

## فعالية التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web 2.0

في تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

د. محمد مصطفى طه محمد

مدرس التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة بني سويف

**الملخص:** هدف البحث إلى الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web 2.0 في تحسين الدافعية والأداء الأكاديميين لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، تكونت عينة البحث من (٥٦) طالباً من الطلاب المتعثرين دراسياً بقسم التربية الخاصة في جامعة تيوك بالمملكة العربية السعودية في المستويات الرابع والخامس والسادس تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٩.٥٢ - ٢١.٤٨ سنة بمتوسط قدره ٢٠.٦٦ سنة وانحراف معياري قدره  $٠.٧٢ \pm$  سنة، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت (٢٨) طالباً وهي التي تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web2.0، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٨) طالباً، اشتملت أدوات البحث في برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا القائم على الجيل الثاني للويب (Web 2.0) إعداد/ الباحث، مقياس الدافعية للتعلم إعداد/ الباحث، اختبار تحصيلي إعداد/ الباحث، المعدلات الأكاديمية للطلاب، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، تم تحليل النتائج باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة بالبرنامج الاحصائي SPSS v20، وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

**كلمات مفتاحية:** التعلم المنظم ذاتيا، الدافعية للتعلم، الأداء الأكاديمي، التعثر الدراسي.

## مقدمة:

إن التطور التكنولوجي المتسارع في مختلف مناحي الحياة أحدث تغييراً مهماً في نمط حياتنا وطرق تفكيرنا وبخاصة في المجال الإلكتروني، وكان لا بد من استثمار هذه الثورة الإلكترونية في تطوير أداء أبنائنا الطلاب ومواكبة رغباتهم واهتمامهم بالبرامج الإلكترونية وخاصة أنهم يحبون التعامل معها، ولعل التربية بصفة عامة وعمليتي التعليم والتعلم بصفة خاصة من أكثر المجالات التي تأثرت بشكل كبير ومباشر بهذا التطور التكنولوجي والذي فرض واقعاً جديداً علي طرق واستراتيجيات التعلم فنتجت عنه أنماط تعليمية تطورت حتي ظهر ما يسمى بالتعلم الإلكتروني E-Learning والذي يعد أحد أبرز إنجازات تقنيات التعليم والاتصالات الحديثة في مجالات التربية والتعليم.

ولقد شكلت التحديات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، في عصر تداخلت فيه المعارف والمعلومات وامتزجت النظرية فيه بالتطبيق، ومنها بروز الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في ضوء عجز النظام التعليمي الحالي عن مواجهة التحديات التي أبرزتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لذلك بدأت تتسابق كثير من الأمم لإصلاح أنظمتها التربوية بهدف إعداد جيل قادر على التعامل مع عالم تسيطر عليه التكنولوجيا، إلا أن دول العالم الثالث والمؤسسات التعليمية العربية مازالت في موقع متأخر من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وغالباً ما يتوقف اهتمامنا بها لمجرد اقتنائها دون أن يترافق ذلك مع أهداف تربوية وتعليمية، ومن الضروري التنبه حتى لا يكون استخدام هذه التكنولوجيا تكريسا للماضي، وإنما أداة فعالة للتحرك إلى الأمام، فليس المطلوب تعليم الطلاب استخدام التكنولوجيا فقط وإنما تمكينهم من خلالها الحصول على المهارات الضرورية لتطوير الذات وحل المشكلات المختلفة بأساليب مبتكرة وإبداعية. (حسنين، الحسن، ٢٠١٥)

إن تزايد الأعداد المقبلة على التعليم الجامعي وكثرة التحديات الأكاديمية التي تشكل منعطفًا كبيرًا في استمرار الطلاب الجامعيين في الدراسة بنجاح، إضافة إلى الإخفاق المتكرر لبعض الطلاب، ومن ثم الانسحاب والتسرب من الجامعة؛ كل ذلك حتم على التربويين التفكير في الأساليب التربوية التي تتيح للمتعلم فرص تحسين قدراته وإنمائها، وتوظيف مهاراته كي تعينه وتؤهله للتفوق الدراسي، ومن هنا كان التعلم المنظم ذاتيا هو أحد تلك الاتجاهات الحديثة التي استثمارها التربويين في تنمية قدرة الطالب الجامعي على الاستقلال الذاتي في التعلم، وبالتالي الإسهام في تحسين جودة تعلمه، ولعل التحول من الاعتماد على علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي في التعليم، والذي صاحبه اشتراط مسؤوليات محددة ينبغي على المتعلم تحملها للنجاح والتفوق؛ أدى فعليًا إلى إعادة تنظيم المواد المتعلمة، وإعادة بناء المعارف الآتية وربطها بالمعارف السابقة رغبة في تكوين بنى معرفية أكثر استقرارًا، مع الأخذ في الاعتبار تزويد المتعلم بمهارات تعينه في تعلمه. (العمرى، آل مساعد، ٢٠١٢)

لذا، لم يعد الأسلوب النمطي أو التقليدي الذي يكون فيه الطالب سلبياً يتلقى ويحفظ المعلومات فقط حتى وقت الامتحان يناسب عصر تفجر المعرفة الذي نعيشه الآن والذي يفرض علينا أسلوباً جديداً في مساعدة الطالب على أن يكون مستقلاً ويعلم نفسه بنفسه. إن التعلم المنظم ذاتيا له دوراً مهماً في حياة الطلاب؛ لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة وبالتالي اكتساب المعرفة وهو يعتبر مظهراً مهماً للأداء الأكاديمي والإنجاز داخل الغرفة الصفية. (علوان، ميره، ٢٠١٤)

وتعتبر الشبكة العنكبوتية أو الانترنت من أهم التطورات التي ظهرت نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي الكبير في مجال شبكات الاتصال والأجهزة الحاسوبية، حيث تحققت

الكثير من الإيجابيات التي ساعدت على تحسين عملية التعلم وإثرائها بما توفره من معلومات واتصالات وخدمات متعددة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

وتكمن أهمية شبكة "الانترنت" كصورة من صور تطور التكنولوجيا المعلوماتية وزيادة سرعتها، بالإضافة الى تغييرها للطريقة التي تقدم بها المادة التعليمية للطالب، مما أسهم بشكل كبير في اصال المادة العلمية للمتعلم والتي تمثلت بوسائل إلكترونية متنوعة مثل: مواقع المواد الدراسية، والقوائم البريدية، وغرف الحوار، ومنتديات النقاش، إلا أن هذه الوسائل بدأت تفقد بريقها لتحل محلها تقنيات جديدة أطلق عليها اسم تقنيات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) والتي تتميز بالتفاعلية والمرونة وذلك مثل: المدونات Blogs، والويكي Wikis، وخلاصات المواقع (RSS). (الخليفة، ٢٠٠٩)

ويذكر عبد المجيد (٢٠١١) أن الويب ٢,٠ ظهر في عام ٢٠٠٤م وفيه يستطيع المتعلم قراءة المعلومات المنشورة على شبكات الانترنت، وكتابة التعليقات وإبداء الآراء حول هذه المعلومات؛ أي القراءة، والكتابة في الوقت نفسه، أي أن العملية التفاعلية تكون في اتجاهين وليس في اتجاه واحد، كما في الويب ١، ويرى واطسون وهارير (Watson & Harper, 2008) أن الويب ٢,٠ يقوم على فلسفة تبادل المعلومات بشكل تعاوني متواصل، وهذه الفلسفة غيرت نظرة العالم بأكمله إلى الشبكات الإلكترونية العالمية فتحولوا من شكل زائرين للمواقع يتصفحون المعلومات الجاهزة المنشورة عليها إلى أفراد مشاركين في نشر المعلومات يستطيعون نشر أية معلومة لديهم وعرضها للآخرين والتفاعل مع الناشرين حول العالم.

ولعل استخدام تقنية المدونات بوصفها واحدة من أدوات الجيل الثاني للويب تساعد علي زيادة التعليم وإثراؤه وثباته عند المتعلم بصورة أفضل من الطرق الأخرى في التعلم، وهذا ما أشارت اليه دراسة كارمن (Carmean, 2008) بضرورة وجود تصميم لبيئات تعليمية أكثر دينامية وتكاملا من خلال تلك الأدوات التي قدمها الجيل الثاني للويب للوصول بالمتعلم إلي مشاركة أفضل في التعلم، إضافة إلى أن المتعلم يختار وقت التعلم

المناسب له ومن أي مكان يريد، كذلك للمتعلم الحرية في اختيار البرنامج المناسب وتحديد احتياجاته التدريبية والتعليمية واختيار وسائط الدراسة المناسبة، والتحكم في العمليات الإلكترونية من تحميل وإرسال ملفات وغير ذلك من الأنشطة.

إن طرق التدريس غير التقليدية في التعليم الجامعي تلعب دوراً رئيسياً في زيادة الدافعية والانجاز الأكاديمي للأفراد، فاستخدام أساليب التعلم الفعالة كاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وما يمتلكه من اساليب متنوعة وباستخدام البرامج الإلكترونية التطبيقية تعود على الطالب الجامعي بالنفع الكبير من حيث تنمية شخصيته وإضافة الحماس عند تلقي المعلومات أو معالجتها أو انتاجها ، لذا؛ يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web 2.0 في تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

#### مشكلة البحث:

إن وجود عدد لا بأس به من الطلاب المتعثرين دراسياً وانخفاض التحصيل الأكاديمي لبعض طلاب قسم التربية الخاصة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك كما أكدته نتائج معدلاتهم الفصلية والتراكمية؛ وفي نفس الوقت ملاحظة شغف الطلاب المستمر بالتطبيقات الإلكترونية الحديثة والتواجد المستمر على شبكات الإنترنت واقبالهم الكبير على اقتناء أحدث أجهزة النقال واللوحية هذا كله دفع الباحث إلى دراسة هذه العلاقة واستثمار مكوناتها بأسلوب تدريبي بحثي وذلك بتدريبهم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال إحدى التطبيقات الإلكترونية للجيل الثاني للويب Web 2.0 (المدونات Blogs) والكشف عن فعالية ذلك التدريب في زيادة دافعتهم للتعلم و تحسين أدائهم الأكاديمي، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (Sharple, et al., 2009) (Efimova & Fiedler, 2004) (Richardson Karen, 2008)، عبد المجيد (٢٠١١)، المصري (٢٠١١) الغول (٢٠١٢)، ابراهيم (٢٠١٣)، كابلي (٢٠١٣) إلى

أهمية استخدام التطبيقات الإلكترونية للجيل الثاني للويب Web 2 في مجال التعليم والتعلم.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web 2.0 في تحسين الدافعية والأداء الأكاديميين لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين الآتيين:

- ما فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web 2.0 في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟
- ما فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام Web 2.0 في تحسين الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

أهداف البحث:

- تصميم مدونة إلكترونية كأحدى تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 للتدريب علي بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا للطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك من خلال محتوى دراسي لمقرر صعوبات التعلم.
- إعداد اختبار تحصيلي للموضوعات الدراسية المطروحة من خلال المدونة الإلكترونية وتقنيه على طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.
- إعداد وتقنين مقياس الدافعية للتعلم على طلاب الجامعة في البيئة السعودية.
- الكشف عن فعالية التدريب الإلكتروني للطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال موضوعات دراسية محددة ومطروحة على المدونة الإلكترونية في تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.
- الكشف عن فعالية التدريب الإلكتروني للطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال

موضوعات دراسية محددة ومطروحة على المدونة الإلكترونية في زيادة الدافعية للتعلم للطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

### أهمية البحث:

### أولاً: الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء على وسائل التدريب الإلكتروني الحديثة في التعليم العالي والتي تلعب دوراً مهماً في تنمية الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي وغيرها من المتغيرات التي يمكن دراستها.
- الخروج بتوصيات تفيد قادة مؤسسات التعليم العالي والمتضمنة إعداد برامج إلكترونية للتعلم الذاتي وتغيير أنماط التفكير التقليدي في المعالجات الأكاديمية وحلول المشكلات.
- حاجة الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك إلى أساليب تعلم غير تقليدية وجذابة ومثيرة للاهتمام تساعدهم في التغلب على تعثرهم الدراسي وتحسين معدلاتهم الأكاديمية، وزيادة اقبالهم على التعلم.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تصميم برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المرتبطة بالبرامج الإلكترونية والكشف عن فعاليته في زيادة الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.
- استخدام البرامج الإلكترونية الحديثة للجيل الثاني Web 2.0 في تدريب الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك وتدريبهم تدريباً إلكترونياً يتسم بالاستمرارية والتفاعلية والتكاملية والمرونة.
- تعميم تجربة الطلاب لما تدربوا عليه من خلال المدونة الإلكترونية على باقي المقررات الدراسية وذلك للاستفادة من استراتيجيات التعلم المختلفة بما ينعكس أثره على الأداء الأكاديمي في جميع المقررات.

## مصطلحات البحث :

### فعالية Effectiveness :

تعني كلمة فعالية "قدرة الشيء على التأثير"، (عمر، ٢٠٠٨، ١٧٢٦)، والمقصود بها هنا إمكانية تأثير المتغير المستقل "التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التطبيقات الإلكترونية Web 2.0" في إحداث تغير أو فرق دال إحصائياً في المتغيرات التابعة وهي (الدافعية للتعلم-الأداء الأكاديمي) لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

### استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-Learning Strategies :

يعرف الباحث استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها الطرق التي تؤدي حدوث عملية بنائية نشطة إجرائية مقصودة يقوم المتعلم من خلالها باكتساب المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات مستخدماً أو مستفيداً من البرامج أو التطبيقات الإلكترونية المتوفرة بين يديه ويمكن تطويعها لتحقيق تعلمه الذاتي في المناهج والمقررات الدراسية.

### الجيل الثاني للويب Web 2.0 :

هو أسلوب تعليمي تشاركي يتم فيه استخدام أدوات الويب الجديدة، مثل: المدونات Blogs، والويكي Wiki، وملخصات المواقع RSS للتعامل والتفاعل مع المحتوى التعليمي عبر شبكة الإنترنت في أي وقت وفي أي مكان، حيث يتم فيه التواصل والتوجيه والإرشاد التعليمي بين المعلم والمتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة عبر شبكات الانترنت العالمية. (عبد المجيد، ٢٠١١)

### الدافعية للتعلم Motivation to Learn :

هي الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير في الطالب سلوكاً مستمراً ومتواصلاً حتى يصل إلي تحقيق أهداف أكاديمية، سواء كان ذلك ظاهراً يمكن مشاهدته، أو خفياً لا يمكن مشاهدته وملاحظته.



## الأداء الأكاديمي Academic Performance:

يعرفه الباحثون بأنه مدى تفاعل المتعلم أمام خبرات محددة في المقررات الدراسية ويعبر عن نتيجته بالدرجة الدراسية التي يحصلها في الاختبارات أو وسائل القياس المختلفة.

## التعثر الدراسي Educational retardation:

يعرف التعثر الدراسي على أنه عدم قدرة المتعلم على مسايرة المقرر الدراسي في مادة معينة أو بعض المواد الدراسية بصفة سليمة وطبيعية، يصعب معه بلوغ أهداف التعلم خلال وحدة تعليمية. (اجبارة، ٢٠١٤).

### الإطار النظري:

#### أولاً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

التعلم المنظم ذاتياً هو أسلوب لأداء المهمة، يقوم فيه المتعلم ببذل جهود فعالة لتحديث المعرفة والتفكير في استراتيجيات لاختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف، ويقوم بمراقبه مستمرة لأدائه فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية، وهذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم على درجة نجاحه في موقف تعلمه، كما أنه يشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها، مثل: وضع الأهداف والتفكير حول استراتيجيات التعلم المناسبة، وعملية المراقبة. (Hargis, 2000)، وعرفه كامل (٢٠٠٥) بأنه: عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وما وراء معرفياً وسلوكياً ويتحمل مسؤولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.

وتتطلب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الطلاب تحمل المسؤولية الكاملة عن جميع القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية وكل ما يرتبط بها، في حين أن الطريقة التقليدية

تركز على اتباع منهاج محدد سلفاً سواء فيما يتعلق بالآلية أو التوقيت أو الواجبات الدراسية، ومع ذلك فإن الطالب يفضل الطريقة الأولى والتي تتطلب درجة عالية من التنظيم الذاتي، وفيها يسعى الطالب لتحقيق ذاته وأهدافه الأكاديمية، فالتعلم المنظم ذاتياً، نشاط يقوم به المتعلم ذاتياً معتمداً على نفسه في اكتساب المعلومة ومعالجتها مما يطور من ثقته بإمكانياته في تنمية القدرات والاستعدادات الذاتية وفق ميوله مما يعزز لديه الاستقلالية والاعتماد على الذات، فمن حق كل متعلم اختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة له وبما يتوافق مع قدراته وسرعة حصوله على المعلومات ومن أهم المزايا لهذه الاستراتيجية مراعاتها للفروق الفردية، والمساعدة بالضبط والتحكم في درجة إتقان المحتوى والتفاعل النشط في المواقف التعليمية العملية بصورة إيجابية بالإضافة إلى إكساب الفرد تقدير ذات عالٍ مثلاً بالمرونة، والحسم في اتخاذ قراراته، ونيله احترام الآخرين. (Bown, 2009, 574)

#### أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمبررات التربوية لها في البحث:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في اعتماده على مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على استخدامها أثناء تعلمهم، فمثلاً على الطالب أن يخطط مسبقاً بوضع تصور عما يريد القيام به من عمل ويحرص على التأكد من تنفيذ هذا التصور على أفضل وجه ممكن، مراعيًا الإيجابيات والسلبيات التي قد تواجهه مستخدماً الوسائل المساعدة على التذكر والمتمثلة بالكلمات المفتاحية، وتنظيم الأفكار، ووضع خطوط تحت العبارات المهمة، ثم اختيار الحلول المناسبة لأداء المهمة بما يتناسب مع التخطيط المسبق الذي وضعه، والبحث عن المعلومات الإضافية المتمثلة في قيام الطالب بتحضير الدروس قبل البدء في تعلمها داخل قاعة الدرس والعمل على مراجعتها بعد الانتهاء منها وطلب الحصول على معلومات إضافية تساعده على أداء المهمة بطريقة سهلة وتنظيم البيئة المحيطة به وضبط المثيرات والمواقف التي تقف حائلاً أمامه في تحقيق المهمة الدراسية، واستخدام استراتيجية التلخيص بالتركيز على أبرز الأفكار الأساسية للموضوع

والعلاقات المنظمة بينها والعمل على صياغتها بأسلوبه الخاص، واعتمادا على ما سبق يمكن أن نلخص أهم المبادئ التربوية التي يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيا بما يلي:

- التعلم الذي لا يؤدي إلى تعديل سلوك الفرد لا يمكن أن يكون ذاتياً.
- التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.
- التعليم الجامعي ما هو إلا إحدى الأمثلة على المؤسسات التي يتعلم عن طريقها الفرد ويستطيع الفرد أن يتعلم بها دون معلم.
- دور المعلم في العملية التعليمية ما هو إلا دور الوسيط الذي يسهل عملية التعلم وإن أفضل أنواع التعلم هي التي تبنى على حاجات ورغبات وميول واستعدادات وقدرات الدارسين. (Hayes & Allinson, 1997; Marton & Salijo, 2006)

**استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:**

حدد بنتريتش في دراسته (Pintrich, 2000) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في النموذج الخاص به في مكونين أساسيين هما الدافعية واستراتيجيات التعلم والتي تتمثل في: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية، بالإضافة إلى استراتيجيات إدارة المصادر، ويمكن عرض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء هذا النموذج كما يلي:

**١. استراتيجيات التعلم المعرفية:**

- وهي التي يستخدمها الطلاب في فهم وتعلم وتذكر المعلومات وتشمل:
- أ- التسميع الذاتي: تسميع أو تلاوة الفقرات المطلوب تعلمها، ونطق الكلمات بصوت عالي أثناء قراءة جزء من نص معين، ووضع خطوط في النص وتركيز الانتباه على جزء منه.
  - ب- الإتقان: إعادة الصياغة أو تلخيص المادة المطلوبة تعلمها، وتدوين ملاحظات، وتوجيه أسئلة عنها.
  - ج- التنظيم: انتقال الفكرة الأساسية في نص، وإبراز المادة المكتوبة واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار في المادة.

د- التفكير الناقد: يشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب للتعليق على نص معين.

## ٢. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

وهي التي تمكن الطالب من تنسيق عملية التعلم وتشمل:

- أ- التخطيط: ويشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف والتخطيط لها من أجل تحقيقها.
- ب- المراقبة: وتشير إلى مراقبة الفهم وتعقب الانتباه أثناء قراءة نص معين، أو الإصغاء إلى محاضرة، واستخدام استراتيجيات الإجابة عن اختبار ما تنعكس في مراقبة السرعة مع الزمن المتاح للاختبار.

## ٣. استراتيجيات إدارة المصادر:

- وهي التي تتعلق بكيفية إدارة الطالب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم فيها وتشمل:
- أ- إدارة وقت وبيئة الدراسة: وتشير إلى وضع جدول أعمال وتخطيط أمثل للوقت ووضع أهداف واقعية، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.
  - ب- تنظيم الجهد: وتشير إلى ضبط الجهد في مواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام ومثابرة الفرد على إكمال المهام عندما تكون صعبة.
  - ج- التعلم من الأقران: تشير إلى حوار الطالب مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن.
  - د- طلب المساعدة الأكاديمية: تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من الزملاء أو المعلمين أو الكبار عندما يسند إليه مهمة أكاديمية ما أو حل واجبات مدرسية. (Marton, & Salijo, 2006; Hayes & Allinson, 1997; Samruayruen, Enriquez, Natakatoong & Samruayruen, 2013; Rowe & Rafferty, 2013; Ambreen, Haqdad & Saleem, 2016)

## ثانياً: الجيل الثاني للويب Web 2.0:

تطورت شبكة الإنترنت في السنوات الماضية تطوراً هائلاً في خصائصها ووظائفها في كثير من المجالات، وفي تطبيقات الويب (Web) بشكل خاص، وظهرت ملامح هذا التطور في صورة أنماط جديدة أكثر تفاعلية وتشاركية، مما جعلها تدخل مرحلة ثانية من

مراحل التطور، وهي المرحلة التي أطلق عليها الجيل الثاني للويب Web 2.0، والتي استطاعت الاستحواذ على اهتمام الكثير من التربويين لما تقدمه من خدمات، وتشير مبروك (٢٠١٦) إلى أن الجيل الثاني للويب هو أسلوب تشاركي يتم فيه استخدام أدوات الويب الجديدة مثل: المدونات Blogs، الويكي Wikis، وملخصات المواقع RSS للتعامل والتفاعل مع المحتوى التعليمي عبر شبكة الانترنت في أي وقت وفي أي مكان، حيث يتم فيه التواصل والتوجيه والإرشاد التعليمي بين المعلم والمتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة، ومن أبرز أدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 المدونات Blogs: فالمدونة Blog هي التعريب الأكثر قبولا لكلمة Web log بمعنى الدخول على الشبكة، وهو تطبيق من تطبيقات الانترنت، يعمل من خلال نظام إدارة المحتوى، وهو في أبسط صورته عبارة عن صفحة ويب تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبطة ترتيبا زمنيا تصاعديا، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان دائم لا يتغير، وعند نشره يمكن للقارئ من الرجوع إلى تدوينه معينة في أي وقت سابق. (عبد المجيد، ٢٠١١)

وترجع أهمية المدونات كأداة مهمة من أدوات الويب ٢,٠، إلى أنه يمكن من خلالها عرض المحتوى التعليمي بعناصره المختلفة سواءً بالنص أو بالصور أو بالفيديو أو بالرسوم، بالإضافة إلى ذلك السماح للمتعلم التعليق على المعلومات المعروضة وعرض افكاره ومقترحاته وبهذا تتيح المدونات للمتعلم التفاعل مع العرض وأيضاً التفاعل مع زملائه المشتركين معه في التعلم. (أحمد، ٢٠١٤)

وتعد المدونات الإلكترونية واحدة من أسرع (من حيث النمو والانتشار) وأشد (من حيث الأثر على المستخدم) أدوات وتطبيقات الجيل الثاني للإنترنت أو ما يعرف بالويب ٢، فبمساعدة التطبيقات الجديدة المصاحبة لهذه الشبكة المتسمة بالتطبيقات التفاعلية والتعاونية والذكية، وأيضا المشخصة كالموسوعات الإلكترونية (E-Wiki) والشبكات الاجتماعية (Facebook / MySpace)، والقوائم الاجتماعية المفضلة

(Flicker)، والاذاعات الشبكية (Podcasting)، والملقمات (R.S.S.)، والأبعاد المجسمة (Second Life) والكثير من التطبيقات الأخرى. (أحمد، ٢٠١٦)

ومع انتشار المدونات Blogs كإحدى التطبيقات البارزة في الجيل الثاني من الويب Web 2.0 قام المعلمون والمهتمون في السلك الأكاديمي بتسخير هذه التقنية لخدمة مقرراتهم الدراسية والتواصل مع طلابهم، وذلك لانفتاحية هذه التقنية وسهولة استخدامها، فهي من جهة تعتبر نوعاً من أنواع نظم إدارة المحتوى والتي يمكن توظيفها لنشر محتوى المقرر الدراسي وللنقاش مع الطلبة ومن جهة أخرى تعتبر المدونات سهلة التركيب والاستخدام بحيث يمكن لأي شخص غير ملم ببرمجة وتصميم مواقع الانترنت إنشاء مدونة له في وقت قصير، وهذا الاتجاه الجديد في توظيف تقنيات الويب في العملية التعليمية، يمنح الطالب فرصة كبيرة للتعاون والتشارك مع أقرانه في نشاطات معرفية واجتماعية مختلفة، وكذلك بناء مجتمعات تعليمية وشبكات للتعلم الفردي تحقق اهداف التعليم. (الخليفة، ٢٠٠٩)

ويمكن توظيف المدونات في مجال التعليم والتعلم، بحيث يستخدمها المعلمون والمتعلمون في عمليتي التعليم والتعلم لتطوير المقرر الدراسي وأنشطته المتنوعة، من خلال الحوارات والمناقشات والكتابات أون لاین Online، ويمكن للمتعلمين استخدام المدونات Blogs للتفكير وعمل روابط مع الطلاب الآخرين والتعليق علي مناقشاتهم المطروحة والمحفوظة في المدونة بترتيب زمني محدد.

وتشير دراسة كلا من (Zein, 2015; Hamid, et al, 2015) إلي أن استخدام المدونات Blogs يعد أداة للتعاون وبناء المعرفة والتفكير وتعزز تجربة التعليم والتعلم من خلال تعزيز التفاعلات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المحاضرين، ووسيلة تساعد المعلم في إعداد أنشطة التعلم التعاوني، والمساعدة على التغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة في التعليم العالي، حيث تمكن الطلاب من التعلم بشكل تراكمي تدريجي في أي وقت وفي أي مكان، وقد ساعد علي ذلك توافر الدعم الفني والعلمي بصورة مستمرة.

### ثالثاً: الدافعية للتعلم:

الدافعية "Motivation" كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية "Mover" وتعني التحرك، وقد اختلفت تعريفات الدافعية باختلاف المدارس والنظريات التي تحدثت عنها، فتعرف في موسوعة علم النفس التربوي على أنها بناء افتراضي يمثل الطاقة الموجهة للسلوك. (Salkind, 2008)

وتوصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، وهي عملية داخلية تنشط لدى الفرد وتوجهه وتحافظ على فاعلية سلوكه عبر الوقت، ويهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلابهم وهو الدافعية للتعلم. (عبد العزيز، ٢٠١٦)

وتعرف بأنها ميل الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، وكثيرة هي العوامل التي تسهم في بناء الدافعية للتعلم منها: التخطيط، والتركيز على الأهداف، والوعي ما وراء المعرفي، والبحث النشط عن معلومات جديدة، والشعور بالرضا عن مستوى التحصيل، وعدم القلق أو الخوف من الفشل. (Woolfolk, 2001)، ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتهما وهما: الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، والدافعية الخارجية Extrinsic Motivation، أما الدافعية الداخلية وهي ما تسمى الدافعية الذاتية الأكاديمية فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا، تعد الدافعية الداخلية شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران؛ فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء رضى المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها. (حليم، ٢٠١٥)

ويعرف الشلبي (٢٠١٠) الدافعية الذاتية الأكاديمية بأنها عملية تنشط السلوك الأكاديمي، وتحركه، وتوجهه، وتحافظ على استمراريته، ويظهر دورها خاصة في الجانب التحصيلي للطالب الذي يتطلب أعمالاً ذهنية متقدمة، حيث يكون الفرد فيها مدفوعاً ذاتياً نحو تحقيق الأهداف المسطرة (أبو عواد، ٢٠٠٩)، وبهذا يكاد يتأكد دورها في كل الأعمال التي تتطلب انجاز عمل أو مهمة أو تحصيل، ما يدفع للاهتمام بها كمتغير تعليمي فردي وأن نجعل منها هدفاً في حد ذاتها، فنوجهها ونزيدها. (يعقوب، ٢٠١٢) ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم الدافعية للتعلم الداخلية أو الذاتية يتضح بأنها تكون نابعة من داخل الفرد أو من النشاط نفسه، ويكون لها تأثير إيجابي على سلوك وأداء الفرد من حيث الكيف، أو إتقان مهام حل المشكلات، أو التفكير الإبداعي ويكون الشخص أكثر إبداعاً عندما يشعر بأنه مدفوع للعمل والتحدي من تلقاء نفسه وليس بضغوط أو بواعث خارجية وعندما يكون التلاميذ مدفوعين داخلياً؛ فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدي؛ ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام ليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (Bateman & Crant, 2003; Lepper, 2005).

وهناك مجموعة مكونات تمثل الدافعية الذاتية الأكاديمية هي: حب الاستطلاع، والاستمتاع بالتعلم، والمثابرة، والاتجاه الموجب نحو التعلم، وإدراك الكفاءة الذاتية، والانتباه، والتركيز، والاستقلال الذاتي. (شعبان، ٢٠٠٥).

ويتناول البحث الحالي الأبعاد الأكثر أهمية وشيوعاً للدافعية الأكاديمية الذاتية، وهي:

- **الاستمتاع بالتعلم Enjoy Learning**: ويشير إلى مدى شعور الطالب بالسعادة من عملية التعلم نفسها والرضا والارتياح عما يؤديه من أعمال تتناسب وامكانياته العقلية وأهدافه الذاتية ومحاولة الوصول بالعمل الى درجة الاتقان.



• **المثابرة Perseverance:** وتشير إلى مدى قدرة الطالب على بذل المزيد من الجهد للتغلب على الصعوبات التي تقابله واستمراره في أداء المهام المدرسية مهما كانت طويلة أو صعبة حتى ينتهي منها دون النظر الى ما قد يواجهه من تعب أو إرهاق أو مشكلات أو عقبات.

• **الاستقلال الذاتي Self Autonomy:** ويشير إلى رغبة الطالب في إتقان المهام المدرسية بطريقة مستقلة وتحمل المسؤولية والالتزام بتنفيذ هذه المهام بعيداً عن تحكم وسيطرة المعلمين والآخرين.  
الدراسات السابقة:

**المحور الأول:** دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومتغيرات أخرى:

هدفت دراسة عابدين (٢٠٠٦) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات الرياضية، طبقت الدراسة على تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال احصائياً وموجب بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما هدفت دراسة الحسيني (٢٠٠٦) إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقات سببية مباشرة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي للطلاب، وهدفت دراسة المطيري (٢٠٠٨) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، كما هدفت دراسة مونتاجيو (Montague, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب ودال احصائياً بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية، وكذلك

وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل، وكذلك هدفت دراسة خضر (٢٠٠٩) إلى الكشف عن دور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي، وكذلك تحديد النموذج البنائي الذي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة الى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم منبئات دالة بالتحصيل الدراسي للطلاب ، كما أشارت النتائج إلى وجود نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة جلجل (٢٠٠٧) إلى الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية ومهارات الحاسب الألى لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى تحسن تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت نتائج دراسة فاندر فين وبتسما (Van der Veen & Peetsma, 2009) إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى تحسين مهارات وسلوكيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية، وكذلك توصلت نتائج دراسة عكاشة (٢٠١٠) إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما توصلت دراسة بيوتيه وإبراهيم (Puteh & Ibrahim, 2010) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يساعد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية على حل المشكلات الرياضية.

وهدفت دراسة (Chiu, Liang, & Tsai, 2013) إلى بحث العلاقة بين المعرفة القائمة على الإنترنت وأنشطة التعلم ذاتية التنظيم أثناء استخدام الإنترنت للحصول على معلومات أكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٨) من طلاب الجامعة وأشارت نتائج

الدراسة إلى ضرورة كفاءة أنشطة التعلم ذاتية التنظيم للحصول على المعرفة القائمة على الانترنت بشكل أفضل. وأشارت دراسة (Rowe & Rafferty, 2013) إلى أن فهم التنظيم الذاتي في بيئات التعلم الإلكتروني أمر بالغ الأهمية نظراً لأن هناك الكثير من الاتفاق حول أن التعلم الإلكتروني يتطلب أعلى درجة من التنظيم الذاتي، وأشارت إلى ضرورة معرفة أنواع مختلفة من تدخلات التعلم ذاتية التنظيم وكيفية تطبيقها لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني من أجل دعم عمليات التعلم ذاتية التنظيم.

كما هدفت دراسة (Cazan, 2014) إلى بحث العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي في أنشطة التعلم القائم على الإنترنت وإلى فحص "بروفيلات" مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين الدارسين لمقررات دراسية عبر الانترنت، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات التعلم المنظم ذاتياً وبين التحصيل الدراسي عبر الانترنت، وأشارت نتائج دراسة (Cho & Heron, 2015) إلى أن الملتحقين بمقررات الرياضيات الدراسية عبر الانترنت وليس لديهم القدر الكاف من مهارات التعلم المنظم ذاتياً يواجهون تحدياً كبيراً، وأوضحت أن الدافعية للتعلم تفسر تبايناً ملحوظاً في التحصيل الدراسي، إضافة إلى مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

### المحور الثاني: دراسات تناولت الجيل الثاني للويب Web 2.0:

قدمت دراسة كارين (Richardson Karen, 2008) مدونة تعليمية لتدريس المفاهيم المرتبطة بمقرر الحضارة والتاريخ لطلاب تراوحت أعمارهم ما بين ٩-١٣ سنة، وأفادت نتائجها بأنها ساعدت الطلاب على الوصول للفهم الواضح للمفاهيم المرتبطة بالحضارة المدنية والتي طرحت في المقالات عبر المدونة، كما أنها أسهمت في توضيح الفروق بين العديد من المفاهيم ذات الطابع المجرد (كالمسؤولية-الإنتاجية-المواطنة) والتي لا يتفق عليها الرأي مما ساعد الطلاب على الوصول للفهم الواضح لها وعزز وجودهم في المجتمع.

وهدفت دراسة المصري (٢٠١١) إلى التحقق من فعالية مدونة الكترونية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية للمفاهيم المجردة لمادة الكمبيوتر وزيادة الاتجاه نحو نفس المادة، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً مقسمين مجموعتين: مجموعة تجريبية، وعددها (٣٥) ومجموعة ضابطة، عددها (٣٥) وأشارت النتائج إلي فعالية المدونة الإلكترونية في زيادة التحصيل الدراسي للمفاهيم المجردة لمادة الكمبيوتر وزيادة اتجاه العينة نحو نفس المادة، كما هدفت دراسة الغول (٢٠١٢) إلى تحديد فعالية برنامج التدريب الإلكتروني التشاركي على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني اللويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معاون عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلي فعالية البرنامج التدريبي الإلكتروني التشاركي القائم علي التطبيقات الإلكترونية للجيل الثاني اللويب في تحسين الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات استخدام أدوات الجيل الثاني اللويب.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٣) إلى تنمية مفاهيم اللغة العربية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لدى طلاب كلية التربية "تخصص اللغة العربية"، وتوصلت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية في كل من اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية ومقياس الاتجاه، وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت نتائج دراسة كابلي (٢٠١٣) ودراسة (Hossain & Wiest, 2013) إلى أن استخدام تطبيقات الجيل الثاني اللويب في التعليم والتعلم والبحث العلمي والتدريب من خلال البرامج والاستخدامات التعليمية والتربوية وتنمية عمليات وخبرات ومهارات التعلم النشط، يسهم في تعلم الأفراد وتوفير مميزات تفاعلية لخلق بيئة تعلم ذاتية، كما هدفت دراسة أحمد (٢٠١٤) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية-فردية) والتخصص الأكاديمي (علمي - أدبي) في إكساب طلاب التأهيل التربوي مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصي المعرفي وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية

من طلاب التأهيل التربوي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في التحصيل ومهارة استخدام الأجهزة التعليمية لصالح مجموعات النمط التشاركي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل والمهارات يرجع إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين نمط التقديم (تشاركي - فردي) والتخصص الأكاديمي (علمي - أدبي) في التحصيل والمهارات

وفي دراسة (Faizi, Chiheb, & El Afia, 2015) تم تقييم جدوى تقنيات الويب ٢ في التعليم حيث تم إجراء دراسة استقصائية لاستكشاف تصورات الطلاب نحو استخدام هذه الأدوات لأغراض التعلم، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن تطبيقات الويب ٢ تقدم العديد من المزايا التعليمية للطلاب، وتسهم في توفير فرص لمزيد من التعلم وتطوير بيئات التعلم التي تركز على شخصية المتعلم، أفضل من البيئات التقليدية للتعليم، وهدفت دراسة حسن (٢٠١٥) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مبني على الويب ٢ في تدريس الهندسة على التحصيل المعرفي والتفكير الهندسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين التحصيل المعرفي وفي تنمية التفكير الهندسي لديهم، وهدفت دراسة (Liu, et al, 2016) اقتراح نهجا للاستفادة من الويب ٢ من خلال تصميم أنشطة تعلم وتدريب لمساعدة الطلاب على تطوير كل من معرفة وإبداع الطلاب وتحسين الثقة والأداء لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) تلميذ من الصف السادس الابتدائي، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا أنشطة التعلم من خلال Web 2.0 تحسنت لديهم الكفاءة الذاتية والعمل الإبداعي أفضل من الذين لم يدرسوا من خلال أنشطة تعلم Web 2.0.

**نستخلص من الدراسات والبحوث السابقة ما يأتي:**

- وجود علاقة موجبة بين كفاءة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل المعرفي عبر الإنترنت بطرقه المختلفة.

(Cho & Heron, 2015; Cazan, 2014; Rowe & Rafferty, 2013;  
Chiu, Liang, & Tsai ,2013 )

- وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والعديد من المتغيرات منها التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز (الحسيني؛ ٢٠٠٦؛ خضر، ٢٠٠٩، 2008; Montague)
- وجود علاقة موجبة بين بيئات التعلم الإلكتروني من خلال تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 والتحصيل الدراسي والدافعية (حسن، ٢٠١٥؛ أحمد، ٢٠١٤؛ Liu, et al, 2016)
- تعد بيئات التعلم الإلكتروني عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من بيئات التعلم التي تركز على إيجابية شخصية المتعلم من خلال التفاعل المتبادل عبر الانترنت، وتعتمد على الاهتمام والتلبية الفورية لحاجات ومتطلبات التعلم لكل متعلم على حدة وعلى نحو إلكتروني وفوري ومتكامل (كابلي، ٢٠١٣، Faizi, Chiheb & El Afia, 2015; Hossain & Wiest, 2013).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتقي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مكونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح مرتقي التحصيل، وكذلك وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي (جلجل، ٢٠٠٧؛ عكاشة، ٢٠١٠).

#### فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدافعية للتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

#### الطريقة والإجراءات:

#### منهج البحث:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً، وبالنسبة للتصميمات شبه التجريبية التي استخدمت في البحث؛ استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للفرضين الأول والثالث، والتصميم القائم على وجود مجموعتين ضابطة وتجريبية وقياس قبلي وقياس بعدي للفرضين الثاني والرابع، وللتغلب على مهددات الصدق الداخلي استخدم الباحث مجموعة ضابطة من نفس العمر والظروف البيئية وتم التأكد من عدم وجود فروق جوهرية بينها وبين المجموعة التجريبية في العمر الزمني ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي، كما أنه استخدم أدوات قياس مقننة في قياس متغيرات البحث، ولاحتمال أن يكون هناك تأثير للقياس القبلي في القياس البعدي والتفاعل المحتمل بين القياس القبلي والمعالجة التجريبية بما يؤثر سلباً في الصدق

الخارجي فقد تم التغلب على مهددات الصدق الخارجي من خلال اشتقاق عينة البحث الأساسية من عينة أولية تحددت من مجتمع البحث بطريقة عشوائية، وكذلك تم توزيع أفراد عينة البحث الأساسية على المجموعتين التجريبية والضابطة توزيعاً عادلاً لكل زوج متقارب في درجات القياس القبلي؛ حيث تم وضع أحد أفراد كل زوج متقارب في الدرجات في المجموعة الضابطة والآخر في المجموعة التجريبية مما يساعد على تحديد أثر المتغير المستقل في المتغير التابع بشكل أكثر دقة (أبو علام، ٢٠١١؛ الكيلاني والشرفين، ٢٠٠٧).

#### عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٦) طالباً من الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية والذين يدرسون بالمستويات الرابع والخامس والسادس (الفرقتين الثانية والثالثة)، تراوحت أعمارهم الزمنية بين ١٩.٥٢ – ٢١.٤٨ سنة بمتوسط عمري قدره ٢٠.٦٦ سنة وانحراف معياري قدره  $\pm ٠.٧٢$  سنة، وتم تقسيم عينة البحث مجموعتين: مجموعة تجريبية، تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باستخدام تقنيات Web 2.0 وكان عددهم (٢٨) طالباً، مجموعة ضابطة؛ لم تتلق التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكان عددهم (٢٨) طالباً، وقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة أولية بلغ عددها (٤١٢) طالباً.

#### خطوات اختيار عينة البحث:

١. تحديد مجتمع البحث وهم طلاب قسم التربية الخاصة في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية والذين يدرسون بالمستويات الرابع والخامس والسادس (الفرقتين الثانية والثالثة) وقد بلغ عددها (٤١٢) طالباً.
٢. تم الاطلاع على السجلات الأكاديمية للطلاب وفحصها للتعرف على الطلاب المتعثرين دراسياً خلال السنوات السابقة من خلال تحديد الطلاب الذين رسبوا ولم



ينجحوا في مقرر دراسي أو أكثر خلال السنوات الدراسية السابقة بالجامعة فكان عدد الطلاب الناتج عن هذه الخطوة (٦١) طالباً.

٣. تم استبعاد أربعة طلاب لعدم الانتظام في الحضور والغياب المتكرر وعدم الجدية، كما تم استبعاد طالب آخر لإبداء رغبته بعدم الاشتراك في البحث فبلغ عدد الطلاب (٥٦) طالباً هم عينة البحث الأساسية من الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

٤. تم تقسيم هؤلاء الطلاب مجموعتين متساويتين في العدد، وتم توزيعهم توزيعاً عادلاً على المجموعتين في ضوء العمر الزمني والمعدل الأكاديمي؛ حيث تم مراعاة تقارب الدرجات بين كل زوج من الدرجات، وتم تعيين أحد أفراد كل زوج متقارب في درجات العمر الزمني والمعدل الأكاديمي في المجموعة الضابطة، والفرد الآخر في المجموعة التجريبية.

٥. تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم إعداد/ الباحث، ورصد درجات المعدل الأكاديمي التراكمي السابق كقياس قبلي للأداء الأكاديمي العام ودرجات الاختبار التحصيلي الصورة (أ) لمقرر صعوبات التعلم الذي طبقت عليه التدريبات واستراتيجيات التعلم كقياس قبلي للتحصيل الدراسي في مقرر صعوبات التعلم .

٦. تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: العمر الزمني - ومتغيرات البحث الأساسية (الدافعية للتعلم - التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم - الأداء الأكاديمي العام) في القياس القبلي، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١) نتائج المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) باستخدام اختبار "ت" للعينة غير المرتبطة في متغيرات العمر الزمني والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في القياس القبلي

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة "ت"	مستوى
العمر الزمني	الضابطة	٢٨	٢٠.٧٢	٠.٦٤	٥٤	٠.٦٥٢	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٢٠.٦٠	٠.٥٨			
الاستمتاع بالتعلم	الضابطة	٢٨	٢٨.٠٠	١.٤٤	٥٤	١.٠٣	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٢٨.٤٣	١.٦٧			
المثابرة	الضابطة	٢٨	٣٠.٤٣	١.٠٠	٥٤	١.٠٩	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٣٠.٧١	١.١٢			
الاستقلال الذاتي	الضابطة	٢٨	٣٠.١٤	١.٠٨	٥٤	١.٢٧	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٢٩.٧١	١.٤١			
الدرجة الكلية للدافعية للتعلم	الضابطة	٢٨	٨٨.٥٧	٢.٦٠	٥٤	٠.٣٦٧	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٨٨.٨٦	٣.١٩			
التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم	الضابطة	٢٨	٢٧.٩٣	٤.١٣	٥٤	٠.٠٦٥	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٢٧.٨٤	٤.١٢			
الأداء الأكاديمي العام	الضابطة	٢٨	٣.٢١	٠.٢٠	٥٤	٠.٧١٦	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٣.١٧	٠.٢٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي حيث كانت قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم والأداء الأكاديمي العام في القياس القبلي.

## أدوات البحث:

### ١- مقياس الدافعية للتعلم: إعداد / الباحث ملحق رقم (١)

يهدف هذا المقياس إلي قياس الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الاستمتاع بالتعلم (١٦) فقرة - المثابرة (١٨) فقرة - الاستقلال الذاتي (١٦) فقرة، وتتم الاستجابة على عبارات أو بنود المقياس من خلال اختيار استجابة واحدة من ثلاثة استجابات على متصل هي ( دائما - أحيانا - نادراً) وتعطى الدرجات (٣ - ٢ - ١) لكل اجابة على التوالي وبذلك تتراوح الدرجة الكلية في المقياس بين ٥٠-١٥٠ درجة.

### صدق المقياس:

• **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم توزيع المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة بهدف إبداء الرأي عن مدى ملائمة أبعاد وعبارات المقياس وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٨٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪ بعد حذف بعض العبارات وتعديل صياغة البعض الاخر.

• **الصدق العاملي:** تم حساب صدق بناء المقياس باستخدام طريقة الصدق العاملي باستخدام الحاسب الآلي وذلك على عينة قوامها (١١٨) طالباً من طلاب الجامعة، حيث أشارت قيم مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات الطلاب لبنود المقياس إلى خلو المصفوفة من معاملات ارتباط تامة مما يوفر أساساً سليماً لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، ويمكن من التعرف على إسهام البنود في تفسير البناء العاملي للمقياس وقد تأكد هذا من خلال فحص قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط المحسوبة بين استجابات الأفراد في فقرات المقياس والتي بلغت (٠.٢٨)؛ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول وهو (٠.٠٠٠٠٠١) (Field, 2005)، من جانب آخر، بلغت قيمة مؤشر (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin للكشف عن كفاية حجم العينة (٠.٦٨)؛ وهي تزيد عن الحد

الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (٠.٥٠)، كما تم حساب معامل اختبار Bartlett's، فكان مقدار مربع كاي (١٦٠١.٣٧٥) وهو دال عند مستوى أقل من (٠.٠٠١) وبدرجة حرية = ٧٤١، وبعد التأكد من ملائمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، تم إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات التلاميذ للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (PCA) Components Analysis وتدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax، وذلك بهدف توفير درجة أفضل من التفسير للبناء العاملي المستخلص قبل التدوير، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser، وتفسر نسبة (٥٤.٤٠ %) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس الدافعية للتعلم وهي نسبة مقبولة، ويوضح الجدول الآتي البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول (٢) قيم الجذر الكامن ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير

#### المحاور لمقياس الدافعية للتعلم

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
العامل الأول	١٠.١٢	٢٥.٨٨	٢٥.٨٨
العامل الثاني	٧.٥٤	١٩.٧٠	٤٥.٥٨
العامل الثالث	٣.٨٨	٨.٨٢	٥٤.٤٠

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشعب بكل منها، فقد حسبت قيم تشعب كل فقرة من فقرات المقياس بكل عامل قبل التدوير، حيث أن العوامل قبل التدوير لا تمثل إلا الصورة الأولية للارتباطات الكمية بين الفقرات فهي تحتاج إلى إتمام من خلال التدوير بهدف الوصول بها إلى قدر من الثبات والاتساق بحيث تصبح العوامل المستخلصة قابلة للتفسير، ويوضح الجدول الآتي العوامل المستخلصة وتشعباتها بعد التدوير.

جدول (٣) العوامل المستخلصة وتشبعاتها بعد التدوير لدرجات الطلاب على مقياس  
الدافعية للتعلم

البعد	رقم الفقرة	العامل (١)	العامل (٢)	العامل (٣)	البعد	رقم الفقرة	العامل (١)	العامل (٢)	العامل (٣)
الأول	١	٠.٦٧	٠.١٨-	٠.٢٢ -	تابع الثاني	٢٦	٠.١٦	٠.٤٨	٠.١٠
	٢	٠.٤٨	٠.٢٦	٠.١٤		٢٧	٠.٢٢	٠.٦٢	٠.١٨
	٣	٠.٥٣	٠.١٧	٠.٠٨		٢٨	٠.١٨-	٠.٣٨	٠.١٢ -
	٤	٠.٥٧	٠.٢١	٠.١٦-		٢٩	٠.٠٨	٠.٧٠	٠.٢٥
	٥	٠.٧٩	٠.١٢	٠.٢٨		٣٠	٠.١٥	٠.٦٣	٠.٢٨
	٦	٠.٦١	٠.٠٩	٠.٢٠		٣١	٠.٢٢	٠.٥٠	٠.٢١
	٧	٠.٤٩	٠.١٨-	٠.٠٧		٣٢	٠.١٩	٠.٥٧	٠.٠٨
	٨	٠.٥٣	٠.٢٢	٠.١٩		٣٣	٠.٢٨	٠.٤٦	٠.٢٥
	٩	٠.٦٠	٠.١٣	٠.٠٨		٣٤	٠.١٧	٠.٥٢	٠.٢١
الثاني	١٠	٠.٥٨	٠.١٧-	٠.١٤	الثالث	٣٥	٠.١٥	٠.١٨	٠.٥٨
	١١	٠.٦٠	٠.٢٨	٠.١٩		٣٦	٠.٢٨	٠.١٩	٠.٤٦
	١٢	٠.٦٥	٠.١٤	٠.١٢-		٣٧	٠.١١-	٠.٢٤	٠.٤٠
	١٣	٠.٥٥	٠.١٥-	٠.٠٨ -		٣٨	٠.٢٣	٠.١٦	٠.٤٩
	١٤	٠.٤٨	٠.٢٠	٠.٢٤		٣٩	٠.١٩	٠.٢٤	٠.٦٤
	١٥	٠.٦٢	٠.٢٣	٠.٢٩		٤٠	٠.٢١	٠.١٦-	٠.٥٥
	١٦	٠.٧١	٠.٥٠	٠.١٢		٤١	٠.٢٨	٠.٢٢	٠.٤٨
	١٧	٠.١٦	٠.٤٢	٠.٠٩		٤٢	٠.٢٠	٠.٢٦	٠.٥٠
	١٨	٠.٨-	٠.٥٥	٠.١٢		٤٣	٠.٠٨	٠.١٩	٠.٥٨
	١٩	٠.٢١	٠.٤٣	٠.١٤		٤٤	٠.٢١	٠.١٧	٠.٤٨
	٢٠	٠.٢٦	٠.٥٠	٠.١٩-		٤٥	٠.١٨	٠.٢٠	٠.٥٢
الثاني	٢١	٠.٢٠	٠.٥٨	٠.٢٣	٤٦	٠.٠٩-	٠.١٩	٠.٥٨	
	٢٢	٠.١٦	٠.٧٧	٠.٠٧	٤٧	٠.٤٢	٠.٢٣	٠.٦١	
	٢٣	٠.١١-	٠.٤٦	٠.٢١	٤٨	٠.٢٨	٠.١٨	٠.٥٥	
	٢٤	٠.٣٨	٠.٥٥	٠.٢٤	٤٩	٠.٢٠	٠.١٤	٠.٥٢	
	٢٥	٠.٢٤	٠.٦٦	٠.١٨	٥٠	٠.٢٩	٠.١٧	٠.٧٣	

ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبعها على العوامل المختلفة، فقد تم استخدام معيار جيلفورد Guilford، وما أشار إليه صادق وأبو حطب (١٩٩٦) بأن الفقرة تنتمي لعامل معين إذا كانت قيمة تشبعها بهذا العامل أكبر من  $(\pm 0.30)$ ، ورغم أنه يتبين من الجدول (٣) أن بعض الفقرات مثل الفقرة رقم (١٦) ضمن بعد الاستمتاع بالتعلم، والفقرة (٢٤) ضمن بعد المثابرة، والفقرة رقم (٤٧) ضمن بعد الاستقلال الذاتي زادت قيم تشبعها بكلا العاملين عن  $(0.30)$  إلا أنه يمكن القول أن هاتان الفقرتان تنتميان للبعد الذي تنتميان له

أصلاً؛ لأن الفروق بين قيمتي تشبعها بالعامل الذي يقيس هذا البعد والعامل الثاني يزيد عن (٠.١٠) بحسب معيار جيلفورد Guilford أيضاً، وبذلك أصبح عدد الفقرات التي تشبعت على أبعاد المقياس (٥٠) فقرة توزعت على النحو الآتي: (١٦) فقرة للعامل الأول (الاستمتاع بالتعلم)، (١٨) فقرة للعامل الثاني (المثابرة)، (١٦) فقرة للعامل الثالث (الاستقلال الذاتي)، وتم استبعاد (٦) فقرات لم تحقق الحد الأدنى من قيم التشبعات الدالة. وبهذا، يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الدافعية للتعلم ينطوي على ثلاثة عوامل تقيس الدافعية للتعلم وهذه العوامل هي: عامل الاستمتاع بالتعلم وعامل المثابرة وعامل الاستقلال الذاتي، وقد تراوحت قيم التشبع للفقرات على عوامل المقياس بين ٠.٣٨، ٠.٧٩.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية الممثلة لكل عامل من عوامل المقياس وأشارت إلى أن درجات الطلاب في الفقرات التي تشكل كل عامل من عوامل المقياس الثلاثة جميعها يرتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية الممثلة لذلك العامل، وهو في كل الأحوال أكبر من معامل الارتباط بين درجة الأداء في الفقرة والدرجة الكلية في العاملين الآخرين، وذلك يشير إلى صدق المفردات في تمثيلها للعامل الذي تنتمي إليه ووجود نوع من الاتساق الداخلي لفقرات كل عامل من عوامل المقياس، وقد تم تحديد معامل ارتباط قيمته (٠.٤٠) كحد أدنى لإدراج الفقرات تحت كل عامل من العوامل الثلاثة، وتم اختبار هذه القيمة باستخدام قيمة "ت" لدلالة معامل الارتباط حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤,٢٧٦) وعند مقارنتها بقيمة "ت" الجدولية التي بلغت (٢.٦٣) عند درجة حرية (١١٦) يتضح أنها دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية لكل عامل من عوامل المقياس الثلاثة بين (٠.٤٠، ٠.٨١).

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على مجموعة من الطلاب (ن = ٦٠) طالباً من طلاب الجامعة بطريقتين هما: إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيق

الأول والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا- كرونباخ، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

#### جدول (٤) قيم معاملات الثبات لمقياس الدافعية للتعلم لطلاب الجامعة

الأبعاد	إعادة التطبيق (معاملات الارتباط)	ألفا - كرونباخ معاملات الثبات (ألفا)
الاستمتاع بالتعلم	٠.٨٠	٠.٧٣
المثابرة	٠.٧٥	٠.٧٠
الاستقلال الذاتي	٠.٧٣	٠.٦٨
الدرجة الكلية	٠.٧٨	٠.٧١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكلية موجبة ومرتفعة وذلك يشير إلى ثبات الدرجة على المقياس.

#### ٢- الاختبار التحصيلي لمقرر صعوبات التعلم الصورتين (أ، ب). إعداد/ الباحث ملحق رقم (٢)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم وهو أحد المقررات الأساسية في برنامج بكالوريوس التربية الخاصة، وقد روعي في صياغة أسئلة الاختبار تنوع الأسئلة ما بين موضوعية ومقال ودقة ألفاظها وشمولية محتوى المقرر، والاختبار عبارة عن صورتين لاستخدامهما بشكل مستقل واحدة للقياس القبلي والأخرى في القياس البعدي وهما على نفس المستوى من السهولة والصعوبة وعدد ونوع الاسئلة، ويتم إعطاء الإجابة الصحيحة على كل سؤال درجة واحدة والإجابة الخطأ صفر، وتتراوح الدرجة الكلية على الاختبار ككل بين صفر - ٤٠ درجة.

#### الخصائص السيكومترية للاختبار:

**صدق الاختبار:** للتحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث الطرق الآتية:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** تم عرض صورتى الاختبار على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجالات التربية الخاصة وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية، وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط الآتية:
  ١. مدى تمثيل المفردات والأسئلة لمحتوى المقرر.

٢. مدى ملائمة مفردات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

٣. مدى كفاية مفردات الاختبار لقياس محتوى المقرر.

٤. مدى وضوح تعليمات الاختبار.

٥. إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً.

والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق آراء المحكمين على عناصر التحكيم.

جدول (٥) نسب اتفاق آراء المحكمين على عناصر تحكيم الاختبار التحصيلي لمقرر صعوبات التعلم الصورتين (أ، ب)

م	عناصر التحكيم	الصورة (أ)			الصورة (ب)	
		عدد	نسبة	عدد	عدد	نسبة
١	مدى تمثيل المفردات والأسئلة لمحتوى المقرر	١٢	%٩١.٧	١٢	١١	%٩١.٧
٢	مدى ملائمة مفردات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة	١٢	%٨٣.٣	١٢	٩	%٧٥
٣	مدى كفاية مفردات الاختبار لقياس محتوى المقرر	١٢	%٨٣.٣	١٢	١٠	%٨٣.٣
٤	مدى وضوح تعليمات الاختبار	١٢	%١٠٠	١٢	١٢	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم الاختبار التحصيلي بصورتيه تراوحت بين ٧٥٪، ١٠٠٪، وهي نسب مقبولة، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التي أباها المحكمين على مفردات الاختبار وهي:

١. إعادة صياغة بعض المفردات.

٢. حذف بعض المفردات الصعبة جداً أو السهلة جداً والمفردات الغامضة.

• **صدق المحك الخارجي:** تم التحقق من صدق درجات الاختبار باستخدام طريقة المحك الخارجي وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الطلاب (ن = ٦٠) طالباً من طلاب الجامعة في صورتى الاختبار، ودرجاتهم على اختبار مقرر صعوبات التعلم النهائي لعامين سابقين (٢٠١٣/٢٠١٤م، ٢٠١٤/٢٠١٥م) فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٧٠، ٠.٨٢ لصورتى الاختبار (أ، ب).

• **صدق المقارنة الطرفية:** تم التحقق من صدق درجات الاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية في ضوء ميزان خارجي وهو درجات اختبار مقرر صعوبات التعلم لعام سابق (٢٠١٤/٢٠١٥م) والذي يعتبر ميزان خارجي لاختبار التحصيلي الحالي بصورتيه،



وبإيجاد الدرجات المقابلة للمجموعتين في الاختبار الحالي بصورتيه، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمرتفعين والمنخفضين في الميزان للاختبار التحصيلي لمقرر صعوبات التعلم

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	أقل ٣٠ % (ن = ٢٠)		أعلى ٣٠ % (ن = ٢٠)		أجزاء الاختبار
		ع	م	ع	م	
٠.٠٠١	١٢.٣٣	١.٤٩	٢٩.٧٠	١.٥٤	٣٥.٦٠	الاختبار التحصيلي الصورة (أ)
٠.٠٠١	١٢.٩٦	١.٠٧	٢٨.١٠	٢.١٣	٣٥.٠٠	الاختبار التحصيلي الصورة (ب)

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠٠١، وهذا يدل على أن الاختبار التحصيلي لمقرر صعوبات التعلم بصورتيه (أ، ب) له قدرة تمييزية بين المستويات المرتفعة والمستويات المنخفضة في المتغير المقاس، وهذا يشير إلى صدق الدرجة على الاختبار.

**ثبات الاختبار:** تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام الطرق الآتية:

• **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية ودرجات العبارات الزوجية لمجموعة من الطلاب (ن = ٦٠) طالباً من طلاب الجامعة لكل صورة من صورتَي الاختبار فبلغت قيمة معامل الارتباط بالنسبة للصورة (أ) ٠.٧١، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون ٠.٨٣، وبالنسبة للصورة (ب) ٠.٦٨، وبعد التصحيح ٠.٨١ وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات الدرجة على الاختبار.

• **طريقة ألفا - كرونباخ:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لدرجات مجموعة من الطلاب (ن = ٦٠) طالباً من طلاب الجامعة، فبلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة للصورة (أ) ٠.٧٤، وبالنسبة للصورة (ب) ٠.٧٧ وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات الدرجة على الاختبار.

٣- المعدلات الأكاديمية للطلاب.

#### ٤- تدريبات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0): إعداد/ الباحث

يهدف البرنامج إلى تدريب الطلاب المتعثرين دراسيا على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 من خلال المحتوى الدراسي لمقرر صعوبات التعلم وهو أحد المقررات الدراسية لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

#### خطوات إعداد التدريبات:

١- مراجعة العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي اهتمت باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التعلم والدافعية للتعلم بغرض الاستفادة من هذه الدراسات في وضع خطوات البرنامج وأسس وأهدافه وكيفية بنائه، ابراهيم (٢٠١٣)، كابلي (٢٠١٣)، الغول (٢٠١٢)، Richardson Karen, (Efimova & Fiedler, 2004) (2008).

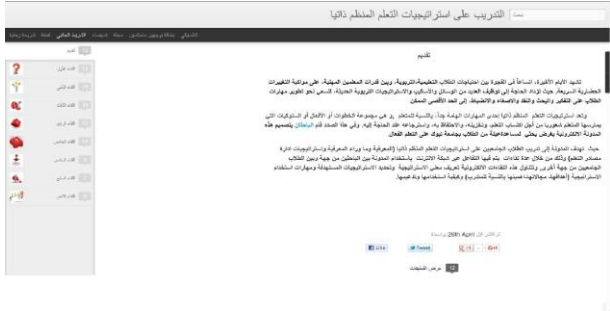
٢- الاستفادة من التراث النظري والدراسات السابقة في تحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا التي تقوم أنشطة البرنامج بالتدريب عليها للطلاب المتعثرين دراسياً (جلجل، ٢٠٠٧؛ خضر، ٢٠٠٩ عكاشة، ٢٠١٠، Montague, 2008 Cavendish, 2005).

٣- الاستفادة من التراث النظري والدراسات السابقة في تحديد كيفية تصميم مدونة الكترونية كإحدى أدوات الجيل الثاني للويب مثل: الغول (٢٠١٢)، وإبراهيم (٢٠١٣)، (Efimova & Fiedler, 2004)، (Brandon, 2003).

#### إعداد المدونة الإلكترونية:

تم إعداد مدونة التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال تفعيل هذه الاستراتيجيات المحددة في نموذج بنتريتش للتعلم الذاتي (Pintrich, 2000) وتطبيقها

على المحتوى الدراسي لمقرر صعوبات التعلم، ثم تحميلها علي شبكة المعلومات الدولية  
"الانترنت" <http://trainstr.blogspot.com> وذلك كما في الشكل التالي:



شكل (١) صورة الصفحة الأولى من مدونة التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي

وقد اشتملت المدونة الإلكترونية علي العناصر التالية:

- العنوان: ويوجد في أعلى الصفحة "مدونة التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي".
- التدوينات: وتوجد أسفل العنوان بحيث تضمنت موضوعات محتوى البرنامج يليها الأنشطة ثم بعض المواقع الإلكترونية المرتبطة بالموضوع.
- التعليقات: والتي يمكن للمشارك بالنقر عليها أن يكتب تعليقه على الموضوع أو يتواصل مع زميل آخر حول الموضوع المنشور، والنقاش حول الأنشطة والاسئلة التي تعقب كل موضوع.
- الفهرس: وهو في يسار الصفحة ويتضمن عناوين موضوعات المدونة مرتبة ترتيبا زمنيا بحيث يمكن التنقل بينها بحرية ويمكن الرجوع إلى اي موضوع من خلال فهرس المدونة.

تحكيم البرنامج والتجربة الاستطلاعية:

تم عرض البرنامج على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كما تم عرضه على بعض المتخصصين في المناهج وتكنولوجيا التعليم وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للبرنامج ومناسبته للهدف الذى

وضع من أجله، ولمعرفة ملاحظاتهم حول موضوعات البرنامج وطريقة تقديمها في خلال المدونة، وقد أجريت التعديلات المطلوبة من تعديل بعض الأنشطة وإضافة أنشطة أخرى ومراعاة الملاحظات الأخرى علي المحتوى وطريقة تنظيمه في العرض.

كما تم نشر ثلاث لقاءات من البرنامج على عينة استطلاعية تضم (٥) طلاب متعثرين دراسيا بجامعة تبوك وذلك للوقوف على الجوانب التالية: مدى ملائمة محتوى البرنامج وأنشطته من حيث طريقة العرض واستفسارات المشاركين، والتعرف على الصعوبات التي قد تنشأ عند التطبيق الفعلي للبرنامج، وتحديد أزمنا معينة للتواصل المباشر بين الباحث والمشاركين.

وفى ضوء هذا الإجراء تم عمل بعض التعديلات على الملاحظات التي ظهرت من الطلاب ومن ثم تطبيق البرنامج بعد التأكد من صلاحيته للاستخدام في التجربة الأساسية.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث:

تم استخدام اختبار " ت " للعينة المرتبطة في تحليل نتائج الفرضين الأول والثالث بعد التحقق من افتراضاته (شروطه) المتمثلة في حجم العينة؛ حيث أن حجم العينة متوفر وليس صغيراً جداً، واعتدالية توزيع درجات المتغير تحققت باستخدام قيمة معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت بين (-٣، ٣+)، واستقلالية درجات المتغير التابع تحققت باستخدام دلالة قيمة معامل الارتباط بين درجات المتغير التابع في القياس القبلي والقياس البعدي؛ حيث كانت قيمة معاملات الارتباط غير دالة عند مستوى ٠.٠٥، كما تم استخدام اختبار " ت " للعينة المستقلة في تحليل نتائج الفرضين الثاني والرابع بعد التحقق من افتراضاته المتمثلة في حجم العينة، وقد تحقق هذا الافتراض، واعتدالية توزيع درجات المتغير تحققت باستخدام قيمة معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت بين (-٣، ٣+)، واستقلالية درجات المتغير التابع تحققت باستخدام دلالة قيمة معامل الارتباط بين درجات المتغير التابع في القياسين القبلي والبعدي حيث كانت قيمة

معاملات الارتباط غير دالة عند مستوى ٠.٠٥، كما تم التحقق من تجانس التباين في درجات المجموعتين باستخدام اختبار Levene's وكانت قيمه غير دالة عند مستوى ٠.٠٥؛ ويشير كل من (الشربيني، ٢٠١٠؛ أبو علام، ٢٠١١؛ الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧) أنه عند استخدام تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياسين القبلي والبعدي، إذا أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي (حيث تم التحقق من ذلك بأكثر من طريقة) يكون أسلوب التحليل المناسب هو مقارنة درجات المجموعتين في القياس البعدي باستخدام اختبار "ت" بعد التأكد من شروطه (افتراضاته)، وقد استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS- 20) في تحليل نتائج البحث.

#### نتائج البحث:

#### نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية للتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على متغيرات الدراسة التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي:

$$t_2$$

$$d = \frac{t}{\sqrt{df}}$$

حيث (t) تعني قيمة "ت" المحسوبة، (df)

تعني درجة الحرية .

$$\sqrt{df}$$

ويتم تحديد مستوى حجم التأثير ومن خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديده، حيث أن حجم التأثير ٠.٢ ضعيف، ٠.٥ متوسط، ٠.٨ فأكثر كبير (منصور، ١٩٩٧، ٦٥).

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية للتعلم

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم التأثير
الاستمتاع بالتعلم	قبلي	٢٨	٢٨.٤٣	١.٦٧	٢٧	١٧.٢٤	٠.٠٠١	٦.٦٤ كبير
	بعدي	٢٨	٣٦.٦١	١.٧٧				
المثابرة	قبلي	٢٨	٣٠.٧١	١.١٢	٢٧	٢٥.٤٦	٠.٠٠١	٩.٨٠ كبير
	بعدي	٢٨	٤١.٩٣	٢.٢٨				
الاستقلال الذاتي	قبلي	٢٨	٢٩.٧١	١.٤١	٢٧	٢٥.٧٢	٠.٠٠١	٩.٩٠ كبير
	بعدي	٢٨	٣٨.٣٢	١.٠٩				
الدرجة الكلية	قبلي	٢٨	٨٨.٨٦	٣.١٩	٢٧	٤٠.٤٦	٠.٠٠١	١٥.٥٧ كبير
	بعدي	٢٨	١١٦.٨٦	٢.٢٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية للتعلم والإبعاد والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير مما يدل على حدوث تحسن في الدافعية للتعلم بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية للتعلم لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

## نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمجموعة الضابطة في الدافعية للتعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة "المستقلة"، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدافعية للتعلم

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	درجة	مستوى	قيمة "d"
الاستمتاع بالتعلم	الضابطة	٢٨	٢٨.٢٩	١.٤١	٥٤	٠.٠٠١	٥.٢٩ كبير
	التجريبية	٢٨	٣٦.٦١	١.٧٧			
المثابرة	الضابطة	٢٨	٣٠.٦٤	٠.٩١	٥٤	٠.٠٠١	٦.٦٣ كبير
	التجريبية	٢٨	٤١.٩٣	٢.٢٨			
الاستقلال الذاتي	الضابطة	٢٨	٣٠.٥٧	١.١٧	٥٤	٠.٠٠١	٦.٩٨ كبير
	التجريبية	٢٨	٣٨.٣٢	١.٠٩			
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٨	٨٩.٥٠	٢.٥٦	٥٤	٠.٠٠١	١١.٤٧ كبير
	التجريبية	٢٨	١١٦.٨٦	٢.٢٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم بالأبعاد والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث كانت قيم "ت" دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١)، كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبيراً، مما يدل على حدوث تحسن في الدافعية للتعلم بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية للتعلم لدى المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

## نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأداء الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية

## في القياسين القبلي والبعدي في الأداء الأكاديمي

الأداء الأكاديمي	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم التأثير
التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم	قبلي	٢٨	٢٧.٨٦	٤.١٤	٢٧	٧.٣٩	٠.٠٠١	٢.٨٤ كبير
	بعدي	٢٨	٣٣.٨٢	٢.٦١				
المعدل الأكاديمي العام	قبلي	٢٨	٣.٢٢	٠.٢٧	٢٧	٧.٨٢	٠.٠٠١	٣.٠١ كبير
	بعدي	٢٨	٣.٥٤	٠.٣٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم والأداء الأكاديمي العام لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير مما يدل على حدوث تحسن في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي العام بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.



## نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمجموعة الضابطة في الأداء الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة "المستقلة"، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الأداء الأكاديمي

الأداء الأكاديمي	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم التأثير
التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم	الضابطة	٢٨	٢٨.٢٥	٣.٨٣	٥٤	٦.٣٦	٠.٠٠١	١.٧٣ كبير
	التجريبية	٢٨	٣٣.٨٢	٢.٦١				
المعدل الأكاديمي العام	الضابطة	٢٨	٣.١٩	٠.١٩	٥٤	٤.٩٣	٠.٠٠١	١.٣٤ كبير
	التجريبية	٢٨	٣.٥٤	٠.٣٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمقرر صعوبات التعلم والأداء الأكاديمي العام في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث كانت قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير مما يدل على حدوث تحسن في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي العام بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

## المناقشة والتفسير:

يتضح من عرض نتائج الفرضين الأول والثاني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في القياسين القبلي والبعدي في الدافعية للتعلم لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية للتعلم في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التطبيقات الإلكترونية وأدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تحسين الدافعية للتعلم بأبعادها المختلفة (الاستمتاع بالتعلم - المثابرة - الاستقلال الذاتي) وكذلك الدرجة الكلية للدافعية للتعلم لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك بالمجموعة التجريبية التي تلقت التدريب الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ويرجع الباحث ظهور فروق دالة إحصائياً لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدرت على البرنامج الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج التدريبي بمكوناته الفرعية المختلفة؛ حيث أنه ساعد الطلاب على تنشيط الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر لديهم وقد انعكس ذلك على تحسين الدافعية للتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 1997)، شنك (Chen, 2002) بأن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعمل على تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يرجع ذلك إلى الدور المهم والفعال الذي تلعبه الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم؛ حيث تعمل على جذب انتباه واهتمام الطلاب واستثارة دافعيتهم للمواد والتدريبات

Van der Veen & Peetsma, ) ومع ما ذكره فاندرفين وبتسما ( 2009) بأن التعلم المنظم ذاتيا يلعب دوراً مهماً في دعم عمليتي التعلم والتحصيل، وكذلك مع ما أشار إليه سوليفان (Sullivan, 2003) بأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تمثل دوراً فعالاً في دعم تعلم الأطفال خلال سنوات الدراسة وحتى بعد التخرج؛ حيث تلعب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دوراً تنموياً للتعلم المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Rowe & Rafferty, 2013) بأن التحصيل الدراسي للطلاب ودافعيتهم للتعلم تتوقف بدرجة كبيرة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في عملية التعلم وأثناء المذاكرة، كما أن كفاءة الفرد في استخدامه لهذه الاستراتيجيات تقف بدرجة كبيرة خلف الكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية له، وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة (جلجل، ٢٠٠٧؛ المطيري، ٢٠٠٨؛ خضر، ٢٠٠٩؛ عكاشة، ٢٠١٠؛ Burns, 2005; Bembenutty & Zemmerman, 2003; ( Rowe & Rafferty, 2013; Martens, 2004; Richardson Karen, 2008؛ Cho & Heron, 2015؛ حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريبات الإلكترونية باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web2 والتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر في تحسين دوافع وطموح الطلاب للتعلم، ومن خلال ذلك يمكن قبول الفرضين الأول والثاني للبحث وتحققهما .

كما يتضح من عرض نتائج الفرضين الثالث والرابع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي العام لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي العام في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام التطبيقات الإلكترونية

وأدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تحسين التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي العام لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك بالمجموعة التجريبية التي تلقت التدريب الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويرجع الباحث ظهور فروق دالة إحصائياً لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باستخدام التطبيقات الإلكترونية Web 2.0 إلى التغيير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج التدريبي بمكوناته الفرعية المختلفة؛ حيث أنه ساعد الطلاب على تنشيط الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر لديهم وقد انعكس ذلك على تحسين التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من شنك وزيمرمان (Schunk & Zimmerman, 1997)، شن (Chen, 2002) بأن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعمل على تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يرجع ذلك إلى الدور المهم والفعال الذي تلعبه الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم؛ حيث تعمل على جذب انتباه واهتمام الطلاب واستثارة دافعيتهم للمواد والتدريبات المعروضة عليهم، ومع ما ذكره فاندرفين وبتسما (Van der Veen & Peetsma, 2009) بأن التعلم المنظم ذاتياً يلعب دوراً مهماً في دعم عمليتي التعلم والتحصيل، وكذلك مع ما أشار إليه سوليفان (Sullivan, 2003) بأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تمثل دوراً فعالاً في دعم تعلم الأطفال خلال سنوات الدراسة وحتى بعد التخرج؛ حيث تلعب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دوراً تنموياً للتعلم المدرسي والإنجاز الأكاديمي، وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Rowe & Rafferty, 2013) بأن التحصيل الدراسي للطلاب ودافعيتهم للتعلم تتوقف بدرجة كبيرة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم وأثناء

المذاكرة، كما أن كفاءة الفرد في استخدامه لهذه الاستراتيجيات تقف بدرجة كبيرة خلف الكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية الذاتية له، وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة (جلجل، ٢٠٠٧؛ المصري، ٢٠١١؛ الغول، ٢٠١٢؛ ابراهيم، ٢٠١٣؛ كابلي، ٢٠١٣؛ عكاشة، ٢٠١٠؛ Burns, 2005; Missidine, 2004; Cho & Heron, 2015; Ambreen, Haqdad & Saleem, 2016)؛ حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التطبيقات الإلكترونية للويب ٢,٠ والتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمكوناتها المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وإدارة المصادر في تحسين المهارات المعرفية والدافعية للتعلم لدى الطلاب، ومن خلال ذلك يمكن قبول الفرضين الثالث والرابع للبحث وتحققهما. مما سبق عرضه من نتائج تتضح فعالية برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

#### توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- الاهتمام بتفعيل استخدام برامج الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التدريب على المهارات والاستراتيجيات المختلفة التي تساعد في تقديم الدعم الأكاديمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمتعثرين أكاديمياً.
  - الاهتمام بتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لرعاية طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً وتربوياً، ويمكن توظيف برامج التعلم الإلكتروني وبرامج الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تقديم خدمات وتعليمات الإرشاد الأكاديمي.
  - تطوير برامج التعلم الإلكتروني المعدلة للويب Web 2.0 لتدريب الطلاب الموهوبين والطلاب المتعثرين دراسياً على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس، وإثراء البرنامج بالعديد من الأنشطة والاستراتيجيات (المعرفية، ما

وراء المعرفية، الدافعية، البيئية) لما لها من فعالية في تحسين الدافعية للتعلم والإبداع والتحصيـل.

• الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة التعليمية والبيئة المنزلية في ضوء الاستفادة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأساليب التكنولوجية وكيفية تطبيقها في المواد الدراسية المختلفة.

### بحوث مقترحة:

- فعالية التدريب على مهارات التفكير باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تحسين القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.
- تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0.
- فعالية برنامج للتدريب على مهارات إدارة الوقت باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.
- تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس بخصائص الطلاب المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة واستراتيجيات تعليمهم باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0.

## المراجع:

- ابراهيم، أحمد (٢٠١٣). فعالية برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية،* (٣٣)، ١١٣-١٥٣.
- أبو علام، رجاء (٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط ٦. القاهرة: دار النشر للجامعات.*
- اجبارة، أحمد (٢٠١٤). *استراتيجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية الأساس والتعثر الدراسي. مجلة عالم التربية،* (٢٤)، ٣٤١-٣٦٤.
- أحمد، أميرة محمد (٢٠١٦). فعالية استخدام الويب ٢,٠ في تنمية بعض مهارات استخدام المدونات لدى معلم المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بأسيوط،* ٣١ (٤)، ٥٦٠-٥٨٤.
- أحمد، محمود عبد الكريم (٢٠١٤). أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية- فردية) والتخصص الأكاديمي (علمي - أدبي) في إكساب طلاب التأهيل التربوي مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر،* (٥٠)، ١٧-٥٢.
- جلجل، نصره (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية والأداء في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية،* ٢٢ (١)، ٢٥٥-٣٢٠.
- حسن، محمد عبد العاطي (٢٠١٥). فعالية برنامج مبني على الويب ٢,٠ في تدريس الهندسة على التحصيل المعرفي والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، *المجلة التربوية بمصر،* ٣٩، ٤٠٠-٤٢١.
- حسنين، مهدي والحسن، عصام (٢٠١٥). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انتشار صيغ التعلم المنظم ذاتيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات

- التربية السودانية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ٣ (٩)، ١٧٧-٢١٤.
- الحسيني، هشام (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع - القيمة للدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٠)، ٣٨٤-٤٣٦.
- حليم، شيري مسعد (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٤ (١)، ٨٩-١٦٢.
- خضر، عادل (٢٠٠٩). نمذجة العلاقات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس المستقلة لدولة قطر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩ (٦٤)، ٤٦٥-٤٨٧.
- الخليفة، هند (٢٠٠٩). مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني. بحوث المؤتمر الدولي الأول "التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد"، الرياض: وزارة التعليم العالي، المركز الوطني، ١٦-١٨ مارس.
- شعبان، ربيع (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية.
- الشليبي، الهام علي (٢٠١٠). أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع ودافع الانجاز لديهم وقدراتهم في التفكير الإبداعي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المنامة، ٢ (١١)، ١١٨-١٥٠.
- عابدين، عبير (٢٠٠٦). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بجل المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠١١). أثر برنامج قائم علي استخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0 في تدريس الرياضيات علي تنمية أنماط الكتابة الإلكترونية



- وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٧(٢)، ٢٤٧-٣٣٠.
- عبدالعزیز، محمد عبد الحمید (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية التقرير الذاتي لتنمية الدافعية الأكاديمية والاجتماعية لطلاب المرحلة الأساسية. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.
- عكاشه، علاء (٢٠١٠). فاعلية برنامج لتحسين بعض مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في ضوء أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.
- علوان، سالي وميره، أمل (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، ١٠٦ (١)، ٢٨١-٢٨٣.
- عمر، أحمد (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- العمری، حياة وآل مساعد، حصة (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسياً. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٢٧(٢)، ١٣٩-١٧٣.
- الغول، ريهام (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم علي التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدي معاني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٨ (١)، ٢١٨-٢٦١.
- كابلي، طلال حسن (٢٠١٣): فاعلية استخدام بعض أدوات الجيل الثاني من الويب 2.0 ونمط التخصص للمتعلمين في تنمية مهارات التعلم النشط عبر الانترنت والدافعية نحو التعلم لدي طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٤ (١)، ٤٦٢-٤٩٧.

كامل، مصطفى (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، دار الضيافة جامعة عين شمس، ٢٨٩-٣٠٣. الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال (٢٠٠٧). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية - أساسياته، مناهجه، أساليبه الإحصائية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المصري، سلوى (٢٠١١). برنامج مقترح لمقرر الكتروني في مادة الكمبيوتر لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات المدرسة الإلكترونية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

المطيري، محمد (٢٠٠٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

منصور، رشدي (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (١٦)، ٥٧-٧٥.

يعقوب، نافذ نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعات الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، المنامة، ١٣ (٣)، ٧١-٧٨.

Ambreen, M., Haqdad.A., Saleem,W. (2016). Fostering self-regulated learning through distance education: a case study of mphil secondary teacher education program of allama iqbal open university. *Turkish online journal of distance education-tojde july*, (17), 120-135.

- Bateman, T., & Crant, M. (2003). Revisiting Intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 16–38.
- Bown, J. (2009). Self-Regulatory Strategies and Agency in Self-Instructed Language Learning: A Situated View. *The Modern Language Journal*, (23), 570–583.
- Brandon, B. (2003). Using RSS and weblogs for e-learning: an overview the learning developers. *Journal The e-learning guild. Online*.
- Carmean, M. (2008). *E-learning design 2.0: emergence connected network and the creation of shared knowledge*. PhD, Copella University, AAT3311269.
- Cazan, A. M. (2014). Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. *The International Scientific Conference Elearning and Software For Education 3*, pp. 90–95. Bucharest: "Carol I" National Defence University.
- Chen, C. (2002). Self Regulated Learning Strategies and achievement in an Introduction to information system. *Information Technology, Learning and performance Journal*, 20(1), 11–25.
- Chiu, Y., Liang, J., & Tsai, C. (2013). Internet-specific epistemic beliefs and self-regulated learning in online academic

- information searching. *Metacognition & Learning*, 8 (3), 235–260. doi:10.1007/s11409-013-9103-x
- Cho, M., & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80–99. doi:10.1080/01587919.2015.1019963
- Efimova, L. & Fiedler, S. (2004). *Learning webs: learning in web bag networks. Proceeding of web-based communities*. 24–26, Lisbon, Portugal, 1–5.
- Faizi, R., Chiheb, R., & El Afia, A. (2015). Students' Perceptions Towards Using Web 2.0 Technologies in Education. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning*, 10 (6), 32–36. doi:10.3991/ijet.v10i6.4858
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2<sup>nd</sup> ed.)*. London: Sage co.
- Hargis, J. (2000). The Self Regulated Learner Advantage: Learning science on the Internet. *Electronic Journal of science Education*, 4 (4), 1–20.
- Hayes , J. & Allinson, C. (1997). Learning styles and training in work settings Lessons from educational research. *Educational psychology*, 17 (2), 185–193.

- Hossain, M; Wiest, L.(2013). Collaborative Middle School Geometry through Blogs and Other Web 2.0 Technologies. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 32 (3), 337–352.
- Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self rated motivation and memory performance, Scandinavian. *Journal of psychology*, 46 (4), 323–330.
- Liu, C. C., Lu, K. H., Wu, L. Y., & Tsai, C. C. (2016). The Impact of Peer Review on Creative Self-efficacy and Learning Performance in Web 2.0 Learning Activities. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 286–297.
- Marton, F. & Salijo, R. (2006): Learning strategies on qualitative difference in learning outcome as a fonction of the learner's conception of the task. *British journal Educational psychology*, (46), 9–31.
- Montague , M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, (31), 37–44.
- Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544–555.
- Puteh, M., & Ibrahim, M. (2010). The Usage of Self Regulated Learning Strategies among form Four Students in the

- Mathematical Problem Solving Context: A Case Study. *Procedia Social Behavioral Science*, 8 (1), 446-452.
- Richardson, K. (2008). *Don't Feed the trolls using blogs to teach civil discourse*. Learning and leading with technology. 12-15. Available on: <http://www.site.org>
- Rowe, F. A., & Rafferty, J. A. (2013). Instructional Design Interventions for Supporting Self-Regulated Learning: Enhancing Academic Outcomes in Postsecondary E-Learning Environments. *Journal Of Online Learning & Teaching*, 9 (4), 590-601.
- Rowe, F., Rafferty, J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, (9) , 590-601.
- Salkind, J. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*. SAGE Publications, Inc .California .
- Samruayruen, B., Enriquez, J., Natakatoong, O., Samruayruen, k. (2013). Self-regulated learning: a key of a successful learner in online learning environments in Thailand. *Journal of Educational computing research*, (48), 45-69.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social Origins of Self Regulatory Competence. *Journal of Educational Psychology*, 32 (2), 195-208.

- Sharples, M. & Others (2009). E-Safety and web 2.0 for children aged (11-16). *Journal of computer assisted learning*, (25), 70-84.
- Sullivan, M. (2003). Self regulated learning of medical Students: Assessment of Asocial Cognitive Model. *Dissertation Abstracts International*, 65(05A), 198-199.
- Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). The development in self regulated learning behavior of first year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 34-46.
- Watson, K., & Harper, C. (2008). Supporting knowledge creation: using wikis for group collaboration. *Educause Center for Applied Research, Research Bulletin*, (3).
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Zein, R. (2015). How Do Blogs and Wikis Support Social Constructivist Learning in Math. *In Proceedings of Global Learn*, 18-27.
- Zimmerman , B. (2002). Becoming a self regulated learner. *An Overview Theory into Practice*, 41, 64-72

## ملاحق البحث

ملحق رقم (١) مقياس الدافعية الأكاديمية

إعداد / الباحث

ملحق رقم (٢) الاختبار التحصيلي لمقرر صعوبات التعلم الصورتين (أ، ب).

إعداد/ الباحث

تدريبات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web

2.0): إعداد/ الباحث

رابط الكتروني

<http://trainstr.blogspot.com>