سنغافورة و (٣) وطلبة سنغافوريون من اعالي البحار يدرسون في استراليا . يقدم البحث هذا دليلا يدعم بحثا سابقا يتناول العلاقة بين قوة التأثير النفسي او الذاتي باستخدام الاستراتيجيات وبين الانجاز الاكاديمي . تألفت العينة من (١٥٠) طالبا جاءوا من (٦) جامعات في سدني / استراليا ، واستبعدوا كل الطلاب ما وراء البحار ، الطلاب من سنغافورة بلغ عددهم (٢٠٠) جاءوا من جامعتين فقط ، طلاب سنغافورة الذين يدرسون في استراليا لطلاب ما وراء البحار بلغ عددهم (١٠١) وحضروا نفس الجامعات الستة اضف الى ذلك ان الدراسة الحالية وجدت ان الاختلافات بين السياقات الثقافية والتربوية تنتج عن تنوع في سلوك التعلم بالاعداد الذاتي للطلبة والتأثير النفسي وجد ليكون تنبؤا افضل عن استخدام الخطة فضلا عن التأثيرات الثقافية. هذه النتائج تم مناقشتها مع الرجوع الى وجهة نظر مفكر اجتماعي . (Chye, et al , 1998 , pp. : 1-5)

دراسة كوفاج (٢٠٠٠) Kovach

اثر تدريس الستراتيجيات المؤدية للتعلم المنظم ذاتياً في الانجاز.

تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً من كلية ريفية ومن عمر الصف الأول الجامعي، أخذت مادة مبادئ المحاسبة في فصل بجزأين كل جزء تمت دراسته في الصف بإحجام صفوف متشابهة تلقت المجموعة الأولى (الضابطة) البالغ عددها (٣٠) طالباً مدة خمسين دقيقة من التدريب بالطريقة الاعتيادية مدة أربعة أيام أسبوعياً وتلقت المجموعة الثانية (التجريبية) البالغ عددها (٣٥) طالباً مدة مائة دقيقة من التدريب على الستراتيجيات المؤدية للتعلم المنظم ذاتياً لمدة يومين، كانت (١٢) ستراتيجية ونشاطاً مع سجل يومي للملاحظات يتم تسجيل الوقت الذي تم صرفه بالنشاط وكيفية تخطيطه وتنظيمه.

تم الايعاز الى الطلبة بتقويم مستوى ثقتهم بأهداف المادة المتعقلة بالفصل، قدم اختبار قبلي وبعدي واختبار القدرة المحاسبية يضم (٢٠) فقرة وثلاث اختبارات تحصيلية، أظهرت النتائج ان هذه الستراتيجيات فعالة وساعدت على استيعاب المادة وان القدرة على التعلم المنظم ذاتياً ساعدت على الانجاز وبشكل واضح (Kovach, 2000, pp. 1-3) .

دراسة هيستي (٢٠٠١) Heastie

العلاقات والفروق في التعلم المنظم ذاتيا، التأثير الوالدي، الواجبات والانجاز الأكاديمي لدى طلبة الكلية.

إن الغاية من هذه الدراسة هو اختبار العلاقات بين التعلم المنظم ذاتياً، التأثير الوالدي، الواجبات ومعدل درجة التخرج والفرق بين هذه المتغيرات لدى طلبة الكلية. البحث أجري على طلبة الكلية في المركز الشمالي في غرب فرجينيا.

المشاركين في الدراسة يتألفون من (٥٠) طالب و (٣٥) من والديهم لتكوين العدد الكلي من (٨٥) مشارك.

البيانات جمعت للطلبة وللوالدين. المقياس الذي استخدم للوالدين قد بني من قبل الباحث العلمي بصورة خاصة معد لهذه الدراسة.

الدراسة الحالية اختبرت عشرة آراء. أول ست آراء استخدمت للتحقيق من العلاقات بين التعلم المنظم ذاتيا، التأثير الوالدي، والواجبات اليومية ومعدل درجة التخرج التراكمي الأربع آراء التالية:

اختبرت الفروق بين الجنس على نفس المتغيرات الأربعة وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقات ايجابية ملحوظة بين التعلم المنظم ذاتياً ومعدل درجة التخرج التراكمي وكذلك وجود علاقات بين التعلم المنظم ذاتياً والواجبات البيتية وكذلك وجود فروقات ملحوظة بين الجنس على التعلم المنظم ذاتياً وبين الجنس على الواجبات البيتية. الدراسة كذلك وجدت بأنه لا توجد علاقات ملحوظة بين التأثير الوالدي وبين معدل درجة التخرج التراكمي وبين التاثير الوالدي والتعلم المنظم ذاتيا وكذلك بين التأثير الوالدي والواجبات البيتية. (Heastie, 2001, pp.1-2)

دراسة بسواز وشوارتز (٢٠٠١) B iswas & Schwartz

دمج اساليب التعلم المنظم ذاتيا في التعلم عن طريق بيئات التعليم

يتناول هذا البحث وسيلة للمساعدة في التعليم في حقل او ميدان فحص نظام تعليمي التي تضم التعلم بالتعليم عن طريق تحديد او رصد التنظيم الذاتي لتعزيز تعلم او تلقي وفهم عميق.

الدراسة الاولى تسلط الضوء على المكونات التي تعرف او تحدد تفاعل المعلم او المتدرب في عملية التعليم عن طريق مهام التعليم ، اما الدراسة الثانية فتتحرى او تتفحص قيمة او اهمية استراتيجيات ما وراء التأمل او اهمية استراتيجيات التحول الفكري التي استحوذت على اشارات او علامات الضبط الذاتي يقدمها معلم خاص . اجرى الباحث مقارنة ثلاثة تراجم او نسخ . ترجمة او نسخة تعليمية ذكية واخرى للتعليم عن طريق كتاب تعليمي ، واخيرا التعليم زائدا خطوات التنظيم الذاتي .

تشير النتائج الى ان اضافة عامل الضبط النفسي او الذاتي قد هيأ طلابا لتلقي مفاهيم جديدة فيما بعد ، حتى عندما لم يعودوا يمتلكوا وسيلة الدخول الى بيئة التنظيم الذاتي .

(Biswas & Schwartz, 2001, P.1)

دراسة جين (٢٠٠٢) Chen

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز الاكاديمي في مدخل الفصل الدراسي من انظمة المعلومات

إن التحول من السلوكية الى التأملية في علم النفس التربوي قد ارسى او القى بمسؤليات متزايدة على عاتق المتعلمين لتعلمهم ، واضحى التعلم بالاعداد النفسي مجال دائمي للبحوث التربوية . الخطط المحفزة لاستبيان التعلم هي الاداة الشائعة الاستعمال لتحدد طلبة كلية تعلم الاعداد الذاتي او النفسي تناول هذا البحث تاثير خطط التعلم بالتنظيم النفسي في مفهوم التعلم البيئي المعطاة عن طريق المحاضرة إزاء محيط التعلم بالكومبيوتر المكتسب بالخبرة اليدوية المدخل نحو فصل من نظام المعلومات. تألفت العينة من (١٩٧) طالب في فصل دراسي من انظمة المعلومات خلال العام الدراسي ١٩٩٩ – ٢٠٠٠ .

كشفت النتائج عن انّ جهد التنظيم او تنظيم الجهد كان له تأثيرا ايجابيا وان التعلم النظيري كان له تأثيرا سلبيا على مفاهيم او طرق التعلم بالكومبيوتر . وان النتائج حول الخطط الفعالة للخبرة اليدوية المكتسبة للتعلم بالحاسوب لم تكن حاسمة ويتطلب اجراء المزيد من البحوث للتحقق من ملائمة الخطط المحفزة لاستبيان التعلم (MSLQ) في تقييم طلبة يدرسون بطريقة التعلم بالاعداد الذاتي وعبر محيط او بيئة التعلم بالحاسوب او المختبر الحاسوبي (Chen, 2002, pp: 1-15).

دراسة كيزا واخرون (٢٠٠٢) Kyza , et al.

الاستجواب الانعكاسي :

تمكين مجموعة التعلم الذاتي في الاستعلام المبني على اساس علمي من استخدام اداة متقدمة .

يناقش البحث كيف ان برامج الكومبيوتر المساعدة للاستعلام والاداة المتقدمة تساعدان الطلبة على الانهماك في الاستعلام الانعكاسي نحاول ان نبرهن على ان الاعداد او التنظيم الذاتي هو احد اكثر المكونات الحرجة للاستعلام الانعكاسي ويقدم قضية مبنية على الملاحظة والاختبار عن كيف ان الاداة المتقدمة قد وضعت لتمكين الطلبة ليغدوا منظمين ذاتيا في تعلمهم . على الرغم من ان هناك مادة ادبية غنية حول الاعداد الذاتي الا ان القليل من الاستعلام المبني على المادة العلمية قد تمت كتابته عن مجاميع الاعداد تظهر نتائج تمهيدية لدراسة مع طلبة المدارس المتوسطة ان الطلبة يستخدمون اداة متقدمة للمشاركة او الانهماك في الفعاليات الفكرية للاعداد الذاتي ، على سبيل المثال وضع الاهداف التخطيط ومراقبة اعمالهم عبر شاشة التلفزيون . (Kyza, et al.,2002, P.1)

دراسة مكماهون (٢٠٠٢) Mcmahon

تصميم ارضية محيط مباشر لتوفير التنظيم الذاتي المعرفي

التوجه نحو وسائل او طرق تعليمية اكثر مرونة من الدرجة الثالثة يتطلب طلاباً قادرين على تنظيم الطرق الدراسية الخاصة بهم . وهذا على وجه الخصوص هو حقيقة التعليم او التلقين او التعلم على الخط (أي التعلم عن طريق الانترنيت) حيث قد يكون فيه الدعم التوجيهي المباشر اقل او ادنى مما هو في طرق التعليم التقليدية (وجها لوجه) على اية حال ، فان التظاهر بان الطلبة قد اكتسبوا هذه المهارات هي مسألة افتراضية . هذا البحث يصف طريقة للتنظيم او الاعداد او الضبط الذاتي ويوضح كيف ان التعلم الذاتي يمكن تعزيزه عبر تكامل التعليم او التعليم المباشر على الخط المقترح ، ان التصميم الارشادي شمل طلاب المرحلة الثانية من متعدد الاوساط من الدراسة الاولية في الجامعة . هي المسرح او الدعامة التي منها يستمد الدعم عن طريق الانعكاس وانعام النظر في (التغذية الراجعة او صدى العمل) وعبر ادوات (Mcmahon, 2002 , p 1) .

دراسة فيرتانين واخرون (٢٠٠٣) Virtanen , et al.

نحو استراتيجية تعلم من خلال التقييم الذاتي والمراقبة في مجال على الانترنيت

يتطلب التعليم العالي مهارات تعلم يستطيع الطلاب استغلالها في طرق استراتيجية . ويحتاج المتعلمون ايضا الى خطط تحفيزية واخرى تنظيمية ذاتية او نفسية لضمان انجاز او تحقيق دراسات موضوعية . ويتطلب نوع التعلم ايضا الى مهارات اجتماعية مشتركة . يلعب الابداع المشترك

والتعاون دورا مهما في المعرفة . ان هذه الفقرة او المادة تقدم ادوات لتحفيز متعلمي الاعداد الذاتي للتعليم العالي ، وخطط ومهارات التعلم ودعم العمليات التعاونية في مجال بيئات تعلم فعلية .

اجري البحث والتطور الفني او التقني في جامعة هلسنكي في ٢٠٠٠-٢٠٠٣ في مجموعة بحوث انضباطية . للمجموعة جزأين : (١) اداة لتقييم صفات المتعلمين الفردية ومهارات التعلم وهي (نوعية التعلم الفردي) (IQleorn) و (٢) واداة لتقييم التعاون ومجموعة عمليات او خطوات في التعلم البيئي (فريق التعلم الفردي (IQ Team)) كلتا الاداتين تتألفان من استبيانات متفاعلة للتقييم الذاتي والارتباط المباشر (على الخط) بالمواقع التعليمية المساندة بلغ عدد افراد العينة (٢٥٩) بواقع (١٧٧) من الاناث و (٨٢) من الذكور وكانت اعمارهم (٢٠) عاما.

كشف الاستخدام التجريبي للتعلم بالقدرة الفردية ان الطلاب يستفيدون من تعلم فعلي خاص، وبخاصة اولئك الذين هم مراحلهم الدراسية المبكرة او يعانون من صعوبات في التعلم. واقترح الاداة التي يجب استخدامها تحت ارشاد واشراف المعلم الخاص لتحقيق افضل النتائج او المحصلات على الطلبة وتطورهم صوب الاعداد الذاتي والتعلم الانعكاسي .

. (Virtanen, et al., 2003, p.1)

دراسة بسواز واخرون (٢٠٠٤) Biswas, et al :

تضمين تقنيات التعلم الذاتي في التعليم عن طريق بيئات التدريس / التعليم

يناقش هذا البحث ذكاء "بيتي" ، وهو احد المستفيدين القابل للتعلم ضمن نطاق انظمة البيئة التي تدمج التعلم بواسطة الضبط الذاتي للنهوض بالتعلم والفهم العميقين .

تشير دراستان الى فاعلية وتأثير هذا النظام . ركزت الدراسة الاولى على المكونات التي تعرف التفاعلات بين الطالب – المدرس في التعليم بواسطة مهمة التعليم .

الدراسة الثانية اختبرت قيمة اضافة استراتيجيات ما وراء الادراك التي تحكمت بسلوك "بيتي" وتلميحات الضبط الذاتي.

الدراسة قارنت ثلاث نسخ وهي :

نسخة التعليم الذكي ، التعلم عن طريق نسخة التدريس ، والتعلم عن طريق التدريس مضافا له استراتيجيات الضبط الذاتي وشملت العينة طلبة الجامعة .

تشير النتائج الى انه عند اضافة وشد الضبط الذاتي ، سوف يهيأ بصورة افضل طلابا لتعلم مفاهيم جديدة لاحقا ، حتى وان يكن لديهم أي تقرب الى بيئة الضبط الذاتي (Biswas, et al., 2004 , P.1).

دراسة مونتالفو وتوريس (٢٠٠٤) Montalvo & Torres

التعلم المنظم ذاتياً التوجهات الحالية والمستقبلية

ان الابحاث في التعلم المنظم ذاتياً والانجاز الاكاديمي والنظرية والبحث والتطبيق التي تم الشروع بها تناولت شكل مهم التعلم المنظم ذاتياً وبأخذ تلك الاعمال (المنشورات) واعمال اخرى كمراجع ، فأن هدف هذا البحث هو جميع المواضيع والكتابات الرئيسية والمهمة لتكون ضمن الدراسات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً بالاضافة لذلك ، فأننا نسلط الضوء على سلسلة من التوجهات التي قد تقود الابحاث المستقبلية التي تدور ضمن هذا الفلك المعرفي ، التعلم المنظم ذاتياً ، ستراتيجيات التعلم التحفيز الاكاديمي ، والاداء الاكاديمي ، وشملت عينة البحث طلبة الجامعة / المرحلة الثانية (Montalvo & Torres , 2004 , P.1).

دراسة نيفل وبينت (٢٠٠٤) Neville & Bennett

استخدام التعلم المنظم ذاتيا في إدارة القدرة في الحصول على الطلاقة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

تستخدم هذه الدراسة البحثية بشكل تتابع مقاربة منهجية نوعية تفسيرية تتقصى تأثير التعلم المنظم ذاتيا على تطور الطلاقة في تكنولوجيا المعلومات لدى طلاب التربية قبل خوض المعلم في التعليم، سيهيئ ذلك فرصا لفهم أفضل لظاهرة التعلم المنظم ذاتيا كمؤثر ضمن سياق ملائمة التعلم وسيعزز فهمنا لنقاط الترابط بين التوجيه (باستخدام التعلم المنظم ذاتيا) والنواتج (الملائمة).

تألفت عينة البحث من (١٥) طالبا أخذوا من مجموعة تتكون من (١٤٠) مرشح في تكنولوجيا المعلومات في التعلم في (٢٠٠٤) أعطي لهم فرصة للبحث لجمع المعلومات لغرض التحليل وبعد انتهاء نتائجهم في بداية ونهاية الفصل الدراسي، أسئلة المقابلات معنونة بصورة أولية كمعرفة وبناء الاستراتيجيات تبنى من التعلم المنظم ذاتيا.

لقد تم تميزها من قبل (جارسيا وبنترج ١٩٩٤ Garcia & Pintrich) مثل الخارطة الذاتية، توجه الأهداف، الإدراك، واستراتيجيات ما وراء المعرفة والحصيلة النهائية، الاسئلة أيضا وجهت حول المفاهيم الملائمة مثل تطور المهارات، حل المسائل، القابليات والتعلم المستقبلي. أنواع مختلفة من الاسئلة تم توجيهها ووصف فوري للفعاليات تم أخذه من قبل المشاركين، التعبير عن قيمهم وأفكارهم واستجابات الباحثين يأملون بأن دراسة هذا البحث سوف تقود إلى فهم جديد للعمليات التوجيهية وخاصة تلك التي تستخدم التعلم المنظم ذاتياً، قد تساعد المتعلمين لتهيئة طلاب للتحرك ما وراء الأمور غير الملائمة الأولية التي يعانون منها إلى موضع من الثقة والإعتماد الذاتي، وبخاصة في العلاقة لكي يصبحوا يتمتعون بالطلاقة المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات. (Neville & Bennett, 2004, p.1) .

دراسة لينج ديمبو (٢٠٠٤) Lynch & Dembo

العلاقة القائمة بين التنظيم الذاتي وللتعلم عن طريق التعلم المختلط.

الدراسة استعرضت التربية عن بعد وأدبيات التنظيم الذاتي لتحديد مهارات المتعلم ذو التنظيم الذاتي المكملة للنجاح الأكاديمي في سياق التعلم المختلط.

حكم على خمسة خصائص للتنظيم الذاتي على أنها مكملة للأداء الأكاديمي: التوجه الداخلي للهدف والكفاءة الذاتية للتعلم والأداء والزمن وإدارة بيئة الدراسة.

التماس المساعدة والكفاءة الذاتية في الانترنت.

القدرة اللفظية استخدمت كمقياس للسيطرة والضبط.

الأداء فعل كعلامات نهائية للفصل الدراسي.

البيانات جمعت من (٩٤) طالب في فصل دراسي مختلط في احدى الجامعات وقد أظهر تحليل التراجع أنه ارتبطت القدرة اللفظية والكفاءة الذاتية بشكل متميز مع الأداء، سوية وضمت اللغوية ١٢% من المتغيرات في علامات الفصل الدراسي، الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء لوحده حسبت لـ ٧% من المتغيرات.

فائدة الحاسب الآلي والانترنت في السبعينيات والتحسينات اللاحقة أحدثت ثورة في التعلم عموما والتعلم عن بعد بوجه خاص ضمن العالم الصناعي، أما مفرد أو جزء من التعلم المختلط (جزء مستمر، جزء وجها لوجه) موديلات (نماذج) تربوية أصبحت متشعبة بصورة متزايدة في حيز واسع من نطاق التعليم (Lynch & Dembo, 2004, p.1) .

دراسة روفي وجوردان (٢٠٠٤) Roval & Jordan

التعلم الممتزج والمدمج ووجهة نظر المجتمع : تحليل مقارن مع المقرارات التعليمية للدراسات العليا التقليدية والمتوفرة على شبكة المعلومات كاملة .

التعلم المدمج هو عبارة عن هجين من التعلم داخل الصف المدرسي والتعلم على الانترنيت والذي يتضمن على بعض الوسائل الملائمة للمقررات التعليمية على شبكة المعلومات من دون ان يكون هناك اتصال مباشرة (وجهاً لوجه) بين الطالب والمدرس . الدراسة الحالية استخدمت تصميم مقارن عرضي لتفحص العلاقة الخاصة بوجهة نظر المجتمع بين بيئات الصف التقليدي والصف المدمج والتعلم العالي المتوفر على شبكة المعلومات ، والدليل المقدم يقترح بأن المقررات التعليمية المدمجة تقدم (تنتج) وجهة نظر اقوى في المجتمع بين الطلبة اكثر مما هو الحال عليه في المقررات التعليمية التقليدية او المتوفرة على شبكة المعلومات .

وقد تضمنت الدراسة جوانب مختلفة مثل الادراك المعرفي والادراك الذاتي والفعالية الذاتية وشملت الدراسة عينة من طلبة الجامعة (Rovai & Jordan , 2004 , P.1) .

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت منظور زمن المستقبل

اولاً: الدراسات العربية:

دراسة عبد السلام ، (١٩٩٥)

منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعي – معرفي، وعلاقته بكل من الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية – جامعة الزقازيق.

هدف البحث الى علاقة الجانب المعرفي والجانب الدافعي بكل من جنس الطالب والتخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي او التفاعل بينهم وقام الباحث بإعداد اداة لقياس منظور زمن المستقبل بجانبيه، حيث قام الباحث بانتقاء (٤٥) هدفاً من خلال استبيان مفتوح لطلبة كلية التربية بالزقازيق، المرحلة الثالثة بالإضافة الى بعض الأهداف التي جمعها من خلال الإطار النظري وتم تجميع قائمة من الأهداف ما بين هدف عام وهدف متصل بالتحصيل وحسب الثبات والصدق لها، وشملت عينة البحث (٢٤١) طالباً وطالبة بالمرحلة الثالثة بكلية التربية، القسم العلمي والإنساني.

تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعةMANOVA واختبار (T) ورسم التفاعلات وأظهرت النتائج بانه لم توجد فروق بين الطلاب والطالبات في تكافؤ الهدف البعيد، والهدف القريب والقيم الأداتية للهدف البعيد، بينما وجدت فروق بينهم في القيمة الاداتية للهدف القريب والهدف الحالي، وتكافؤ الهدف الحالي لصالح الطلاب، ولم توجد فروق بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الإنساني الا في تكافؤ الهدف البعيد والقيمة الاداتية للهدف القريب لصالح القسم الإنساني، ووجدت فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في جميع الجوانب لصالح مرتفعي التحصيل، فيما عدا تكافؤ الهدف القريب، حيث لم توجد فروق بينهم، ولم توجد تفاعلات ثلاثية بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على المتغيرات التابعة، بينما وجدت تفاعلات على بعض الجوانب. (عبد السلام، ١٩٩٥، ٦٤٣-٦٤٤).

دراسة الفتلاوي، (٢٠٠٠)

التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد.

هدفت الدراسة الى التعرف على التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد من خلال تحقيق الأهداف الآتية قياس درجة التوجه الزمني لدى طلبة جامعة بغداد على وفق الإبعاد الآتية:

مدى هيمنة التفكير بالماضي على السلوك.

مدى هيمنة التفكير بالحاضر على السلوك.

مدى هيمنة التفكير بالمستقبل على السلوك.

قياس درجة الوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد إيجاد العلاقة بين درجة التوجه الزمني ونوع الوجدانات (الموجبة والسالبة) لدى طلبة جامعة بغداد.

وهدفت الدراسة الى بناء مقياس للتوجه الزمني والوجدانات الموجبة والسالبة عند طلبة الجامعة وقياسه بحسب الجنس والتخصص والمرحلة. شملت العينة (٤٥٨) طالباً وطالبة وقام الباحث ببناء المقياس وإيجاد الصدق والثبات واستخدم في تحليل النتائج أسلوب المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وتوصل الى النتائج التالية: ان أفراد العينة لديهم توجهات زمنية واضحة نحو المستقبل في حين وجدت توجهات ضعيفة نحو زمني الماضي والحاضر، تمتع طلبة جامعة بغداد بوجدانات موجبة.

كلما كانت وجدانات الطلبة سالبة كلما كانوا متجهين نحو الماضي في حين تمتعهم بوجدانات موجبة يضعف من ذلك التوجه. ان طلبة الجامعة الذين يتسمون بوجدانات موجبة لديهم توجهات نحو الزمن الحاضر.

ان طلبة الجامعة الذين يتسمون بوجدانات موجبة كان توجههم الأساس نحو زمن المستقبل. (الفتلاوي، ٢٠٠٠).

دراسة ابو حميدان والعزاوي (٢٠٠١)

تطور الضغوط النفسية عبر الإبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) وعلاقتهما بمتغيرات الجنس والحالة الاقتصادية لدى عينة من المعلمين الملتحقين بالدراسة في جامعة مؤتة.

استهدفت الدراسة معرفة تطور الضغوط النفسية عبر الإبعاد الزمنية (الماضي والحاضر والمستقبل) واثر الجنس والحالة الاقتصادية والحالة الاجتماعية لدى عينة من المعلمين الدارسين في جامعة مؤتة وقام الباحثان بإعداد أداة احتوت على الأسباب التي تؤدي الى حدوث الضغوط وتطورها في الماضي والحاضر والمستقبل واستخرجا معاملي الصدق والثبات للأداة.

شملت عينة الدراسة من (١٧٩) معلماً ومعلمة، منهم (٩٦) معلماً و (٨٠) معلمة ممن يدرسون في جامعة مؤتة.

وأشارت النتائج الى ان متوسط الضغوط في الماضي كان (٨٦,٠٥٩) وبانحراف معياري (١٧,٢٧) وهو اقل من المتوسط النظري البالغ (٩٩).

اما في الحاضر كان متوسط الضغوط (١١٩,٩٧) وبانحراف معياري (٢١,٧٥) وهو أعلى من المتوسط النظري. اما متوسط الضغوط المتوقعة في المستقبل فقد كانت (١٢٥,٨٦٥) وهو أعلى من المتوسط النظري ومن متوسطي الماضي والحاضر وبانحراف معياري (٢٨,٢٩).

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين ان المتغير الوحيد والذي كان له تأثير هو الوضع الاقتصادي فقد كانت القيمة الفائية (٣,٩٣٩) وكانت دالة إحصائياً كما اظهر تحليل التباين ان التفاعل الثلاثي لكل من الجنس والحالة الاجتماعية ومصدر الدخل ذو دلالة إحصائية اذ بلغت قيمة القيمة الفائية (٤,٨٣١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار انه بالإمكان التنبؤ بالضغوط المستقبلية استناداً الى معرفتنا بالضغوط الماضية والحاضرة، اذ بلغت قيمة القيمة الفائية (١٩١,٠١٣). (ابو حميدان والعزاوي، ٢٠٠١) .

دراسة البدراني، (٢٠٠٤)

الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل.

استهدف البحث التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة الموصل والتعرف على إبعاد التوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل. وإيجاد العلاقة بين درجة الأمن النفسي ودرجة التوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل وفقاً لمتغيرات الجنس (بنين – بنات) والتخصص الدراسي (علمي – إنساني).

وشملت عينة البحث بـ(٨٣٠) طالباً وطالبة في جامعة الموصل. بواقع (٤٠٥) طالباً و(٤٢٥) طالبة، يتوزعون على الاختصاصات العلمية والإنسانية.

اعتمد الباحث الاداتين الآتيتين هما اختبار ماسلو (للشعور – عدم الشعور بالأمن) الذي عربه (دواني وديراني) عام ١٩٨٣ واعتمد كذلك مقياس الفتلاوي للتوجه الزمني عام ٢٠٠٠، وقام الباحث بإيجاد الصدق الظاهري واستخراج الثبات عن طريق إعادة الاختبار للاداتين واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي والنسبة المئوية وقد أظهرت النتائج تمتع طلبة جامعة الموصل الشعور بالأمن النفسي حيث كان متوسط درجات الطلبة اقل من المتوسط النظري للاختبار حيث ان الدرجات المنخفضة تدل على الشعور بالأمن النفسي والدرجات العالية تدل على عدم الشعور بالأمن النفسي.

ان متوسط درجات الطلبة على بعدي الماضي والحاضر كان اقل من المتوسط النظري للمقياس في حين كان متوسط درجات الطلبة في بعد المستقبل اعلى من المتوسط النظري للمقياس ويعني ان افراد العينة لديهم توجهات زمنية واضحة نحو المستقبل وتوجهات ضعيفة نحو زمني الماضي والحاضر.

ترتبط درجات الطلبة بعدم الشعور بالأمن النفسي بعلاقة موجبة (طردية) مع التوجه نحو الماضي، بينما يرتبط الشعور بالأمن النفسي بعلاقة سالبة (عكسية) بالتوجه نحو الماضي.

ويرتبط درجات الطلبة بالشعور بالأمن النفسي بعلاقة موجبة بالتوجه نحو المستقبل. وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية للشعور بالأمن النفسي تبعاً للتخصص الدراسي، ووجود فروقات للشعور بالأمن النفسي تبعاً للجنس. (البدراني، ٢٠٠٤)

الدراسات الأجنبية

دراسة ويسمان (١٩٧٣) Wessman

الشخصية والخبرة الموضوعية للزمن

هدفت الدراسة الى علاقة إبعاد خبرة الزمن بسمات الشخصية تكونت عينة الدراسة من (١١٠) من طلاب الجامعة طبق عليهم اختبار الخبرة الزمنية مكون من (٢٠١) عبارة. ثم أجرى التحليل العاملي على استجابات الطلاب حيث تم التوصل الى أربعة أبعاد وثمانين عبارة. وتم تطبيق اختبار للشخصية، توصلت النتائج الى ان إبعاد خبرة الزمن يرتبط كل منها بسمة من سمات الشخصية. . (Wessman, 1973, pp. 103 – 114))

دراسة ثاير وآخرين (١٩٧٥) Thayer et al.

العلاقة بين مركز التحكم والخبرة الزمنية.

هدفت الدراسة الى علاقة وارتباط التوجه الشخصي طويل المدى ودرجة التحكم الداخلي، تكونت العينة من (٤٤) طالباً و(٤٥) طالبة بالجامعة بمتوسط عمر (٢١,٥) عاماً وطبق عليهم اختبار الخبرة الزمنية، وأوضحت النتائج وجود علاقة دالة وموجبة بين جميع إبعاد استخبار الخبرة الزمنية (موجبة – سالبة) ودرجات مركز التحكم (داخلي – خارجي). ووجد ارتباط دال وموجب بين التوجه الشخصي طويل المدى والدرجة الدالة على التحكم الداخلي.

(Thayer & et al, 1973, pp. 275 – 279)

دراسة دي فولدر ولينس (١٩٨٢) De Volder & Lens

التحصيل الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل كمفهوم معرفي – دافعي

هدفت الدراسة الى علاقة التحصيل الدراسي بمنظور زمن المستقبل تم تطبيق المقياس المتكون من (٢٣) هدف، وضعت الأهداف وفقاً لثلاث إبعاد زمنية وهي المستقبل القريب والمستقبل البعيد والحاضر.

تألفت العينة من (٢٥١) طالباً في مرحلة الدراسة الثانوية وتوصلت الى النتائج التالية: وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والمثابرة والبعد المعرفي والبعد الدافعي لمنظور زمن المستقبل حيث وجد ان الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب مرتفعي المثابرة هم الأكثر في إعطاء أهمية للأهداف البعيدة المدى والزمن الحاضر كما اعتقدوا في الدراسة الجادة كوسيلة لتحقيق أهدافهم أعلى من اولئك الطلبة من ذوي المعدلات ذات الدرجات المنخفضة وغير المثابرين.
(De Volder & Lens, 1982, pp. 566 – 571)

دراسة شارلس (١٩٨٤) Charles

الإبعاد النفسية للخبرة الزمنية

هدفت الدراسة الى ابعاد الخبرة الزمنية، حيث طبق عشر أدوات تتعلق بالخبرة الزمنية وتشمل واحد وثلاثين بعداً على عينة مكونة من (٢٤٩) طالباً بالجامعة، ثم أجرى التحليل العاملي على استجابات الطلبة وأوضحت النتائج ان الخبرة الزمنية ليست بعداً واحداً وانما هي مجموعة من الإبعاد. (Charles, 1984 , P. 3202).

دراسة ستوثارد وبيتسما (١٩٩٩) Stouthard & Peetsma

منظور زمن المستقبل: تحليل مقياس مصمم مظهري.

منظور زمن المستقبل للبالغين والصغار البالغين ثم توجيهه نحو عدة أشياء ويوسع للمستقبل القريب والبعيد. الفروق في هذا المنظور قد يستطيع أن يؤثر نوعية الدافعية المؤثرة في هذا الإطار في المستقبل. مقياس منظور زمن المستقبل تم تطويره عبر هذه الخطوط باستخدام تصميم مظهري.

يحتوي عناصر الدراسة والتقدم والإحراز الاحترافي والتطور الشخصي والعلاقات الاجتماعية ووقت الفراغ ومظهر موسع الذي عنده تكون عناصر الفصل القصير، والفصل الطويل سوف تميز.

تم تطبيق المقياس على طلاب علم النفس العدد الكلي ٥١٧ طالب اقل من ٢٥ سنة. التحليل التجريبي لتصميم المقياس باستخدام تحليل عامل الثقة وبدلالة نموذج المخطط القطري . (Stouthard & Peetsma, 1999, p.2)

دراسة كوفمان وهوسمان (٢٠٠٤) Kaufman & Husman

تأثير منظور الزمن على دافعية الطالب

تقدم هذه الفقرة مسالة خاصة عن طريق تأسيس مرتكز مفاهيمي للفكر المتعلق كيف أن مفاهيم الطلبة للزمن تؤثر على الدافعية والانجاز.

وعلى وجه الخصوص، نحن نصف كيف أنه يمكن لإدراكات الطلبة للفائدة المستحصلة مما يتعلمونه لأجل مستقبلهم أن تؤثر بشكل ايجابي على الدافعية.

يرتبط المنظور الزمني بالنماذج الحالية للدافعية والتعلم كالدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي.

ولأجل تنظيم هذه المسألة نقدم هذه الدراسة تمهيداً للمناقشة والبحث في كيفية بيان أن مفاهيم المستقبل تؤثر وتتأثر بدافعية الطلاب.

نتوصل في هذه الخلاصة إلى تقديم (٦) فقرات التي تشكل هذا الإصدار الخاص المنشور في مجلة "عرض علم النفس التربوي" (Kaufman & Husman, 2004, p.1) .

دراسة ميلر وبريكمان (٢٠٠٤) Miller & Brickman

نموذج للدافعية المستقبلية والتنظيم الذاتي

تقدم هذه الفقرة نموذجاً ذا أرضية او خلفية نظرية للدافعية والتنظيم الذاتي الذي يضع الأهداف المستقبلية المقيمة شخصيا في صلب أولوياته.

يحاول الباحثان أن يدمجا خطين من التنظير والبحث اللذان كانا مستقلين نسبيا عن بعضهما البعض:

المنظور الإدراكي– الاجتماعي حول التنظيم الذاتي: ونظريات التنظيم الذاتي المستقبلية التوجه على سبيل المثال: نظرية إرتباطية للديناميكية السلوكية الدافعية والانجاز.

إننا نريد أن نبرهن أن الأهداف المستقبلية المقيمة شخصيا تؤثر على الضبط الذاتي من خلال تأثيرها في تطور الأهداف الثانوية المجاورة المؤدية إلى الوصول للهدف المستقبلي.

أن تطور منظومة الأهداف الثانوية المجاورة (القريبة) يزيد من احتمالية أن ينظر إلى الواجبات القريبة على أنها أشياء أدائية للوصول إلى الأهداف المستقبلية.

الواجبات القريبة التي ينظر إليها كأشياء أدائية للوصول إلى الأهداف المستقبلية المقيمة شخصيا تمتلك قيمة مشجعة ومعنى اكبر من الواجبات القريبة التي تفتقر لهذه العلاقة الأدائية، ويعد تأثيرها

على أداء الواجب اكبر طبقا لذلك البحث يعرض ويعزز هذه الحجج وتمت المناقشة في هذا البحث مضامين هذا النموذج المتعلق التنظيم الذاتي ذو التوجه المستقبلي (Miller & Brickman, 2004, p.1) .

دراسة فاليت وآخرين (٢٠٠٤) Phalet & et al

كيف أن أهداف المستقبل تعزز الدافعية والتعلم في صفوف دراسية ذات التعددية الثقافية.

يختبر هذا البحث تأثير الأهداف المستقبلية على الدافعية والتعلم في قاعات الدرس ذات التعددية الثقافية. وعبر الثقافات، يعد إنشاء المدارس استثماراً ذو توجه مستقبلي.

دراسات انجاز أقلية من الطلبة يمتلكون أهداف مستقبلية متقدمة كعامل حماية ضروري في وجه فشل الطلاب المتكرر. في نفس الوقت، فإن الانقطاع الثقافي والفرص المحدودة لأقلية من الطلبة قد يضعف القوة الدافعية للمستقبل. عرضنا المتعلق بالدليل الظاهري التناقض لدور المستقبل في انجاز أقلية من الطلاب إلى نظرية أكثر دافعية وأكثر وأفضل إثمارا للمستقبل. وبوجه خاص تعزز النتائج المتقاربة حالات التمييز المفاهيمي:

أ- بين الادراكين الايجابي والسلبي للمهمات الأدائية لأهداف المستقبل.

ب- بين التنظيم الداخلي والخارجي للسلوك الصفي في قاعات الدروس بواسطة أهداف المستقبل.

لذا، فإن الأدائية الايجابية والتنظيم الداخلي تعززان الدافعية الداخلية والتعلم المتكيف في الصفوف ذات التعددية الثقافية.

نتوصل إلى أن القوة الدافعية لأهداف المستقبل يمكن أن تعمم إلى أقلية من الطلاب وتعتمد هذه القوة بشكل أساسي على الأدائية المدركة والتنظيم الداخلي. (Phalet & et al, 2004, p.1).

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل

الدراسات الاجنبية:

دراسة بمبنتي وكاربينك (٢٠٠٤) Bembenutty & Karabenick

الإرتباط المتأصل بين التأخر الدراسي للشعور بالرضا ومنظور زمن المستقبل والتعلم المنظم ذاتيا.

يعرض الباحثان الترابط بين تأخر الشعور بالرضا ومنظور زمن المستقبل الذي يمكن تضمينه في منظور نظري للتعلم المنظم ذاتيا.

ويقترح الباحثان هنا أن تأجيل الشعور بالرضا في السياقات الأكاديمية، بجانب الاعتقادات التسهيلية حول المستقبل، تزيد من احتمالية إكمال الواجبات الأكاديمية.

تم مناقشة:

أ- الرؤى الكلاسيكية والنظرية الحالية لتأجيل الشعور بالرضا.

ب- منظور زمن المستقبل وارتباطه مع تأجيل الشعور بالرضا.

ج- دليل الترابط بين تأجيل الشعور بالرضا ومنظور زمن المستقبل الذي يعزز فهمنا للنجاح الأكاديمي من خلال منهج التعلم المنظم ذاتيا.

د- مضامين للإرشاد، واعتبارات منظور زمن المستقبل لفهم التأخر المتعلق بالإنجاز الأكاديمي. ونوقشت أيضا مقترحات لبحوث مستقبلية.

. (Bembenutty & Karabenick, 2004,p.35)

مناقشة الدراسات السابقة والمؤشرات والدلالات منها

في ضوء استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوعي التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل ومقارنتها بالدراسة الحالية، وستناقش الباحثة هذه الدراسات في ضوء الجوانب الآتية:

١- الهدف:

ان هذه الدراسة تتكون من محورين المحور الاول يؤكد على التعلم المنظم ذاتياً والمحور الثاني يؤكد على منظور زمن المستقبل. حيث ان الدراسات الأخرى استهدفت قياس التعلم المنظم ذاتياً واعتمدت على مقياس (MSLQ).

اما البحث الحالي فقد اعتمد بتناول هذا المحور التعلم المنظم ذاتياً من خلال بناء مقياس وتحديد مكونات التعلم المنظم ذاتياً والاستفادة منها في بناء البرنامج التعليمي وقامت ببناء الدروس الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً وهذا هو هدف البحث الحالي.

كذلك قامت الباحثة ببناء مقياس لمنظور زمن المستقبل من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بالموضوع، وكذلك قامت الباحثة ببناء البرنامج التعليمي الخاص بمنظور زمن المستقبل بعد تحديد الأهداف الأساسية لمنظور زمن المستقبل وقد قامت ببناء دروس تعليمية من حيث المقدمة والأمثلة والتمارين والمناقشة والواجبات البيتية وأصبح البرنامج مصاغ بصياغة علمية مناسبة للفئة العمرية للبحث الحالي وهي طلبة جامعة الموصل وبذلك كان هدف البحث هو بناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل.

٢- العينة:

من حيث الحجم في موضوع التعلم المنظم ذاتياً.

اختلفت اغلب عينات الدراسات فقد كانت دراسة نيفل وبينيت (Neville & Bennett, 2004) تشمل (١٥) طالب وهي اصغر عينة للدراسات التجريبية كذلك دراسة (مكمانز وآخرين Mcmanus, 1996) تشمل (٢٠) فرداً وكان اكبر عدد لعينة لهذه الدراسات (٢٩٨) فرداً مثل دراسة (الصافي، ٢٠٠٢).

وهناك دراسات لم تشر الى إعداد العينات واشير فقط الى المرحلة التي أجريت عليها الدراسة.

اما في موضوع منظور زمن المستقبل فاختلفت اغلب العينات من حيث حجمها فقد كانت دراسة ثاير واخرين Thayer & et al في عام ١٩٧٥ تشمل على اصغر عينة وهي (٨٩) طالباً وطالبة وكانت اكبر عدد عينة لهذه الدراسات تبلغ (٨٣٠) طالب وطالبة مثل دراسة (البدراني، ٢٠٠٤) وهناك دراسات لم تشر الى اعداد العينات واشير الى المرحلة التي اجريت عليها الدراسة.

اما الدراسة الحالية فقد تكونت من (١١٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة الموصل التخصصين العلمي والانساني اما من حيث الفئة العمرية تناولت الدراسات معظم الفئات العمرية من المرحلة الثانوية الى الجامعية وما بعدها.

في حين كان عمر افراد العينة الحالية بين (١٩ – ٢١) سنة من طلبة جامعة الموصل. اما من حيث جنس العينة فقد تناولت معظم الدراسات كلا الجنسين لمعرفة الفروق بينهما وان تناول الجنسين هو الافضل.

٣- البرنامج ومدته:

بالنسبة للجزء الاول من البرنامج وهو التعلم المنظم ذاتياً هناك دراسات تناولت برامج تدريبية واختلفت مدة البرامج من فصل دراسي واحد مثل دراسة (بنترك ودي كروت Pintrich & De Groot, 1990) ودراسة (كوفاج Kovach, 2000) في حين كانت هناك دراسات استمرت برامجها مدة عام دراسي واحد مثل دراسة (باركر واولسون Barker & Oslon, 1995) وهناك دراسات لم تذكر مدة برامجها مثل دراسة (مكمانز واخرين Mcmanus, et al, 1996) ودراسة (ريتشارد وسمث Richard & Smith, 1998) ودراسة (مكماهون Mcmanon, 2000).

اما الجزء الثاني من البرنامج الذي يتعلق بمنظور زمن المستقبل فلا توجد دراسة تناولت هذا الموضوع كبرامج تعليمية او تدريسية.

لذلك فان البرنامج بجزئية الاول والثاني قامت الباحثة ببنائه بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات العربية والأجنبية وقد صاغته بصياغة ملائمة للفئة العمرية لطلبة جامعة الموصل وقد اثرته من حيث المقدمة والامثلة والتمارين والمناقشة والواجبات البيتية وكذلك استخدمت الوسائل التعليمية كعنصر تشويق للطالب الجامعي ولكي يبتعد عن الملل من الوسائل التقليدية.

في الدراسة الحالية استغرق البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل اثنا عشر اسبوعاً وهي مدة ملائمة وتم تطبيق البرنامج على كلا التخصصين العلمي والانساني.

٤- التصميم التجريبي:

استخدمت الدراسات اغلبها تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي. وقد تعددت اعداد المجموعات التجريبية من مجموعة واحدة الى ثلاث مجموعات وزعت العينات عشوائياً، وقد استفادت الباحثة من التصاميم المذكورة اذ استعانت بالتصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة العشوائية ذات الاختبارين القبلي والبعدي مع تكافؤ افراد المجموعتين في المتغيرات.

٥- الصدق والثبات:

في موضوع التعلم المنظم ذاتياً.

لقد اجري الصدق والثبات لانه من المواضيع المهمة عند الاشارة الى الدراسات السابقة وقد استخرج معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية والفاكرونباخ واستخرج الصدق التنبؤي كما في دراسة (مكمانز واخرون، Mcmanus, et al, 1996) واستفادت الباحثة من استخراج الثبات عن طريق اعادة الاختبار واستخرج الصدق البنائي والصدق الظاهري.

كذلك الحال بالنسبة لموضوع منظور زمن المستقبل فقد استخدم الصدق الظاهري في اغلب الدراسات واستخرج معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار كما في دراسة (عبد السلام ١٩٩٥).

٦- ادوات القياس:

في موضوع التعلم المنظم ذاتياً.

كثير من الدراسات اشارت الى اسماء المقاييس لقياس التعلم المنظم ذاتياً ومنها مقياس (MSLQ) مثل دراسة (باركر واولسون Barker & Olson) عام ١٩٩٥ مما دفع الباحثة الى بناء مقياس للتعلم المنظم ذاتياً بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات ذات العلاقة بالموضوع واستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.

اما بالنسبة لموضوع منظور زمن المستقبل فقد استخدم اختبار الخبرة الزمنية لبعض الدراسات مثل دراسة (ويسمان Wessman عام ١٩٧٣) ودراسة (ثاير واخرين Thayer et al عام ١٩٧٥) وطبق مقياس لمنظور زمن المستقبل كما في دراسة دي فولدر ولينس (De Volder & Lens عام ١٩٨٢) والمتكون من (٢٣) هدفاً كذلك دراسة (عبد السلام عام ١٩٩٥) استخدم مقياس لمنظور زمن المستقبل انتقاء (٤٥) هدفاً من المقياس، وهذا دفع

الباحثة الى بناء مقياس في منظور زمن المستقبل بعد الاستبيان المفتوح الذي وزع على طلبة جامعة الموصل وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع والادبيات الخاصة بذلك واستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.

٧- الوسائل الإحصائية:

ان معظم الدراسات في موضوعي التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل اشارت الى الوسائل الإحصائية، وتباينت هذه الوسائل من حيث الاستخدام وهي تحليل التباين، وتحليل الانحدار، ومربع كاي والاختبار التائي، ان الباحثة استخدمت في معالجة نتائجها تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين الاحادي ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي واستخدمت كل وسيلة لمعالجة معينة في البحث وبما يتلاءم مع متغيرات البحث ولمعالجة البيانات الإحصائية.

مدى افادة الباحثة من الدراسات السابقة فتتمثل بالاتي:

١- اعداد اداة لقياس التعلم المنظم ذاتياً واعداد اداة اخرى لقياس منظور زمن المستقبل من حيث بناء كل مقياس على حدة.
٢- اجراء عملية التكافؤ في المتغيرات.
٣- اعداد تصميم البحث.

ان الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في الاتي:

١- بحثت هذه الدراسة امكانية تدريس التعلم المنظم ذاتياًَ باسلوب متطور عن الاسلوب التقليدي وكذلك تدريس اهداف منظور زمن المستقبل لتحقيق طموحات الطالب المستقبلية.
٢- لم تتناول أي من الدراسات السابقة سواء العربية او الأجنبية اثر استخدام التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل وهذا ما حاولت الباحثة ان تبحثه.
٣- تفرد هذه الدراسة ببناء مقياس للتعلم المنظم ذاتياً وبناء مقياس لمنظور زمن المستقبل وهما اداتان جديدتان حيث لم يسبق لاي دراسة استخدامهما.
٤- تفرد هذه الدراسة ببناء برنامج تعليمي يضم جزئين الجزء الاول في التعلم المنظم ذاتياً والجزء الثاني في منظور زمن المستقبل وفق الاساليب العلمية ولم يسبق لاي دراسة عربية وأجنبية بناء هذا البرنامج التعليمي ولكونه حيوي وذات صلة بحياة الطلبة وتم بناءه وصياغته باسلوب واضح وعلمي رصين يستفاد منه الطلبة في كافة المراحل الجامعية، يساعد الطالب الى حد كبير في الفهم والسيطرة على المواضيع الدراسية.

استخدمت الباحثة الوسائل التعليمية بكافة انواعها والمتطورة منها عند القيام باعطاء الدروس التعليمية لطلبة الجامعة مما جعل المحاضرة تكون اكثر تشويقاً ونفعاً للطالب من المحاضرة التقليدية اضافة الى ذلك تعرف الطلبة الى التقنيات الحديثة في البحث العلمي. ويعتبر استخدام الوسائل التعليمية في المحاضرة معينا جيدا في ربط المادة النظرية بواقع عملي يساعد الطالب كثيرا في تذكرها لمدى بعيد.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

تمهيد :

يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اعتمدتها الباحثة في بناء اداة البحث وتتضمن الادوات التالية (مقياس التعلم المنظم ذاتياً) و(مقياس منظور زمن المستقبل) واختيار عينة البحث الاساسية للقسمين العلمي والانساني ، كما يتضمن الفصل كيفية بناء البرنامج التعليمي للتعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لطلبة العينة ومن ثم استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة وبعد الاخذ براي الخبراء الاحصائيين في هذا المجال .

اولاً : مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث من طلبة جامعة الموصل موزعين على (٢١) كلية من الكليات العلمية والانسانية اذ بلغ عدد طلبتها الكلي (٢٤٢٠٣) طالبا وطالبة بواقع (١٣٩٣٩) طالبا و(١٠٢٦٤) طالبة ، للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) واختير الصف الثاني كمجتمع للبحث بصورة عشوائية وبلغ عدد طلبة المجتمع الكلي (٤٧١٦) طالبا وطالبة بواقع (٢٧٤٠) طالبا و (١٩٧٦) طالبة ، وتم الحصول على هذه الاعداد بكتاب رسمي موجه من كلية التربية الى رئاسة جامعة الموصل بهذا الخصوص لغرض تزويد الباحثة بالاعداد المطلوبة في كافة الكليات العلمية والانسانية والجدول (٧) يوضح ذلك .

ثانياً : عينة البحث

بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينة البحث وفق الخطوات التالية :

١- اختيار عينة الكليات والاقسام :

تم اختيار عينة الكليات بشكل عشوائي اذ تم وضع اسماء الكليات العلمية والكليات الانسانية في اقسامها المتعددة في كيس والاقسام العلمية والانسانية في كيس اخر وتم سحب كلية علمية مقابل سحب قسم علمي من الكيس الاخر فوقع الاختيار على كلية الهندسة والقسم هو قسم هندسة الموارد المائية .

كذلك الحال بالنسبة الكليات الانسانية تم سحب احدى الكليات من الكيس فوقع الاختيار على كلية التربية والقسم هو قسم الجغرافية .

الفصل الثالث ـــــــ

الفصل الثالث ـــــــ

٢- عينة الصفوف والطلبة :

تم اختيار الصف الثاني من بين الصفوف التي تتضمنها كليات الجامعة بشكل عشوائي اذ تم وضع اعداد الصفوف في كيس ومن ثم سحب صف من الكيس فوقع الاختيار على الصف الثاني .

واختيرت شعبة من كل قسم بالطريقة العشوائية لاختيار المجموعة التجريبية تقابلها الشعبة الثانية لتمثل المجموعة الضابطة .

إن عينة التخصص الإنساني بلغت (٥٤) طالبا وطالبة قامت الباحثة باختيار المجموعة التجريبية والبالغ عددها (٢٨) طالبا وطالبة بواقع (١٥) من الذكور و(١٣) من الإناث وكذلك اختيرت المجموعة الضابطة والبالغ عددها (٢٦) طالبا وطالبة بواقع (١٢) من الذكور و(١٤) من الاناث من قسم الجغرافية .

اما عينة التخصص العلمي فقد بلغت (٥٦) طالبا وطالبة قامت الباحثة باختيار المجموعة التجريبية والبالغ عددها (٢٩) طالبا وطالبة بواقع (١٥) من الذكور و(١٤) من الاناث كذلك اختيرت المجموعة الضابطة والبالغ عددها (٢٧) طالبا وطالبة بواقع (١٢) من الذكور و(١٥) من الاناث من قسم هندسة الموارد المائية. والجدولان (٨) و (٩) يوضحان ذلك

جدول (٨)

يوضح عدد افراد عينة البحث للتخصص الانساني موزعين حسب الجنس

الكلية والقسم	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
كلية التربية / قسم الجغرافية	١٥	١٣	١٢	١٤	٥٤

جدول (٩)

يوضح عدد أفراد عينة البحث للتخصص العلمي موزعين حسب الجنس

الكلية والقسم	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
كلية الهندسة/ قسم هندسة الموارد المائية	١٥	١٤	١٢	١٥	٥٦

ثالثا : التصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي (Experimental Design) تصميم ذو المجموعتين الأولى التجريبية والثانية الضابطة ذات الاختبار القبلي والاختبار البعدي مع تكافؤ افراد المجموعتين في بعض المتغيرات ، في ضوء الاهداف الموضوعة والفرضيات المراد التحقق منها وان هذا التصميم يتسم بوجود المجموعة الضابطة وهذا يزيد في دقة التغيير الى المتغير المستقل (بكداش ، ٢٠٠٠ : ٢٦) والشكل (١٤) يوضح ذلك .

شكل (١٤) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	المتغير المستقل (برنامج تعليمي)	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	لم تتعرض للمتغير المستقل	اختبار بعدي

رابعاً : تكافؤ المجموعات

بعد تحديد العينة الرئيسية بمجموعتيها التجريبية والضابطة في كلا التخصصين (العلمي والانساني) المذكورين سابقا ، ولغرض تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعات التجريبية ، لابد من الاخذ بنظر الاعتبار ضبط بعض المتغيرات الضرورية جدا والتي تؤثر بشكل مباشر على سلامة التصميم التجريبي والنتائج ايضا ولاجل تحديد اثر تطبيق البرنامج التعليمي واحداث تغيير في القياسات التجريبية ولاجل تحقيق الصدق والموضوعية وتوخي الدقة وضبط هذه المتغيرات قامت الباحثة بتوزيع استمارة معلومات (ملحق ١) تشمل بعض التساؤلات في مقدمة الاختبار لجمع المعلومات عن افراد عينات البحث التي تحتاج اليها الباحثة وقد تم اجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كلا التخصصين العلمي والانساني كل على حدا . وقد تم التكافؤ في المتغيرات التالية :

١- العمر الزمني للطلبة .

٢- الجنس (عدد افراد العينة) .

٣- التحصيل الدراسي للأب .

٤- التحصيل الدراسي للأم .

٥- عمل الأب .

٦- عمل الأم .
٧- موقع السكن (داخل المركز ، خارج المركز) .
٨- الذكاء .
٩-التخصص (علمي – انساني) .
١٠-الاختبار القبلي .

العمر الزمني للطلبة :

لغرض تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من ناحية العمر الزمني لكلا التخصصين العلمي والانساني ثم تحويل اعمار الطلبة الى شهور كما موضح في (ملحق ٢) و (ملحق ٣) .

وقد استخدم في معالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (ANOVA) والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	١١١,٠١١٩	٣	٣٧,٠٠٣٩٦	٠,٦٧٦٩٥١	٢,٧٩	غير دال
داخل المجموعات	٢٧٣٣,١٣٦	٥٠	٥٤,٦٦٢٧٣			
الكلي	٢٨٤٤,١٤٨	٥٣				

يبين الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين الاحادي ، وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٧٦٩٥١) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢,٧٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣،٥٠) وبهذا تم اجراء تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني للتخصص الانساني.

كذلك تم التحليل الاحصائي باستخدام تحليل التباين الاحادي لغرض اجراء التكافؤ في العمر الزمني للتخصص العلمي / قسم الهندسة الموارد المائية والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	١٨٦٥,٤٧٧	٣	٦٢١,٨٢٥٨	٠,٦٦١١٦	٢,٧٨٦	غير دال
داخل المجموعات	٤٨٩٠٦,٣٦	٥٢	٩٤٠,٥٠٧			
الكلي	٥٠٧٧١,٨٤	٥٥				

يبين الجدول (١١) نتائج تحليل التباين الاحادي ، وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٦١١٦) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢,٧٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣ ، ٥٢) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير العمر الزمني للتخصص العلمي .

٢-الجنس (ذكور - إناث)

ان العينة المستخدمة في البحث تضم افرادا من كلا الجنسين ، قامت الباحثة باجراء عملية التكافؤ في معالجة البيانات الخاصة بمتغير الجنس والمتمثلة في تكرارات اعداد الذكور والاناث في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة وللتخصص الانساني وكما موضح في الجدول (١٢) .

جدول (١٢)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات الجنس (ذكور–اناث) في التخصص / الإنساني في المجموعتين التجريبية والضابطة

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				ذكور	اناث		المحسوبة	الجدولية	
التربية	الجغرافية	التجريبية	٢٨	١٥	١٣	١	٠,٢٩٦٧٠٣	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٦	١٢	١٤				

يبين جدول (١٢) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٢٩٦٧٠٣) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير الجنس (ذكور – اناث) للتخصص الانساني . كذلك التكافؤ للتخصص العلمي ولمتغير الجنس (ذكور– اناث) كما هو موضح في الجدول (١٣)

جدول (١٣)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات الجنس (ذكور – اناث) في التخصص العلمي في المجموعتين التجريبية والضابطة

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				ذكور	اناث		المحسوبة	الجدولية	
التربية	هندسة الموارد المائية	التجريبية	٢٩	١٥	١٤	١	٠,٢٩٦٧٦٦	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٦	١٢	١٤				

يبين الجدول (١٣) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا يوجد فروق ذا دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٢٩٦٧٦٦) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير الجنس (ذكور – اناث) للتخصص العلمي .

٣–التحصيل الدراسي للأب :

بعد الحصول على البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لآباء أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصصين العلمي والإنساني توزع آباء أفراد عينة التخصص الانساني في المجموعتين التجريبية والضابطة الى ثمان مستويات تعليمية وهي (لا يقرا ولا يكتب ، يقرا ويكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، اعدادية ، دبلوم معهد ، جامعية ، (دراسات عليا) ويظهر الجدول (١٤) توزيع الآباء بين المستويات التعليمية الثمانية للتخصص الانساني.

جدول (١٤)

توزيع آباء افراد العينة بين المستويات التعليمية الثمانية للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

المجموعة	المستوى التعليمي لاباء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار الملاحظ)								المجموع
	لايقرأ ولايكتب	يقرأ ويكتب	شهادة ابتدائية	شهادة متوسطة	شهادة اعدادية	دبلوم معهد	شهادة جامعية	شهادة عليا	
التجريبية	١	٢	٥	١	٥	٥	٣	٦	٢٨
الضابطة	١	٣	٢	٦	٤	٤	١	٥	٢٦
المجموع	٢	٥	٧	٧	٩	٩	٤	١١	٥٤

ولغرض المعالجة الاحصائية تم دمج المستويات (لايقرأ ولا يكتب ، يقرأ ويكتب ، ابتدائية) في مستوى تعليمي واحد هو ابتدائية كذلك تم دمج المستويات (متوسطة اعدادية) في مستوى واحد هو (ثانوية) كذلك تم دمج المستويات (دبلوم /معهد ، جامعية) في مستويات تعليمي واحد هو (جامعية) لذا اصبحت المستويات التعليمية النهائية المعدة لغرض التحليل الاحصائي هي اربعة مستويات هي (ابتدائية ، ثانوية ، جامعية ، دراسات عليا) . كما هو موضح في الجدول (١٥) .

جدول (١٥)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لآباء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الإنساني / قسم الجغرافية

المجموعة	العدد	المستوى التعليمي لاباء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار ملاحظ)				درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		شهادة ابتدائية	شهادة ثانوية	شهادة جامعية	شهادة عليا		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٨	٦	٨	٦	٣	١,٩٩٧٥٩٧	٧,٨٢	غير دال
الضابطة	٢٦	٦	١٠	٥	٥				
المجموع	٥٤	١٤	١٦	١٣	١١				

يبين الجدول (١٥) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٩٩٧٥٩٧) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل للاب للتخصص الانساني.

بعد الحصول على البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لاباء افراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي توزع اباء افراد العينة الى ثمان مستويات تعليمية وهي (لايقرا ولا يكتب ، يقرا ويكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، اعدادية ، دبلوم معهد ، جامعية ، دراسات عليا) ويظهر الجدول (١٦) توزيع الاباء بين المستويات التعليمية الثمانية لقسم هندسة الموارد المائية .

جدول (١٦)

توزيع آباء أفراد العينة بين المستويات التعليمية الثمانية للمجموعتين التجريبية الضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

المجموعة	المستوى التعليمي لاباء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار الملاحظ)								المجموع
	لايقرأ ولايكتب	يقرأ ويكتب	شهادة ابتدائية	شهادة متوسطة	شهادة اعدادية	دبلوم معهد	شهادة جامعية	شهادة عليا	
التجريبية	١	٣	٣	٣	٢	٤	٥	٨	٢٩
الضابطة	١	٢	٣	١	٥	٦	٤	٥	٢٧
المجموع	٢	٥	٦	٤	٧	١٠	٩	١٣	٥٦

ولغرض المعالجة الاحصائية تم دمج المستويات (لايقرا ولا يكتب ، يقرا ويكتب ، ابتدائية) في مستوى تعليمي واحد هو ابتدائية ، كذلك تم دمج المستويات (متوسطة ، اعدادية) في مستوى تعليمي واحد هو (ثانوية) كذلك تم دمج المستويات (دبلوم / معهد جامعية) في مستوى تعليمي واحد هو (جامعية) لذا اصبحت المستويات التعليمية النهائية لغرض التحليل الاحصائي هي اربعة مستويات (ابتدائية ، ثانوية ، جامعية ، دراسات عليا) . كما موضح في الجدول (١٧) .

جدول (١٧)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لآباء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتحصيل العلمي قسم هندسة الموارد المائية

المجموعة	العدد	المستوى التعليمي لاباء افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار ملاحظ)				درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		شهادة ابتدائية	شهادة ثانوية	شهادة جامعية	شهادة عليا		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٧	٥	٩	٨	٣	٠,٨٤٢٤١٧	٧,٨٢	غير دال
الضابطة	٢٧	٦	٦	١٠	٥				
المجموع	٥٦	١٣	١١	١٩	١٣				

يبين الجدول (١٧) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٨٤٢٤١٧) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للاب .

٤-التحصيل الدراسي للأم

بعد الحصول على بيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لامهات افراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني توزعت امهات افراد العينة الى ثمان مستويات تعليمية وهي (لا تقرا ولا تكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، اعدادية ، دبلوم معهد ، جامعية ، دراسات عليا) والجدول (١٨) يوضح ذلك .

جدول (١٨)

توزيع الأمهات بين المستويات التعليمية الثمانية للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

المجموعة	المستوى التعليمي لامهات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار الملاحظ)								المجموع
	لاتقرأ ولاتكتب	تقرأ وتكتب	شهادة ابتدائية	شهادة متوسطة	شهادة اعدادية	دبلوم معهد	شهادة جامعية	شهادة عليا	
التجريبية	٢	٤	٣	٤	٣	٢	٤	٦	٢٨
الضابطة	١	٢	٤	٣	٢	٣	٦	٥	٢٦
المجموع	٣	٦	٧	٧	٥	٥	١٠	١١	٥٤

ولغرض المعالجة الاحصائية تم دمج المستويات (لا تقرا ولا تكتب ، تقرا وتكتب ، ابتدائية) في مستوى تعليمي واحد هو (ابتدائية) ، كذلك تم دمج المستويات (متوسطة ، اعدادية) في مستوى تعليمي واحد هو (ثانوية) كذلك تم دمج المستويات (دبلوم /معهد ، جامعية) في مستوى تعليمي واحد هو (جامعية) لذا اصبحت المستويات التعليمية النهائية المعدة لغرض التحليل الاحصائي هي اربعة مستويات هي (ابتدائية ، ثانوية ، جامعية ، دراسات عليا) . كما موضح في الجدول (١٩) .

جدول (١٩)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لأمهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

المجموعة	العدد	المستوى التعليمي لامهات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار ملاحظ)				درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		شهادة ابتدائية	شهادة ثانوية	شهادة جامعية	شهادة عليا		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٩	٧	٦	٦	٣	١,٢٠١٨١٧	٧,٨٢	غير دال
الضابطة	٢٦	٧	٥	٩	٥				
المجموع	٥٤	١٦	١٢	١٥	١١				

يبين الجدول (١٩) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٢٠١٨١٧) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة

(٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للام للتخصص الانساني .

بعد الحصول على البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي لامهات افراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي توزعت امهات افراد العينة الى ثمان مستويات تعليمية وهي (لا تقرا ولا تكتب ، تقرا وتكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، اعدادية ، دبلوم معهد / جامعية ، دراسات عليا) والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

الجدول (٢٠)

توزيع الأمهات بين المستويات التعليمية الثمانية للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

المجموعة	المستوى التعليمي لامهات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار الملاحظ)								المجموع
	لاتقرأ ولاتكتب	تقرأ وتكتب	شهادة ابتدائية	شهادة متوسطة	شهادة اعدادية	دبلوم معهد	شهادة جامعية	شهادة عليا	
التجريبية	١	٢	٤	١	٤	٧	٤	٦	٢٩
الضابطة	١	٢	٤	٢	٣	٤	٦	٥	٢٧
المجموع	٢	٤	٨	٣	٧	١١	١٠	١١	٥٦

ولغرض المعالجة الاحصائية تم دمج المستويات (لا تقرا ولا تكتب ، تقرا وتكتب ، ابتدائية) في مستوى تعليمي واحد هو (ابتدائية) ، كذلك تم دمج المستويات (متوسطة ، اعدادية) في مستوى تعليمي واحد هو (ثانوية) كذلك تم دمج المستويات (دبلوم / معهد ، جامعية) في مستوى تعليمي واحد هو (جامعية) لذا اصبح المستويات التعليمية النهائية المعدة لغرض التحليل الاحصائي هي اربعة مستويات هي (ابتدائية ، ثانوية ، جامعية ، دراسات عليا) كما موضح في الجدول (٢١) .

جدول (٢١)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التحصيل الدراسي لأمهات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

المجموعة	العدد	المستوى التعليمي لامهات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة (التكرار ملاحظ)				درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		شهادة ابتدائية	شهادة ثانوية	شهادة جامعية	شهادة عليا		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٩	٧	٥	١١	٦	٣	٠,٠٦٧١٨٥	٧,٨٢	غير دال
الضابطة	٢٧	٧	٥	١٠	٥				
المجموع	٥٦	١٤	١٠	٢١	١١				

يبين الجدول (٢١) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٠٦٧١٨٥) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للام للتخصص العلمي .

٥-عمل الأب

توزع آباء أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصصين العلمي والانساني بين (موظف –كاسب) ولاجل التكافؤ في متغير عمل الاباء للتخصص الانساني استخدم مربع كاي لايجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عمل الاب والجدول (٢٢) يوضح ذلك .

جدول (٢٢)

عدد الآباء (موظف – كاسب) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				موظف	كاسب		المحسوبة	الجدولية	
التربية	الجغرافية	التجريبية	٢٨	٩	١٩	١	٠,٢٣٦٠٢٤	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٦	١٠	١٦				

يبين الجدول (٢٢) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٢٣٦٠٢٤) وهي اقل من قيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير عمل الاب للتخصص الانساني .

ولغرض اجراء التكافؤ في عمل الاباء / للتخصص العلمي فقد تم توزيع اباء افراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصصين بين (موظف – كاسب) ولاجل التكافؤ في متغير عمل الاب لكلا المجموعتين استخدم مربع كاي لايجاد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عمل الاب . والجدول (٢٣) يوضح ذلك .

الجدول (٢٣)

عدد الآباء (موظف – كاسب) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
				موظف	كاسب		المحسوبة	الجدولية	٠,٠٥
الهندسة	هندسة الموارد المائية	التجريبية	٢٩	١٥	١٤	١	٠,٣٢١٢٣٩	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٧	١٦	١١				

يبين الجدول (٢٣) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٣٢١٢٣٩) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير الاب للتخصص العلمي .

٦–عمل الأم

توزعت امهات افراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصصين العلمي والانساني بين (موظفة – ربة بيت) ولاجل التكافؤ في متغير عمل الام لكلا المجموعتين / للتخصص الانساني استخدم مربع كاي لايجاد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عمل الام والجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

عدد الأمهات (موظفة – ربة بيت) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				موظفة	ربة بيت		المحسوبة	الجدولية	
التربية	الجغرافية	التجريبية	٢٨	١٦	١٢	١	١,١٨٦٨١٣	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٦	١١	١٥				

يبين الجدول (٢٤) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,١٨٦٨١٣) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير عمل الاب للتخصص الانساني .

ولغرض اجراء التكافؤ في عمل الام للتخصص العلمي فقد تم توزيع امهات في المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي بين (موظفة –ربة بيت) ولاجل التكافؤ في متغير عمل الام لكلا المجموعتين استخدم مربع كاي لايجاد الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عمل الام . والجدول (٢٥) يوضح ذلك .

جدول (٢٥)

عدد الأمهات (موظفة – ربة بيت) وقيمة كاي المحسوبة والجدولية لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				موظفة	ربة بيت		المحسوبة	الجدولية	
الهندسة	هندسة الموارد المائية	التجريبية	٢٩	١٠	١٩	١	١,٠٢٩٨٨٥	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٧	٦	٢١				

يبين الجدول (٢٥) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٠٢٩٨٨٥) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) ولهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير عمل الام للتخصص العلمي.

٧- موقع السكن – داخل المركز (مدينة) ، خارج المركز (ريف) –

لغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لكلا التخصصين الانساني والعلمي تبعا لمتغير موقع السكن (ريف – مدينة) وبعد الحصول على البيانات المذكورة لكلا القسمين ولغرض اجراء التكافؤ في موقع السكن للتخصص الانساني فقد تم تحليل البيانات ومعالجتها احصائيا باستخدام مربع كاي والجدول (٢٦) يوضح ذلك .

جدول (٢٦)

نتائج اختبار مربع كاي للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				مركز المدينة	خارج المركز		المحسوبة	الجدولية	
التربية	التربية	التجريبية	٢٨	١٥	١٣	١	١,٢٣٧٩٦٩	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٦	١٠	١٦				

يبين الجدول (٢٦) نتائج تحليل مربع كاي وقد أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٢٣٧٩٦٩) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير السكن (مركز المدينة – خارج المركز) للتخصص الإنساني .

ولغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية في متغير السكن (مركز المدينة – خارج المركز) وبعد الحصول على البيانات المذكورة للقسم المذكور أعلاه فقد تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام مربع كاي والجدول (٢٧) يوضح ذلك .

جدول (٢٧)

نتائج اختبار مربع كاي للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

الكلية	القسم	المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				مركز المدينة	خارج المركز		المحسوبة	الجدولية	
الهندسة	هندسة الموارد المائية	التجريبية	٢٩	١٦	١٣	١	٠,٣٥٠٦٢٦	٣,٨٤	غير دال
		الضابطة	٢٧	١٧	١٠				

يبين الجدول (٢٧) نتائج تحليل مربع كاي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٣٥٠٦٢٦) وهي اقل من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير السكن (مركز المدينة – خارج المركز) للتخصص العلمي .

٨-الذكاء

قامت الباحثة بتطبيق اختبار رافن للذكاء على افراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة وللتخصصين العلمي والانساني وان هذا الاختبار مطبق على البيئة العراقية وبعد حساب درجة ذكاء الطلبة على اختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة) الذي اعد من قبل (الدباغ واخرون ، ١٩٨٣) اذ اعطي لكل طالب نسخة من الاختبار مع ورقة للاجابة عنها كما موضح في (ملحق ٤) وبعد تصحيح اجابات الطلبة على الاختبار المذكور بالاعتماد على مفتاح الحلول الصحيحة (الدباغ واخرون ،١٩٨٣، ص٦) وبعد تحويل درجات الطلبة الى الدرجة المئينية تمت معالجة البيانات وذلك باستخدام تحليل التباين من الدرجة الاولى (ANOVA) والجدول (٢٨) يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء للتخصص الانساني.

جدول (٢٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير درجة الذكاء للتخصص الإنساني / قسم الجغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	١٠,٤٩٧٥٤	٣	٣,٤٩٩١٧٩	١,٠١٩٦٩٠٤	٢,٧٩	غير دال
داخل المجموعات	١٧١,٥٩٥١	٥٠	٣,٤٣١٩٠١			
الكلي	١٨٢,٠٩٢٦	٥٣				

يبين الجدول (٢٨) نتائج تحليل التباين الاحادي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٠١٩٦٠٤) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢,٧٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣،٥٠) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير درجة الذكاء للتخصص الانساني .

كذلك تم التحليل الاحصائي باستخدام تحليل التباين الاحادي للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية .والجدول (٢٩) يوضح ذلك .

جدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير درجة الذكاء للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	٢٢٢,٠٥٩٥	٣	٧٤,٠١٩٨٤	١,٢٢٦٨٦٢	٢,٧٨٦	غير دال
داخل المجموعات	٣١٣٧,٢٩٨	٥٢	٦٠,٣٣٢٦٥			

الكلي	٣٣٥٩,٣٥٧	٥٥				

يبين الجدول (٢٩) نتائج تحليل التباين الاحادي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٢٦٨٦٢) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢,٧٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣،٥٢) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في متغير درجة الذكاء للتخصص العلمي.

٩-الاختصاص (علمي – انساني)

تم اختيار تكرار الاختصاص (علمي –انساني) بين المجموعتين التجريبية والضابطة لكلا الاختصاصين الجدول (٣٠) يبين نتائج الاختبار لغرض التكافؤ .

جدول (٣٠)

نتائج اختبار مربع كاي لتكرارات التخصص (علمي –انساني) في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	التكرار الملاحظ		درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		علمي	انساني		المحسوبة	الجولية	
التجريبية	٥٧	٢٩	٢٨	١	٠,٠١٠٤	٣,٨٤	غير دال
الضابطة	٥٣	٢٧	٢٦				

يلاحظ من الجدول (٣٠) ان قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٠١٠٤) وهي اقل من القيمة الجدولية (٣,٨٤) وهذا يشير بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و وبدرجة حرية (١) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير الاختصاص (علمي – انساني) .

خامساً: ادوات البحث

١-مقياس التعلم المنظم ذاتيا :

لغرض اعداد مقياس للتعلم المنظم ذاتيا تم القيام بالخطوات الاتية :

اولا : تحديد مصادر الحصول على فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا .

تم اعداد الصيغة الاولية للمقياس باعداد فقرات مناسبة تقيس التعلم المنظم ذاتيا لطلبة جامعة الموصل وتحديد اسس صياغة الفقرات وتحديد طريقة الاستجابة ودراسة صدق الفقرات والثبات .

واعتمدت الباحثة في الحصول على الفقرات باتباع الخطوات الاتية :

١-استبانة موجهة الى عينة من الطلبة :

تم اعداد استبانة استطلاعية مفتوحة تتضمن سؤالين يتناول كل سؤال الموضوعين الرئيسين المراد بحثهما حيث يتضمن السؤال الاول موضوع التعلم المنظم ذاتيا والسؤال الثاني موضوع منظور زمن المستقبل والاهداف البعيدة والقريبة المدى للطالب الجامعي و(الملحق٥) يوضح ذلك وتم توزيع الاستبانة على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب وطالبة ثم سحبهم عشوائيا باعداد متساوية من حيث الجنس ومن المرحلة الثانية من خمس كليات علمية وانسانية تم اختيارهم عشوائيا هي طب الاسنان والعلوم السياسية والهندسة والتربية والعلوم بواقع (٢٠) طالباً وطالبة من الصف الثاني من كل كلية وبواقع (١٠) طلاب و(١٠) طالبات كما هو الحال موضح في جدول رقم (٣١) وقد بلغ مجموع اجابات عينة الطلبة على اسئلة الاستبانة الاستطلاعية (٤٥٠) اجابة تباينت بين الايجاز والتفصيل .

جدول (٣١)

افراد العينة الاستطلاعية الخاصة بالحصول على فقرات مقياسي التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل وموزعة بين الكليات بحسب الجنس والمرحلة الدراسية

الكلية	القسم	المرحلة الثانية		المجموع الكلي
		ذكور	اناث	
١- طب الاسنان	-	١٠	١٠	٢٠
٢- العلوم السياسية	-	١٠	١٠	٢٠
٣- الهندسة	المعماري	١٠	١٠	٢٠
٤- التربية	اللغة العربية	١٠	١٠	٢٠
٥- العلوم	الكيمياء	١٠	١٠	٢٠
المجموع الكلي		٥٠	٥٠	١٠٠

٢-المقاييس والادوات السابقة :

اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس والادوات والادبيات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا وقد كانت ادبيات اجنبية وعربية وقامت الباحثة بالبحث في شبكة المعلومات (الانترنيت) واطلعت عل مقياس للتعلم المنظم ذاتيا استفادت الباحثة منه واعتمدت عليه في بناء المقياس وهو (استبانة الستراتيجيات الدافعية للتعلم) .

(Motivated strategies for Learning Questionnaire) المختصرة بـ(MSLQ) لـ(بنترك واخرون Pintrich , et al) المعدلة عام ١٩٩١ تضمنت الاستبانة فرعا لقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة .

ان استبيان التعلم (MSLQ) هو اداة بطاقة شخصية صممت لتقييم استراتيجيات التعلم من قبل طلبة الجامعة .

تم تطويره اساسيا في عام ١٩٨٦ ولكن تم تعديله خلال عدة سنوات الى ان تم طبعه في عام ١٩٩١ .

يتفحص هذا الاستبيان مواضيع تعليمية ذات علاقة وهي الدافعية واستراتيجيات التعلم بواسطة اتباع النموذج المعرفي – الاجتماعي العام للدافعية والتعلم والنموذج المعرفي العام للتعلم واكتساب المعلومات .

ويتضمن المقياس مواضيع مختلفة مثل المهارة الذاتية وكذلك يتضمن الاستجابة وهي متعلقة بالتركيب الدافعي المؤثر وهناك ستراتيجيات تعلم معرفي تتضمن التعميم والتنظيم وكذلك التفكير النقدي والتنظيم وما وراء المعرفي وهو يخاطب مواضيع معروفة مثل تحديد الهدف ، التوجيه ، الاستعياب ، التنظيم ، السلوك ، ادارة وقت الشخص وبيئته الدراسية ، جهود التقييم بواسطة الاصرار على المواضيع الصعبة ، والدراسة مع الاقران ، استراتيجيات البحث عن المساعدة .

استبيان التعلم (MSLQ) يخاطب كل معرفة اولية وتركيب ستراتيجية من التعلم المنظم ذاتيا المعرف من قبل جارسيا وبنترك عام (١٩٩٤) . (Nevill , 2004 ,P . 1-2)

وبعد ترجمة المقياس تم عرض الترجمة على مقوم لغوي في كلية التربية / قسم اللغة العربية لغرض التقويم اللغوي بشكل عام بحيث تعطي الترجمة نفس المعنى التربوي وتم اضافة اليه الاجابات التي تم الحصول عليها من الطلبة وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (١٠٥) فقرات بصيغته الاولية و(ملحق ٦) يوضح ذلك. ووضعت امام كل فقرة خمسة بدائل هي كما يلي :

(تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا ، تنطبق علي بدرجة كبيرة ، تنطبق علي بدرجة متوسطة ، تنطبق علي بدرجة قليلة ، لا تنطبق علي) .

ثانيا : اعداد الصيغة الأولية للمقياس

بعد الحصول على عدد مناسب من الفقرات اعيدت صياغة الفقرات بحيث تتسم بالوضوح والسهولة من حيث الفهم من قبل الطلبة وكانت فقرات المقياس ذات اتجاه ايجابي وذلك حسب طبيعة البحث .

ثالثا : صدق فقرات المقياس ومجالاته

الصـــدق : هو ان يقيس الاختبار الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع من اجله (ابو حويج واخرون ، ٢٠٠٢، ص١٣٢) يتكون المقياس بصيغته الاولية من (١٠٥) فقرة وقد توزعت فقرات المقياس على (١٥) خمسة عشر مكونا من مكونات التعلم المنظم ذاتيا وعرضت على هيئة تحكيم مؤلفة من عدد من الاساتذة المختصين بالعلوم التربوية والنفسية في مختلف الجامعات انظر (ملحق ٧) وقد ضم الملحق تعريفا بالتعلم المنظم ذاتيا وتعريفا بمكونات التعلم المنظم ذاتيا . وذلك لغرض التاكد مما يلي :

١-وضوح العبارات من حيث الصياغة اللغوية .

٢-ابداء الملاحظات في البدائل الخمسة المقترحة من حيث عددها وتسمياتها .

٣-اضافة او حذف او تعديل ما يرونه مناسبا من الفقرات .

٤-ابداء الملاحظات العلمية المفيدة لتطوير هذا المقياس .

٥-تنسيب فقرات المقياس الى المجال المناسب (المكوّن) الذي يقع ضمنه كما موضح في (ملحق ٨).

وقد التمست الباحثة من الاساتذة الخبراء المختصين بان يتم تعديل فقرات المقياس وذلك بوضع علامة (√) على يسار الفقرة في حقل صالحة اذا كان يرى ان الفقرة صالحة ووضع علامة (√) على يسار الفقرة في حقل غير صالحة اذا كان يرى ان الفقرة غير صالحة مع ذكر التعديل المناسب .

لقد تم الاخذ بملاحظات الخبراء وارائهم حول فقرات المقياس من النواحي المذكورة وتم الابقاء على الفقرة التي اتفق عليها (٨٠%) فاكثر من آراء الخبراء على انها فقرة صالحة.

وبعد الاخذ بملاحظات وآراء الخبراء تم اسقاط (٧) فقرات وتم تعديل (١٠) عشر فقرات كما موضح في (ملحق ٩) وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (٩٨) فقرة كما هو موضح في (ملحق ١٠) .

اما اسلوب البدائل الخماسي في المقياس فلم يبد الخبراء اعتراضا عليه واشار ألن وين (Allen & Yen ,1979 pp . 95-96) الى ان تحديد الصدق الظاهري لفقرات المقياس يتحقق من خلال فحص الخبراء له .

رابعاً : صدق المقياس Validity of the scale

اعتمدت الباحثة اربعة انواع من الصدق هي : صدق المحتوى والصدق الظاهري والصدق المنطقي وصدق البناء .

١- صدق المحتوى Content Validity

ان هذا النوع من الصدق يعزى الى المصادر التي سحبت منها فقرات المقياس وتجميعها وصياغتها لقد تحقق هذا النوع من الصدق بطريقة هي ان فقرات المقياس قد جمعت من مصدرين اساسين :

I- المصدر الاول هو اختبارات ومقاييس سابقة في التعلم المنظم ذاتيا وعددها مقياس واحد (MSLQ) .

II- المصدر الثاني للفقرات فهو استجابات (١٠٠) طالب وطالبة من بعض كليات جامعة الموصل باستبانة مفتوحة مكونة من سؤالين احد الاسئلة يتعلق بالتعلم المنظم ذاتيا والسؤال الثاني يتعلق بمنظور زمن المستقبل انظر ملحق رقم (٥) .

وبعد هذا الاجراء تم الحصول على (١٠٥) فقرة بصيغتها الاولية وبذلك تحقق صدق المحتوى (Anastasi , 1976 : 494-496) .

٢- الصدق الظاهري Face Validity

ان افضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس والاخذ بارائهم حول مدى تنفيذ فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (عودة والخليلي ، ١٩٩٨ : ٣٧٠) .

ويشير الصدق الظاهري الى مواكبة وملائمة الخصائص التي يقيسها المقياس (Anastasi , 1976 : 494-496) . تم عرض الفقرات التي جمعت من المقاييس السابقة واستجابات طلبة الجامعة التي كونت الصيغة الاولية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحيتها من حيث الصياغة والمضمون بقصد ايجاد الصدق الظاهري لها .

٣- الصدق المنطقي Logical Validity

الصدق المنطقي يتناول دراسة مفردات المقياس ومحتوياته ومادته والمقياس الصادق منطقيا هو المقياس الذي يمثل تمثيلا سليما للميادين المراد دراستها (الغريب، ١٩٧٠ : ٦٨١).

تحقق هذا النوع من خلال اعطاء تعريف دقيق للظاهرة السلوكية التي يقيسها المقياس ومن خلال التحليل المنطقي لفقرات الاختبار بحيث تغطي الجوانب المهمة لهذه الظاهرة (Allen & Yen , 1979: P. 96) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس التعلم المنظم ذاتيا من التعريف الواضح له ومدى تغطيه فقرات المقياس لمكونات التعلم المنظم ذاتيا .

٤- صدق البناء Construct Validity

يسمى صدق البناء بصدق المفهوم لانه يقوم على تحديد المفاهيم او البنى المقدمة للظاهرة المقاسة ومن ثم التحقق منها تجريبيا . (اسعد ، ١٩٧٨ :٣٣١) .

ان احد الطرائق اللازمة في هذا المجال هو حساب درجة القوة التمييزية ، التي تتمتع بها فقرات المقياس بين مجموعتين متطرفتين في العينة ، تم اختيار المجموعتين على اساس الدرجة الكلية للمقياس وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي للتعلم المنظم ذاتيا من خلال ايجاد القوة التمييزية للفقرات وحسابها عن طريق الاختبار التائي وبذلك يتحقق صدق بناء المقياس .

خامساً : اعداد الصيغة النهائية للمقياس وكتابة تعليماته

بعد ان تم الاخذ بملاحظات الخبراء التي الت الى حذف (٧) فقرات وتعديل (١٠) فقرات اعيد تنظيم الفقرات بحيث توزعت عشوائية على مجالات (مكونات) المقياس الخمسة عشر .

اعطيت بدائل الاستجابة الخمسة (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا ، تنطبق علي بدرجة كبيرة ، تنطبق علي بدرجة متوسطة ، تنطبق علي بدرجة قليلة ، لا تنطبق علي) .

وكانت التعليمات الخاصة بالاجابة علي المقياس تم وضعها بعد تحديد الصيغة النهائية وهي كما يلي :

١-تم توضيح طريقة الاجابة على فقرات المقياس من خلال شرحه من قبل الباحثة .

٢-من الضروري عدم ذكر اسم الطالب او الطالبة على استمارة المقياس .

٣-يجب ان تكون الاجابة بصدق وموضوعية .

٤-التاكيد على عدم ترك اية فقرة من دون اجابة .

٥-ان تتسم الفقرات بالوضوح والدقة ومفهومه ضمن المجال الذي تقيسه .

٦-اعطاء فكرة مختصرة عن طبيعة المقياس والهدف منه واهميته لطلبته الجامعة .

سادساً : التجربة الاستطلاعية الثانية (استخراج القوة التميزية للفقرات)

لمعرفة القوة التمييزية لفقرات المقياس وتحديد الفقرات المميزة من غير المميزة ولمعرفة معامل ارتباط كل فقرة بمجالها ثم تطبيق المقياس المكون من (٩٨) فقرة كما موضح في (ملحق ١٠) على عينة البحث الاستطلاعية الثانية وكانت عينة عشوائية من طلبة جامعة الموصل بلغ عددها (٤٠٠) طالبا وطالبة وباعداد متساوية من (١٠) كليات من كلا الجنسين ومن المرحلة

الثانية ومن كلا التخصصين العلمي والانساني انظر جدول (٣٢) وقد استثنيت بعض الكليات لعدم وجود عدد كافٍ من الطلبة لغرض التطبيق .

جدول (٣٢)

يوضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية الثانية (عينة التمييز) من طلبة جامعة الموصل

ت	الكلية	القسم	المرحلة الثانية		المجموع الكلي
			ذكور	اناث	
١.	طب الموصل	عام	٢٠	٢٠	٤٠
٢.	الصيدلة	–	٢٠	٢٠	٤٠
٣.	هندسة الالكترونيات	–	٢٠	٢٠	٤٠
٤.	علوم الحاسبات والرياضيات	علوم الحاسبات	٢٠	٢٠	٤٠
٥.	الزراعة والغابات	الصناعات الغذائية	٢٠	٢٠	٤٠
٦.	القانون	–	٢٠	٢٠	٤٠
٧.	الاداب	التاريخ	٢٠	٢٠	٤٠
٨.	التربية الاساسية	العلوم	٢٠	٢٠	٤٠
٩.	الادارة والاقتصاد	انظمة المعلومات	٢٠	٢٠	٤٠
١٠.	الفنون الجميلة	الفنون التشكيلية	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع الكلي			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

١–اجراءات تطبيق المقياس على عينة التمييز :

بعد استحصال موافقة الكلية والقسم وتحديد الموعد الزمني لاجراء التطبيق باليوم والساعة تم توزيع الاستمارات على الطلبة وضرورة ان تتسم الفقرات بالوضوح والدقة ومفهومة ضمن المجال الذي تقيسه وقبل الاجابة على فقرات المقياس تم توضيح طريقة الاجابة على فقرات المقياس وتعريف الطلبة بالهدف العلمي من البحث وضرورة ان تكون الاجابة صادقة وكاملة لكل فقرات المقياس وان الاجابات تكون سرية ولاتستخدم الا لاغراض البحث العلمي وبدون ذكر الاسم ، والتأكيد على عدم ترك اية فقرة من دون اجابة . تم شرح طريقة الاستجابة بوضع اشارة (√) امام البديل الذي يراه الطالب او الطالبة مناسبا له تماما وتم التوضيح للطلبة بانه لا توجد اجابات صحيحة واخرى خاطئة وضروري ان تكون الاجابة عل جميع المقياس وضرورة عدم ترك اية فقرات دون اجابة لان ذلك يؤثر على النتائج الاحصائية في حساب القوة التمييزية .

وقامت الباحثة بتوضيح وتفسير أي غموض يتعلق بصياغة الفقرات وبعد انتهاء الاجابات استعيدت الاستمارات من الطلبة وتم التأكد من سلامة الاجابة واختيار بديل واحد فقط من البدائل الخمس لكل فقرة وعدم اهمال اية فقرة دون الاجابة عنها .

٢-تصحيح الاستمارات وتقدير الدرجات :

تمت صياغة فقرات المقياس بشكل ايجابي وتم اعطاء الدرجات لكل بديل من البدائل الخمسة وعلى النحو الاتي :

ت	نوع البديل	الدرجة (القيمة)
أ	تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا	٥
ب	تنطبق علي بدرجة كبيرة	٤
ج	تنطبق علي بدرجة متوسطة	٣
د	تنطبق علي بدرجة قليلة	٢
هـ	لاتنطبق عليّ	١

ان مقياس التعلم المنظم ذاتيا في هذا البحث يتكون من (٩٨) فقرة ، فان الدرجة الكلية لكل مستجيب تتراوح بين (٩٨) درجة بوصفها الحد الادنى و (٤٩٠) بوصفها الحد الاعلى .

سابعاً : التحليل الاحصائي للفقرات

ايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً

ان الهدف الاساسي من التجربة الاستطلاعية الثانية هو حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا المؤلف من (٩٨) فقرة لغرض تحديد الفقرات المميزة وغير المميزة حيث يتم حذف الفقرات الغير مميزة .

ويذكر هنريسون Henry soon عام ١٩٧١ ان حجم العينة المناسب عملية التحليل الاحصائي يفضل ان تتروح بين (٤٠٠) او (٥٠٠) فرد يتم اختيارهم من المجتمع الاصلي (Henry soon, 1971, P. 132) . فاعتماد نسبة ٢٧% من افراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين من الدرجة الكلية يحقق حجما مناسبا في كل مجموعة وتباينا جيدا بينهما .(Ghiselli , et al , 1981: P. 434) .

لقد تم ترقيم الاستمارات لجميع الطلبة وتم حساب درجات الفقرات جميعها لكل طالب وطالبة من افراد العينة وذلك باخذ مجموع الاستجابات لكل حقل من حقول البدائل الخمسة ثم يضرب مجموع الاستجابات للبديل الواحد في درجة ذلك البديل وهكذا للبدائل الاخرى ثم تستخرج الدرجة الكلية للاستجابة لكل طالب وطالبة باخذ مجموع الدرجات ولجميع البدائل وهكذا تجدول جميع الاستمارات المرقمة لكل الطلبة مع الدرجة الكلية لكل استمارة .

تم ترتيب الاستمارات حسب مجموع الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى اوطا درجة وهي تمثل (٤٠٠) فرد ثم اخذت نسبة (٢٧%) كمجموعة عليا وعددها (١٠٨) استمارة وكذلك (٢٧%) كمجموعة دنيا أي (١٠٨) استمارة ايضا .

ولايجاد القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم استخدام الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين (البياتي واثاسيوس ، ١٩٧٧ : ٢٦٦) ، وذلك لغرض اختبار دلالة الفروق بين اجابات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس .

لقد لوحظ ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس قد تراوحت بين (٠,٥٧٥٢٧٢ ، ١٢,٦٧٤٨) كما موضح في (ملحق ١١) .

عند مقارنة القيم التائية المتحققة من الحسابات مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهو ذو قيمة (١,٩٦) ظهرت القيم التائية لـ(٩٤) فقرة دالة احصائيا وبذلك تتمتع هذه الفقرات بقوة تمييزية عالية وصالحة للتطبيق النهائي على عينة الطلبة كما ظهر ان هناك (٤) فقرات غير مميزة وعليه فقد تم حذفها من المقياس .

وعليه فان فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا بصورته النهائية بلغت (٩٤) فقرة و(ملحق ١٢) يبين ذلك .

والشكل رقم (١٥) يبين بروفيل مقياس التعلم المنظم ذاتيا بفقراته المميزة وغير المميزة استنادا الى الاختبار التائي .

الاتساق الداخلي لفقرات المقياس Internal Consistency

لقد اشار المختصون في القياس النفسي الى ان ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بمحك خارجي او داخلي يعد من مؤشرات صدقها ويستخدم المحك الداخلي عندما لا يتوافر محك خارجي وان افضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1976,p. 206) واستخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك بسحب (١٠٠) استمارة بشكل عشوائي من استمارات الطلبة ، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا اذ كانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط تساوي (٠,٢٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨). (الراوي، ١٩٨٤ :٤٦٣)

وقد تراوحت معاملات الارتباط (٠,٢٦-٠,٧٧) وهي اعلى من القيمة الجدولية (٠,٢٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) والجدول (٣٣) يوضح ذلك .

ويعد هذا الاسلوب من ادق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس . (عيسوي ، ١٩٨٥: ٥)

الفصل الثالث ـــــــ

جدول (٣٣)

يوضح قيم معامل الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس / مقياس التعلم المنظم ذاتياً

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣١	٢٢	٠,٣٦	٤٣	٠,٤١
٢	٠,٣٤	٢٣	٠,٣٧	٤٤	٠,٢٩
٣	٠,٣٦	٢٤	٠,٢٩	٤٥	٠,٣٤
٤	٠,٤٢	٢٥	٠,٣٥	٤٦	٠,٤٦
٥	٠,٤٥	٢٦	٠,٤٤	٤٧	٠,٣٢
٦	٠,٢٩	٢٧	٠,٣٨	٤٨	٠,٤١
٧	٠,٤٢	٢٨	٠,٢٦	٤٩	٠,٤٧
٨	٠,٤٤	٢٩	٠,٤٥	٥٠	٠,٢٧
٩	٠,٣٧	٣٠	٠,٣٩	٥١	٠,٣٦
١٠	٠,٣١	٣١	٠,٣٧	٥٢	٠,٢٨
١١	٠,٣٥	٣٢	٠,٣٥	٥٣	٠,٤٢
١٢	٠,٣٧	٣٣	٠,٧٧	٥٤	٠,٥٤
١٣	٠,٢٨	٣٤	٠,٣٦	٥٥	٠,٣٧
١٤	٠,٤٢	٣٥	٠,٣٢	٥٦	٠,٢٩
١٥	٠,٣٣	٣٦	٠,٣١	٥٧	٠,٣٣
١٦	٠,٤١	٣٧	٠,٢٨	٥٨	٠,٤٧
١٧	٠,٢٧	٣٨	٠,٤٢	٥٩	٠,٤١
١٨	٠,٣٢	٣٩	٠,٤١	٦٠	٠,٣٦
١٩	٠,٤٣	٤٠	٠,٣٦	٦١	٠,٣٤
٢٠	٠,٢٨	٤١	٠,٣١	٦٢	٠,٢٩
٢١	٠,٣٤	٤٢	٠,٢٩	٦٣	٠,٣٨

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
٦٤	٠,٤٣	٨٥	٠,٥١		
٦٥	٠,٣٧	٨٦	٠,٤٢		
٦٦	٠,٣١	٨٧	٠,٤٣		
٦٧	٠,٢٨	٨٨	٠,٦١		
٦٨	٠,٣٦	٨٩	٠,٤٢		
٦٩	٠,٤٣	٩٠	٠,٣٦		
٧٠	٠,٣٤	٩١	٠,٣٢		
٧١	٠,٤٢	٩٢	٠,٣١		
٧٢	٠,٤٤	٩٣	٠,٦٢		
٧٣	٠,٤٦	٩٤	٠,٥٤		
٧٤	٠,٣٧				
٧٥	٠,٣٩				
٧٦	٠,٢٨				
٧٧	٠,٤١				
٧٨	٠,٤٧				
٧٩	٠,٣٣				
٨٠	٠,٣٦				
٨١	٠,٢٩				
٨٢	٢٧				
٨٣	٠,٤١				
٨٤	٠,٤٣				

ثامنا : الثبات Reliability

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الاساسية في القياس ويتعين توافره في المقياس لكي يكون صالح للاستخدام (الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٤٣) .

تم ايجاد الثبات لمقياس التعلم المنظم ذاتيا بطريقة اعادة الاختبار Test- retest اذ حسب معامل ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني من كلية طب نينوى وكانت الفترة بين التطبيقين الاول والثاني (١٥) يوم اذ يشير (الظاهر واخرون ١٩٩٩) الى ان المدة بين الاختبارين يجب ان لا تكون طويلة بحيث يتعلم الطالب اشياء جديدة او ينسى الاشياء التي تعلمها ولا تكون قصيرة فيتذكر اجابات الاختبار الاول بحيث تتراوح المدة بين الاختبارين بين (١٠-٢٠) يوما . (الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ ، ١٤٠-١٤١) .

وتم ايجاد معامل ارتباط بيرسون في حساب الثبات (البياتي واثناسيوس،١٩٧٧ :١٨١) بين درجات الطلبة في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني فبلغ (ر = ٠,٨٥) وهو معامل ثبات عال ، يمكن بموجبه تطبيق الاداة على عينة البحث الرئيسة والتأكد من دقة النتائج مستقبلا .

١٠- التكافؤ في الاختبار القبلي ويتضمن :

أ- الاختبار القبلي للتعلم المنظم ذاتيا

قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتيا بتطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا كاختبارا قبليا على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة وللتخصص العلمي والانساني (الملحق ١٢) ولغرض اجراء التكافؤ في الاختبار القبلي للتخصص الانساني استخدم في معالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (ANOVA) والجدول (٣٤) يوضح ذلك .

جدول (٣٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للتعلم المنظم ذاتيا للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	٧٨٢٥,٧٦٦	٣	٢٦٠٨,٥٨٩	١,٢٥٩٧٧٩	٢,٧٩	غير دال
داخل المجموعات	١٠٣٥٣٣,٦	٥٠	٢٠٧٠,٦٧١			
الكلي	١١١٣٥٩,٣	٥٣				

يبين الجدول (٣٤) نتائج تحليل التباين الاحادي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٥٩٧٧٩) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢,٧٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣،٥٠) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي للتخصص الانساني .

كذلك تم تطبيق مقياس التعلم المنظم ذاتيا كاختبارا قبليا على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة وللتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية واستخدم في معالجة البيانات تحليل التباين الاحادي والجدول (٣٥) يوضح ذلك .

جدول (٣٥)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	٢٣٦٥,٤٨٣٣	٣	٧٨٨,٤٩٤٤	٠,٣١٧٣٨٨	٢,٧٨٦	غير دال

داخل المجموعات	١٢٩١٨٤,٥١٦٧	٥٢	٢٤٨٤,٣١٧٦			
الكلي	١٣١٥٥٠	٥٥				

يبين الجدول (٣٥) نتائج تحليل التباين الاحادي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٣١٧٣٨٨) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢,٧٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣ ، ٥٢) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي للتخصص العلمي .

٢- مقياس منظور زمن المستقبل

لغرض اعداد مقياس لمنظور زمن المستقبل تم القيام بالخطوات الاتية :

أولاً : تحديد مصادر الحصول على فقرات مقياس منظور زمن المستقبل : تم اعداد الصيغة الاولية للمقياس باعداد فقرات واهداف مناسبة تقيس منظور زمن المستقبل لطلبة جامعة الموصل وتحديد اسس وصياغة الفقرات وتحديد طريقة الاستجابة ودراسة صدق الفقرات والثبات .

واعتمدت الباحثة في الحصول على الفقرات بالخطوات الاتية :

١- استبانة موجهة الى عينة من الطلبة

تم اعداد استبانة استطلاعية مفتوحة تتضمن توجيه سؤال يتناول اهم الاهداف القريبة والبعيدة المدى للطالب الجامعي و(ملحق ٥) يوضح ذلك وتم توزيع الاستبانة على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب وطالبة تم سحبهم عشوائيا باعداد متساوية من حيث الجنس ومن المرحلة الثانية كما هو موضح في جدول (٣١) وقد بلغ مجموع اجابات عينة الطلبة (٣٢٠) اجابة .

٢- المقاييس والادوات السابقة

اطلعت الباحثة على عدد من المقاييس والادوات والادبيات التي تناولت منظور زمن المستقبل وقد كانت ادبيات اجنبية وعربية ولكنها قليلة وقامت الباحثة بالبحث في شبكة المعلومات (الانترنت) وتمت مراسلة العديد من الباحثين الذين لديهم بحوث في هذا المجال علما بان هذا الموضوع من المواضيع التي لم تتناول مسبقا بشكل كبير واطلعت الباحثة على مقياس منظور زمن المستقبل الذي اعد من قبل (الدكتور السيد عبد الدايم عبد السلام) والذي اعتمد على الاهداف البعيدة المدى . وفي البحث الحالي قامت الباحثة ببناء مقياس منظور زمن المستقبل لطلبة الجامعة بالاعتماد على الدراسات السابقة والاستبانة الاستطلاعية الموجهة الى طلبة الجامعة .

وقد تم عرض المقياس على مقوم لغوي من كلية التربية / قسم اللغة العربية لغرض صياغة الفقرات بشكل جيد وتمّت اضافة الاجابات التي تم الحصول عليها من الطلبة في استمارة الاستبانة الى فقرات المقياس ، وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس بصيغته الاولية (٧٣) فقرة و (ملحق ١٣) يوضح ذلك .

ووضعت امام كل فقرة خمسة بدائل هي كما يلي :

(هام جدا ، هام ، هام بدرجة متوسطة ، هام بدرجة قليلة ، غير هام) .

ثانيا : تم اعداد الصيغة الاولية للمقياس : بعد الاخذ بالملاحظات من حيث صياغة الفقرات بحيث تتسم الفقرات بالوضوح والسهولة من قبل الطلبة وكانت فقرات المقياس ذات اتجاه ايجابي حسب طبيعة البحث .

ثالثا : صدق فقرات المقياس ومجالاته

عرضت فقرات المقياس بصيغته الاولية (٧٣) فقرة على هيئة من المحكمين مؤلفة من عدد من الاساتذة المختصين بالعلوم التربوية والنفسية في مختلف الجامعات العراقية كما موضح في (ملحق ٧) لغرض ابداء الملاحظات والاراء واجراء التعديلات ان وجدت من حيث اعادة صياغة الفقرات او حذف بعض الكلمات او تعديلها وكذلك ابداء الملاحظات في البدائل الخمسة الانفة الذكر التي اقترحتها الباحثة وقد قدمت مع المقياس تعريفا واضحا لمنظور زمن المستقبل مع مجالاته وقد توزعت فقرات المقياس على (٦) ست انواع من المجالات (الاهداف).

لقد تم الاخذ بملاحظات الخبراء وارائهم حول فقرات المقياس وتم الابقاء على الفقرة التي اتفق عليها (٨٠%) فاكثر من اراء الخبراء .

وبعد الاخذ بملاحظات واراء الخبراء تم اسقاط (٦) فقرات وتم تعديل (٣) فقرات كما موضح في (ملحق ١٤) وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (٦٧) فقرة كما هو موضح في (ملحق ١٥) .

رابعاً : صدق المقياس Validity of the Scale

اعتمدت الباحثة اربعة انواع من الصدق هي ، صدق المحتوى والصدق الظاهري والصدق المنطقي وصدق البناء .

١- صدق المحتوى Content Validity

لقد تحقق هذا النوع من الصدق حيث ان فقرات المقياس جمعت من مصدرين اساسين:

أ- المصدر الاول : هو اختبارات ومقاييس سابقة في منظور زمن المستقبل وعددها مقياس واحد للسيد عبد الدايم عبد السلام .

ب- المصدر الثاني : للفقرات هو استجابات (١٠٠) طالب وطالبة من بعض كليات جامعة الموصل باستبانة مفتوحة مكونة من سؤالين احد الاسئلة يتعلق بالتعلم المنظم ذاتيا والسؤال الثاني يتعلق بمنظور زمن المستقبل انظر (ملحق ٥) .

وبعد هذا الاجراء تم الحصول على (٦٧) فقرة بصيغتها الاولية وبذلك تحقق صدق المحتوى .

٢- الصدق الظاهري Face Validity

تم عرض الفقرات التي جمعت من المقاييس السابقة واستجابات طلبة الجامعة التي كونت الصيغة الاولية لمقياس منظور زمن المستقبل على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها من حيث الصياغة والمضمون بقصد ايجاد الصدق الظاهري لها.

٣- الصدق المنطقي Logical Validity

لقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس منظور زمن المستقبل من التعريف الواضح له ومدى تغطية فقرات المقياس للاهداف الرئيسية ومن خلال التحليل المنطقي لفقرات المقياس بحيث تغطي الجوانب المهمة لهذا الموضوع . (Allen & Yen , 1979 , P. 96)

٤- صدق البناء Construct Validity

ان احد الطرائق اللازمة في هذا المجال هو حساب درجة القوة التمييزية التي تتمتع بها فقرات المقياس بين مجموعتين متطرفتين في العينة ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي لمنظور زمن المستقبل من خلال ايجاد القوة التميزية للفقرات وحسابها عن طريق الاختبار التائي وبذلك يتحقق صدق بناء المقياس .

خامساً : اعداد الصيغة النهائية للمقياس وكتابة تعليماته

بعد الاخذ بملاحظات الخبراء التي ادت الى حذف (٦) فقرات وتعديل (٣) فقرات اعيد تنظيم الفقرات بحيث توزعت عشوائيا على مجالات (اهداف) المقياس الستة .

اعطيت بدائل الاستجابة الخمسة (هام جدا ، هام ، هام بدرجة متوسطة ، هام بدرجة قليلة ، غير هام) .

وكانت التعليمات الخاصة بالاجابة على المقياس قد تم وضعها بعد تحديد الصيغة النهائية وهي كما يأتي :

توضيح طريقة الاجابة على فقرات المقياس ، وضرورة اتباع نفس الخطوات السابقة على غرار التعليمات التي وردت في الاجابة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا .

سادساً : التجربة الاستطلاعية الثانية (استخراج القوة التمييزية للفقرات)

تم تطبيق مقياس منظور زمن المستقبل المكون من (٦٧) فقرة على عينة البحث الاستطلاعية وكانت عينة عشوائية من طلبة جامعة الموصل البالغ عددها (٤٠٠) طالبا وطالبة والجدول (٣٢) يوضح ذلك .

١- اجراءات تطبيق المقياس على عينة التمييز

تم توزيع الاستمارات على الطلبة وان تكون الاجابات سرية مع توضيح وتفسير أي غموض يتعلق بصياغة الفقرات ، وضرورة اتباع نفس الخطوات السابقة على غرار التعليمات التي وردت في الاجابة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا .

٢-تصحيح الاستمارات وتقدير الدرجات

تمت صياغة فقرات المقياس بشكل ايجابي وتم اعطاء الدرجات لكل بديل من البدائل الخمسة وعلى النحو الاتي :

ت	نوع البديل	الدرجة (القيمة)
أ	هام جدا	٥
ب	هام	٤
ج	هام بدرجة متوسطة	٣
د	هام بدرجة قليلة	٢
هـ	غير هام	١

اصبح مقياس منظور زمن المستقبل يتكون من (٦٧) فقرة فان الدرجة الكلية لكل مستجيب تتراوح بين (٦٧) درجة بوصفها الحد الادنى و(٣٣٥) بوصفها الحد الاعلى.

سابعاً : التحليل الاحصائي للفقرات

ايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس منظور زمن المستقبل

ان الهدف الاساسي من التجربة الاستطلاعية الثانية هو حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس منظور زمن المستقبل المؤلف من (٦٧) فقرة لغرض تحديد الفقرات المميزة وغير المميزة حيث يتم حذف الفقرات الغير مميزة .

وضرورة اتباع نفس الخطوات السابقة على غرار التعليمات التي وردت في الاجابة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا من حيث ترقيم الاستمارات واستخراج الدرجة الكلية للاستجابة لكل طالب وطالبة وترتيب الاستمارات حسب مجموع الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى اوطا درجة وهي تمثل (٤٠٠) فرد ثم اخذت نسبة (٢٧%) كمجموعة دنيا أي (١٠٨) استمارة ايضا.

لايجاد القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين (البياتي ، واثناسيوس، ١٩٧٧ : ٢٦٦) ، وذلك لغرض اختبار دلالة الفروق بين اجابات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس .

لقد لوحظ ان القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس قد تراوحت بين (٠,١٠٥٩٠٩ ، ١٢,٦٧٤٩٢٣) كما موضح في (ملحق ١٦) عند مقارنة القيم التائية المتحققة من الحسابات مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهو ذو قيمة (١,٩٦) ظهر ان القيم التائية لـ(٦٢) فقرة دالة احصائيا وبذلك تتمتع هذه الفقرات بقوة تمييزية عالية وصالحة للتطبيق النهائي على عينة الطلبة كما ظهرت هناك (٥) فقرات غير مميزة وعليه فقد تم حذفها من المقياس ، وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٦٢) فقرة و(ملحق ١٧) يبين ذلك ، والشكل (١٦) يبين بروفيل مقياس منظور زمن المستقبل بفقراته المميزة وغير المميزة استنادا الى الاختبار التائي .

الفصل الثالث ـــــــ

الاتساق الداخلي لفقرات المقياس Internal consistency

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك بسحب (١٠٠) استمارة بشكل عشوائي من استمارات الطلبة ، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا .

وقد تراوحت معاملات الارتباط (٠,٢٦-٠,٧٩) وهي اعلى من القيمة الجدولية (٠,٢٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) والجدول (٣٦) يوضح ذلك .

جدول (٣٦) يوضح قيم معامل الارتباط (معامل الاتساق الداخلي) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس / مقياس منظور زمن المستقبل

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٩	٢٢	٠,٤٢	٤٣	٠,٤٥
٢	٠,٣١	٢٣	٠,٣٩	٤٤	٠,٧٩
٣	٠,٢٧	٢٤	٠,٤١	٤٥	٠,٣٢
٤	٠,٤٥	٢٥	٠,٥٤	٤٦	٠,٢٩
٥	٠,٣٦	٢٦	٠,٤٢	٤٧	٠,٣١
٦	٠,٣٥	٢٧	٠,٣٨	٤٨	٠,٤٢
٧	٠,٤٢	٢٨	٠,٣٦	٤٩	٠,٤٥
٨	٠,٢٨	٢٩	٠,٢٧	٥٠	٠,٤٦
٩	٠,٣٣	٣٠	٠,٥٢	٥١	٠,٣٥
١٠	٠,٣٤	٣١	٠,٥١	٥٢	٠,٤٧
١١	٠,٤٨	٣٢	٠,٣٠	٥٣	٠,٣٦
١٢	٠,٣٦	٣٣	٠,٣٩	٥٤	٠,٢٨
١٣	٠,٣٧	٣٤	٠,٤٩	٥٥	٠,٣٩
١٤	٠,٣٨	٣٥	٠,٥٣	٥٦	٠,٤٣
١٥	٠,٤٢	٣٦	٠,٣٢	٥٧	٠,٥٢
١٦	٠,٣٣	٣٧	٠,٦٤	٥٨	٠,٦١
١٧	٠,٤٦	٣٨	٠,٤٨	٥٩	٠,٤٣
١٨	٠,٣٥	٣٩	٠,٤٢	٦٠	٠,٣٤
١٩	٠,٣٧	٤٠	٠,٣٩	٦١	٠,٤١
٢٠	٠,٢٩	٤١	٠,٢٦	٦٢	٠,٤٦
٢١	٠,٤٣	٤٢	٠,٦٤		

ثامنا : الثبات Reliability

تم ايجاد الثبات لمقياس منظور زمن المستقبل بطريقة اعادة الاختبار test-retest وهي من افضل الطرق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة نفسها وتعني تطبيق الاختبار نفسه مرتين (علام ، ٢٠٠٠: ١٦٤) .

وتم حساب ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (٥٠) طالبا وطالبة الصف الثاني من كلية طب نينوى وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني (١٥) يوم حيث اشار الروسان الى ان الفترة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني يجب ان لا تتجاوز اسبوعين (الروسان واخرون ، ١٩٩٥: ١٥٧) وتم ايجاد معامل ارتباط بيرسون في حساب الثبات (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ : ١٨١) . بين درجات الطلبة في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني فبلغ (ر= ٠,٨٩) وهو معامل ثبات عال (ابو لبدة ، ٢٠٠٠ : ٢٧٢)، ويمكن بموجبه تطبيق الاداة على عينة البحث الرئيسة والتأكد من دقة النتائج مستقبلا.

١٠- التكافؤ في الاختبار القبلي لمنظور زمن المستقبل

تم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في منظور زمن المستقبل بتطبيق مقياس منظور زمن المستقبل كاختبارا قبليا على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة وللتخصصين العلمي والانساني (الملحق ١٧) ولغرض اجراء التكافؤ في الاختبار القبلي للتخصص الانساني، استخدم في معالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (ANOVA) والجدول (٣٧) يوضح ذلك .

جدول (٣٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمنظور زمن المستقبل للتخصص الانساني / قسم الجغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	٢٣٣٣,٠٦٨	٣	٧٧٧,٦٨٩٥	١,٥٩٥٠٣٦	٢,٧٩	غير دال
داخل المجموعات	٢٤٣٧٨,٤٣	٥٠	٤٨٧,٥٦٨٦			
الكلي	٢٦٧١١,٥	٥٣				

يبين الجدول (٣٧) نتائج تحليل التباين الاحادي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٥٩٥٠٣٦) وهي اقل من القيمة الجدولية (٢,٧٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣،٥٠) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي للتخصص الانساني .

كذلك تم تطبيق مقياس منظور زمن المستقبل كاختبارا قبليا على افراد المجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية واستخدم في معالجة البيانات تحليل التباين الاحادي والجدول (٣٨) يوضح ذلك .

جدول (٣٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمقياس منظور زمن المستقبل للتخصص العلمي/ قسم هندسة الموارد المائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين المجموعات	٤٥٧,٣٢١٤	٣	١٥٢,٤٤٠٥	٠,٦١٨١٩٨	٢,٧٨٦	غير دال
داخل المجموعات	١٢٨٢٢,٦١	٥٢	٢٤٦,٥٨٨٦			
الكلي	١٣٢٧٩,٩٣	٥٥				

يبين الجدول (٣٨) نتائج تحليل التباين الاحادي وقد اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦١٨١٩٨) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٢,٧٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣،٥٢) وبهذا تم تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي للتخصص العلمي.

تطبيق الاختبار القبلي :

بعد استخراج صدق وثبات المقياسين في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل وكذلك قوة فقرات المقياسين التمييزية اعد المقياسين بصورتهما النهائية لغرض اجراء الاختبار القبلي على عينة البحث وقد بلغ عدد فقرات كل مقياس على النحو التالي :

مقياس التعلم المنظم ذاتيا ويضم (٩٤) فقرة اما مقياس منظور زمن المستقبل فيضم (٦٢) فقرة مع اعطاء قائمة تعليمات للطلبة يتضمن مثال .

وتم تطبيق مقياسي التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل ، انظر (ملحق ١٢) و(ملحق ١٧) على المجموعتين التجريبية والضابطة بوصفه اختبارا قبليا .

في بداية الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) واستغرق تطبيقهما يومين ، اذ حدد يوم للتطبيق في قسم الجغرافية وذلك في تاريخ (٢٠٠٥/١٠/٩) للمقياسين المذكورين اعلاه ، ويوم اخر للتطبيق في قسم هندسة الموارد المائية وذلك في تاريخ (٢٠٠٥/١٠/١٠) للمقياسين واستغرقت الاجابة على فقرات كل مقياس ساعة واحدة .

٣- البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل ويتضمن قسمين :

I- الجزء الاول / البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا ويتكون من (١٨) درساً تعليمياً.

II- الجزء الثاني / البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل ويتكون من (٦) دروس تعليمية .

من الاهداف الاساسية للبحث الحالي هو بناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل ومعرفة اثر هذا البرنامج التعليمي لدى افراد المجموعة التجريبية في كلا التخصصين العلمي والانساني لذلك قامت الباحثة باختبار مكونات البرنامج التعليمي المناسب لتحقيق اهداف البحث .

خطوات بناء البرنامج :

حددت الباحثة عناصر البرنامج التعليمي ، وخطوات بنائه في ضوء النقاط التالية :

١-هدف البرنامج

أ- يهدف البرنامج الى زيادة الوعي المعرفي للطالب الجامعي .

ب- استخدام الاستراتيجيات الفعالة في الدراسة .

ج- بيان اهمية المستقبل كمكون رئيسي لسلوك الفرد .

د- التأكيد على قدرة بناء اهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها بانها صفة هامة للكائنات الانسانية .

٢-الاسس العلمية التي اعتمدها البرنامج

يمكن ايجاز الاسس العلمية التي انطلقت منها الباحثة لبناء البرنامج بما ياتي :

١-ضرورة تصحيح وتعديل الاساليب الخاطئة في الدراسة .

٢-ان الاساليب المعرفية لا يمكن تغييرها الاّ من خلال برامج تعليمية او تدريبية يمكن اعدادها من مصادر وادبيات متعددة .

٣-ضرورة تحديد اهداف حياتية للاشخاص وسهولة تطبيقها وامكانية الحصول على استجابات حقيقية .

٤-ان الاهداف المستقبلية البعيدة المدى يمكن توضيحها للطلبة والاستفادة منها .

- بناء على النقاط السابقة اعتمدت الباحثة على النظريات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا مثل النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (١٩٨٦) والتي تفترض مبدأ العملية المتبادلة بين المحددات الشخصية (الذات) والبيئة والسلوكية في التعلم المنظم ذاتيا .

كذلك اعتمدت الباحثة على النظريات الخاصة بمنظور زمن المستقبل مثل نظرية دي فولدر رولنز (١٩٨٢) الذي قدم اهدافاً لافراد العينة .

٣-استراتيجية البرنامج

١- تعلم مهارات او استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

٢- ان الاستراتيجيات تساهم ايجابيا في تحسين مهارات التشفير والتخزين والاحتفاظ بالمعلومات .

٣- تحسين مهارات القراءة والكتابة والفهم ، وتزيد من الثقة المعرفية للدارسين .

٤- تفيد في تشخيص الموهبة وان التدريب عليها يعزز من التحصيل الاكاديمي .

٥- الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي يمتازون بالنظرة البعيدة الاهداف .

٦- ان منظور الزمن له دور اساس في التحصيل والشخصية .

٤-انشطة البرنامج

تضمن البرنامج التعليمي وسائل كثيرة منها المحاضرات النظرية والتعليمات والامثلة والتمارين والمناقشة والتعليم والتفكير من خلال طرح الاسئلة في الصف من قبل الباحثة بهدف اثارة الطلبة ومشاركتهم في الاجابة عن الاسئلة ، وتنمية قدراتهم العقلية واكتشاف وصقل مواهبهم كذلك تم اعطاء الواجبات البيتية الخاصة بكل درس تعليمي ، واستخدام الوسائل التعليمية الخاصة بالبرنامج التعليمي لغرض تركيز المعلومات النظرية والتي من شأنها ان تساعد الطلبة على فهم الموضوع بصورة اكثر بهدف اثارة عنصر التشويق ...انظر (ملحق ١٨) وكذلك تكليف

كل طالب بجلب موضوع مختصر من شبكة الانترنيت لغرض تعويدهم على كيفية استخراج الدراسات والبحوث ، اضافة الى معرفة مقدار الجهد العلمي الذي يستطيع كل طالب ان يبذله في تقديمه للموضوع وقدرته على اجابة الاسئلة المثارة كمناقشة من قبل زملائه الطلبة في موضوع الدرس .

٥- المحتوى التعليمي للبرنامج :

تضمن البرنامج التعليمي جزأين :

الجزء الاول : البرنامج التعليمي الخاص بموضوع التعلم المنظم ذاتيا .

اعتمد في هذا الجزء على مكونات التعلم المنظم ذاتيا والبالغة (١٥) مكوناً حيث تم صياغة هذه المكونات بشكل دروس تعليمية مفصلة بلغ عددها (١٨) درساً تعليمياً وكانت هذه الدروس شاملة لموضوع التعلم المنظم ذاتيا .

الجزء الثاني : البرنامج التعليمي الخاص بموضوع منظور زمن المستقبل .

اعتمد في هذا الجزء على الاهداف الرئيسية في منظور زمن المستقبل والبالغة (٦) اهداف رئيسية وهي تغطي الموضوع ، وقد تم صياغة هذه الاهداف بشكل دروس تعليمية بلغ عددها (٦) ست دروس تعليمية مفصلة بناءً على الاهداف المستقبلية للطالب الجامعي .

٦- اعداد دروس البرنامج التعليمي :

قامت الباحثة باعداد برنامج تعليمي بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات العربية والاجنبية كذلك الدراسات الحديثة في شبكة المعلومات (الانترنت) وبعد الجهد المضني من قبل الباحثة قامت ببناء برنامج تعليمي مكون من (٢٤) درسا يتكون من جزئين ، الجزء الاول يتكون من (١٨) درسا خاصا بالتعلم المنظم ذاتيا بواقع درسا واحدا لكل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا عدا بعض المكونات الرئيسية فكانت درسان لكل مكون وهي (فعالية الذات ، الوعي المعرفي ، التصحيح الذاتي) ، يتكون الجزء الثاني من (٦) دروس خاصة بمنظور زمن المستقبل بواقع درسا واحدا لكل هدف من اهداف منظور زمن المستقبل ويتضمن كل در س من الدروس امثلة وتمارين ومناقشة ، وواجب بيتي بوصفه نشاطاً يتصل بموضوع الدرس تتم مناقشة الطلبة فيه خلال الدرس اللاحق ، كذلك وضعت الباحثة خطة تدريسية شاملة للدرس التعليمي (ملحق ١٩) .

٧- صدق البرنامج التعليمي :

قامت الباحثة بايجاد الصدق الظاهري للبرنامج ويشير (عودة والخليلي ، ١٩٩٨) الى ان افضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات دروس البرنامج للمهارات المراد تنميتها (عودة والخليلي، ١٩٩٨: ٢٧٠).

بعد تصميم وبناء البرنامج التعليمي بصيغته الاولية ، الجزء الاول / التعلم المنظم ذاتيا ، والجزء الثاني / منظور زمن المستقبل (ملحق ٢٠) و (ملحق ٢١) تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس (الملحق ٧) لغرض معرفة مدى ملائمة الدروس والامثلة والتمارين والواجبات البيتية المستخدمة في تحقيق مستوى افضل للتعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل وتم اعطاء نموذج لكل خبير يوضح فيه كتابة التعديلات المخصصة لدروس البرنامج التعليمي (ملحق ٢٢) .

وقد حصل البرنامج على اتفاق الخبراء على صلاحية الدروس كلها بعد الاخذ بالتعديلات التي قدمها بعض الخبراء اذ كانت نسبة الاتفاق ١٠٠% أي ان البرنامج يتمتع بصلاحية عالية من حيث المستوى الايجابي .

وقد اشاد معظم الخبراء برصانة ودقة بناء هذا البرنامج كونه توجها جديدا في علم النفس التربوي حيث يربط موضوعي التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل ، وبذلك يعد موضوعا مهما وملحا لطلبة الجامعة ، لانه يستطيع ان ينمي ويرفع قدرة الطالب العقلية ويمكنه من الانتباه الى محاور عديدة مختلفة تساعده في الارتقاء بنفسه في عملية التعلم وكذلك تحقيق اهدافة وطموحاته الشخصية وينظر للمستقبل بنظرة متفائلة وباندفاع نحو التعلم .

٨- التجربة الاولية للبرنامج التعليمي

قامت الباحثة بتجربة البرنامج التعليمي على (٢٠) طالب وطالبة في بداية العام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) قبل تطبيق البرنامج على عينة البحث الاساسية وذلك لمعرفة المستوى المناسب للدروس ولمدة اسبوع بواقع خمسة دروس وذلك لمعرفة الوقت اللازم لتطبيق كل درس وكذلك معرفة مدى استيعاب الطلبة لدرس البرنامج التعليمي .

٩- تطبيق البرنامج التعليمي

وهي عملية التطبيق النهائي للبرنامج التعليمي وقد قامت الباحثة بالتطبيق النهائي للبرنامج بتاريخ (٢٠٠٥/١٠/١٣) وانتهى التطبيق بتاريخ (٢٠٠٦/١/٥) بواقع اربع حصص في الاسبوع لقسمي الجغرافية وهندسة الموارد المائية بواقع حصتين لكل قسم وقد اعد جدول بتوقيتاته بعد لقاء رؤوساء الاقسام المذكورة اعلاه وبيان لهم اهمية هذا البرنامج في العملية التعليمية للطلبة وكذلك بعد اللقاء مع افراد المجموعتين التجريبية للقسم الانساني والقسم العلمي وكان تطبيق الدرس الواحد يستغرق (٤٥) دقيقة لكل قسم .

١٠- الامكانات اللازمة للبرنامج :

تم تبصير الطلبة وتوسيع مداركهم الذهنية لغرض فهم الموضوع للدرس التعليمي بان فهم الدرس لا يتم عن طريق الوسائل التقليدية السابقة التي تقتصر على السبورة فقط وانما باستخدام الاجهزة السمعية والبصرية المشار اليها سابقا اضافة الى ذلك تم توزيع عدد من السلايدات والرقائق الشعاعية التي تحتوي على صور ملونة حيث يطلب من الطلبة تحديد ما يشاهدونه من الافلام والتي لها علاقة بالمواضيع السابقة التي طرقت عليهم في موضوع الدرس التعليمي السابق .

١١- الجدول الزمني للبرنامج التعليمي :

تم تخطيط جدول زمني مسبق للبرنامج التعليمي الخاص بالتعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل يغطي الدروس التعليمية كافة حيث ان العمل بموجبه يعتبر مهم في البحوث التجريبية والجدول الزمني للبرنامج التعليمي مبين في (ملحق ٢٣) حيث تم تحديد اليوم والتاريخ وعنوان الدرس والقسم.

تطبيق الاختبار البعدي :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي للتعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل لطلبة جامعة الموصل تم تطبيق الاختبار البعدي لمقياسي التعلم المنظم ذاتيا ومنظور زمن المستقبل (ملحق ١٢) و (ملحق ١٧) للمجموعتين التجريبية والضابطة وقد استغرق تطبيقه يومين ، يوم للتخصص الانساني / قسم الجغرافية وذلك في يوم (٢٠٠٦/٣/٦) ، للمقياسين المذكورين اعلاه ، ويوم اخر للتخصص العلمي / قسم هندسة الموارد المائية وذلك في يوم (٢٠٠٦/٣/٧) للمقياسين المذكورين اعلاه .

كما قامت الباحثة بتصحيح الاداتين لغرض الحصول على درجات الاختبار البعدي لكلا التخصصين الانساني والعلمي وكذلك وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) لغرض مقارنتها مع درجات الاختبار القبلي ودونت النتائج كما يلي :

١- درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتيا كما في (ملحق ٢٤) .

٢- درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في منظور زمن المستقبل كما في (ملحق ٢٥) .

سادساً : الوسائل الإحصائية Statistical Methods

تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية :

١-معامل ارتباط بيرسون : لايجاد ثبات المقياسين بطريقة اعادة الاختبار ولايجاد علاقة الفقرة مع الفقرات الاخرى .

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[ن \text{ مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}][ن \text{ مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}]}}$$

اذ يمثل :

ر : معامل ارتباط بيرسون

ن : عدد افراد العينة

س ، ص : قيم درجات التطبيقين

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ : ١٨٣)

٢-الاختبار التائي (t-test) : للتوصل الى القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيا وفقرات مقياس منظور زمن المستقبل .

$$ت_{(ن١ + ن٢ - ٢)} = \frac{\overline{س}_{١} - \overline{س}_{٢}}{\sqrt{\left[\frac{(ن_{١}-١)\,ع_{١}^{٢} + (ن_{٢}-١)\,ع_{٢}^{٢}}{ن_{١} + ن_{٢} - ٢}\right]\left[\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right]}}$$

$\overline{س}_{١}$: الوسط الحسابي للعينة الاولى .

$\overline{س}_{٢}$: الوسط الحسابي للعينة الثانية .

$ن_{١}$: عدد افراد العينة الاولى .

$ن_{٢}$: عدد افراد العينة الثانية .

$ع_{١}^{٢}$: التباين للعينة الاولى .

$ع_{٢}^{٢}$: التباين للعينة الثانية .

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ : ٢٦٠)

٣- مربع كاي (x^2) Chi square لتكافؤ المجموعات

$$كا^{٢} = مجـ \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

ل : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع .

مج : المجموع

كا٢ : قيمة مربع كاي .

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ : ٢٩٣)

٤- تحليل التباين الاحادي One Way Analysis of Variance

لتكافؤ المجموعات واختبار فرضيات البحث .

$$ف = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

(المنيزل ، ٢٠٠٠ ، ص١٨٦)

٥- تحليل التباين الثنائي (Two Way Analysis of Varlance)

لاختبار فرضيات البحث وفق المعادلة الاتية

ف (بين الاعمدة) = متوسط المربعات بين المجموعات / متوسط مربعات الخطا

ف (بين الصفوف) = متوسط مجموع بين الصفوف / متوسط مربعات الخطاء

ف (بين التفاعل) = متوسط مجموع مربعات التفاعل / متوسط مربعات الخطاء

(المشهداني وهرمز ، ١٩٨٩: ٤٩٦-٥٠٥)

- تم استخدام الحاسب الالي في تنفيذ البرامج الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات والحصول على النتائج .

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها في ضوء الاهداف والفرضيات ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة وعلى النحو الاتي :

الهدف الاول :

بناء برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً ومنظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل .

تم تحقيق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي تم عرضها في الفصل الثالث (منهجية البحث واجراءاته) من حيث الخطوات المتبعة لبناء البرنامج التعليمي بجزئيه حيث يتضمن الجزء الاول : البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتياً والجزء الثاني : البرنامج التعليمي لمنظور زمن المستقبل واعداد الدروس المناسبة لكل جزء وبعد جهد كبير قامت به الباحثة لغرض اعداد هذه الدروس وبعد البحث المضني والاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة من شبكة المعلومات (الانترنيت) ثم تجميع هذه المعلومات وتبويبها وتوظيفها لبناء البرنامج التعليمي حيث تم ادخالها كل حسب المكون او الهدف المناسب وتم تصميم الدروس التعليمية وفقاً لذلك ملحق (٢٠) (البرنامج التعليمي)

وقد عرض البرنامج على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة وتأييدهم وموافقتهم على صلاحية البرنامج حيث اجمع الخبراء على صلاحيته وجودتهِ .

الهدف الثاني :

اثر برنامج تعليمي في التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة الموصل .

ولغرض تحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً .

للتحقق من هذه الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات :

تحليل التباين الاحادي (One Way Analysis of Variance) وقد تبين وجود فروق دالة احصائياً حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٥,٣٤٩٨١) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٤٧٦) والمستخرجة بدرجات حرية (٢١٦,٣) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية ، وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد أثر تأثيراً كبيراً في المجموعة التجريبية من حيث ان المتعلم يكون دوره ايجابياً في العملية التعليمية وانه يناقش ويستنتج ودافعيته تزداد للتعلم وتتوفر لديه بيئة تعليمية مناسبة ويمتلك وعي معرفي بناء يساعده على تنظيم مدركاته الحسية . والجدول (٣٩) يوضح ذلك

جدول (٣٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٥٠٠٧٥,٨١٨٣	٣	٥٠٠٢٥,٢٧٢٨	٢٥,٣٤٩٨١٦٧	٢,٦٤٧	دال
داخل المجموعات	٤٢٦٢٥٣,٩٢٧٢	٢١٦	١٩٧٣,٣٩٧٨١			
الكلي	٥٧٦٣٢٩,٧٤٥٥	٢١٩				

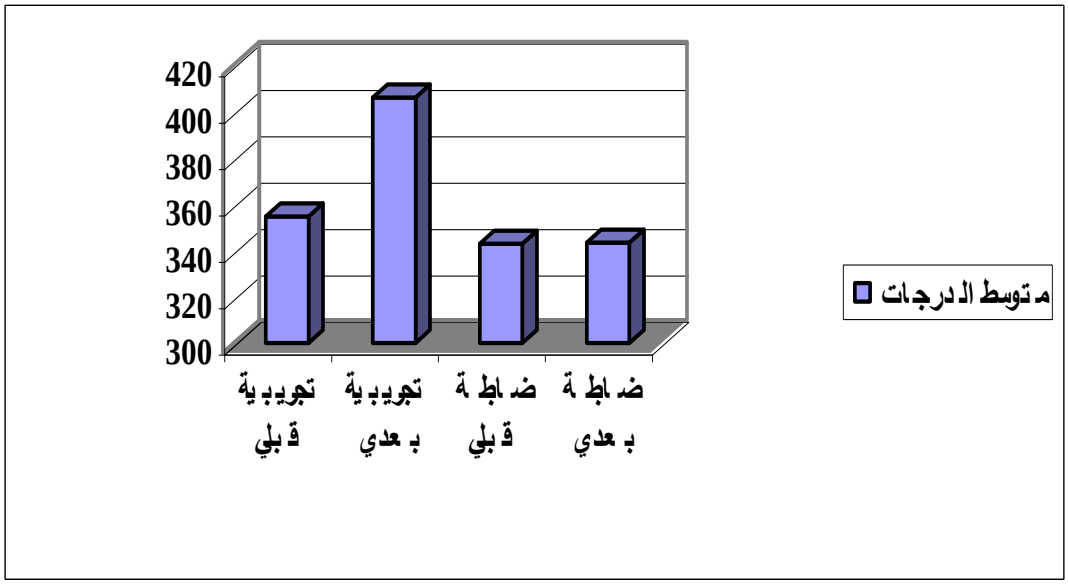
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً موضح في الجدول (٤٠) .

جدول (٤٠)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٣٤٢,٨٦٧٩
ضابطة بعدي	٣٤٣,٣٣٩٦
تجريبية قبلي	٣٥٤,٧٠١٨
تجريبية بعدي	٤٠٥,٧٧١٩

والشكل (١٧) يوضح ذلك حيث تبين في الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) و متوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً حيث يتبين من الشكل ان الطلبة قد استفادوا بصورة كبيرة من محتويات البرنامج التعليمي .



شكل (١٧) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التعلم المنظم ذاتياً

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (باركر و اولسون Barker & Olson) 1995) ودراسة (كوفاج ٢٠٠٠ Kovach) و دراسة (الهنداوي ٢٠٠٣) .

الهدف الثالث :

اثر برنامج تعليمي في منظور زمن المستقبل لدى طلبة جامعة الموصل .

ولغرض تحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية الاتية :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل . للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One Way of Analysis of Variance) وقد تبين وجود فروق دالة احصائياً حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢١,٣٨٧٤) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة

(٢,٦٤٧) والمستخرجة بدرجات حرية (٣ ، ٢١٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائيا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل . لصالح المجموعة التجريبية ، وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تأثيرا كبيرا في المجموعة التجريبية من خلال الدروس التعليمية التي تؤكد على اهداف الطلاب المستقبلية والاستفادة منها بصورة عملية والجدول (٤١) يوضح ذلك .

جدول (٤١)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمنظور زمن المستقبل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٨٣٢٩,٤٥	٣	٦١٠٩,٨١٦	٢١,٣٨٧٤	٢,٦٤٧	دال
داخل المجموعات	٦١٧٠٥,٥١	٢١٦	٢٨٥,٦٧٣٧			
الكلي	٨٠٠٣٤,٩٦	٢١٩				

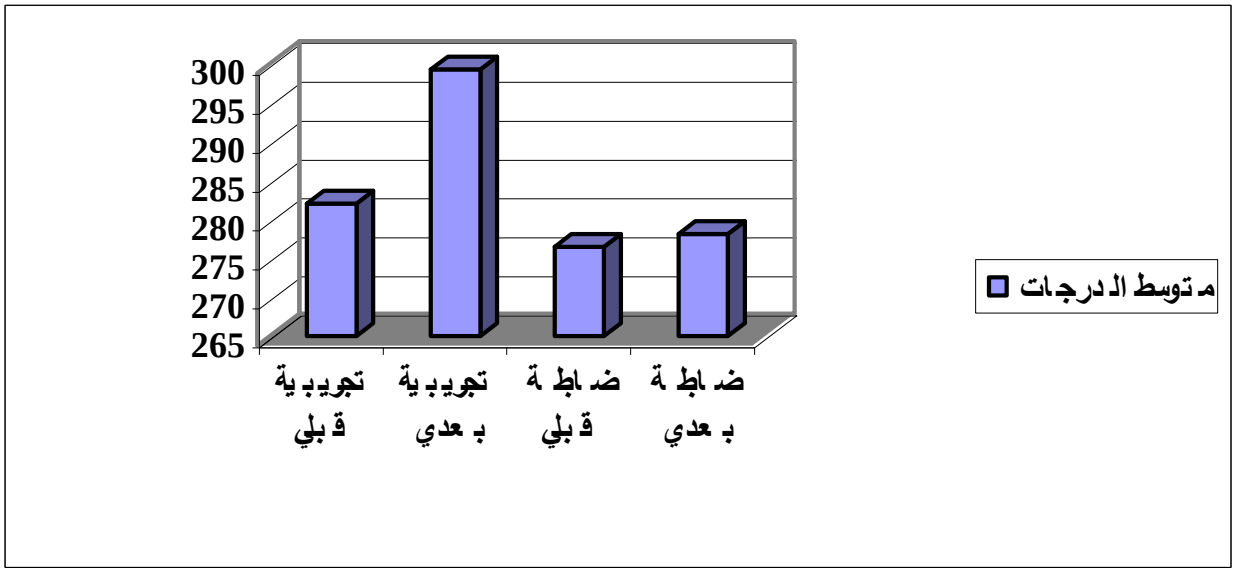
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل موضح في الجدول (٤٢).

جدول (٤٢)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٢٧٦,٤٧١٧
ضابطة بعدي	٢٧٨,١١٣٢
تجريبية قبلي	٢٨٢,٠٣٥١
تجريبية بعدي	٢٩٩,٢٦٣٢

والشكل (١٨) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقا ملحوظا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على



الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في منظور زمن المستقبل واصبح الطلبة على وعي وادراك بمضمون الدروس التعليمية وتطبيقها واعتبارها منهاج عمل للاستفادة منها مستقبلا .

شكل (١٨) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في منظور زمن المستقبل

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (دي فولدر ولينز ١٩٨٢) ودراسة (عبد السلام ، ١٩٩٥) ودراسة (الفتلاوي ، ٢٠٠٠) ودراسة (ابو حميدان ، ٢٠٠١) ودراسة (البدراني ، ٢٠٠٤) .

الهدف الرابع :

دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) .

ولغرض تحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية الاتية :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) .

وللتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتعرف فيما اذا كان هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا حيث اشارت نتائج التحليل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ، بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ، في التعلم المنظم ذاتيا .

اذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٣٧,٨٦١٩ ،٧,٠١٢١ ، ٥,٧٣٨٤) وهي اكبر من القيم الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٦١ ، ٢,٦٢١ ، ٢,٦٢١) والمستخرجة بدرجات حرية (١، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) ، وهذا يدل على ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا .

لذا رفضت الفرضية الصفرية القائلة بان لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة وقبلت بالفرضية البديلة القائلة بوجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وهذا يعني بوضوح ان الفروق الملاحظة هي فروق ناتجة عن اثر البرنامج التعليمي ودوره الكبير من خلال المحتوى التعليمي الذي يتضمنه الامر الذي جعل المجموعة التجريبية ان تستفاد منه الاستفادة الكبرى من خلال الدروس المعطاة لهم وبالتخطيط المسبق .

والجدول (٤٣) يوضح ذلك .

جدول (٤٣)

يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب الجنس (ذكور _ اناث) في التعلم المنظم ذاتيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيم الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
بين الصفوف	٧٥٧٣٧,٢٨١٧	١	٧٥٧٣٧,٢٨١٧	٣٧,٨٦١٩	٣,٨٦١	٢١٢,١
بين الاعمدة	٤٢٠٨٠,٢٢٠٣	٣	١٤٠٢٦,٧٤٠١	٧,٠١٢١	٢,٦٢١	٢١٢,٣
التفاعل	٣٤٤٣٦,٤٢٦٨	٣	١١٤٧٨,٨٠٨٩	٥,٧٣٨٤	٢,٦٢١	٢١٢,٣
الخطا	٤٢٤٠٧٥,٨١٦٦	٢١٢	٢٠٠٠,٣٥٧٦			
الكلي	٥٧٦٣٢٩,٧٤٥٤	٢١٩				

وتبين نتائج تحليل التباين الثنائي التقسيم من الجدول (٤٣) بان الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية ، وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تاثيرا كبيرا في المجموعة التجريبية ، من حيث الخصائص الايجابية التي يتصف بها البرنامج ورصانة الدروس التعليمية التي احتواها والاسلوب الذي بواسطته تم عرض الدروس من حيث استخدام الوسائل التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدرس وقد تميزت بالدقة والحداثة باعتبارها مشوقة للمتعلم مما جعله يفضل هذا الاسلوب .

ولاجل التعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ولكل نوع من متغير الجنس (الذكور) و (الاناث) كلا على حده في التعلم المنظم ذاتيا ، لذا تفرعت هذه الفرضية الى فرضيتين فرعيتين احداهما للذكور والثانية للاناث وقد صيغت الفرضية الفرعية لمتغير الجنس (ذكور) كما يلي : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور) .

للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One way of Analysis of Variance).

وقد تبين وجود فروق دالة احصائيا حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٨٦٦٨) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٦٨) والمستخرجة بدرجات حرية (٣،١٠٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائيا بين درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير الجنس (ذكور) وكان التاثير لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تاثيرا واضحا في المجموعة التجريبية ولعينة (الذكور) والجدول (٤٤) يوضح ذلك .

جدول (٤٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتعلم المنظم ذاتيا / ذكور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٠٧١٦,١٦٣٠	٣	٢٣٥٧٢,٠٥٤٣	١٠,٨٦٦٨	٢,٦٩٦٨	دال
داخل المجموعات	٢٢٥٥٩٤,٨٠٠	١٠٤	٢١٦٩,١٨٠٨			

الكلي	٢٩٦٣١٠,٩٦٣٠	١٠٧				

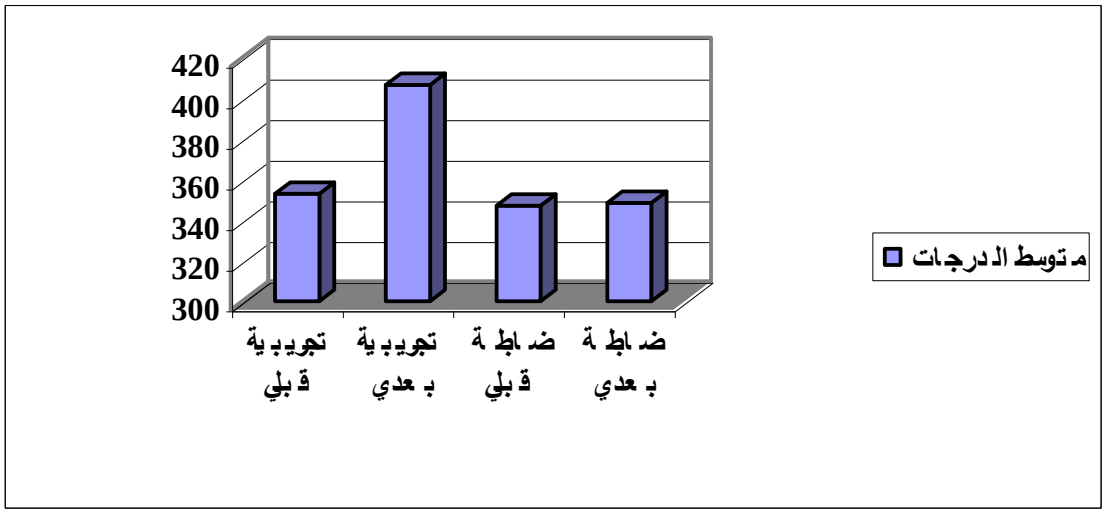
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً موضح في الجدول (٤٥) .

جدول (٤٥)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٣٤٧,٠٨٣٣
ضابطة بعدي	٣٤٨,٤١٦٧
تجريبية قبلي	٣٥٢,٨٣٣٣
تجريبية بعدي	٤٠٦,٦٣٣٣

والشكل (١٩) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (ذكور) واصبح الطلبة على علم ودراية تامة بفهم الدروس التعليمية من خلال ما تحتويه هذه الدروس من امثلة وتمارين وواجبات بيتية .



شكل (١٩) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (ذكور) في التعلم المنظم ذاتياً

اما الفرضية الفرعية لمتغير الجنس (اناث) فقد صيغت كما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (اناث) للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One Way of Analysis of variance) وقد تبين وجود فروق دالة احصائياً حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٤,٤٠١٧) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٣٦) والمستخرجة بدرجات حرية (١٠٨,٣) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (اناث) وكان التأثير لصالح المجموعة التجريبية . وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تأثيراً واضحاً في المجموعة التجريبية ولعينة (الاناث) والجدول (٤٦) يوضح ذلك .

جدول (٤٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للتعلم المنظم ذاتياً / اناث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٩٤٠١,٨٤٠٥	٣	٢٦٤٦٧,٢٨٠٢	١٤,٤٠١٧	٢,٦٩٣٦	دال
داخل المجموعات	١٩٨٤٨١,٠١٦٦	١٠٨	١٨٣٧,٧٨٧٢			
الكلي	٢٧٧٨٨٢,٨٥٧١	١١١				

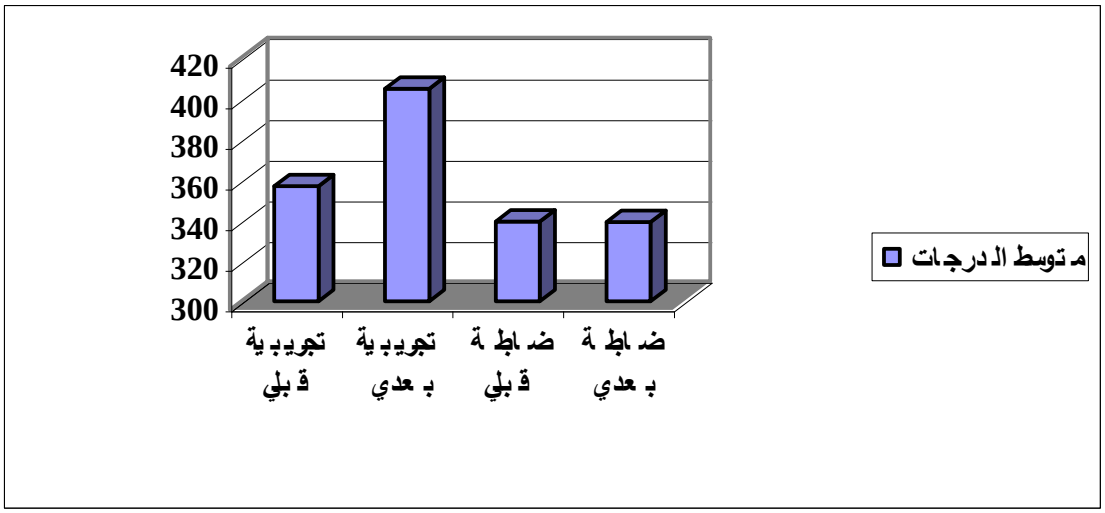
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً موضح في الجدول (٤٧)

جدول (٤٧)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقا لمتغير الجنس (اناث)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٣٣٩,٣٧٩٣
ضابطة بعدي	٣٣٩,١٣٧٩
تجريبية قبلي	٣٥٦,٧٧٧٨
تجريبية بعدي	٤٠٤,٨١٤٨

والشكل (٢٠) يوضح ذلك حيث تبين من الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير الجنس (اناث) وبمعنى ان الطالبات قد استفدن الاستفادة القصوى من مضمون البرنامج التعليمي واعتباره دليل عمل لهنّ.



شكل (٢٠) يوضح الفرق بين متوسطات درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (اناث) في التعلم المنظم ذاتياً

ومن خلال النتائج الاحصائية بين الذكور والاناث تبين بأن الاناث كان تأثير التعلم المنظم ذاتياً اعلى من الذكور من خلال القيمة الفائية المحسوبة اذ بلغت (١٤,٤٠١٧) وهي اعلى من القيمة الفائية المحسوبة للذكور البالغة (١٠,٨٦٦٨) وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ابراهيم ١٩٩٦) وهذا يفسر لنا بأن الاناث بحكم طبيعتهن اكثر انتظاماً ومواظبة وتحضير للدروس المقررة عن اقرانهم الذكور خاصة في هذه المرحلة العمرية وربما يستخدمون الاستراتيجيات الاخرى للتعلم المنظم ذاتياً بوعي كاف ، وان البنين اقل متابعة للدروس وتكملة الواجبات وغيرها من مكونات التعلم المنظم ذاتياً الا عند قرب الاختبارات النهائية او ربما انهم اقل وعياً بطبيعة هذه الاستراتيجيات .

وتشير الادبيات عندما اشار بيث (Beth , 1984) بأن وضع الاهداف على التعلم المنظم ذاتياً حيث وجد ان وضع اهداف قريبة يقوي (يعزز) من التعلم المنظم ذاتياً في حين ان الاهداف البعيدة قد لا ينتج عنها تحسن واستخدام واضح لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً . لذا فقد تضع الطالبات اهدافاً متقاربة زمنياً تسعى لبلوغها بعكس البنين وبما يفسر تفوقهن مقارنة بالبنين . (ابراهيم ، ١٩٩٦ ،ص٢٣٢) .

الهدف الخامس :

دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور –اناث)

ولغرض تحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) . وللتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتعرف فيما اذا كان هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل حيث اشارت نتائج التحليل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل .

اذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٣٤,٤٣٢٨ ، ٧,٨١٨٩ ، ٣,٧٨١٤) وهي اكبر من القيم الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٨٨ ، ٢,٦٤٨٢ ، ٢,٦٤٨٢) والمستخرجة بدرجات حرية (١ ، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) وهذا يدل على ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية

بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل .

لذا رفضت الفرضية الصفرية القائلة بأن لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة وقبلت الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وهذا يعني بوضوح ان الفروق الملاحظة في فروق ناتجة عن اثر البرنامج التعليمي، مما يدل على ان الطلبة في المجموعة التجريبية قد استفادوا بصورة كبيرة من فعاليات ونشاطات البرنامج التعليمي على العكس في المجموعة الضابطة والجدول (٤٨) يوضح ذلك .

جدول (٤٨)

يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب الجنس (ذكور – اناث) في منظور زمن المستقبل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيم الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين الصفوف	٩٧٩٩,٠٦٠٢	١	٩٧٩٩,٠٦٠٢	٣٤,٤٣٢٨	٣,٨٨٨	٢١٢,١
بين الاعمدة	٦٦٧٥,٤٣٦٦	٣	٢٢٢٥,١٤٥٥	٧,٨١٨٩	٢,٦٤٨٢	٢١٢,٣
التفاعل	٣٢٢٨,٣٨٩٦	٣	١٠٧٦,١٢٩٩	٣,٧٨١٤	٢,٦٤٨٢	٢١٢,٣
الخطا	٦٠٣٣٢,٠٧٢٦	٢١٢	٢٨٤,٥٨٥٢			
الكلي	٨٠٠٣٤,٩٥٩	٢١٩				

وتبين نتائج تحليل التباين الثنائي التقسيم من الجدول (٤٨) بأن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تأثيراً كبيراً في المجموعة التجريبية ولاجل التعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ولكل نوع من متغير الجنس (ذكور) و (اناث) كلاً على حده في منظور زمن المستقبل .

لذا تفرعت هذه الفرضية الى فرضيتين فرعيتين احداهما للذكور والثانية للاناث وقد صيغت الفرضية الفرعية لمتغير الجنس (ذكور) كما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي للذكور في منظور زمن المستقبل.

للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One Way of Analysis of variance) وقد تبين وجود فروق دالة احصائياً حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١١,٣٢٨٥) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٦٨) والمستخرجة بدرجات حرية (٣ ، ١٠٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور) وكان التأثير لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تأثيرا واضحاً في المجموعة التجريبية ولعينة (الذكور) والجدول (٤٩) يوضح ذلك .

جدول (٤٩)

نتائج استخدام تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل/ذكور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٤٣٢,٤٥٨٣	٣	٢٨١٠,٨١٩٤	١١,٣٢٨٥	٢,٦٩٦٨	دال
داخل المجموعات	٢٥٨٠٤,٤٥٨٣	١٠٤	٢٤٨,١١٩٨			
الكلي	٣٤٢٣٦,٩١٦٧	١٠٧				

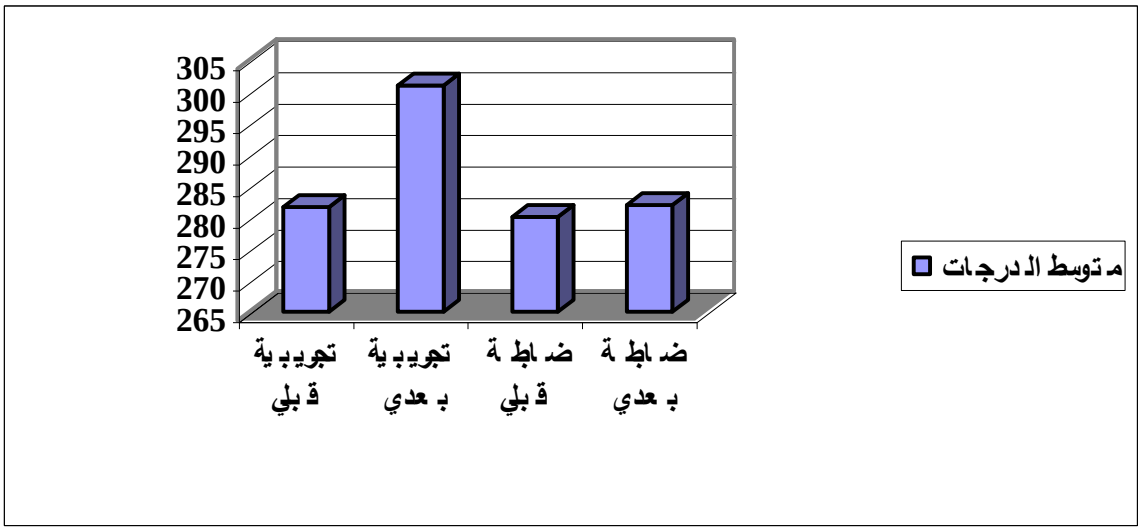
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل موضح في الجدول (٥٠) .

جدول (٥٠)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٢٨٠,٠٤١٧
ضابطة بعدي	٢٨١,٩١٦٧
تجريبية قبلي	٢٨٢,٦٣٣٣
تجريبية بعدي	٣٠٠,٩

والشكل (٢١) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (ذكور) وهذا يعني ان الذكور في المجموعة التجريبية قد ايقنوا اهمية الاهداف المستقبلية بما تحقق للطلاب طموحاتهم ورغباتهم وتكون بمثابة خطط مستقبلية تهم الطلبة على العكس من المجموعة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج التعليمي .



شكل (٢١) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (ذكور) في منظور زمن المستقبل

اما الفرضية الفرعية لمتغير الجنس (اناث) فقد صيغت كما يلي : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (الاناث) . للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي . (One Way of Analysis of variance) وقد تبين وجود فروق دالة احصائياً حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٣٨٩٨) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٣٦) والمستخرجة بدرجات حرية (٣ ، ١٠٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (اناث) وكان التأثير لصالح المجموعة التجريبية . وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تأثيراً واضحا في المجموعة التجريبية ولعينة (الاناث) والجدول (٥١) يوضح ذلك .

جدول (٥١)

نتائج استخدام تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمنظور زمن المستقبل/ اناث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩٩٦٤,٨١٤٣	٣	٣٣٢١,٦٠٤٨	١٠,٣٨٩٨	٢,٦٩٣٦	دال
داخل المجموعات	٣٤٥٢٧,٦١٤٣	١٠٨	٣١٩,٧٠٠١			
الكلي	٤٤٤٩٢,٤٢٨٦	١١١				

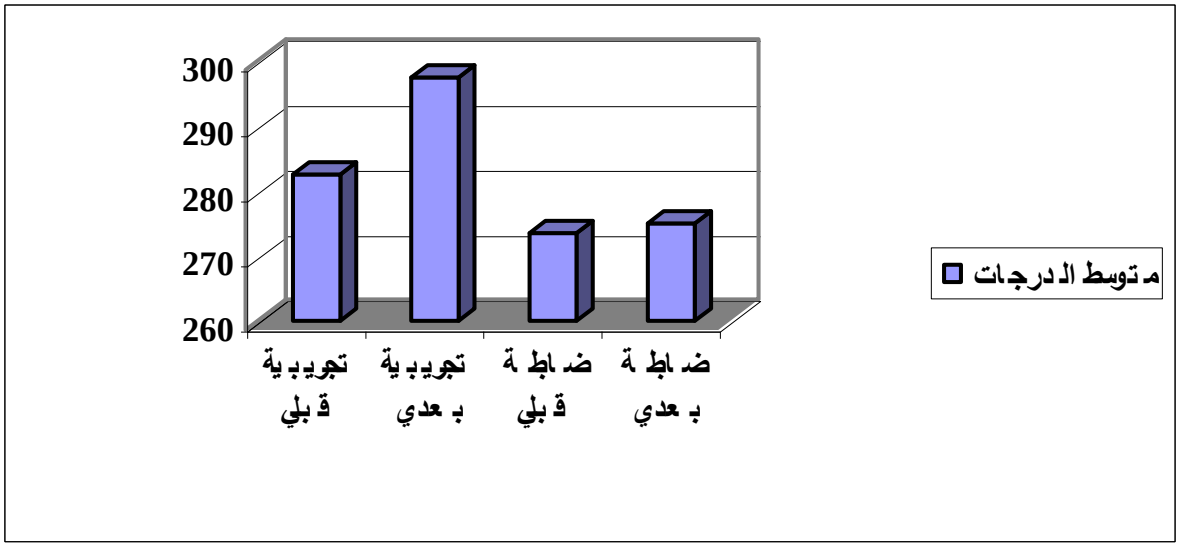
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل موضح في الجدول (٥٢)

جدول (٥٢)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير الجنس (اناث)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٢٧٣,٥١٧٢
ضابطة بعدي	٢٧٤,٩٦٥٥
تجريبية قبلي	٢٨٢,٤٨١٥
تجريبية بعدي	٢٩٧,٤٤٤٤

والشكل (٢٢) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى طلبة في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير الجنس (اناث) ، وان الطالبات قد استفدن من اعطاء الدروس التعليمية التي تحقق اهدافهن المستقبلية التي يطمحن اليها .



شكل (٢٢) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغير الجنس (اناث) في منظور زمن المستقبل

ومن خلال النتائج الاحصائية بين الذكور والاناث تبين بأن الذكور كان تأثير منظور زمن المستقبل لديهم اعلى من الاناث وفقا لمتوسطات المربعات للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي عند مقارنة نتائج الذكور مع نتائج الاناث . وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد السلام ١٩٩٥) ويتضح الفروق لصالح الذكور اكثر ادراكاً لاهمية الاهداف الحالية من الاناث . كما انهم اكثر اعتقاداً في ان العمل الجاد هو الوسيلة لتحقيق الاهداف القريبة والاهداف الحالية وهذا يرجع الى ان الشباب هم الاكثر احساساً بالمسؤولية حيث يرى ان مستقبله مرهون بحصوله على الشهادة العلمية كهدف قريب ويحتاج ذلك الى بذل الجهد ويترتب على ذلك نظرته الى اهمية فهم الدروس كهدف حالي وهذا يحتاج الى تحمل ومواظبة حتى يمكن تحقيق هذا الهدف .

الهدف السادس

دلالة الفروق في اثر البرنامج التعليمي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي _ انساني).

ولغرض تحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية الاتية :

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص الدراسي (علمي _ انساني).

وللتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتعرف فيما اذا كان هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا حيث اشارت نتائج التحليل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا اذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٣٧,٧٣٥٦ ، ٦,٥٠٨٣ ،٥,٩٦٤١) وهي اكبر من القيم الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٨٨ ، ٢,٦٤٨٢ ، ٢,٦٤٨٢) والمستخرجة بدرجات حرية (١ ، ٢١٢)، (٣ ، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) وهذا يدل على ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا.

لذا رفضت الفرضية الصفرية القائلة بان لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة وقبلت بالفرضية البديلة القائلة بوجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وهذا يعني بوضوح ان الفروق الملاحظة هي فروق ناتجة عن الاثر الكبير للبرنامج التعليمي ، والجدول (٥٣) يوضح ذلك .

جدول (٥٣)

يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب التخصص (علمي _ انساني) في التعلم المنظم ذاتيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيم الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين الصفوف	٧٥٧٣٧,٢٨١٧	١	٧٥٧٣٧,٢٨١٧	٣٧,٧٣٥٦	٣,٨٨٨	٢١٢، ١
بين الاعمدة	٣٩١٨٧,٥٥٥٠	٣	١٣٠٦٢,٥١٨٣	٦,٥٠٨٣	٢,٦٤٨٢	٢١٢، ٣
التفاعل	٣٥٩١٠,٥٩٠٩	٣	١١٩٧٠,١٩٧٠	٥,٩٦٤١	٢,٦٤٨٢	٢١٢، ٣
الخطأ	٤٢٥٤٩٤,٣١٧٩	٢١٢	٢٠٠٧,٠٤٨٧			
الكلي	٥٧٦٣٢٩,٧٤٥٥	٢١٩				

وتبين نتائج تحليل التباين الثنائي التقسيم من الجدول (٥٣) بان الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تاثيرا كبيرا في المجموعة التجريبية.

ولاجل التعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ولكل نوع من متغير التخصص (علمي) و (انساني) كلا على حده في التعلم المنظم ذاتيا .

لذا تفرعت هذه الفرضية الى فرضيتين فرعيتين احداهما للتخصص (علمي) والثانية للتخصص (انساني) وقد صيغت الفرضية الفرعية لمتغير التخصص (علمي) كما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي).

للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One Way of Analysis of Variance) .

وقد تبين وجود فروق دالة احصائية حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٥,٠١٤٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٣٦) والمستخرجة بدرجات حرية(٣،١٠٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائيا بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي) وكان التاثير لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج

التعليمي قد اثر تاثيرا واضحا في المجموعة التجريبية ولعينة التخصص (علمي) والجدول (٥٤) يوضح ذلك .

جدول (٥٤)

نتائج استخدام تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٩٢١٧,٥٨٧٣	٣	٢٦٤٠٥,٨٦٢٤	١٥,٠١٤٦	٢,٦٩٣٦	دال
داخل المجموعات	١٨٩٩٣٧,٥١٩٨	١٠٨	١٧٥٨,٦٨٠٧			
الكلي	٢٦٩١٥٥,١٠٧١	١١١				

وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا موضح في الجدول (٥٥) .

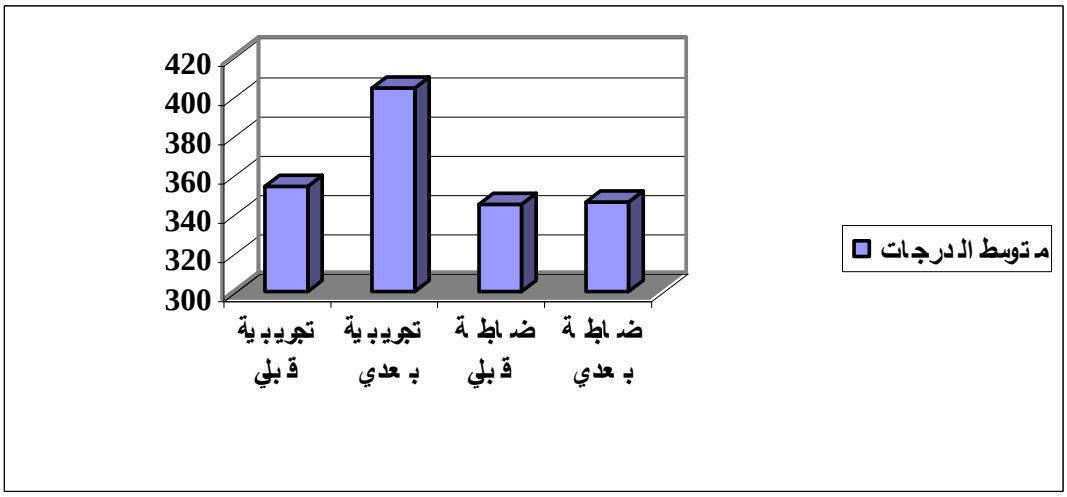
جدول (٥٥)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٣٢٢,٤٨٣
ضابطة بعدي	٣٢٢,٥٨٦
تجريبية قبلي	٣٥٤,٤٨٣
تجريبية بعدي	٤٠٩,٤٨٣

والشكل (٢٣) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقا ملحوظا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (علمي) .

وهذا يدل على ان الطلبة في المجموعة التجريبية قد استفادوا بصورة كبيرة من مضمون البرنامج التعليمي على العكس من المجموعة الضابطة .



شكل (٢٣) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي في التعلم المنظم ذاتيا

اما الفرضية الفرعية لمتغير التخصص (انساني) فقد صيغت كما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (انساني) .

للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One Way of Analysis of Variance) وقد تبين وجود فروق دالة احصائيا حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٤,٩٨٩٥) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٦٨) والمستخرجة بدرجات حرية (٣ ، ١٠٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائيا بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لمتغير التخصص (انساني) وكان التاثير لصالح المجموعة التجريبة . وبهذا فان البرنامج التعليمي قد اثر تاثرا واضحا في المجموعة التجريبية ولعينة التخصص(انساني).والجدول(٥٦) يوضح ذلك.

جدول (٥٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص (انساني)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٢٨٣٠,٢١٣٤	٣	٢٧٦١٠,٠٧١١	١٤,٩٨٩٥	٢,٦٩٦٨	دال
داخل المجموعات	١٩١٥٦٤,٤٥٣٣	١٠٤	١٨٤١,٩٦٥٩			
الكلي	٢٧٤٣٩٤,٦٦٦٧	١٠٧				

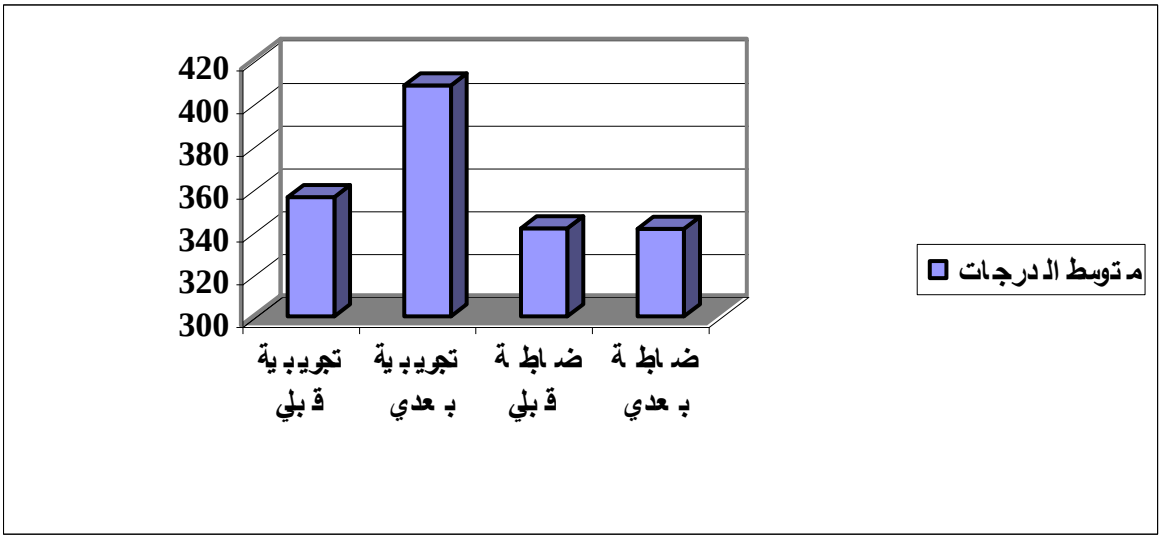
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً موضح في الجدول (٥٧)

جدول (٥٧)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص (انساني)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٣٤٠,٩٦١٥
ضابطة بعدي	٣٤١,١٥٣٨
تجريبية قبلي	٣٥٥,٨٥٧١
تجريبية بعدي	٤٠٧,٨٩٢٩

والشكل (٢٤) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغير التخصص (انساني) وان المجموعة التجريبية اهتمت بمحتويات البرنامج التعليمي من تعليماته الواضحة .



شكل (٢٤) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني في التعلم المنظم ذاتياً

ومن خلال مقارنة النتائج الاحصائية بين التخصصين العلمي والانساني تبين بان القيمة الفائية المحسوبة للتخصص العلمي اكبر من القيمة الفائية المحسوبة للتخصص الانساني في التعلم المنظم ذاتيا وهذا يعزو الى ان طلبة التخصص العلمي يستخدمون الجانب التطبيقي في التعلم متزامنا مع الجانب النظري .

الهدف السابع :

دلالة الفرق في اثر البرنامج التعليمي في منظور زمن المستقبل وفقاً لنتغير التخصص الدراسي (علمي –انساني) ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة الفرضية الاتية :-

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي –انساني) وللتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة تحليل التباين الثنائي للتعرف فيما اذا كان هناك فروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل حيث اشارت نتائج التحليل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل . اذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٣٣,٦٧٥٨ ، ٥,٩٥٨٠ ، ٣,٨٣٣٦) وهي اكبر القيم الفائية الجدولية

والبالغة (٣,٨٨٨ ، ٢,٦٤٨٢ ، ٢,٦٤٨٢) والمستخرجة بدرجات حرية (١ ، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) ، (٣ ، ٢١٢) وهذا يدل على ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل .

لذا رفضت الفرضية الصفرية القائلة بان لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة وقبلت الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وهذا يعني بوضوح ان الفروق الملاحظة هي فروق ناتجة عن الاثر الكبير للبرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية لكلا التخصصين العلمي والانساني ومعنى هذا قد استفاد كلا التخصصين من اهمية البرنامج التعليمي وبجزئه الثاني لمنظور زمن المستقبل . والجدول (٥٨) يوضح ذلك .

جدول (٥٨)

يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي حسب التخصص (علمي–انساني) في منظور زمن المستقبل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيم الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين الصفوف	٩٧٩٩,٠٦٠٢	١	٩٧٩٩,٠٦٠٢	٣٣,٦٧٥٨	٣,٨٨٨	١،٢١٢
بين الاعمدة	٥٢٠١,٠١١٣	٣	١٧٣٣,٦٧٠٤	٥,٩٥٨٠	٢,٦٤٨٢	٣،٢١٢
التفاعل	٣٣٤٦,٥٥٩٢	٣	١١١٥,٥١٩٧	٣,٨٣٣٦	٢,٦٤٨٢	٣،٢١٢
الخطا	٦١٦٨٨,٣٢٨٣	٢١٢	٢٩٠,٩٨٢٧			
الكلي		٢١٩				

وتبين نتائج تحليل التباين الثنائي التقسيم من الجدول (٥٨) بان الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تاثيرا كبيرا في المجموعة التجريبية.

ولاجل التعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ولكل نوع من متغير التخصص (علمي) و (انساني) كلا على حده في منظور زمن المستقبل .

لذا تفرعت هذه الفرضية الى فرضيتين احدهما للتخصص (علمي) والثانية للتخصص (انساني) وقد صيغت الفرضية الفرعية لمتغير التخصص (علمي) كما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي) .

للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي . (One Way of Analysis of Variance)

وقد تبين وجود فروق دالة احصائيا حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٥,٤٨٠٩) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٣٦) والمستخرجة بدرجات حرية (٣ ، ١٠٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائيا بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي) . وكان التاثير لصالح المجموعة التجريبية وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تاثيرا واضحا في المجموعة التجريبية ولعينة التخصص (علمي) والجدول (٥٩) يوضح ذلك .

جدول (٥٩)

نتائج استخدام تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٩٩٢,٦١٨٨	٣	٢٩٩٧,٥٣٩٦	١٥,٤٨٠٩	٢,٦٩٣٦	دال
داخل المجموعات	٢٠٩١١,٨٧٢٣	١٠٨	١٩٣,٦٢٨٤			
الكلي	٢٩٩٠٤,٤٩١١	١١١				

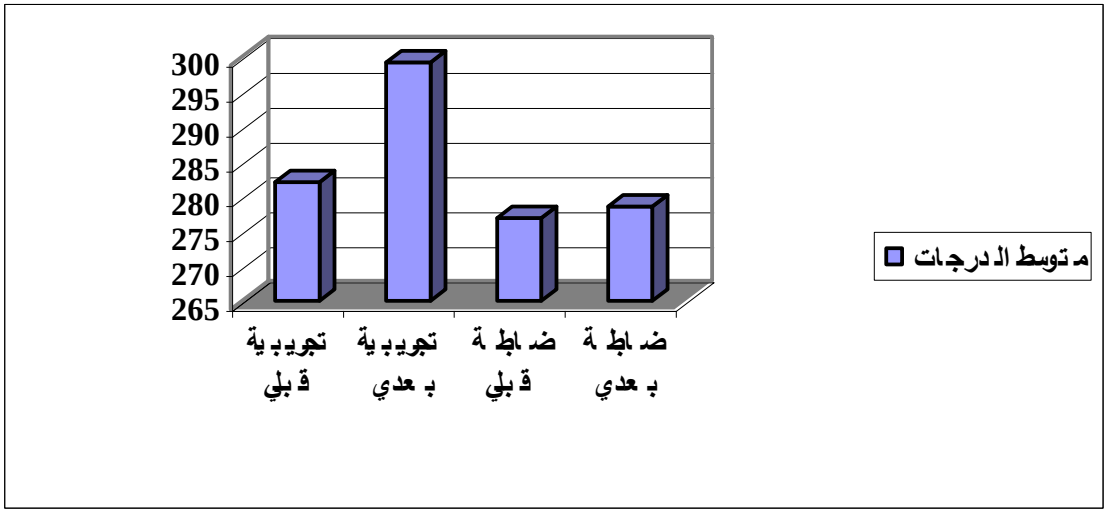
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل موضح في الجدول (٦٠)

جدول (٦٠)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٢٧٦,٨٥١٩
ضابطة بعدي	٢٧٨,٥١٨٥
تجريبية قبلي	٢٨٢,٠٣٤٥
تجريبية بعدي	٢٩٩,٢٠٦٩

والشكل (٢٥) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقا ملحوظا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في منظور زمن المستقبل وفقا لمتغير التخصص (علمي) وان المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليها قد اطلعت على محتويات البرنامج وبما يحقق التخطيط المستقبلي للطالب .



شكل (٢٥) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص العلمي في منظور زمن المستقبل

اما الفرضية الفرعية لمتغير التخصص (انساني) فقد صيغت كما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص (انساني) .

للتحقق من الفرضية المذكورة اعلاه استخدمت الباحثة في تحليل ومعالجة البيانات تحليل التباين الاحادي (One Way of Analysis of Variance) .

وقد تبين وجود فروق دالة احصائيا حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٧,٩٤٦٨) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٩٦٨) والمستخرجة بدرجات حرية (١٠٤,٣) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق دالة احصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص (انساني) وكان التأثير لصالح المجموعة التجريبية ، وبهذا يكون البرنامج التعليمي قد اثر تأثيراً واضحاً في المجموعة التجريبية ولعينة التخصص (انساني) والجدول (٦١) يوضح ذلك .

جدول (٦١)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص (انساني)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٩٣٤٧,٣٩٥٨	٣	٣١١٥,٧٩٨٦	٧,٩٤٦٨	٢,٦٩٦٨	دال
داخل المجموعات	٤٠٧٧٦,٤٥٦٠	١٠٤	٣٩٢,٠٨١٣			
الكلي	٥٠١٢٣,٨٥١٩	١٠٧				

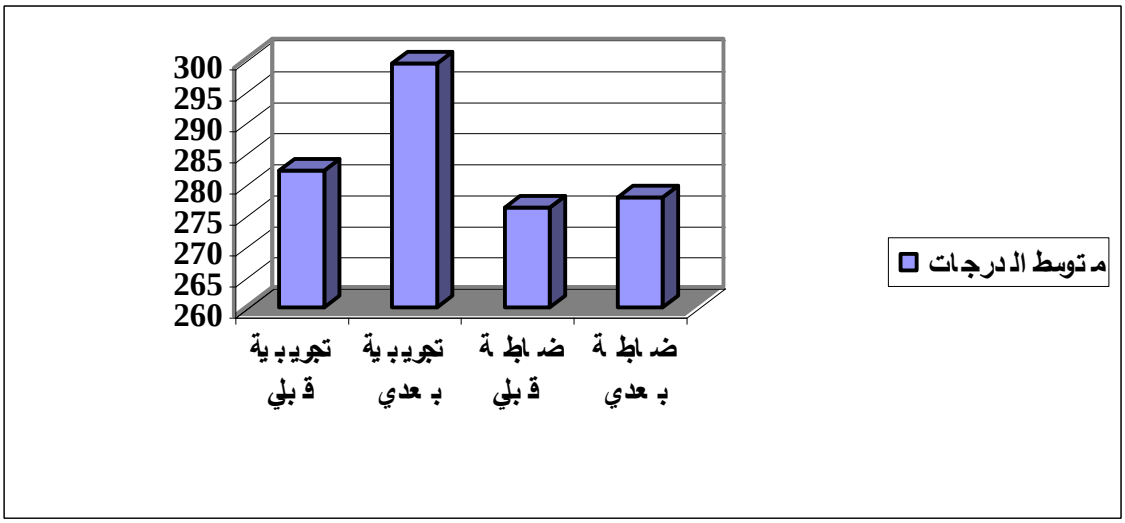
وان متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل موضح في الجدول (٦٢)

جدول (٦٢)

يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص (انساني)

المجموعة	متوسط الدرجات
ضابطة قبلي	٢٧٦,٠٧٦٩
ضابطة بعدي	٢٧٧,٦٩٢٣
تجريبية قبلي	٢٨٢,٠٣٥٧
تجريبية بعدي	٢٩٩,٣٢١٤

والشكل (٢٦) يوضح ذلك حيث يتبين من الشكل ان هنالك فرقاً ملحوظاً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (قبلي) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (بعدي) مما يدل على الاثر الواضح والكبير للبرنامج التعليمي لدى الطلبة في منظور زمن المستقبل وفقاً لمتغير التخصص (انساني) وان المجموعة التجريبية قد استفادت من طرح الاسئلة المتضمنة في الدروس التعليمية وتطبيقها في المستقبل .



شكل (٢٦) يوضح الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتخصص الانساني في منظور زمن المستقبل

ومن خلال مقارنة النتائج الاحصائية بين التخصصين العلمي والانساني تبين بأن القيمة الفائية المحسوبة للتخصص العلمي اكبر من القيمة الفائية المحسوبة للتخصص الانساني في

منظور زمن المستقبل ، وهذا يعزى الى ان طلبة التخصص العلمي قد تكون اهدافهم المستقبلية اكثر من طلبة التخصص الانساني وذلك لكون مجالات العمل لديهم واسعة ولكون تشعب الاقسام العلمية وتفتح افاق العمل المستقبلية مما يجعلهم يطمحون الى تحقيق اهداف كثيرة في المستقبل ويغلب على عملهم التطبيق العملي اضافة الى الجانب النظري .

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتجت الباحثة ما ياتي :

١-اظهرت الدراسة ان هنالك علاقة وثيقة بين التعلم المنظم ذاتيا للفرد ومنظور زمن المستقبل له حيث يزداد طموح الطالب لتحقيق اهدافه المستقبلية عن طريق ادراكه لاهمية التعلم المنظم ذاتياً من خلال البرنامج الذي قامت الباحثة ببناءه .

٢-امكانية تعديل الاساليب الخاطئة في التعلم وتحديد الاهداف المستقبلية للطالب الجامعي .

٣-اظهرت الدراسة ان للبرنامج التعليمي المعد في هذا البحث كان له الاثر الواضح لرفع القدرة الذاتية وتحسين المستوى العلمي للطلبة .

٤-ان البرنامج كان مهما للطلبة الجامعيين وهم شريحة مهمة في المجتمع ويقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة من حيث الوعي المعرفي وتحديد الاهداف التي يسعون الى تحقيقها في المدى البعيد .

٥-اثبتت الدراسة الحالية ومن خلال الجزء الثاني من البرنامج التعليمي المتعلق بمنظور زمن المستقبل بان البرنامج كان له الاثر الواضح في تبصير الطلبة وتحفيزهم على تحقيق مختلف الاهداف المستقبلية بما ينطوي عليه من طموحات متنوعة في شتى المجالات .

٦-ان البرنامج بجزئيه الاول والثاني ملائم جدا للشريحة التي اعد من اجلها وذلك لكون هذه الشريحة قد وصلت الى مرحلة متقدمة من النضج والوعي العلمي والشخصي وهم اهلا للمسؤولية الملقاة على عاتقهم ومن الممكن تحقيق ما يصبو اليه البرنامج من خلال توفر الصفات الملائمة التي تتمتع بها هذه الشريحة المهمة من المجتمع .

التوصيات :

استنادا الى النتائج التي تم التوصل اليها توصي الباحثة بما ياتي :

١-توفير المستلزمات الضرورية التي يحتاجها الطالب الجامعي في دراسته وتوفير الدعم اللامحدود للطالب في الوقت الحاضر وهذا يعتبر جزء مهم في تحقيق طموحاته الشخصية التي يصبو اليها مستقبلا .

٢-عقد دورات تدريبية للمدرسين بهدف ايجاد صيغة او اكثر يتم من خلالها توضح دور المدرس في تنمية قدرات الطلبة على ممارسة التعلم المنظم ذاتيا وكيفية التخفيف من قلق الاختبار .

٣-عقد لقاءات تدريب دورية للطلاب على تبني اسلوب التعلم المنظم ذاتيا في عمليات التعلم مع التركيز على استخدام التقنيات الحديثة التي تسهم في ذلك مثل الحاسوب والانترنت مع التركيز على مفاهيم الزمن واهميته في النظرة المستقبلية للفرد في الحياة .

٤-توجيه نظر الاباء والمدرسين نحو خلق مناخ ايجابي للتعلم وينبغي ان تتفق بيئة التعلم مع المعلومات والحاجات المستخدمة بما يسهل النمو الايجابي لذات المتعلم ولتحقيق طموحات الطالب .

٥- تبني طرق تدريسية واساليب تتيح للطالب ان يسهم بجهد اكبر في عملية التعلم معتمدا على ذاته مثل الاكتشاف والابتكار.

٦-رصد مكافأت مادية ومعنوية وتقديمها للطلاب المنخفضين تحصيليا مع اقتران حدوث ذلك بتحقيق تقدم دراسي بوصفه نوعا من البواعث .

٧-تشجيع الدور الذي تؤديه الاسرة في دعم تفوق ابنائها وربط ما ينجزونه من تفوق بما ينتظرهم في المستقبل من طموحات كبيرة يسعون الى تحقيقها .

٨-التاكيد على النشاطات الخارجية التي تعتمد على جهد الطالب نفسه وخلق مبدا المنافسة العلمية بينهم مما يحفز فيهم القدرة على الابداع والابتكار الذاتي وبما يحقق اهدافهم المستقبلية.

٩-تطمين الطالب الجامعي بتوفير فرص عمل له بعد التخرج لكي يشعر بنوع من الامان على مستقبله ودراسته الاكاديمية .

١٠-ضرورة اهتمام المدرسين بالتركيز على الاهداف البعيدة المدى وتعويد طلابهم على رسم خطط طويلة الامد والمثابرة في تحقيقها .

١١-تعويد الطلبة على دراسة الموضوعات العلمية ليس من اجل الامتحانات ولكن من اجل الانتفاع بها في الحياة .

١٢-تنمية الوعي عند الطلبة بضرورة انتقاء وتحقيق الاولويات من الاهداف قبل غيرها .

المقترحات :

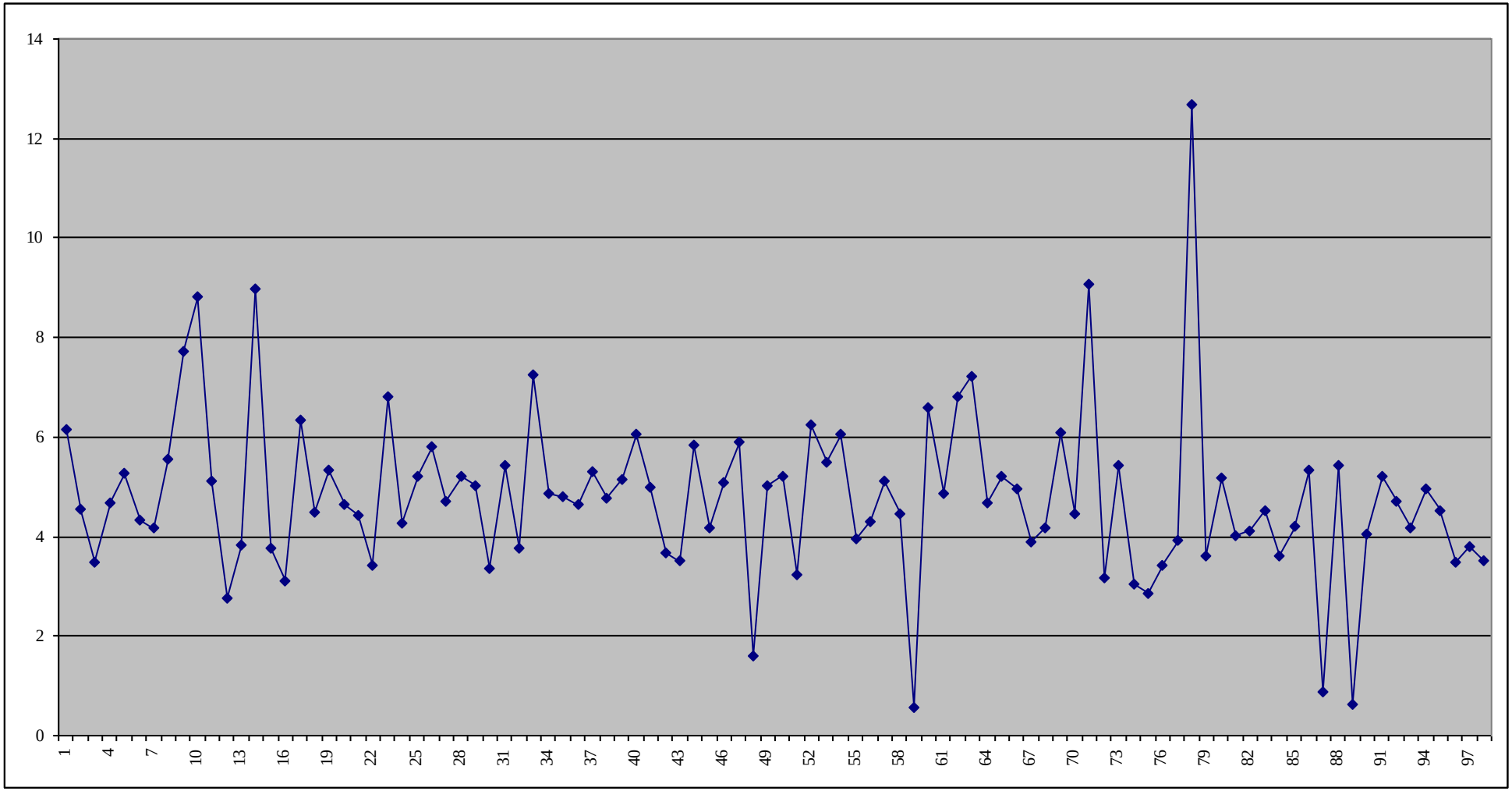
تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث واهدافه اجراء الدراسات الاتية :

١-دراسة اثر التدريب في الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على الانجاز الاكاديمي ومعرفة الاستراتيجيات الاكثر توظيفا في محتويات معرفية معينة.

٢-دراسة اثر عمليات الوعي والمراقبة على الفهم اللفظي .

٣-امكانية اضافة متغيرات اخرى لدراستها مثل مركز الضبط ، اساليب التعلم والتفكير ، وعادات الاستذكار وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بالعملية التعليمية .

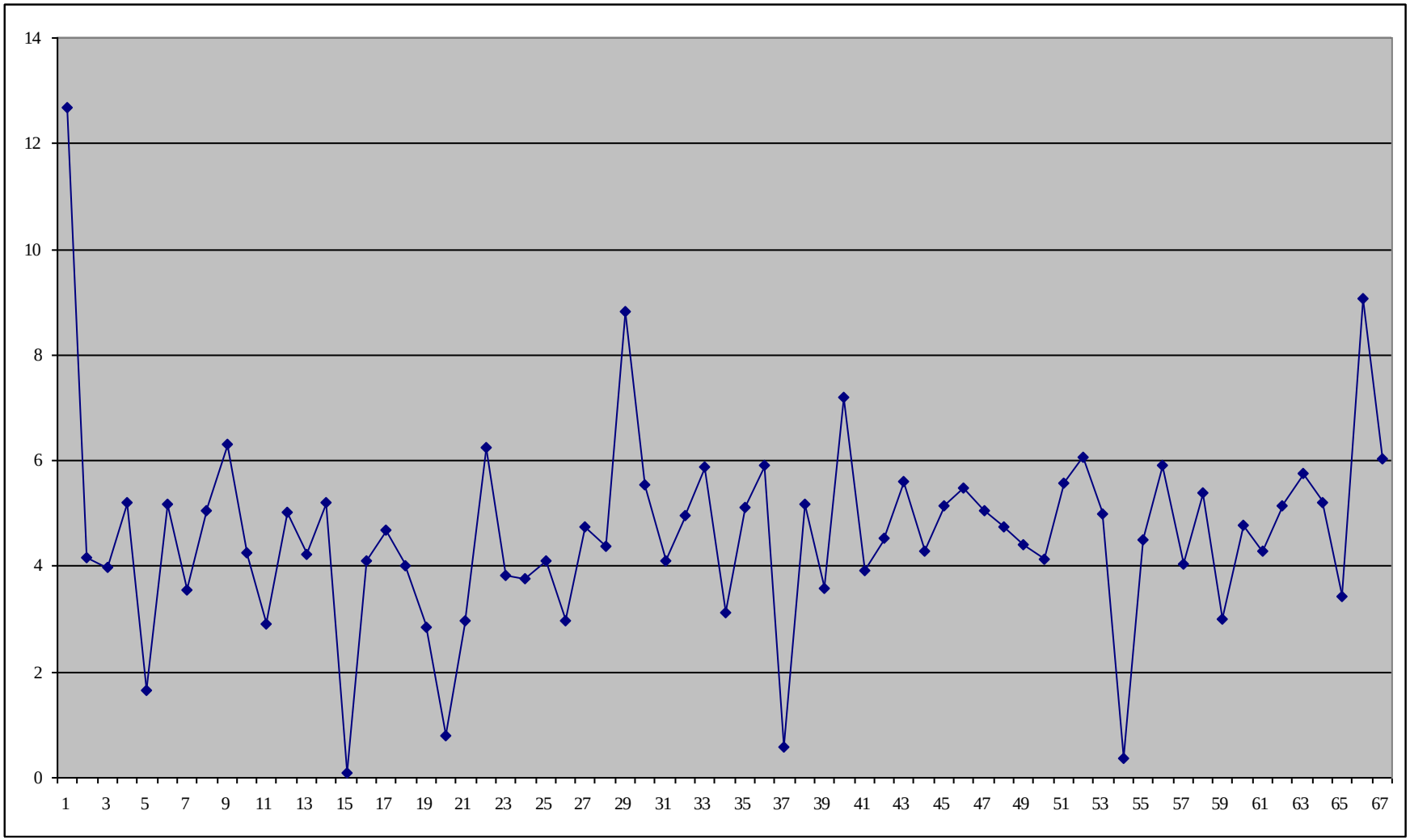
٤- دراسة اثر وضع الاهداف على فعالية الذات والانشطة الاخرى للتعلم .



شكل (١٥)

بروفيل يبين فقرات المقياس المميزة وغير المميزة استناداً الى الاختبار التائي للمجموعتين العليا والدنيا

مقياس التعلم المنظم ذاتياً



شكل (١٦)

بروفيل يبين فقرات المقياس المميزة وغير المميزة استناداً الى الاختبار التائي للمجموعتين العليا والدنيا

مقياس منظور زمن المستقبل

Abstract

The change in learning is an urgent need in the minds of many people, it gives reason for those who is responsible for the learning process that the learning system needs change. Because of the enlargement in information, the students become able of self – regulated learning, and raise their levels of studying.

Students who are self – regulated learners, set their own goals, plan, organize time, efforts. They are self motivated and have confidence in themselves, there is richness in their resources.

The role of the teacher is to help the students to develop their ability of knowing and conclusion and social skills. Self – regulated learning consists of many goals, the first and important one is careful planning for the future. There is a strong relationship between self-regulated learning and future time perspective, as the quantity of learning depends basically upon the duration of time allotted for learning and organization of this time, on condition that the student should spend the time allotted for studying. Time management includes sckehwalling, planning to inhance academic performance, then it is important to construct an instructional program in self – regulated learning and future time perspective. The research aims are the following :

1- Construct an instructional program in Self-regulated learning and future time perspective for students of university of Mosul.

2- Studying the effect of an instructional program in Self-regulated learning for students in University of Mosul.

3- Studying the effect of an instructional program in Future time perspective for students in University of Mosul.

4- The significant differences in the effect of instructional program in Self-regulated learning concerning the gender variable (male-female).

5- The significant differences in the effect of instructional program in Future time perspective concerning the gender variable (male-female).

6- The significant difference of the effect of instructional program in Self-regulated learning concerning the studying specialization. (scientific or humanity).

7- The significant differences of the effect of instructional program in Future time perspective concerning the studying specialization (scientific or humanity).

To examine these aims mentioned above, the following hypotheses are being set :

1- There are no significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Self-regulated learning.

2- There are no significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Future time perspective.

3- There are no significant statistical differences between the mean scores of the experiment and control groups in the pre-test and post-test in Self-regulated learning related to gender variable (male – female).

4- There are no significant statistical difference between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Future time perspective related to gender variable (male - female).

5- There are no significant statistical difference between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Self-regulated learning to studying specialization (scientific – humanity).

6- There are no significant statistical difference between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Future time perspective related to studying specialization (scientific or humanity).

There are sub-hypotheses included in the main hypothesis of the research depend upon gender (male-female) and specialization (scientific-humanity).

The population in this research is limited to (male / female) students in University of Mosul. The sample has been chosen from second year students / department of Geography, College of Education and students from department of engineering for the academic year (2005-2006).

The sample of the study is (110) students both male and female, they have been chosen randomly from students of University of Mosul (54) students from the humanity specialization and (56) students form the scientific specialization.

Each specialization consists of two groups, one of them is experimental and the other is control. The experimental groups have been taught for both specializations by the instructional program, but the control groups have not been taught.

The researcher has construct a scale to measure the self – regulated learning, which consist of (105) items. There are five choices for answering each item to do so she follows all the steps necessary for constructing a scale, such as discriminatory power for the items She used face validity by presenting it to a group of experts, the reliability has been calculated by test-retest procedure to reach (0.85) for Self-regulated learning. The coefficient of item correlation with the total score in the scale has been calculated

In addition, the researcher has construct a scale for the Future time perspective, consists of (73) items, this scale has five choices for answering each item, and has followed through all the steps necessary of construction a scale, such as discriminatory power of its items and the face validity by present it to a group of expects, the reliability has been measured by test-retest procedure to reach and (0.89). The coefficient of item correlation wit the total score on the scale has been calculated.

The experimental design of the pre-test and post-test has been chosen. The scales of Self-regulated learning and Future time perspective are administered on the second year students in both scientific and humanity specialization for all groups, experimental and control after they were equivalenced in all variables, and the program is applicated and then the post test is achieved.

As for the program the researcher has constructed a learning program in Self-regulated learning and Future time perspective. It consists of two parts, the first one is concerned with Self-regulated learning, the second one for the Future time perspective.

This program contains (24) lessons, (18) for the Self-regulated learning and (6) lessons for the future time perspective. The program is presented to a group of experts , and they agree on it, then it is given to the experimental group only for (12) weeks, four lectures in a week, the time is (45) minutes for each lesson. After finishing the program, the scales of self-regulated learning and Future time perspective have been administered on both experimental and control groups.

The data is analyzed statistically by using the double analysis of variance and the singular analysis of variance to know the effect of the learning program in Self-regulated learning and Future time perspective for both experimental and control groups in the pre-test and post test. The results shows :

1- There are significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre and post tests in self-regulated learning and for the benefits of the experimental group.

2- There are significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in future time perspective and for the benefit of the experimental group.

3- There are significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test self regulated learning related to gender variable (male - female) and it was for the benefits of females.

4- There are significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Future time perspective related to gender variable (male-female) and it was for the benefit of male.

5- There are significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in the pre-test and post-test in Self-regulated learning related to specialization (scientific and humanity) and it was for the benefit of scientific specialization.

6- There are significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in pre-test and post-test in Future time perspective related to specialization variable (scientific-humanity) and it was for the benefit of scientific specialization.

In the light of the results of the research the researcher recommended the following :

1- Make all the necessary equipment the university students needs in their study.

2- Hold practicing circular for the teachers in order to improve the student's ability.

3- Hold annual practicing meeting to students.

4- Directs parent's and teachers towards creating positive atmosphere for learning.

5- Adopt methods and techniques of learning which makes it possible for the students to participate with more efforts in the learning process.

6- Give the students rewards.

7- Inhance the role of the family in supporting their children to high achievement.

8- To focus on external activities.

9- Relieve the academic student by preparing chance for works after graduation.

10- Teachers should focus on life long goals.

11- Students should make uses to study scientific subjects.

12- Increase the conscious of the students about the neccity of selecting and achieving the goals.

The researcher suggests the following :

1- Study the effect of practicing of using Self-regulated learning strategies by students.

2- Study the effect of conscious and observation processes.

3- The ability of adding other variables to the study such as, center of control learning and thinking techniques.

4- Study the effect of setting the goals on self-efficacy.

جامعة الموصل

كلية التربية

الدراسات العليا

استمارة تصحيحات الرسالة على ضوء توصيات لجنة المناقشة

نؤيد بان الطالبة .....

قد اجرت التصحيحات المطلوبة التي اقترحتها لجنة المناقشة على رسالتها .

عضو عضو عضو عضو رئيس اللجنة