فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية

حسام محمد شعراوي محمد

مصمم تعليمي – مركز التعلم الإلكتروني – جامعة الزقازيق

hossam.m.sharawy@gmail.com

أ.د/ فوزي أحمد محمد الحبشي

استاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم الأسبق (المتفرغ)

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Fawzy_11@hotmail.com

د/ إيناس محمد لطفي الملاح

مدرس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة الزقازيق

dr.enas_lotfi@yahoo.com

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدي طلبة كلية التربية النوعية؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، تمثلت العينة الاستطلاعية من (١٥) طالب وطالبة، والمجموعة التجريبية من (٢٥) طالب وطالبة، والمجموعة الضابطة من (٢٥) طالب وطالبة، وكانت

أدوات الدراسة مقياس دافعية تعلم منظم ذاتيًا، ومقياس دافعية انجاز، وبرنامج قائم على مستودع رقمي، ومن اهم نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية؛ كذلك وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً لصالح التطبيق البعدي؛ كذلك وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية؛ كذلك يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: المستودعات الرقمية – مهارات التعلم المنظم ذاتيًا – دافعية الإنجاز

The effectiveness of a program based on digital repositories in developing self-organized learning skills and achievement motivation among students of the Faculty of Specific Education.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a program based on digital repositories in developing self-organized learning skills and achievement motivation among students of the Faculty of Specific Education; The researcher used the descriptive approach and the experimental approach, and the study sample consisted of (50) students from the first year students of the Education Technology Division at the Faculty of Specific

Education, Zagazig University. The exploratory sample consisted of (15) male and female students, and the experimental group consisted of (25) male and female students, and the group The control group consisted of (25) male and female students, and the study tools were a self-organized learning motivation scale, an achievement motivation scale, and a program based on a digital repository. Among the most important results of the study, there is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the post application of self-organized learning skills in favor of the experimental group. There is also a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications of the self-organized learning scale in favor of the post application. There is also a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the post application of the achievement motivation scale in favor of the experimental group. There is also a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications of the achievement motivation scale in favor of the post application.

Keywords: digital repositories - self-organized learning - achievement motivation

مقدمة:

أثر التطور التقني الذي شهده العالم خلال العقدين الماضيين على كثير من جوانب الحياة اليومية الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والتعليمية. وقد ساعد ذلك التطور بشكل خاص على توفير فرص تعليمية جديدة، كما أنه دفع المعلمين والمتعلمين

إلى تكييف ممارساتهم التعليمية لتتوافق معه، وتجريب بعض مستحدثاته مثل الموارد التعليمية المفتوحة، والحوسبة السحابية، والمستودعات الرقمية والتي تدعم التنظيم الذاتي للتعلم، وتعد العوامل النفسية الداخلية التي يمثلها الإستعداد والرغبة والقدرة من المقومات الأساسية للتعلم المنظم ذاتياً، حيث يقوم به الفرد مستمداً وجهته من رغبته الذاتية، واقتناعه الداخلي بهدف تنمية استعداداته وامكاناته وقدراته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه.

ونظرا لأهمية التعلم الذاتي فقد أصبحت عملية اعتماد الفرد على نفسه في تحصيل العلم والمعرفة ضرورة ملحة، ومطلباً أساسياً في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر؛ حتى يتمكن من اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية لتحسين ظروف حياته، وألا يقتصر على المؤسسات التعليمية فحسب، بل يستمر في تحصيل المعرفة خارجها غير مقيد بوقت معين، ومكان محدد.

ويحقق التعلم المنظم ذاتياً جملة من الأهداف التي تتنوع وتتعدد بتنوع وتعدد المجالات التي تخدمها ومن هذه الأهداف: أهداف مرتبطة بالتخطيط للتعلم الذاتي، وأهداف مرتبطة باستخدام مصادر المعلومات وتوظيفها، وأهداف مرتبطة بالتقييم الذاتي، وأهداف مرتبطة باتجاهات المتعلمين نحو التعلم بصفة عامة، ونحو مهنته بصفة خاصة، وتنمية الإحساس بالكفاءة، والإنجاز، والثقة بالنفس. (محمد شنتير، ٢٠١٨: ٢٤)[١]

وتعتبر مهارات التعلم المنظم ذاتياً من أهم المهارات التي يجب أن ينميها التعليم النظامي لدى الطلبة؛ حيث أنها تمكنهم من توجيه وتنظيم عمليات تعلمهم بشكل ذاتي،

[١] يتبع الباحث نظام التوثيقِ APA (اسم المؤلف، السنة : رقم الصفحة)

وذلك لأن التعلم داخل المدرسة يختلف عن التعلم خارجها، مما يؤكد بشكل أهمية الحاجة لخريجين لديهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً. (Bernal, 2016: 29-30)

ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهري في عملية ادراك الفرد وتوجيه سلوكه وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وقد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الإنجاز مثل " ماكليلاند " وغيره إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعاً وأنماطاً متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد وانتاجه في مختلف المجالات والأنشطة، ويرجع الإهتمام بدراسة الدافع للإنجاز نظراً لمكانتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية كالمجال التربوي والمجال الأكاديمي والمجال الإقتصادي، ويعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما يعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه. (نهى سلطان، ٢٠٢١: ١٩)

ويعرف البرنامج الإلكتروني بأنه عملية يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة، التي تمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التعليمية بأقصر وقت ممكن، وأقل جهد مبذول، وبأعلى مستويات الجودة دون التقيد بحدود المكان والزمان. (محمد النجار، ٢٠١٩: ٥٢٥)

ولقد ظهرت المستودعات الرقمية المفتوحة كآلية جديدة لحركة الوصول الحر للمعلومات Open Access Movement، والتي نشطت في بداية الأمر كاجتهادات وممارسات فردية من قبل الباحثين الذين تنبهوا للمخاطر والتحديات التي تواجه البحث والإتصال العلمي، ويعد مستودع ARXIV المتخصص في مجال الفيزياء أول

وأشهر مستودع موضوعي في العالم، والذي قام على إنشائه الفيزيائي «بول جينزبرج Paul Ginsparg» كموقع لتبادل الرأي عام ١٩٩١م بمعمل ألموس القومي Alamos National Laboratory، يليه مستودع Cog-Print للعلوم المعرفية واللغات والفلسفة الذي أنشيء على يد العالم «ستيفن هارند Steven Harnd» أستاذ العلوم المعرفية وأحد رواد حركة الوصول الحر للمعلومات، وهو ما أطلق عليه في ذلك الوقت مسمى «الإقتراح أو المخطط المدمر Subversive Proposal» عام ١٩٩٥م. (ايمان فوزى ، ٢٠١١ : ٦٢).

مشكلة البحث:

مع تزايد أعداد الطلاب المقبلين على التعليم كان لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تطرح حلولاً غير تقليدية لمواجهة ذلك؛ من خلال تبني أفكار إبداعية تحقق الأهداف وتقلل التكلفة، فقامت العديد من المؤسسات التعليمية بطرح المستودعات الرقمية لمواجهة الزيادة المطردة فى أعداد الطلاب المقبلين على التعليم؛ إلا أنه من خلال عمل الباحث في مركز إنتاج المقررات الإلكترونية بجامعة الزقازيق ومن خلال تفعيل العديد من المقررات الإلكترونية داخل المستوع الرقمي لعناصر التعلم لاحظ الباحث قصوراً لدى الطلاب المستخدمين لهذه المقررات فى مهارات التعلم المنظم ذاتياً ودوافع الانجاز لديهم من خلال ضعف نسب التفعيل المدونة، ومن خلال بعض المقابلات الشخصية للطلاب أكد الطلاب أنهم لا يجيدون التعامل مع هذه المستودعات الرقمية بسبب نقص بعض المهارات التي يجب أن تتوافر لديهم؛ مما كان سبباً في تبني الباحث لربط مستحدثات تكنولوجيا التعليم متمثلة في برنامج قائم على المستودعات الرقمية وربطها بتفعيل دور المتعلم وتقليل العبء على المعلم من خلال العمل على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى الطلاب من أجل الإيمان الكامل بالدور المنوط به المتعلم في

المستقبل القريب من ضرورة التعلم ذاتياً؛ ذلك أنه في القريب لا مكان للتعلم التقليدي الذي يتمحور حول المعلم كملقن والمتعلم كمستقبل وإنما على تعظيم دور المتعلم واكسابه المهارات اللازمة للتعلم المنظم ذاتياً. كما أن ندرة البحوث العربية التي تناولت المستودعات الرقمية كان سبباً يدعونا لتوظيفها في اكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى الطلاب كمستحدث تكنولوجي جديد يساهم في حل المشكلات التعليمية الي نواجهها.

ومن ثم فإن البحث الحالي يسعى لحل تلك المشكلة من خلال طرح تساؤل رئيسي يتمثل في: ما فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية؟ ولذلك يجب علينا إلقاء بعض التساؤلات الفرعية حول هذا الموضوع.

١. ما مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي يجب تنميتها لدى الطلاب؟
٢. ما هي دافعية الإنجاز وكيفية تنميتها وقياسها لدى الطلاب؟
٣. ما صورة البرنامج القائم على المستودعات الرقمية؟
٤. ما فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية ؟

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إكساب الطلبة مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب.
- إنتاج برنامج قائم على المستودعات الرقمية.
- التعرف على فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية.

أهمية البحث

قد يفيد البحث الحالي في:

- تصميم برنامج قائم على مستودع رقمي لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية.
- استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدعيم لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للعملية التعليمية.
- تقديم بيئة تعلم إلكترونية تساعد الطلاب في تعظيم فائدة التعلم المنظم ذاتياً من خلال هذا المستودعات الرقمية.
- بناء جيل جديد يعلم نفسه بنفسه ولديه دافعية نحو الإنجاز والنجاح.
- المساعدة في تطوير نظم التعليم المختلفة من خلال إتاحة هذه المستودعات الرقمية في مجالات تعليمية شتى.
- توفير النفقات ومن ثم استخدام هذه المستودعات الرقمية مع إمكانية التحديث والتطوير فيها.
- حل مشكلة تزايد عدد الطلاب وتقديم حلولاً مبتكرة للقضاء على هذه الإشكالية.
- خلق فرص جديدة للتعلم وفق احتياجات المتعلم وفي الزمان والمكان الذي يحدده بنفسه.

فروض البحث

يحاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً.

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

حدود البحث

سوف يقتصر البحث على الحدود التالية:

- عينة الطلاب المستخدمة من المرحلة الجامعية (جامعة الزقازيق – كلية التربية النوعية – قسم تكنولوجيا التعليم – الفرقة الأولى).
- البرنامج.
- المستودع الرقمي.

منهج البحث

سوف يستخدم البحث:

- المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة البحوث والدراسات السابقة والإعداد للإطار النظري للبحث.
- المنهج التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج قائم على االمستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية.

أدوات البحث

سوف يستخدم البحث الأدوات التالية:

- برنامج قائم على مستودع رقمي.
- مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- مقياس دافعية الإنجاز.

اجراءات البحث

اتبع البحث الإجراءات التالية وفق المنهج التجريبي.

- تحديد مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
  - مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً.
  - تحديد مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي سيتم تنميتها لدى الطلاب.
  - اعداد قائمة تفصيلية بالمهارات.
  - عرض المهارات على الخبراء والمتخصصين.
  - جمع الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة.
  - عرض المهارات في صورتها النهائية.
- تحديد البرنامج القائم على المستودعات الرقمية.
  - مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بإعداد البرامج الإلكترونية ومنها أنظمة إدارة المستودعات الرقمية والبرامج عبر الإنترنت.
  - تحديد الأهداف الإجرائية التي يقوم عليها البرنامج.
  - عرض الأهداف على الخبراء والمتخصصين.
  - تصميم البرنامج.
  - عرض التصميم على الخبراء والمتخصصين.
  - جمع الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة.
  - عرض البرنامج في صورته النهائية.
- اعداد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

- مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- إعداد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- عرض المقياس في صورته المبدئية على الخبراء والمتخصصين.
- جمع الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة.
- عرض المقياس في صورته النهائية.

- اعداد مقياس دافعية الانجاز لدى الطلاب.

- مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بدافعية الإنجاز.
- إعداد مقياس لدافعية الإنجاز.
- عرض المقياس في صورته المبدئية على الخبراء والمتخصصين.
- جمع الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة.
- عرض المقياس في صورته النهائية.

- تحديد فاعلية البرنامج القائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية.

- تطبيق البرنامج القائم على مستودع رقمي على العينة.
- بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج القائم على المستودع الرقمي على عينة الطلاب تم التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية للإنجاز.
- رصد نتائج الطلاب ومعالجتها إحصائياً للوصول إلى نتائج البحث.

مصطلحات البحث

- **المستودع الرقمي**

قاعدة بيانات متاحة على الويب تقوم باستقطاب أنواع متعددة من الإنتاج الفكري والعلمي، ومختلف أشكال المواد الرقمية في موضوع ما أو مؤسسة ما لحفظها وتنظيمها

وبثها دون قيود مادية، وبحد أدنى من القيود القانونية للباحثين. (ايمان فوزى، ٢٠١١ : ٧٢).

ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه وعاء يشتمل على المكونات الأساسية لمتطلبات بناء محتوى تعليمي كالمكونات النصية، الصوتية، الرسومية، الصور، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والمحاكاة التفاعلية، وغيرها من المصادر الرقمية ويمكن الإستفادة منها عبر مصادر مغلقة أو بثها من خلال شبكة الإنترنت .

- **التعلم المنظم ذاتياً**

هو العملية التي يكون فيها المتعلم مسؤولا عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه الخاص، ويعمل

باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقا. (Williamson, 2007:67)

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه اكتساب المتعلم للمعارف من خلال رغبة ذاتية لديه، يحدد من خلالها توجهه، ويقوم بالخطو الذاتي معتمداً في ذلك على دوافع نفسية ورغبة داخلية.

- **مهارات التعلم المنظم ذاتياً**

هي المهارات والكفايات اللازمة للمتعلم، والتي تساعده على أن يكون مسؤولاً عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين؛ لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً.

(Williamson, 2007:70)

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها مجموعة المهارات التي من خلالها يستطيع المتعلم إدارة تعلمه الذاتي واكتساب المعارف والسيطرة عليها وفق خطوات تنظيمية تجاه تحقيق الأهداف.

- **دافعية الإنجاز**

يعرفها أحمد عبد الخالق بأنها الأداء في ضوء مستوى الإمتياز والتفوق أو أنها الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح. (خليفة قدوري، ٢٠١١: ٦٤)

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها إجراء داخلي ورغبة ذاتية تدفع المتعلم إلى انجاز مهام تعليمية محددة تدفعه إلى المضي قدماً للأمام وتحقيق التفوق والنجاح.

أدبيات البحث:

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًا

لقد شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورات هائلة لا سيمًا في مختلف المجالات التربوية ومنها مجالات التعليم والتعلم، وأسفر هذا التطور عن ظهور نمط جديد من التعلم يعتمد على ما يبذله المتعلم من جهود ذاتية في عملية تعلمه، وتدريبه على تحمل قدر كبير من المسؤولية الذاتية عن كل ما يتعلق بتعلمه، واطلق على هذا النوع من التعلم بالتعلم المنظم ذاتيّا.

مفهوم التعلم المنظم ذاتياً:

ظهرت العديد من التعريفات للتعلم المنظم ذاتياً، فنجد أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً قد ظهر ليعكس العلاقة بين الإستراتيجيات وغيرها من المتغيرات المعرفية واللامعرفية.

ومن خلال الأدبيات والدراسات التربوية فإننا نلاحظ أن التعلم المنظم ذاتياً يتلاءم مع فكرة قديمة تؤكد على ضرورة مساهمة المتعلم بفعالية في عملية تعلمه، وألا يكون مجرد متلق ومستقبل.

وبالرغم من اتفاق النظريات التربوية حول هذا الأساس إلا أنها تتباين في تفسير الدوافع التي تسهم في ارتفاع مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى بعض الطلاب أكثر من غيرهم.

وتعرفه تهاني الجبيرأنه: " عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف والتخطيط وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته مستخدما أساليب متنوعة من التفاعل لاستنباط الأفكار وتوجيه الجهود لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتماده على الآخرين ولتكييف أنشطته للوصول إلى أهدافه". (تهاني الجبير، ٢٠٢٠: ١٥٦)

أما ابراهيم العوفي فيرى أنه عملية تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تستثير الخلفية المعرفية السابقة للطلاب للتخطيط ، والاستخدام الأمثل للتفكير، ومراقبة الذات وتقييمها، لتحسين الأداء. (ابراهيم العوفي، ٢٠٢١: ١٠٩)

وترى أسماء عبد المنعم أن التعلم المنظم ذاتيًا هو مجموعة من العمليات (الطرق، والفنيات، والاستراتيجيات...) التي يستخدمها الفرد بشكل فاعل ونشط في إدارة وتنظيم تعلمه، وتتضمن وضع المتعلم أهدافا لتعلمه، واختيار وتنفيذ مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات إدارة مصادر التعلم التي من شأنها أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف، فضلا عن مراقبة وتقويم تقدمه في تحقيق تلك الأهداف. (أسماء عرفان، ٢٠٢٢: ٢٧)

ومن خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلم المنظم ذاتياً يتضح التنوع المفاهيمي للتعلم المنظم ذاتياً، والذي جاء نتيجة لتنوع النظريات، والتوجيهات التي تناولت هذا النوع من التعلم، فهناك تعريفات ذات توجه معرفي، وتعريفات أخرى ذات توجه سلوكي، وأخرى ذات توجه دافعي، وغيرها ربطت بين التوجهات الثلاثة، وأن ثمة قدرًا من الإتفاق تجتمع فيه التعريفات السابقة، يرتبط بقدرة المتعلم على التحكم في كل عمليات التعلم الخاصة به، وأن التفاعل في أثناء التعلم من الجوانب الشخصية للمتعلم، تعتمد على ادراكه لفعاليته الذاتية في التعلم وبين التأثيرات السلوكية والتي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلم من خلال مراقبة ذاته، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي، وأن إجادة المتعلم لهذا النوع من التعليم يعتمد على استخدامه لمجموعة فعالة من الإستراتيجيات.

أهمية التعلم المنظم ذاتياً:

يتفق معظم الباحثين على أن تحقيق هدف العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر نفسه هو الهدف من التعلم المنظم ذاتيا؛ فهو عملية مخططة، وتقييمية وتكيفية، مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم الطلاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة مما يساعدهم على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية، ويسعى الطلاب عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي؛ وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة؛ وهذا ما يقوم به التعلم المنظم ذاتياً.

إضافة إلى ذلك، فثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية توضح أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي: (فهد الردادي، ٢٠١٩: ٢٥ -٢٧)

- أن الطالب القادر على التنظيم الذاتي لتعلمه هو القادر أيضا على ترقية مهاراته من خلال هذا التنظيم، لذا فإن تعليم الطلاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يعكس هدف التعلم مدى الحياة.
- يؤدي دوراً مهما وأساسياً في حياة الطلاب، لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجازالفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، ويؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة، واكتساب المعرفة والتغير المفاهيمي بشكل أكبر .
- يمكن أن يتعلمه الطالب في أي مرحلة عمرية.
- يجعل الطالب يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته في جعل التعلم ذو معنى ومراقباً لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات التعليمية بإعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والإستمتاع بالتعلم من خلالها.
- يسهم في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعمليات التعلم؛ حيث يوجد تفاعلاً بين العمليات الشخصية، والسلوكية، والبيئية، بما ينشط الطلاب سلوكياً ومعرفياً ودافعياً.
- يعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وإنتقاء أنشطة تجهيز المعلومات، ويشجع الطلاب للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الإعتماد على توجيهات المعلم.
- يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، إذ أن آليات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد الطلاب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية.
- ينشط عملية التعلم ويسهم في بناء معلومات ما وراء معرفية والمعتقدات حول المعرفة، والبحث الذاتي عنها، ومواصلة القراءة، والدراسة.

ويتضح مما سبق الأهمية القصوى للتعلم المنظم ذاتياً في تحسين العملية التعليمية ورفع كفاءة طلابها، نظراً لإسهامه في زيادة وعي الطلاب بمستوى تفكيرهم، وبقدرتهم الذاتية في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها، كما أنه يزيد من مستوى تفاعلهم مع المعرفة، ويسهم في تنمية مهاراتهم الإبداعية في كافة فروع المعرفة، كما أن له دوراً كبيراً في رفع مستوى التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي يجعل تدريب الطلاب على استراتيجيات هذا النوع من التعلم ضرورة قصوى، خصوصاً في العصر الحالي، الذي أضحى التغير المستمر سمة من سماته.

مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

مهارات التعلم المنظم ذاتياً قابلة للتعليم وقابلة للتعلم وتتضمن مهارات التعلم المنظم ذاتياً نشاطات معرفية موجهة نحو الهدف يستخدمها الطلاب ويعدلونها مثل التنظيم، والترميز، واسترجاع المعلومات، واستخدام المصادر بفاعلية، وتكامل المعرفة، وتبني معتقدات ايجابية عن قدرات الفرد، وقيمة التعلم، والعوامل التي تؤثر على التعلم، والمخرجات المتوقعة من الأفعال، والإحساس بالفخر، والرضا عن مجهودات الفرد؛ وتشمل مهارات التعلم المنظم ذاتياً أيضا الدافع للتعلم والقدرة على اختيار الأهداف والإستراتيجيات المناسبة للتعلم . (هناء ثروت، ٢٠٢٠ : ١٤٤)

من خلال ما سبق يمكن القول أن هناك ست مهارات أساسية للتعلم المنظم ذاتياً كما حددتها وجد عبد الكريم هي (تحديد الأهداف، وتنظيم بيئة التعلم، والتقويم الذاتي، واستراتيجيات المهمة، وطلب المساعدة، وتخطيط وإدارة الوقت).

- **تحديد الأهداف:**

تحفز الأهداف التلاميذ لبذل مزيداً من الجهد والإصرار للتركيز على صفات المهمة ذات الصلة؛ وفي دراسة لدباج وكيسانتس (Dabbagh & Kitsantas) أن المتعلمين

الذين يضعوا أهدافاً محددة في مقابل من يضعوا أهدافاً عامة يظهروا مهارات عالية في الإنجاز والدافع للأعمال المسندة اليهم.

- **تنظيم بيئة التعلم:**

تعتبر بيئة التعلم من العوامل المؤثرة في التلاميذ؛ وبالتالي فإنه يجب تعديلها وضبطها لتلائم أهداف التلاميذ وتساعدهم على المثابرة في مواجهة الصعوبات، والأهداف المتعارضة؛ كما يمكن للمتعلمون أن يؤدوا في بيئات مختلفة متعددة كحجرة الدراسة، والمكتبة، أو أي مكان آخر؛ فمن المهم أن يكون المكان الذي يختارونه للدراسة خالياً من المشتتات، والمتعلم في حاجة إلى تنظيم بيئة الدراسة بطريقة تجعله قادراً على التركيز في العمل؛ ومن الأمور المعروفة بصفة عامة هو أن بيئات التعلم الجيدة تسهل عملية اكتساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

- **التقويم الذاتي:**

المراقبة الذاتية تؤدي إلى التقويم الذاتي طبقا لهيك ووايلد حيث أن التقويم الذاتي يساعد المتعلمين لتحديد إلى أي مدى استراتيجيتهم المختارة تعمل بفاعلية؛ فالتقويم الذاتي يشير إلى مقارنة نتائج الأداء بمقياس أو هدف، والمتعلمين يقيموا عملية التعلم من خلال النظر، فيما إذا كانوا يستخدموا الإستراتيجيات الملائمة وعما اذا كانت الاستراتيجية تعمل بفاعلية وذلك بتقويم الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها.

- **استراتيجيات المهمة:**

تعرف الإستراتيجيات عادةً كمجموعة من العمليات أو الإجراءات التي تستهدف اكتساب، وتخزين، أو استخدام المعلومات؛ وتوصف استراتيجيات المهمة خلال التعلم المنظم ذاتياً أنها مستخدمة من قبل متعلمين يدركون بأنها سوف تمكنهم من تحقيق

أهدافهم، واستراتيجيات المهمة مجال دقيق، وقد تتضمن عمليات أعمق مثل استراتيجيات التفصيل، والتنظيم، والتسميع لمهام الذاكرة الأساسية.

- **طلب المساعدة:**

التلاميذ الذين يعرفون متى وكيف وممن يطلبون المساعدة يكونون أكثر نجاحاً من التلاميذ الذين لا يطلبون المساعدة بطريقة ملائمة، وكثير من التلاميذ يحتاجون للمساعدة ليعرفوا كيف يديرون وقتهم بنجاح فمن الواضح أن معرفة متى وممن تطلب المساعدة واحدة من سمات المتعلمين المنظمين ذاتياً فيجب على الطلاب بشكل ديناميكي معالجة الصعوبات من خلال الإنخراط في سلوك طلب المساعدة، فطلب المساعدة كما يرى هيراتا هو مجال أخر من مجالات تنظيم البيئة وينطوي على استخدام الآخرين مثل الأقران والمعلمين.

- **تخطيط وإدارة الوقت:**

تخطيط وإدارة الوقت هي عملية تنظيم ذاتي ترتبط بشكل وثيق مع التحصيل الدراسي فطبقاً لميلتيادو و سافيني فإن تنظيم الوقت ينطوي على جدولة الوقت للمذاكرة، والتخطيط لأسابيع أو أشهر مقبلة، واختيار مكان للمذاكرة، والإستخدام الفعال لوقت المذاكرة من أجل وضع أهداف واقعية. (وجد عبد الكريم، ٢٠٢٢ : ٦٩)

نماذج التعلم المنظم ذاتيًّا:

ثمَّ عدد من النماذج النظرية التي سعت إلى تفسير عمليات التعلم المنظم ذاتيًّا ومكوناته واستراتيجياته، وتوضيح تفاعلاتها وتداخلاتها .ويصور معظم هذه النماذج التعلم المنظم ذاتيًّا كحلقة من ثلاث أو أربع مراحل يمر بها المتعلم أثناء أداء مهماته التعليمية، يؤدي في كل مرحلة منها عددًا من الأعمال، ويوظف مهارات معينة لتحسين وتنظيم التعلم. ولا يمكن القول بأن هناك نموذجًا واحدًا لفهم التعلم المنظم

ذاتيًا؛ لكن هناك عددًا من الآراء التي تؤكد على مفاهيم وتصورات متباينة يتفق معظمها على أن العوامل المؤثرة على التعلم المنظم ذاتيًا تشمل: الدافعية، والأهداف، والمراقبة الذاتية، والاستراتجيات الإرادية، والتقييم الذاتي، وتأمل السلوك (Brokenshire & Kumar, 2009). ويستخدم الباحث نموذج زيمرمان (Zimmerman, 2000) الذي اعتمدته الدراسة الحالية ويعد من النماذج الأكثر شمولًا. وهو نموذج يتكون من ثلاث مراحل تسير بشكل دائري، وتشمل كل مرحلة منها عمليات فرعية كما يأتي:

١- **مرحلة التدبر** :(Forethought phase) وتشير إلى العمليات والمعتقدات الموجودة قبل الشروع في التعلم وتتضمن تحليل المهمة، ووضع الهدف، والتخطيط الاستراتيجي، ومعتقدات الدافعية الذاتية، والكفاءة الذاتية، وتوقعات الناتج، والاهتمام بالمهمة وقيمتها، وتوجهات الهدف. ويتعامل المتعلمون في هذه المرحلة مع المهمة فيحللونها، ويقدرون قدرتهم على النجاح في أدائها، مع وضع خطط وأهداف تساعد على تحقيق ذلك. كما ينجز المتعلمون نشاطين رئيسين، يتمثل الأول في: تحميل خصائص المهمة، وبناء تصور مبدئي عن كيفية أدائها. فيما يتمثل الثاني في تحليل قيمة المهمة بالنسبة لهم، مما يحسن من دافعيتهم وجهدهم.

٢- **مرحلة الأداء** :(Performance phase) وتشير إلى العمليات التي تتخلل التطبيق الفعلي. وتشمل هذه المرحلة عمليتين (١) التحكم الذاتي الذي يتضمن: استراتجيات المهمة، والتخيل، والتدريس الذاتي، وضبط الوقت، والهيكلة البيئية، وطلب المساعدة (٢) الملاحظة الذاتية وتتضمن :المراقبة الذاتية ما وراء المعرفية، والتسجيل الذاتي. وتتطلب هذه المرحلة من المتعلمين أن يحافظوا على تركيزهم، وأن يستخدموا

استراتجيات تعلم مناسبة؛ كي يبقوا دافعيتهم في مستويات مرتفعة، وكي يتتبعوا تقدمهم نحو أهدافهم.

٣- **مرحلة التأمل الذاتي** :(Self-reflection phase) وتشير إلى العمليات التي تتلو كل جهد تعلمي ينجزه المتعلم .وتشمل هذه المرحلة عمليتين (١) الحكم الذاتي ويتضمن: التقويم الذاتي، والعزو السببي (٢) رد الفعل الذاتي ويتضمن الرضا الذاتي/الأثر، والتكيف/الدفاع .ويحكم المتعلمون – في هذه المرحلة– على ما أنجزوه، ويبررون ما وصلوا له من نتائج بناء على العزو السببي.

استراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

تعد استراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا مهمة للمعلم والمتعلم معًا، إذ تخفف العبء عن المعلم من جانب، وتلقي بمسؤولية التعلم على المتعلم من جانب آخر، وتكمن أهميتها في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة التي صارت ضرورة في عصر يتصف بتسارع التطور التقني والمعرفي فيه، مما يحتم على المتعلم أن يُعنى بتعليم نفسه، وأن يُمنَح – في مقابل ذلك – فرصة أن يختار ما يرغب في تعلمه، ويتحمل مسؤولية ذلك.

(Tsai, C., 2020: 3)

ويندرج تحت التعلم المنظم ذاتيًا عدد كبير من الاستراتجيات، وما تزال قائمتها مفتوحة لمزيد من الإضافات، ورغم ذلك فإن معظم الباحثين يتفقون على أربع عشرة استراتيجية على الأقل تشمل (١) التقييم الذاتي، (٢) التنظيم، (٣) التحول، (٤) تحديد الأهداف، (٥) التخطيط، (٦) البحث عن المعلومات، (٧) حفظ السجلات، (٨) المراقبة الذاتية، (٩) الهيكلة البيئية، (١٠) إعطاء النتائج الذاتية، (١١) التمرين، (١٢) الحفظ، (١٣) التماس المساعدة الاجتماعية، و(١٤) المراجعة . (Nodoushan, 2012: 16)

ولا يعني ذلك أن هناك استراتيجية بعينها أو مجموعة من الإستراتجيات مسؤولة عن نجاح التعلم المنظم ذاتيًا؛ فالمهم أن تؤدي كل استراتيجية إلى تحسين تنظيم المتعلم الذاتي الذي ينعكس على أدائه الشخصي والأكاديمي والبيئي. وفي الواقع، فإن استخدام مجموعة من استراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا يمثل ذخيرة من الطرق البديلة التي يمكن تكييفها للمتعلمين لمساعدته في التغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء التعلم. (Donnelli, 2011: 119)

الدافعية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

تعتبر الدافعية بعدًا من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا إضافة إلى أبعاد أخرى منها البعد المعرفي وما وراء المعرفي، والبعد السلوكي.

وتمكن دافعيةُ المتعلمَ من إدارة جهده في إنجاز مهمات التعلم والمثابرة على أدائها أكثر من غيره، وهي عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته. وتصف الدافعية درجة إدارة المتعلم المنظم ذاتيًا لتعلمه واستمراره فيه عند غياب الضبط الخارجي المتمثل في المعلم. كما أنها عنصر ضروري كي يحدث التعلم الذاتي. وتكمن أهمية الدافعية في أن معرفة المتعلم باستراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وكيفية تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة لا يؤدي بالضرورة لاستخدامها فعلًا، بل لا بد من وجود دوافع قوية تقوده نحو ذلك.

وتشمل الدافعية معتقدات المتعلم واتجاهاته المؤثرة على نمو مهارات ما وراء المعرفة واستخدامها، مثل معتقدات الكفاءة الذاتية.

وخلال عملية التنظيم الذاتي للتعلم ينمي المتعلم دافعيته متأثرًا في ذلك بعوامل تعزيز داخلية (شخصية)وأخرى خارجية (بيئية). وتشجعه هذه العوامل على تحقيق أهدافه، وتشمل: الفاعلية الذاتية (أي درجة ثقة الفرد بقدرته على أداء مهمة ما)، والمعتقدات المعرفية(أي معتقدات الفرد عن أصل المعرفة وطبيعتها)، وتوجهات الهدف، والاهتمام، ومتابعة التقدم المُحرَز. (Alvi et al, 2016: 223)

وتشير الدراسات التي عُنيَت بتأثير الدوافع على التعلم والأداء الدراسي إلى أن الدوافع يمكن أن تنبئ بنوعية المشاركة في التعلم. كما أن الدوافع الإيجابية لدى المتعلم تجعله مُقبلًا على الأنشطة التعليمية ومهتمًّا بالدراسة؛ فالدوافع الإيجابية لا تساعده على النجاح الدراسي فحسب؛ بل على التيقن من أن التعلم بحد ذاته مكافأة مجزية ترتبط بكل مجالات الحياة. وترتبط الدوافع ببدء المتعلم في المهمة التعليمية، ومقدار الجهد الذي يبذله في إنجازها، وإصراره على إكمالها. (Ghaleb, Ghaith, & Akour, 2015: 76)

ويتميز المتعلم المنظم ذاتيًّا بتوظيف دافعيته بنجاح في ضبط سلوكه؛ كي يتمكن من الاستمرار في التعامل مع المهمة التعليمية، رغم ما يواجهه من تحديات وصعوبات إذ يلجأ المتعلم المنظم ذاتيًّا إلى بعض الأساليب التي تزيد دافعيته كالحوار الذاتي، وإقناع الذات بالقدرة على العمل، والتعامل مع الفشل باعتباره تحديًا يدفعه إلى مضاعفة الجهد. (عصام نصار، ٢٠١٦ : ٤)

ومن الدراسات التي اهتمت بتنظيم التعلم من خلال المستودعات الرقمية:

دراسة (Shao, Y. etal 2020) حاولت هذه الدراسة تقييم التصورات العامة والاهتمام بـ MOOCs من خلال فحص كيفية زيادة Weibo للمناقشة العامة لـ

MOOCs وكذلك من خلال تفسير كيفية تحدث المتعلمين الفرديين عن تجاربهم التعليمية. تم جمع وتحليل أكثر من ٤٠٠٠ مشاركة في المدونات الصغيرة بين عامي ٢٠١٣ و ٢٠١٨. وأظهرت النتائج أن Weibo يستخدم كوسيلة للخدمة العامة لزيادة الدعاية لحركة MOOC وزيادة إمكانية الوصول إلى بوابات MOOC. أظهرت النتائج أيضًا أن Weibo يعمل كمساحة للمتعلمين لمشاركة خبراتهم التعليمية الشخصية، والتي تعكس جوانب التعلم المستقل، والمنظم ذاتيًا، والتفاعلي والتعاوني. من خلال النشر على Weibo ، تم إنشاء روابط قريبة من الأقران ومجموعات التعلم لتشجيع التعلم MOOC. تعمل نتائج هذه الدراسة على تعزيز الفهم العلمي لكيفية مناقشة MOOCs على وسائل التواصل الاجتماعي ومعالجة فجوة مهمة حول ما هو معروف في واحد من أكبر مواقع التعلم عبر الإنترنت غير الرسمية والأكثر بحثًا عنها.

ثم دراسة (Xie, Y. etal 2021) حيث أدى تفشي وباء COVID-19 إلى تعزيز تطوير التدريس والبحث عبر الإنترنت لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وأجبرهم على تحسين قدراتهم التعليمية في مجال المعلوماتية بسرعة. وتسترشد هذة الدراسة بالمبادئ الأساسية للتدريس والتعلم عبر الإنترنت، ويعتمد البحث الأدبي والاستنتاج النظري لتحديد خطوات التدريس والبحث ذاتية التنظيم، كما يتيح هذا البحث دورًا كاملاً للدور الداعم لمنصات وموارد وأدوات MOOC (الدورة التدريبية عبر الإنترنت المفتوحة المصدر)، تم إنشاء نموذج التدريس والبحث الذاتي التنظيم المستند إلى MOOC لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية. على هذا الأساس، يعتمد هذا البحث على "التدريس الذكي في الفصول الدراسية" على منصة MOOCs بالجامعة الصينية، ويتم استخدام طريقة البحث شبه

التجريبية لتنفيذ التطبيق العملي لنموذج التدريس والبحث المنظم ذاتيًا. يوضح تحليل التأثير أن هذا النموذج يمكن أن يحسن أداء التدريس والبحث لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في فترة قصيرة ، مما يدفع المعلمين إلى تحقيق فهم عميق للتدريس الذكي في الفصول الدراسية ، وحل مشاكل التعليم والتعليم في العالم الواقعي بشكل فعال.

ورغم أهمية الدافعية والتنظيم الذاتي لمدافعيه كبعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتيًّا فإن الدراسات التي عُنيَت بذلك قليلة .

ويترافق ذلك مع قلة عدد الدراسات التي ربطت بين المصادر المفتوحة كالمستودعات الرقمية من جانب، والدافعية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتيًّا من جانب آخر. لذا؛ فإن هناك حاجة لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال، خاصة أن عددًا من الدراسات قد أشارت إلى أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا في اندماج المتعلم وإنجاز أنشطة التعلم في بيئات التعلم عبر الإنترنت.

(Gasevic et al. , 2014; Hood, Littlejohn & Milligan, 2015)

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

تعد دافعية الإنجاز من الموضوعات المهمة والتي يجب على الباحثين الإهتمام بها، حيث إنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الإنجاز لدى الفرد، نظراً لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دافعية للإنجاز؛ وتتضح أهمية دافعية الإنجاز على أداء الفرد وإلقاء الضوء على أهم أبعادها.

مفهوم الدافعية :

يعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي؛ فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الإهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً؛ ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية وفهم وتفسير سلوك الكائن الحي والتنبؤ به وضبطه في المستقبل من خلال هذه الدافعية؛ ومفهوم الدافعية مثله مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي.

ويشير أحمد عسيري (٢٠١٩: ١٧١) إلى أن الدافعية Motivation تعد من أكثر المفاهيم شيوعاً وعمومية عند تناولنا لمفهوم الدافعية بإعتبارها مفهوماً فرضياً لا يمكن التعامل معها أو ملاحظتها مباشرة، وإنما نستدل عليها من خلال الأداء الظاهر في الكائن الحي، حيث تعكس الدافعية سعي الفرد لإشباع حالة النقص التي يعيشها الكائن تحت دافع الحاجة سواءاً كانت أساسية كالحاجة إلى الطعام والشراب والجنس بوصفها حاجات أولية، أو الحاجة إلى التقدير من الآخرين، أو الحاجة إلى الإنجاز وتحيق الذات بوصفها حاجات اجتماعية يترتب عليها حالة خاصة تنشأ لدى الكائن الحي تتمثل في الشعور بالرضا، والقبول، والشعور بالجدارة، والإستحقاق، وكلها حاجات اجتماعية النزعة؛ ومن هنا فإن أي سلوك يصدر عن الفرد يهدف به إلى إشباع احتياجاته وتحقيق ذاته والتأكيد على إمكاناته هو بالأحرى لابد وأن ينشأ في أحضان الدافعية؛ كالدافع إلى الإنجاز، والرغبة في التفوق، والإمتياز لدى الفرد.

كما يؤكد على أن الدافعية كمفهوم تؤدي دوراً مهما في فهم السلوك الإنساني، كما تؤثر تأثيراً مباشراً في مدى توافقية الفرد، وكذا شعوره بالرضا عن ذاته، وإحساسه بالقيمة واحترام الذات، والشعور بالجدارة والإستحقاق، والثراء من خلال ما يمتلك الفرد من قدرة على الإنجاز. (أحمد عسيري، ٢٠١٩: ١٧١)

تعريف الدافعية للإنجاز:

يعرفها عادل السعيد بأنها "السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق، والتغلب على ما قد يصادفه الفرد من توقعات أو صعوبات للإحتفاظ بمستويات عالية من العمل والنشاط". (عادل البنا، ٢٠١٩: ٢٦٥)

كما تعد دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عند التربويين؛ وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعد من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الإستحسان، إلا أنه بدأ بالاستقلال؛ وإذا امتلك التلاميذ هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى. (فجر العجمي، ٢٠٢٠: ٤٢٥)

ويرى ذياب عايض الدافعية للإنجاز بأنها "الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر، ومن ثقافة لآخرى، ويعتمد جزئياً على التنشئة الإجتماعية"؛ ويعرف دافعية الإنجاز في مجال العمل بأنها منظومة متعددة الأبعاد تعمل على إثارة الجهد المرتبط بالعمل والإنجاز، تحدد طبيعته ووجهته وشدته ومدته بهدف الإنجاز المميز للأهداف. (ذياب العجمي، ٢٠٢٠: ١٥٠)

أهمية الدافعية للإنجاز:

تلعب دافعية الإنجاز دوراً هاماً في رفع مستوى أداء الفرد وانتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده " ماكليلاند" حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أى مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. (محمد القرني، ٢٠١٩: ٥٨٠)

ويرى سكينر Skinner بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء، وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئا فشيئاً وتتحول الى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكات على نحو معين؛ ولذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى الأنشطة التعليمية، ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم وهدايا تشجيعية. (أفكار أستاذ، ٢٠١٨: ٦٨)

ويشير ماكليلاند الى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل، فإذا كان موقف المنافسة مثلا هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى فى هذا الموقف. (سميرة بورزق، ٢٠١٥: ٧٧)

العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

يتوقع من الأشخاص الذي لديهم دافعية للإنجاز عالية للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون في الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذي لديهم دافع للإنجاز

منخفضة، ويرجع ذلك الى عدة عوامل:

١- **التحدي البيئي.**

يرى ماكليلاند بأن عملية قياس الدافعية للإنجاز تقوم على أساس طريقة تحدي الأفراد واستشارتهم لحثهم على الإنجاز، ويذهب أيضا الى أن الناس يظهرون خاصية الدافعية العالية والنشطة إلى الإنجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونوا ضحايا للتعصب الإجتماعي حيث أنهم في تلك الحالة يلجئون للإنجاز حتى يعوضوا الوضع الدوني الذي فرض عليهم، وتعتمد الإستجابة لهذا التحدي على المستوى الأول لدافعية الإنجاز عند الجماعة فإذا كانت الدافعية عالية تكون الإستجابة قوية، أما اذا كانت الدافعية منخفظة فتميل استجابة الجماعة إلى أن تكون نوعاً من الإنسحاب والتراجع، وتبعا لهذا الفرض فإن درجة التحدي تحدد قوة الإستجابة وذلك إذا ظلت دافعية الإنجاز في مستوى عال، فإذا كان التحدي من البيئة معتدلة تكون الإستجابة قوية جداً بينما اذا كان التحدي البيئي كبير جداً أو صغير جداً فإن الإستجابة تكون أقل بعض الشيء وذلك على نحو ما؛ وبهذا تعد درجة التحدي البيئي عاملاً اساسياً للتأثير في درجة دافعية الإنجاز، التي يستشيرها التحدي، غير أن فاعليتها تتأثر كثير من المستويات الأولية لدافعة الإنجاز، اذ تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة والبعض الأخر أقل قوة لنفس التحدي فالفرق في الإستجابة هنا سبب المستوى الأولى لدافعية الإنجاز عند كل جماعة.

٢- **القيم الدينية للوالدين.**

من المعروف أن أساليب تنشئة الطفل داخل الأسرة تتأثر الى حد كبير بقيم الوالدين التي تمثلها أرائهم الدينية، وبالتالي فإنها تمارس تأثير غير مباشر على مستوى دافعية الإنجاز عند الأبناء.

٣- الأسرة.

تتخذ الأسرة أشكالاً متباينة في الثقافات المختلفة، فقد تكون من الأشكال الأسرية التي يكون فيها أحد الوالدين غائباً عن الأسرة ويعيش الإبن مع أحدهما أكثر من الأشكال الأسرية تأثيراً في الإنجاز؛ وقد تأكد هذا التفسير في الدراسات العديدة التي أجراها ماكليلاند في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العديد من بلدان العالم، حيث أن الإبناء يكونون دائما ذوي دافعية منخفظة للإنجاز اذا ما تعرضت أسرهم للتفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما، كما أوضحت دراسته أن الأباء ممن يتسمون بالتسلط والجمود في تنشئة أبنائهم، تنمو لدى أطفالهم دافعية عالية للإنجاز لأن والده المتسلط يتسبب في جعله معتمد على نفسه للغاية؛ وقد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دورًا هامًا في تحديد مستوى دافعية الإنجاز حيث أن الطفل الأكبر في الأسرة لديه دافعية عالية للإنجاز لأن والداه يمكنهما أن يولياه اهتماماً ورعاية أكثر وأن يكونا أكثر حناناً وعطفاً معه.

٤ - أساليب تنشئة الطفل.

يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز على أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل هي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها لديه، وبذلك تعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية وعن أثر أساليب التنشئة الأسرية على دافعية الإنجاز لدى الأبناء يوضح ماكليلاند المضمون الذي توصل إليه بقوله أن البيانات التي حصلنا عليها تؤدي بقوة الفرض الذي مؤداه أن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات والأسر، حيث يكون هناك تركيز على ارتقاء الإستقلال عند الطفل وعلى النقيض من ذلك ترتبط الدافعية المنجزة المنخفظة بالأساليب التي تعود الطفل الإعتماد على والديه.

وقد بينت الكثير من الدراسات أن التدريب المبكر للطفل على الإستقلال والإعتماد على النفس، وإجادة مهارات معينة لديهم، كل ذلك يولد الدافعية العالية للإنجاز لديهم وذلك إذا كان هذا التدريب لا يوحي بنبذ الوالدين للطفل بحيث أن الوالدين قد يجبران الطفل على الإستقلال حتى لا يكون عبئاً عليهم، كما قد يجبرانه على الإستقلال المبكر كما هو الحال في كثير من أسر الطبقات الإجتماعية المتوسطة التي تتوقع الإنجاز والإستقلال متأخراً تماماً، ولا يعتبر الطرفان نموذجاً مثالياً لإنتاج دافعية انجاز عالية. (خليفة قدوري، ٢٠١١: ٧٤،٧٥،٧٦)

واذا نظرنا الى الدراسات التي تناولت دافعية الانجاز وربطها بالمصادر المفتوحة من خلال مستودعات التعلم الرقمية فإننا نجد بعض الدراسات التي تناولت ذلك منها:

دراسة تيرز ورامزي (Terras & Ramsay 2015) التي سعت إلى استقصاء أهم التحديات التي تواجه المصادر المفتوحة من منظور نفسي وهي دراسة نظرية، تتبعت فيها الباحثتان التحديات التي تواجه تلك المصادر عبر استقراء معمق لعدد من الدراسات والأبحاث المرتبطة بالمجال. وقد خلصت الباحثتان إلى مجموعة من التحديات كان من أهمها بالنسبة للدراسة الحالية التحديات المرتبطة بدوافع انخراط المتعلم في تلك المصادر، وقد تضمنت تلك الدوافع: توسيع معرفته في مجال معين، والفضول نحو المستودعات الرقمية كمصدر، وتحدي الذات، والسعي للحصول على مؤهلات في مجال معين. وأشارت الباحثتان إلى أن طبيعة التعلم الموجه ذاتيًّا في تلك المصادر تتطلب العناية بدعم المتعلم والتغذية الراجعة التي تساعد على دمجه وتوجيه علاقته بمعلمه. وبما أن عبء تنظيم التعلم يقع في هذه المصادر على كاهل المتعلم فإن من المهم في الإستراتجيات التي يلجأ إليها لتحقيق ذلك؛ خاصة مع حاجة المتعلم إلى التركيز على مهماته الحالية وتجنب عوامل الإلهاء التي قد تصادفه على شبكة الإنترنت مثل: وجود عدد من التطبيقات

المفتوحة على جهازه، وتنبيهات رسائل البريد الإلكتروني، ومواقع الشبكات الإجتماعية وغيرها. كما بينت الباحثتان أن الفهم المتكامل لدوافع المتعلم في المستودعات الرقمية يساعد في تصميم وتوفير مواد تعليمية وأنشطة واختبارات تناسبه.

دراسة جواهر العنزي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تحديد فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الإنتشار (MOOCs) في تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الدافعية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعة واحدة من خلال القياس القبلي ثم تطبيق التجربة ثم القياس البعدي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٣٣) طالبًا وطالبة ينتمون إلى ثلاث جامعات (الملك سعود، طيبة، بيشة)، وتم إعداد الأدوات التالية: المقرر الإلكتروني المفتوح واسع الانتشار، ومقياس الهوية الوطنية، ومقياس الدافعية، وبعد جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج spss؛ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الهوية الوطنية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياسي الهوية الوطنية والدافعية تعزى إلى الجنس، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتشجيع المحاضرين والمعلمين على إنشاء وبناء مقررات مفتوحة تحقق الأهداف التربوية التي يسعون إليها والإفادة من المقررات المفتوحة في دعم قضايا ومواضيع قد لا تغطيها المناهج الرسمية، وخاصة القضايا الوطنية، وتشجيع الجامعات على عقد شراكات مع منصات المقررات المفتوحة لتقديم بعض مقرراتها من خلالها.

المحور الثالث : المستودعات الرقمية.

بات إستخدام التكنولوجيا أمراً ملحاً لحل العديد من المشكلات التي تواجه عملية التعلم، وباتت تطبيقات التعلم الإلكتروني هي الأمثل لإحداث التعلم من خلال خلق بيئات تعليمية مختلفة تتيح للمتعلم الوصول الحر للمعلومات في أى مكان وزمان، وتعتبر المستودعات الرقمية أداة جيدة يمكن إستثمارها في خلق بيئة تعليمية جيدة تساعد في حل العديد من المشكلات التي تواجه عملية التعلم.

مفهوم المستودعات الرقمية :

تعتبر المستودعات الرقمية أداة جيدة لتخزين البيانات والمعلومات ومن ثم اعادة عرضها والحصول عليها من قبل المستفيدين، من خلال مجموعة متنوعة من الصيغ والتي يمكن تلخيصها في أنها مجموعة مختلفة من أشكال الوسائط المتعددة، والتي توفر تنوع في عرض المحتوى الذي يتم تقديمه للمتعلم من خلال إتاحته بأكثر من شكل (صور ثابتة – صورة متحركة – ملفات عروض تقديمية – ملفات PDF – ملفات رسوم متحركة – ملفات فيديو). يسهل الوصول إليها من قبل المستفيدين عن طريق تقديمها بصورة إلكترونية عبر الإنترنت، مما يمكنه من الإنتهال منها في أى زمان ومكان، كما أن توافر التنظيم والتصنيف الداخلي لمحتوياتها من تحديد مجموعة لكل فئة من الوسائط يُسهل الوصول الحر للمعلومات داخل هذه المستودعات. من ذلك يمكن تحديد مفهوم المستودعات الرقمية على أنها وعاء يشتمل على المكونات الأساسية لمتطلبات بناء محتوى تعليمي كالمكونات النصية، الصوتية، الرسومية، الصور، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والمحاكاة التفاعلية، وغيرها من المصادر الرقمية، ويمكن الإستفادة منها عبر مصادر مغلقة أو بثها من خلال شبكة الإنترنت. كما يمكن عرض بعض التعريفات الأخرى كالتالي : -

يعرفها حسين عبد الباسط بأنها بنوك أو مخازن لتجمع وتخزين المحتوى التعليمي، كما تحتوى على بيانات وصفية حول كل وسيط من الوسائط التعليمية وذلك بهدف توصيفها وتصنيفها وتيسير إمكانية الوصول إليها عبر محركات البحث المختلفة المتاحة على الإنترنت، كما تضم هذه البنوك أو المخازن العديد من الإمكانات الأخرى. (حسين عبد الباسط، ٢٠١١ : ٦١).

ويعرف قاموس اودليس ODLIS 2014 المستودع الرقمي على أنه مجموعة من الخدمات التي تقدمها الجامعة أو مجموعة من الجامعات للأعضاء المنتسبين إليها لإدارة المواد العلمية الرقمية المنشأة من قبل المؤسسة وأعضائها وبثها، وتلك المواد مثل الأوراق العلمية والتقارير الفنية ورسائل الماجستير والدكتوراه ومجموعات البيانات ومواد التدريس، وتقع مسئولية الإشراف على هذه المواد على منظماتهم في العمل على تراكمها، واتاحتها دون قيود من خلال قاعدة بيانات، الى جانب التعهد بالحفظ طويل المدى لها. (Retiz, 2014).

ويرى الباحث أن المستودع الرقمي عبارة عن وعاء يشتمل على المكونات الأساسية اللازمة لمتطلبات بناء محتوى تعليمي كالمكونات النصية، الصوتية، الرسومية، الصور، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، والمحاكاة التفاعلية، وغيرها من المصادر الرقمية، ويمكن الإستفادة منها عبر مصادر مغلقة أو بثها من خلال شبكة الإنترنت .

الفلسفة التي تقوم عليها فكرة المستودعات الرقمية:

الفكرة الرئيسة التي تعتمد عليها المستودعات الرقمية هي تفتيت المحتوى التعليمي إلى أجزاء صغيرة قابلة لإعادة الاستخدام ومن ثم استخدامها في سياقات مختلفة بأكثر من نمط وشكل داخل هذه المستودعات مثل استخدامها في صورة وسائط نصية،

أو استخدامها في شكل صور ثابتة، أو أخرى متحركة، أو في شكل وسائط مسموعة، أو وسائط فيديو وغيرها، مما يتيح أكثر من شكل لنفس المحتوى التعليمي الواحد مع الإحتفاظ بها وإمكانية الوصول إليها من خلال شبكة الإنترنت عن طريق وجود توصيف لهذه الوسائط داخل المستودعات لتسهيل الوصول إليها من خلال محركات البحث المتوفرة داخل هذه المستودعات، وترى ايمان فوزى،٢٠١١ أن المصادر العلمية التي تندرج تحت مظلة حركة الوصول الحر للمعلومات يجب أن تكون مجانية لأي شخص تتوافر لديه إمكانية الإتصال بشبكة الإنترنت كما يجب موافقة مالك حق النشر أو صاحبه على القراءة والتحميل الهابط Download، والنسخ والتوزيع والاختزان والطبع والبحث والزحف إليها.

أهمية المستودعات الرقمية :

مع تزايد الإهتمام بالمستحدثات التكنولوجية لخلق موارد جديدة لتطوير وتحسين عملية التعلم ومحاولة لتنوع طرق عرض المحتوى وخلق بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة من خلال المستودعات الرقمية من خلال توافر المحتوى التعليمي بصورة رقمية ومتنوعة وتسعى جاهدة الى الإستفادة بتكنولوجيا الإتصالات والمعلومات لتحقيق تعلم أمثل في متناول الجميع، كما تتيح هذه المستودعات الوصول الحر الى المعلومات بداخلها دون عناء .

وقد حددت دراسة Gasaway أن أساس المستودعات الرقمية هو مشاركة عناصر التعلم وفقاً لمعايير الوصول اليها كالتالي : (Gasaway, 2004 : 113)

- توفير الوصول الحر الى المعلومات ومشاركتها.
- توفير معلومات تكنولوجية جديدة تؤثر على الأداء العملي وخبرات التعلم لدى الطلاب.
- توفير افكار حول التعلم والمشاركة.

- إمكانية الحفظ للمواد الرقمية.
- إمكانية التعليق وتبادل الأفكار الهامة.
- تنظيم عمليات إعادة الإستخدام.
- ضمان حقوق الملكية الفكرية.
- تمكن المعلمين والمتعلمين من الوصول الحر الى تلك المواد الرقمية.
- إدارة المعلومات والمعارف ومشاركتها لتطوير تلك المواد الرقمية وتخزينها.

مزايا المستودعات الرقمية:

تساعد المستودعات الرقمية في تطوير العملية التعليمية من خلال مجموعة من المزايا التي تقدمها، منها توظيف التكنولوجيا بشكل فعال لإحداث عملية التعلم، خلق بيئة تعليمية رقمية تتيح المحتوى التعليمي في أى زمان ومكان، كما تعمل على خلق بيئة تفاعلية تشجع المتعلمين في الإقبال على عملية التعلم، كما تعمل في المساعدة على حل مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة .

كما أكد ريتشارد على أن المستودعات الرقمية تشكل رصيدا معرفياً ذو قيمة، يساند منسوبي المؤسسات الأكاديمية في أعمالهم العلمية والتعليمية والبحثية على حد سواء. (Richard,2002 : 7).

ويحدد جلافانيز مجموعة من المميزات التي يجب أن تتصف بها المستودعات الرقمية:

- التغذية الرجعية: حيث يمكن الحصول على التغذية الرجعية من خلال الأراء والتعليقات.
- الحفظ طويل الأمد: بحيث تحفظ الإنتاج الفكري للمؤسسة على الأمد الطويل وبشكل آمن.
- إعادة الإستخدام: إتاحة الفرصة لإستخدام المواد التعليمية التي لم تعد تستخدم وإعادة استخدامها مرة اخرى.

- التخزين: تتميز المستودعات الرقمية بتخزين كمية هائلة من البيانات.
- التنظيم: تقدم المستودعات الرقمية خدمات عالية لدعم وتنظيم المحتوى الرقمي وإمكانية استرجاعه وتقييم أدائه ودعمه وفهرسته. (Glavanis, 2006: 1)

خصائص المستودعات الرقمية :

تعتبر المستودعات الرقمية منهلاً خصباً يستفيد منه المتعلم في الوصول الحر للمعلومات وتتميز المستودعات الرقمية بمجموعة من الخصائص من أهمها:

- أنها مجانية لأي شخص تتوافر لديه إمكانية الإتصال بشبكة الإنترنت.
- موافقة مالك حق النشر أو صاحبه على القراءة والتحميل Download، والنسخ والتوزيع والإختزان والطبع والبحث والزحف إليها.
- الإتاحة وإمكانية الوصول في أي مكان وزمان.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث تتيح التعلم وفق قدرات الطلاب الذاتية.
- التنوع في عرض المحتوى التعليمي بصور مختلفة. حيث تتاح في أشكال وأنماط مختلفة (نصوص ثابتة – ملفات PDF - صور ثابتة – صور متحركة – ملفات صوت – ملفات فيديو – محاكاة .. وغيرها).

إجراءات البحث وأدواته:

إجراءات البحث والأدوات التي تم استخدامها في كلٍ من التطبيق الإستطلاعي والتجريبي للبحث مثل تحليل المحتوى لإعداد قائمة المهارات وإعداد قائمة الأهداف التعليمية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، والبرنامج الذي تم تصميمه القائم على المستودعات الرقمية، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس دافعية الإنجاز، مع توضيح خطوات إعداد كل منهم.

كما يوضح الإجراءات التي تم إتباعها أثناء عملية ضبط الأدوات من خلال التطبيق الإستطلاعي على العينة الإستطلاعية، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلالها، ويليها عملية التطبيق التجريبي علي العينة التجريبية التي تم اختيارها وتقسيمها وفق إجراءات البحث، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولا : تحليل المحتوى

هدف تحليل المحتوى إلى التعرف على مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي ينبغي أن تنمى لدى طلاب الفرقة الأولى شعبة تكنولوجيا التعليم ووضعها في قائمة.

١- صياغة قائمة المهارات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً.

ولإتمام تحليل المحتوى قام الباحث بتحديد مجموعة من المهارات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً مسترشداً في ذلك بالدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بالموضوع.

وهذه المهارات مقسمة الى ستة مهارات رئيسية ومجموعة مهارات فرعية كالتالي:

- مهارة تحديد الأهداف: وتشمل المهارات الفرعية التالية:
- مهارة وضع أهداف محددة.
- مهارة تقسيم الأهداف العامة طويلة المدى الى أهداف قصيرة المدى.
- مهارة تحديد الأهداف الفعالة.
- مهارة تنظيم بيئة التعلم: وتشمل المهارات الفرعية التالية:
- مهارة ضبط بيئة التعلم لتلائم أهداف الطلاب.
- مهارة تنظيم بيئة الدراسة للقدرة على التركيز في العمل.
- مهارة التقويم الذاتي: وتشمل المهارات الفرعية التالية:
- مهارة المراقبة الذاتية.
- مهارة مقارنة نتائج الأداء بمقياس أو هدف.
- مهارة تقويم الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها.

- مهارة استراتيجيات المهمة: وتشمل المهارات الفرعية التالية:
  - مهارة اكتساب، وتخزين المعلومات.
  - مهارة استخدام المعلومات.
  - مهارة التفصيل، والتنظيم، والتسميع لمهام الذاكرة الأساسية.
- مهارة طلب المساعدة: وتشمل المهارات الفرعية التالية:
  - مهارة معرفة متى تطلب المساعدة.
  - مهارة معرفة ممن تطلب المساعدة.
- مهارة تخطيط وإدارة الوقت: وتشمل المهارات الفرعية التالية:
  - مهارة جدولة الوقت للمذاكرة.
  - مهارة التخطيط لأسابيع أو أشهر مقبلة.
  - مهارة اختيار مكان للمذاكرة.
  - مهارة الإستخدام الفعال لوقت المذاكرة من أجل وضع أهداف واقعية.

تم وضع المهارات التي تم تحديدها في صورة مقياس متدرج في الأهمية (هام / غير هام).

تم عرض المهارات في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث صلاحيتها للتطبيق، وقد أبدى الخبراء والمتخصصون أراء مستوفاة حول المهارات، و تم تحليل أراء الخبراء والمتخصصين فوجدت تعديلات عليها، وبعد إجراء التعديلات اللازمة اصبحت قائمة المهارات صالحة للتطبيق وتم وضعها في قائمة نهائية(❖).

٢ - صياغة الأهداف التعليمية

بالإعتماد على قائمة المهارات تم صياغة قائمة بالأهداف التعليمية الخاصة بمهارات

التعلم المنظم ذاتياً في صورة نواتج تعلم مستهدفة بعد مراجعة أدبيات البحث والإطلاع علي محتوى مقرر إنتاج الصور التعليمية ومعالجتها، وتم عرض قائمة الأهداف في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حول دقة الصياغة اللغوية لها، ومدى قابلية الهدف للتطبيق ليناسب مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

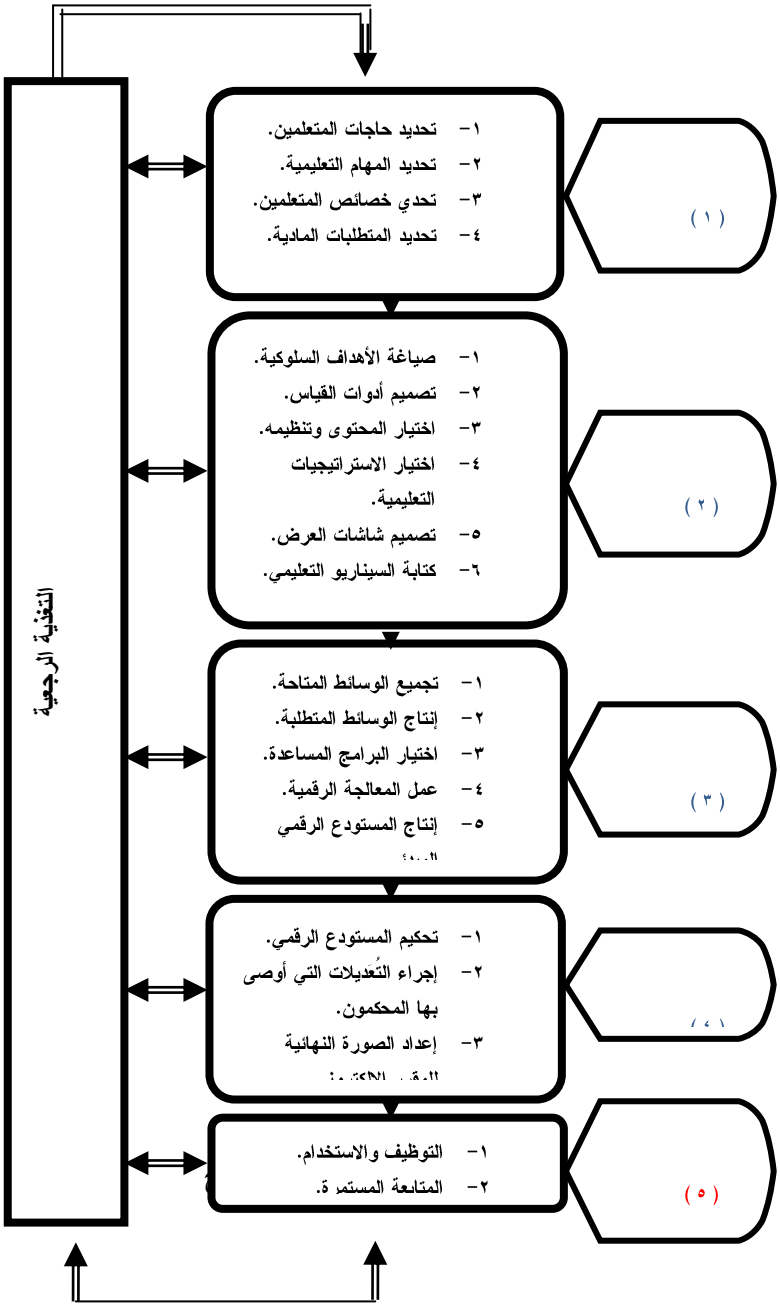
وقد أسفرت أراء السادة المحكمين على إجراء بعض التعديلات على قائمة الأهداف في صورتها المبدئية ومنها تعديل صياغة بعض أهداف القائمة و تدقيق صياغة البعض الاخر.

وبعد الإنتهاء من إجراء التعديلات المقترحة على قائمة الأهداف وفق ما اتفق عليه السادة المحكمون، تم إعداد قائمة الأهداف في صورتها النهائية[٢].

ثانيًا - تصميم البرنامج

يتطلب تصميم وإعداد برامج التعلم الإلكتروني والمواقع والمستودعات الرقمية عبر الإنترنت إتباع نموذج تصميم تعليمي يوضح جميع العناصر التي يتكون منها البرنامج أو الموقع ككل، وتحديد العلاقة بين كل عنصر وآخر، و قد تم الاطلاع على العديد من نماذج التصميم التعليمي المتعلقة بإنتاج المواقع وبناء المستودعات الرقمية عبر الإنترنت، وتم الإستفادة منها في اختيار نموذج لتصميم برنامج قائم على المستودعات الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وهذا النموذج للأستاذ الدكتور عبد اللطيف الجزار لتصميم محتوى رقمي مكون من خمس مراحل، تم تعديله وفقاً لمتطلبات الدراسة ويندرج تحت كل مرحلة مجموعة خطوات تفصيلية، والشكل التالي يوضح هذا النموذج: [٣]

[٢] ملحق (١): قائمة المهارات في صورتها النهائي
[٣] * ملحق (٢): قائمة الأهداف في صورتها النهائية


١- تحديد حاجات المتعلمين.
٢- تحديد المهام التعليمية.
٣- تحدي خصائص المتعلمين.
٤- تحديد المتطلبات المادية.
(١)
١- صياغة الأهداف السلوكية.
٢- تصميم أدوات القياس.
٣- اختيار المحتوى وتنظيمه.
٤- اختيار الاستراتيجيات التعليمية.
٥- تصميم شاشات العرض.
٦- كتابة السيناريو التعليمي.
(٢)
١- تجميع الوسائط المتاحة.
٢- إنتاج الوسائط المتطلبة.
٣- اختيار البرامج المساعدة.
٤- عمل المعالجة الرقمية.
٥- إنتاج المستودع الرقمي
(٣)
١- تحكيم المستودع الرقمي.
٢- إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
٣- إعداد الصورة النهائية
١- التوظيف والاستخدام.
٢- المتابعة المستمرة.
(٥)
التغذية الرجعية

تتمثل خطوات تصميم وانتاج البرنامج وفق نموذج التصميم التعليمي السابق ما يلي:

أ - مرحلة التحليل: وتتضمن الخطوات التالية:

- تحديد حاجات المتعلمين: وتتضمن تحديد الحاجات التعليمية من حيث الجوانب المختلفة للنمو الشامل للمتعلم وتقدير النقص في هذه الجوانب، وتنتهي هذه الخطوة بتحديد الهدف العام من البرنامج والأهداف العامة التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.
- تحديد المهام التعليمية: تم تحديد المادة العلمية ووصفها حسب الأهداف المنوط تحقيقها، لتأتي مفرداتها مترجمة ومحققة لهذه الأهداف ويأتى ذلك من خلال تحليل المهام التعليمية وفقاً للأهداف التعليمية والمهام الفرعية المحددة مسبقاً لإبراز الخطوات التي يتوقف عليها نجاح التصميم التعليمي في تعلم المهام الفرعية والتي تسهل تعلم المهام الرئيسية.
- تحديد خصائص المتعلمين: من حيث المستوى التعليمي والإجتماعي وخبراتهم السابقة المرتبطة بالدخول على مواقع الإنترنت ومنها المستودعات الرقمية حيث أن الطلاب المستهدفون هم طلاب وطالبات الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق للعام الجامعي٢٠٢١ -٢٠٢٢ . وقد تم التعرف على خصائصهم وخبراتهم التعليمية وقدراتهم العقلية والنفسية من خلال دراسة خصائص الفئة العمرية التي ينتمون إليها مع التعرف على المقررات التي سبق لهم دراستها.
- تحديد المتطلبات المادية: وتتضمن تحديد الإمكانات التي يجب توافرها في الأنظمة المادية - أجهزة الكمبيوتر، أدوات الإدخال، وسائط التخزين، أجهزة الصوت، ... . أو في البرامج مثل برامج نظم التشغيل، برامج المعالجة

الرقمية، لتوفير الحد الأدنى للأداء. فقد تم توفير معمل الكمبيوتر الخاص بقسم تكنولوجيا التعليم بالكلية حيث أنه بيئة تعليمية ملائمة لتنفيذ التجربة حيث يوجد به ٢٥ جهاز كمبيوتر متصلة بشبكة الإنترنت بالإضافة إلى توافر متخصص لمواجهة أي مشكلات تواجه الطلاب أثناء الدخول الى المستودعالرقمي، كما تم السماح للطلاب بمتابعة الوصول إلى المستودع الرقمي عبر شبكة الإنترنت من أي مكان يتواجدون به بخلاف معمل القسم، لتسهيل الوصول السريع إلى المحتوى والإطلاع عليه.

ب - مرحلة التصميم: وتتضمن الخطوات التالية:

- صياغة الأهداف السلوكية: وتتضمن تحديد وصياغة الأهداف إجرائياً وتتابعها وترتيبها وفق تتابع منطقي يضمن تحقيقها.
- تصميم أدوات القياس: وتتضمن الأدوات والإختبارات محكية المرجع والتي تركز على قياس مدى تحقق الأهداف، وترتبط مباشرة بمحكات الأداء المحددة في الهدف، ويتضمن التقويم الأنواع التالية:

❖ التقويم المبدئي Initial Evaluation.

❖ التقويم التكويني Formative Evaluation.

❖ التقويم التشخيصي Diagnosis Evaluation.

❖ التقويم التجميعي Summative Evaluation.

❖ التقويم التتبعي Retentive Evaluation.

- اختيار المحتوى وتنظيمه: وتتضمن تحديد عناصر المحتوى اللازم لتحقيق الأهداف من خلال استخراج الجمل والتعبيرات المرتبطة بالموضوع والمفاهيم والمصطلحات من مصادرها الفعلية وتنظيمها بالتتابع الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف وبما يتناسب وخصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم.

- اختيار الإستراتيجيات التعليمية: وتتمثل في تحديد نوع الإستراتيجية التعليمية المستخدمة في تصميم البرنامج وأيضاً اختيار الإستراتيجيات والمداخل التدريسيه في ضوء نظريات التعلم المختلفة بشكل يُساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف، ومن أمثلة النظريات التي تصلح كأساس تربوي لتصميم المواقع التعليمية النظرية: السلوكية Behavioral، البنائية Constructivism، معالجة المعلومات Information Processing، ما وراء المعرفة Meta-Cognitive.
- تصميم شاشات العرض: وذلك من خلال تصميم الشاشة والأزرار التي تحقق نوع التحكم المناسب، وتتمثل المبادئ العامة لتصميم الشاشات في بساطة التكوين، والدمج بين التقنية التعليمية والفنية في إخراجها حتى لا تفقد أهميتها التعليمية، وتحديد كل المعلومات الواجب تقديمها في الشاشة الواحدة، وكذلك عدد الألوان المستخدمة في التصميم، ومراعاة الاتساق بين المناطق أو المساحات المخصصة للعرض في الشاشة، واستخدام التأثيرات البصرية المناسبة عند الانتقال من شاشة لأخرى.
- كتابة السيناريو التعليمي: تعتبر عملية كتابة السيناريو التعليمي Script Writing بمثابة البنية الأساسية للبرنامج لعرض المحتوى التعليمي بطريقة منطقية متتابعة بصياغة مرئية في شكل كتابي يوضح تفاصيل وتسلسل الأحداث التي تظهر على شاشة الكمبيوتر.

ويتم فيه تحديد الخطوط العريضة للموضوع المراد معالجته كمبيوترياً، ونقطة البدء فيه، والتسلسل المنطقي لمحتواه، وتحديد زمن التناول وتحديد العناصر الإنتاجية التي من شأنها بناء البرنامج بشكل جيد ومتوازن، وبعد الإنتهاء من صياغة شكل السيناريو في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، لإستطلاع آرائهم فيما يلي:

- تحقيق السيناريو للأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- مدى ملائمة محتوى الشاشة وطريقة عرضها.
- صحة المصطلحات العلمية والفنية المستخدمة في السيناريو.
- أسلوب العرض والتسلسل المنطقي لجوانب التعلم في البرنامج.

وقد أسفرت أراء السادة المحكمين عن بعض التعديلات، وبعد الإنتهاء من إجراء التعديلات المقترحة عليه وفق ما اتفق عليه معظم السادة المحكمون، تم صياغة السيناريو في صورته النهائية(٤) .وتُقَسّم صفحة السيناريو التعليمي كما يوضحها الشكل التالي:

م	المشهد	النص		الصورة		الرسوم		فيديو	صوت	التفاعل	طريقة الظهور
		نوع الخط	حجم الخط	ثابتة	متحركة	ثابتة	متحركة				

شكل (٢) السيناريو في صورته النهائية

ج - مرحلة الإنتاج: وتتضمن الخطوات التالية:

- تجميع الوسائط المتاحة: ويتمثل في تحديد كل الوسائط المطلوبة لإنتاج البرنامج، سواء كانت صوراً ثابتة أو رسومات ثابتة أو متحركة أو لقطات فيديو، أو ملفات صوتية أو موسيقى، وذلك أثناء تصميم السيناريو، بحيث يتم جمع هذه الوسائط من المصادر المتاحة مثل الأقراص الضوئية المدمجة CDs، أو من الشبكة العالمية أو من الموسوعات التعليمية والعملية.

[٤] * ملحق (٣): السيناريو التعليمي في صورته النهائية

- إنتاج الوسائط المتطلبة: تأتى عملية إنتاج الوسائط المتطلبة بعد عملية تحديد دقيق لها، وتحديد الأجهزة اللازمة لإنتاجها، فلابد أن يسبق إنتاج الوسائط مرحلة البدء في تصميم البرنامج، فلابد من توافر كافة الوسائط المستخدمة في البرنامج قبل البدء فيه.
- اختيار البرامج المساعدة: وتتمثل في البرامج التي تُعين المصمم في إنتاج البرنامج وتمكنه من إنتاجه بشكل جيد (Adobe Photoshop, Adobe Premiere, Microsoft word..).
- عمل المعالجات الرقمية: وتتمثل في معالجة العناصر (صور ثابتة ومتحركة ورسوم ثابتة ومتحركة وصوت ولقطات فيديو ..) التي تم جمعها بطريقة رقمية تمكن من تخزينها على الكمبيوتر واستخدامها في عملية الإنتاج.

• تم استخدام لقطات صور ثابتة ولقطات فيديو تشرح المحتوى بالصوت والصورة المتحركة، كما تم استخدام برنامج ادوبي أرتكوليت Adobe Articulate لتوفير وسيلة يتفاعل بها الطالب مع المحتوى من خلال أزرار تحكم من حيث التشغيل والإيقاف المؤقت أو الكامل والتحكم في الصوت والإنتقال داخل المستودع.

☐ تم استخدام برنامج أدوبى فوتوشوب Adobe Photoshop في تحرير مجموعة الصور المستخدمة في المحتوي المتاح داخل البرنامج.

☐ تم استخدام برنامج مايكروسوفت وورد Microsoft word لإعداد ملفات شرح المحتوى النصية المرفقة على الموقع.

- إنتاج البرنامج المبدئي: ويُقصد بها ترجمة أو تنفيذ السيناريو حسب الخطة والمسئوليات المحددة وتشمل كتابة النصوص، إعداد الرسومات والتقاط الصور الفوتوغرافية، تصوير لقطات أو مشاهد الفيديو، تسجيل لقطات الأفلام المتحركة،

تسجيل الصوت، والقيام بعمليات المونتاج والتنظيم للوسائط التي سيتم ادراجها بالبرنامج، حيث تم تحميل الوسائط على المستودع الرقمي في شكله النهائي، وإخبار الطلاب بعنوان الموقع(❖).

د - مرحلة التقويم: وتشمل الخطوات التالية:

- تحكيم البرنامج: وتتمثل في عرض البرنامج على الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وفي المادة العلمية للتأكد من مناسبتها لتحقيق الأهداف، وتسلسل العرض، ومناسبة العناصر المكتوبة والمرسومة والمصورة وجودتها، والترابط والتكامل بهذه العناصر، وسهولة الإستخدام، بالإضافة إلى كل النواحي التربوية والفنية الأخرى، والمقترحات والتعديلات اللازمة.
- إجراء التعديلات: وتتمثل في إجراء التعديلات اللازمة على نسخة العمل المبدئية في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها من قِبل الخبراء والمتخصصين.
- تجريب البرنامج: بعد الإنتهاء من تصميمات الشاشات وإعداد البرنامج فهناك عديداً من التساؤلات التي تطرح نفسها، منها:
  - هل البرنامج صالح للعمل كما هو متوقع؟
  - هل البرنامج يعمل بشكل جيد دون وجود مشكلات في التشغيل؟
  - هل البرنامج فعال في تدريس الموضوع الذي يتناوله؟
  - هل البرنامج مناسب للفئة التعليمية المستهدفة؟

وهنا يأتي دور التجريب ليُجيب على هذه التساؤلات، ويحدد الإيجابيات والسلبيات في البرنامج موضع التجريب، وتُتيح عملية التنقيح بالإضافة أو الحذف أو التعديل في شاشات البرنامج بأي ترتيب وفي أي نقطة من نقاط العرض، دون ترك فجوة بين الشاشات التي تم حذفها أو استبعادها بأسلوب يضمن خروج البرنامج في صورته النهائية بشكل جيد يُسهم في تحقيقه لأهدافها.

هـ - مرحلة الإستخدام: وتشمل الخطوات التالية:

- توظيف البرنامج: وتعني استخدام البرنامج وتوظيفه بالفعل في المستودعات الرقمية.
- المتابعة المستمرة: حيث تجرى المتابعات المستمرة للبرنامج لمعرفة إمكانيات التطوير المستقبلي.

ثالثًا: اعداد أدوات البحث

شملت أدوات البحث مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الدافعية للإنجاز وذلك فيما يلي :

١ – مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً: (*).

مر تصميم مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً بالخطوات التالية:

أ- هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى الكشف عن مهارات المتعلمين في تنظيم تعلمهم ذاتياً بشكل عام، وذلك عن طريق ضبط التعلم وتنظيمه للأبعاد المختلفة لتعلمهم والمتمثلة في المعرفة والسلوك والسياق المحيط.

ب - صياغة عبارات المقياس:

* ملحق (٤): مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته النهائية

تم الإعتماد في تحديد عبارات المقياس على الإطار النظري المتعلق بنموذج "بنتريش (Pintrich)" عن التعلم المنظم ذاتياً في ضوء النظرية المعرفية.

وبناء على ما سبق تم التوصل إلى (٢٠) عبارة تمثل الصورة النهائية للمقياس وتوزيعها على (٦) أبعاد، ثم عرض الصورة المبدئية على السادة المحكمين ملحق (٤)، وذلك بهدف إبداء الرأي في العبارات ومدى مناسبة كل منها للمهارة التي تقيسها، وبناء على ذلك تم إجراء التعديل وفقاً لآراء المحكمين، وتم تحديد جدول المواصفات على النحو التالي:

جدول (١) مواصفات مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

م	المهارة	المهارة الفرعية
١	تحديد الأهداف	٣
٢	تنظيم بيئة التعلم	٣
٣	التقويم الذاتي	٣
٤	استراتيجيات المهمة	٣
٥	طلب المساعدة	٣
٦	تخطيط وادارة الوقت	٥

ج - تعليمات المقياس:

روعي في صياغة تعليمات استخدام المقياس الدقة والوضوح، بحيث تم تحديد ست مستويات لتحديد ممارسة الطالب للمهارات، وروعي في تقدير الإستجابات أن تتدرج من (١ - ٥) بالنسبة للعبارات طبقاً لمستويات ليكرت.

د - تقدير درجات التصحيح للمقياس:

تم التصحيح وفقا للبدائل الموجودة (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة) تحصل الدرجات الإيجابية منها على الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي، أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٢٠ - ١٠٠ درجة، تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، والعكس صحيح.

جدول (٢) تقدير درجات التصحيح لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

مطابقة الأداء	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة الكمية للعبارة الإيجابية	٥	٤	٣	٢	١
الدرجة الكمية للعبارة السلبية	١	٢	٣	٤	٥

هـ - صدق المقياس:

تم التأكد من ذلك بواسطة:

١) الصدق الظاهري للمقياس:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ملحق (٨) وذلك للتأكد من أن العبارات تعبر عن أبعاد المقياس، ومن سلامة ووضوح صياغتها، وقد كان المقياس في صورته المبدئية مكوناً من (٢٥) عبارة وبعد إجراء التعديلات أصبح في صورته النهائية يتكون من (٢٠) عبارة بعد حذف (٥) عبارات كانت نسبة اتفاق المحكمين عليها ضعيف منها (١٠) عبارات ايجابية و (١٠) عبارات سلبية.

٢) صدق التمييز:

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للمقياس وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين حسب الإرباعيات، حيث يمثل الطرف الأعلى (الطلاب المتميزون) وهو الذي حصل على درجة أكبر من أو تساوي (٥٥) ويمثل الطرف الأدنى (الأقل تميزًا) وهو الذي حصل على درجة أقل من أو تساوي (٤٢) ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت للطرفين وفق الجدول التالي.

جدول (٣) دلالة الفروق بين الطلاب المتميزين والأقل تميزًا في المقياس

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاب المتميزون	٤	٦٠,٥٠	٤,٧٦	٦	٦,٦٤	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠
الأقل تميزًا	٤	٣٧,٢٥	٤,٩٢			

ويتضح من الجدول السابق (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتميزين والأقل تميزًا (الإرباعي الأعلى والأدنى) في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا حيث أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠٠٠ مما يشير إلى صدق المقياس وقدرته على التمييز بين الطلاب .

٣) صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الصدق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل جزء بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول رقم (٤) معاملات الصدق الداخلي لأجزاءالمقياس .

جدول (٤) معاملات ارتباط أجزاء المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ن=(١٥)

البعد	الدرجة الكلية
البعد الأول (مهارة تحديد الأهداف)	٠,٧٥٦**
البعد الثاني (مهارة تنظيم بيئة التعلم)	٠,٦٥٩**
البعد الثالث (مهارة التقويم الذاتي)	٠,٨٦٥**
البعد الرابع (مهارة استراتيجيات المهمة)	٠,٨٥٥**
البعد الخامس (مهارة طلب المساعدة)	٠,٧٢٣**
البعد السادس (مهارة تخطيط وادارة الوق)	٠,٦٣٥**

(❖❖) دالة عند مستوى(٠,٠١) >= ٠,٦٤١ (❖) دالة عند مستوى(٠,٠٥) >= ٠,٥١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو للثقة في صحة النتائج

و - حساب ثبات المقياس:

١) حساب الثبات بإستخدام معامل ألفا لكرونباخ

وتم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفا لكرونباخ ويوضح الجدول(٥) نتائج الثبات

جدول (٥) معامل ثبات المقياس بواسطة معامل α لكرونباخ

مقياس العبء المعرفي	عدد الطلاب	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	مجـ ع٢ن	معامل الثبات
المقياس ككل	١٥	١٠٠	٤٩,١٣	٩,٣١	٨٦,٨٣	١٧,٧٠	٠,٨٣٨

وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٨) وهو معامل ثبات عال ودال إحصائيًا يدعو للثقة في صحة النتائج.

جدول (٦) نتائج معامل α لكرونباخ لمفردات مقياس الدافعية للإنجاز

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
1	0.825	11	0.821
2	0.828	12	0.837
3	0.84	13	0.815
4	0.832	14	0.844
5	0.84	15	0.846
6	0.825	16	0.831

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
7	0.826	17	0.824
8	0.816	18	0.828
9	0.83	19	0.836
10	0.827	20	0.841

ويتبين من الجدول السابق أن كل مفردات المقياس دالة وعالية ولا تتأثر بحذف أحد المفردات حيث تراوحت نسبة ألفا 0.815 : 846 .0 وهي نسبة ثبات عالية.

٢) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية و التصحيح من خلال معادلة سيبرمان Spearman – براون Brown ومعادلة جتمان Guttman) ويوضح الجدول (٧) نتائج الثبات

جدول (٧) معامل ثبات بطاقة تقييم المنتج بطريقتي (التجزئة النصفية ، سبيرمان براون، جتمان)

المعامل / الأداة	التجزئة النصفية		سبيرمان و براون Spearman & Brown	جتمان Guttman
	النصف الأول	النصف الثاني		
بطاقة تقييم المنتج	٠,٧٣٠	٠,٧٢٧	٠,٨١٦	٠,٨١٦

وقد تراوحت معاملات الثبات للبطاقة (٠,٧٢٧ : ٠,٨١٦) وهي معاملات ثبات عالية ودالة إحصائيًا تدعو للثقة في صحة النتائج.

٢ ـ مقياس دافعية الإنجاز: (❖).

أ ـ تحديد الهدف من المقياس:

استهدف المقياس تحديد دافعية الإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم الفرقة الأولى، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب نتيجة استجاباتهم على عبارات المقياس.

ب ـ تحدى محاور المقياس:

بناء على مراجعة عدد من مقاييس دافعية الإنجاز وإجراء عدد من المقابلات مع بعض الخبراء في علم النفس وتكنولوجيا التعليم للتعرف منهم على الجوانب والمحاور التي ينبغي تضمينها في المقياس، تم تحديد محاور المقياس على النحو التالي:

- تحديد الأهداف: وتعني الإلتزام والجدية فيما يكلف به الطالب من مهام وتطبيقات وواجبات أكاديمية على أكمل وجه، مع بذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، كذلك اهتمام الفرد بالتخطيط لمستقبله ورسم الأهداف الخاصة في الحياة مع السعي لتحقيقها وبلوغها على المدى البعيد.

- مستوى الطموح: وتعني قدرة الطالب على الإستمرار في أداء الأعمال والواجبات والتطبيقات ذات العلاقة بمجال دراسته مهما كانت المشكلات المحيطة مع إمكانية تضحىته ببعض الأمور الحياتية، فهو المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه مع توظيف قدراته ومهاراته الحياتية لبلوغه.

- المثابرة: وتعني القدرة على التمتع بمستويات عالية من الإهتمام والحماس لموضوع ما، وتفعيل قدراته ومهاراته لإتمام العمل على نحو متكامل.
- الكفاءة المدركة: وتعني شعور الطالب بالرضا والإرتياح من ممارسة التعلم وما يقوم به من واجبات وتطبيقات خلال دراسته من خلال امكانية طلب المساعدة وقتما يشاء من الأقران والمعلمين، فهي بناء معرفي نفسي من شأنه أن ييسر أداء الفرد في مجالات حياتية مختلفة.

ج - بناء المقياس:

بعد تحديد المحاور السابقة قام الباحث بصياغة عبارات المقياس الخاصة بكل محور من المحاور السابقة لمقياس الدافعية، وقد اشتمل كل محور من تلك المحاور علي مجموعة من العبارات واختار ثلاث بدائل (تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق) ليمثل بدائل الإستجابة، ويعزي اختيار هذا الشكل لتجنبه الصعوبات التي تثيرها أشكال الإستجابات الأخرى، وبلغ إجمالي عدد العبارات بالمقياس (٢٤) عبارة، منها (١٢) عبارة ايجابية و (١٢) عبارة سلبية.

د - تقدير درجات التصحيح للمقياس:

تم التصحيح وفقا للبدائل الموجودة (تنطبق - تنطبق إلى حد ما - لا تنطبق) تحصل الدرجات الإيجابية منها على الدرجات (٣ - ٢ -١) على التوالي، أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٢٤ - ٧٢ درجة، تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفع من دافعية الإنجاز، والعكس صحيح.

جدول (٨) تقدير درجات التصحيح لمقياس الدافعية للإنجاز

مطابقة الأداء	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
الدرجة الكمية للعبارة الإيجابية	٣	٢	١
الدرجة الكمية للعبارة السلبية	١	٢	٣

هـ - صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق وتتمثل هذه الطرق فيما يلي:

١) الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدي انتماء الأبعاد لموضوع القياس؛ وقام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في صياغة الفقرات، كما تم حذف العبارات التي أجمع غالبية المحكمين على حذفها من المقياس بنسبة أقل من ٨٠٪.

٢) الصدق المنطقي:

يكتسب المقياس صدقه من خلال إعداده في نطاق ما أسفرت عنه البحوث السابقة والإستفادة من نتائجها في وصف مهارات دافعية الإنجاز، وقد تم اختيار مفردات المقياس وصياغة بنوده في ضوء ما تم الإطلاع عليه من مقاييس سابقة خاصة بدافعية الإنجاز،

ولأن مراحل إعداد مقياس دافعية الإنجاز تمت بما يتفق والكتابات السيكولوجية، ومن ثم فإن المقياس صادق من خلال هذا المنظور.

٣) صدق التمييز:

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للمقياس وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين حسب الإرباعيات، حيث يمثل الطرف الأعلى (الطلاب المتميزون) وهو الذي حصل على درجة أكبر من أو تساوي (٤٧) ويمثل الطرف الأدنى (الأقل تميزا) وهو الذي حصل على درجة أقل من أو تساوي (٣٨) ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت للطرفين وفق الجدول التالي.

جدول (٩) دلالة الفروق بين الطلاب المتميزين والأقل تميزًا في المقياس

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاب المتميزون	٤	٥١,٥٠	٣,٤١	٦	٧,٠٩	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠
الأقل تميزًا	٤	٣٤,٠٠	٣,٥٥			

ويتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتميزين والأقل تميزًا (الإرباعي الأعلى والأدنى) في مقياس الدافعية للإنجاز حيث أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠٠٠ مما يشير إلى صدق المقياس وقدرته على التمييز بين الطلاب .

٤) صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الصدق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل جزء بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول رقم (١٠) معاملات الصدق الداخلي لإجزاءالمقياس .

جدول (١٠) معاملات ارتباط أجزاء المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ن=(١٥)

البعد	الدرجة الكلية
البعد الأول (تحديد الهدف)	٠,٩٠٣**
البعد الثاني (مستوى الطموح)	٠,٩٣٠**
البعد الثالث(المثابرة)	٠,٥٩٨*
البعد الرابع(الكفاءة المدركة)	٠,٨١٨**

(❖❖) دالة عند مستوى(٠,٠١) >= ٠,٦٤١ (❖) دالة عند مستوى(٠,٠٥) >= ٠,٥١٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو للثقة في صحة النتائج

و - حساب ثبات المقياس:

١) حساب الثبات بإستخدام معامل ألفا لكرونباخ

وتم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ألفا لكرونباخ ويوضح الجدول(١١) نتائج الثبات

جدول (١١) معامل ثبات المقياس بواسطة معامل α لكرونباخ

مقياس العبء المعرفي	عدد الطلاب	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	مجـ٤٢ن	معامل الثبات
المقياس ككل	١٥	٧٢	٤٢,٦٠	٧,٢٢	٥٢,٢٥	٩,٦١	٠,٨٥١

وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥١) وهو معامل ثبات عال ودال إحصائيًا يدعو للثقة في صحة النتائج.

جدول (١٢) نتائج معامل α لكرونباخ لمفردات مقياس الدافعية للإنجاز

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
1	0.838	13	0.846
2	0.854	14	0.836
3	0.842	15	0.84
4	0.845	16	0.861
5	0.842	17	0.856
6	0.833	18	0.842
7	0.841	19	0.848
8	0.84	20	0.873
9	0.842	21	0.833
10	0.848	22	0.847
11	0.854	23	0.835
12	0.849	24	0.844

ويتبين من الجدول السابق أن كل مفردات الاختبار دالة وعالية ولا تتأثر بحذف أحد المفردات حيث تراوحت نسبة ألفا 0.833 : 873 .0 وهي نسبة ثبات عالية.

٢) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية و التصحيح من خلال معادلة سيبرمان Spearman – براون Brown ومعادلة جتمان Guttman) ويوضح الجدول (١٣) نتائج الثبات

جدول (١٣) معامل ثبات بطاقة تقييم المنتج بطريقتي (التجزئة النصفية ، سبيرمان براون، جتمان)

المعامل / الأداة	التجزئة النصفية		سبيرمان و براون Spearman & Brown	جتمان Guttman
	النصف الأول	النصف الثاني		
بطاقة تقييم المنتج	٠,٨١٠	٠,٧٥٤	٠,٨٤٩	٠,٨٢٤

وقد تراوحت معاملات الثبات للبطاقة (٠,٧٥٤ : ٠,٨٤٩) وهي معاملات ثبات عالية ودالة إحصائيًا تدعو للثقة في صحة النتائج.

ز - زمن المقياس:

تم حساب متوسط زمن أفراد العينة الاستطلاعية، وكان المتوسط الحسابي لزمن

الإجابة عن المقياس (٢٤) دقيقة.

ى - الصورة النهائية للمقياس:

تضمنت الصورة النهائية للمقياس (٢٤) عبارة موزعة على أربعة محاور، بعد حذف العبارات الغير مناسبة ملحق(٥).

ثالثاً : اجراء تجربة البحث

بعد الإنتهاء من بناء مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج القائم على المستودعات الرقمية، وبناء أدوات القياس وضبطها، يأتي دور التجربة الأساسية التي هدفت إلى الحصول على بيانات تساعد في التعرف على فاعلية برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية، والتي أجريت في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي٢٠٢١ -٢٠٢٢، في الفترة من ١٢ -١٢ -٢٠٢١ إلى ٣٠ -١٢ -٢٠٢١ ومرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

١ - اختيار عينة البحث.

٢ - الإعداد للتجربة.

٣ - تطبيق أدوات البحث قبلياً.

٤ - تنفيذ التجربة الأساسية.

٥ - تطبيق أدوات البحث بعدياً.

٦ - ملاحظات على تجربة البحث.

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل إجراء من تلك الإجراءات:

١ - اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الأولى شعبة تكنولوجيا التعليم، بكلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، وذلك لأن هؤلاء الطلاب المعلمين هم الذين يدرسون مقرر إنتاج الصور التعليمية ومعالجتها، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من خلال كشوف الأسماء الخاصة بالطلاب المعلمين، وقد بلغ العدد الكلي للعينة (٥٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية (٢٥) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة (٢٥) طالباً وطالبة).

٢ - الإعداد للتجربة:

تم الإعداد لتجربة البحث الأساسية وفق الخطوات التالية:

- تجهيز مواد المعالجة التجريبية مقرر إنتاج الصور التعليمية ومعالجتها بما يتفق مع عدد العينة (٥٠) نسخة، كما تم تجهيز مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في صورة ورقية، وتوفير(٥٠) نسخة من مقياس الدافعية للإنجاز.
- الحصول على موافقة (٦) السيد الأستاذ الدكتور/ عميد كلية التربية النوعية، جامعة الزقازيق، بشأن تطبيق التجربة.
- تجهيز معمل الحاسب الآلي لتطبيق التجربة، وذلك بالتأكد من كفاءة الأجهزة للإستخدام، وتحميلها بنظام التشغيل، وتعريفات كروت الصوت وكروت الشاشة، مع تزويد كل جهاز بسماعة رأس Headphone بحيث يصبح لكل طالب معلم من أفراد العينة جهاز خاص به يستطيع من خلاله الوصول إلى المستودع الرقمي دون التشويش على باقي زملائه.

---

٦ * ملحق (٦): موافقة الكلية بشأن تطبيق التجربة

- تم التأكد من تثبيت جميع البرامج التي سيحتاجها الطالب المعلم لإستخدام المستودع مثل (Adobe Acrobat Reader, Flash Player, windows media player, visual exam) على جميع أجهزة الحاسب الآلي الموجودة بالمعمل وعددها (٢٥) جهازاً.
- تم التأكد من توفر خدمة الإنترنت داخل المعمل وثبات الخدمة، وذلك للتأكد من الوصول إلى المستودع الرقمي.
- كما تم السماح للطلاب بالوصول لمحتوى المستودع الرقمي من خلال أجهزتهم الخاصة (هواتف نقالة – حاسبات شخصية) في أي مكان وزمان ودون التقيد بالمعمل الخاص بالكلية.
- تم انشاء مجموعتان (واتساب) وتسجل طلاب كل مجموعة (٢٥) طالبًا وطالبة في كل مجموعة، لتسهيل عملية التواصل وارسال التعليمات والتوضيحات بسرعة وسهولة من خلالها.
- عقد الباحث جلسة تمهيدية مع طلاب العينة، وذلك لتعريفهم بهدف دراسة المستودع الرقمي، وطبيعة محتواه، وما يشتمل عليه من مهام وأنشطة، وخطة السير بداخله، وكيفية الإستفادة منه، بالإضافة إلى إثارة دافعية الطلاب المعلمين لدراسة المستودع الرقمي بشكل فعال، وتحديد الخطة الزمنية اللازمة لدراسته.

٣ - تطبيق أدوات البحث قبلياً:

تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على عينة البحث يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/١٢/١٢ بهدف التعرف على مدى تمكنهم من مهارات التعلم المنظم ذاتيا كما يلي:

- تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا المرتبط بمهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب العينة في صورة مطبوعة، وتم تصحيح المقياس ووضع الدرجات لكل طالب معلم.
- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز المرتبط بمهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب العينة في صورة مطبوعة، وتم تصحيح المقياس ووضع الدرجات لكل طالب معلم.

٤ - تنفيذ التجربة الأساسية:

بعد الإنتهاء من تطبيق أدوات البحث قبلياً قام الباحث بتنفيذ التجربة الأساسية، حيث بدأ التجريب على عينة البحث في الفترة من الاثنين الموافق ٢٠٢١/١٢/١٣ ، إلى الخميس الموافق ٢٠٢١/١٢/٣٠

وقد راعى الباحث أثناء فترة التجريب العديد من الأمور أهمها:

- الوصول إلى المستودع الرقمي بشكل يومي ومتابعة ذلك والتأكد من عمله بشكل سليم، وعدم وجود أي أعطال.
- ارسال مجموعة من التعليمات على المجموعات الخاصة بالطلاب، وذلك لمساعدة الطالب المعلم، وتعريفه بخطوات السير داخل الدروس.
- في حالة مصادفة الطالب المعلم لأية صعوبة فإنه يطلب المساعدة من الباحث من خلال التواصل المباشر من خلال المجموعة.
- تم عمل كشوف بأسماء الطلاب المعلمين لمتابعتهم والتأكد بالتزامهم لإجراءات التجربة.
- يسير كل طالب معلم في المستودع الرقمي وفق جهده الذاتي، حيث يبدأ الطالب المعلم بالأهداف التعليمية للدرس مروراً بالمحتوى الخاص بالدرس.

٥ - تطبيق أدوات البحث بعدياً:

بعد انتهاء الطلاب المعلمين من دراسة المستودع الرقمي، تم تطبيق أدوات البحث بعدياً، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١٢/٣٠ وفقا لما يلي:

- تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب العينة في صورة مطبوعة، وتم تصحيح المقياس ووضع الدرجات لكل طالب معلم.
- تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلاب العينة في صورة مطبوعة، وتم تصحيح المقياس ووضع الدرجات لكل طالب معلم.

٦ - ملاحظات الباحث على تجربة البحث:

- أبدى الطلاب المعلمين إعجابهم بطريقة تصميم وإعداد البرنامج القائم على المستودعات الرقمية، وأكدوا على استفادتهم الكبيرة منه.
- لوحظ اهتمام الطلاب المعلمين بالتجربة، واتضح ذلك من خلال حرصهم على الإستفسار المتواصل، وتفاعلهم مع المستودع الرقمي.
- أظهر الطلاب المعلمين قبولاً شديداً لأسلوب التعلم الذاتي في تحصيل المعلومات وأداء المهارات.
- قام العديد من الطلاب المعلمين بالإستفسار من الباحث عن بعض النقاط في البرنامج القائم على المستودعات الرقمية أثناء دراستهم، وقام الباحث بدور الموجه والمرشد لهم.

نتائج البحث وتفسيرها

يتناول الفصل الحالي عرضاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج البحث، ثم عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها عن طريق إجراء التجربة الأساسية للبحث، متبوعة بتحليل تلك النتائج وتفسيرها، والتعرف على متضمنات النتائج، وكيفية

الإفادة منها على المستوى التطبيقي، بالإضافة إلى تقديم التوصيات، و البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة.

الأسلوب الإحصائي:

أ -التحقق من تجانس مجموعتي البحث فى مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:

تم التحقق من مدى تجانس المجموعتين في التعلم المنظم ذاتيًا؛ بإستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باختبار(ت) t-test، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والنسبة الفائية والتائية ومستوى الدلالة، للتحقق من تكافؤ المجموعتين، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية، ويوضح جدول رقم (١٤) نتائج التطبيق القبلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا وتكافؤ المجموعتين:

جدول (١٤)

نتائج اختبار النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
الضابطة	٢٥	٤٠,٠٤	٩,٦٦	٤٨	٠,٨٨٢	غير دالة إحصائيًا
التجريبية	٢٥	٣٩,٦٤	٩,٣٤			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٤٨ = (٢,٠٠)

وبقراءة النتائج بجدول (١٤) يتضح أنه بحساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين بإستخدام اختبار (ت)؛ تبين أن قيمة (ت) المحسوبة كما هو مبين بالجدول السابق تساوى (٠,٨٨٢)، وهى أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، و بدرجات حرية (٤٨)، وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، فإن ذلك يؤكد عدم وجود فرق دال بين المجموعتين، مما يدل على تجانس وتكافؤ مجموعتي البحث في التعلم المنظم ذاتيًا، وبناء عليه يمكن القول بأن أية فروق تظهر بعد إجراء التجربة تكون راجعة إلى تأثير المتغير المستقل، وليست إلى اختلافات موجودة مسبقًا بين تلك المجموعتين.

ب - التحقق من تجانس مجموعتي البحث في مقياس الدافعية للإنجاز:

تم التحقق من مدى تجانس المجموعتين في مقياس الدافعية للإنجاز؛ بإستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باختبار(ت) t-test، وحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والتباين والنسبة الفائية والتائية ومستوى الدلالة، للتحقق من تكافؤ المجموعتين، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية، ويوضح جدول رقم (١٥) نتائج التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز وتكافؤ المجموعتين:

جدول (١٥)

نتائج اختبار النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز

البيـان / المجموعـة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
الضابطة	٢٥	٣٦,٣٦	٧,١٩	٤٨	٠,٧٣٦	غير دالة إحصائيًا
التجريبية	٢٥	٣٧,٠٠	٦,١٠			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٤٨ = (٢,٠٠)

وبقراءة النتائج بجدول (١٥) يتضح أنه بحساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين بإستخدام اختبار (ت)؛ تبين أن قيمة (ت) المحسوبة كما هو مبين بالجدول السابق تساوى (٠,٧٣٦)، وهى أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، و بدرجات حرية (٥٨)، وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، فإن ذلك يؤكد عدم وجود فرق دال بين المجموعتين، مما يدل على تجانس وتكافؤ مجموعتي البحث في بطاقة مقياس الدافعية للإنجاز، وبناء عليه يمكن القول بأن أية فروق تظهر بعد إجراء التجربة تكون راجعة إلى تأثير المتغير المستقل، وليست إلى اختلافات موجودة مسبقًا بين تلك المجموعتين.

وفيما يلي عرضاً لنتائج البحث والتأكد من صحة فروضه من عدمها:

ينص الفرض الأول على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً.

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار ت T-test لمجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.

جدول (١٦) نتائج اختبار النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الضابطة	٢٥	٤٨,٦٨	٩,١٢	٤٨	١٥,١٥٧	دالة إحصائيًا
التجريبية	٢٥	٨٧,٩٢	٩,١٧			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٤٨ = (٢,٠٠)

وبقراءة النتائج بجدول (١٦) يتضح أنه بحساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين بإستخدام اختبار (ت)؛ تبين أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٥,١٥٧)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجات حرية (٤٨)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لصالح المجموعة التجريبية؛

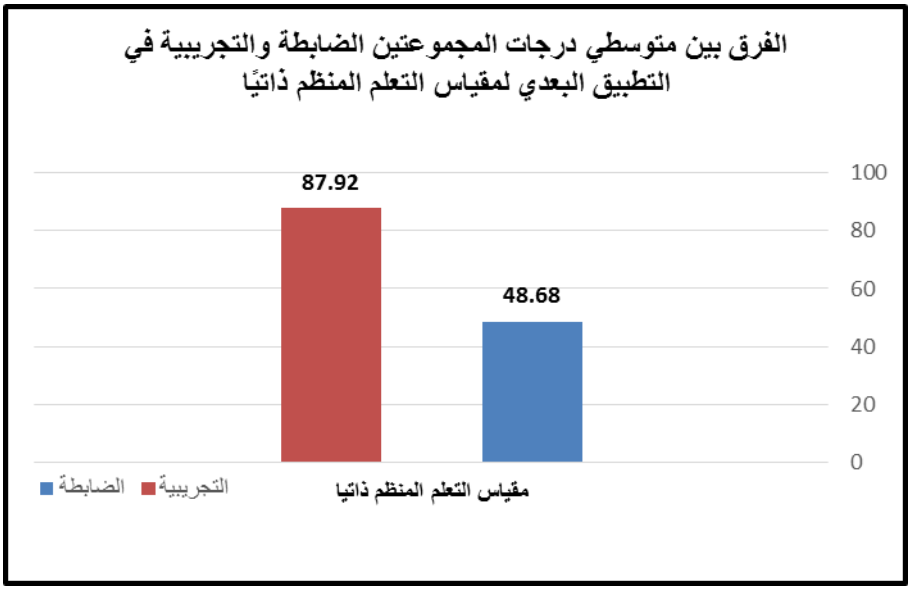
وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الصفري الأول من فروض البحث؛ والذي نص على :

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

وقبول الفرض البديل والذي نص على:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن توضيح النتيجة بيانيا من خلال الشكل التالي (٣)



شكل (٣) الفرق بين مجموعتي البحث في مقياس التعلم المنظم ذاتياً

وينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً "

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار ت T-test للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

جدول (١٧) نتائج اختبار النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

البعد	البيان / التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
المقياس ككل	القبلي	٢٥	39.64	9.35	٢٤	١٨,٣٩	دالة إحصائيًا
	البعدي		87.92	9.18			
البعد الأول (مهارة تحديد الأهداف)	القبلي		6.68	1.84		١٤,٨٨	دالة إحصائيًا
	البعدي		13.28	1.49			
البعد الثاني (مهارة تنظيم بيئة التعلم)	القبلي		5.84	1.77		١٤,٦٣	دالة إحصائيًا
	البعدي		13.4	1.71			
البعد الثالث	القبلي		7.12	2.35		١٧,٢٧	دالة إحصائيًا

(مهارة التقويم الذاتي)	البعدي		17.48	1.66			
البعد الرابع (مهارة استراتيجيات المهمة)	القبلي		5.68	1.80		١٣,٣٣	دالة إحصائيًا
	البعدي		12.48	1.50			
البعد الخامس (مهارة طلب المساعدة)	القبلي		5.92	1.63		١٩,٥٠	دالة إحصائيًا
	البعدي		13.4	1.32			
البعد السادس (مهارة تخطيط وادارة الوقت)	القبلي		8.4	1.63		١٧,٥٩	دالة إحصائيًا
	البعدي		17.88	2.37			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٢٤ = (٢,٠٦)

وبقراءة النتائج بجدول (١٧) يتضح أنه بحساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين في المقياس ككل بإستخدام اختبار (ت)؛ تبين أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٨,٣٩١)، وتراوحت قيمة (ت) لأبعاد المقياس بين (١٤,٦٣: ١٩,٥٠) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجات حرية (٢٤)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً لصالح التطبيق البعدي؛

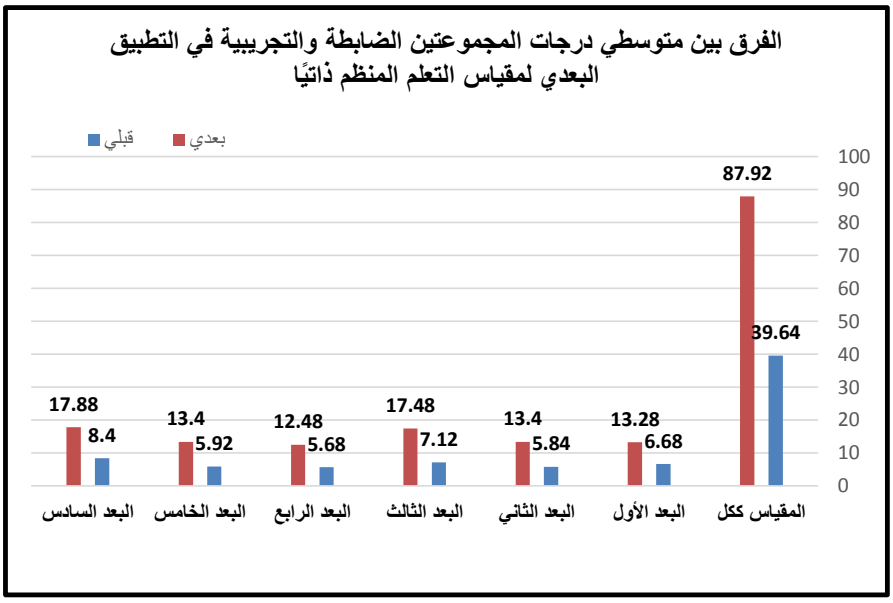
وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم رفض الصفري الفرض الثاني من فروض البحث. والذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً "

وقبول الفرض البديل الموجه والذي ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً لصالح التطبيق البعدي "

ويمكن توضيح النتيجة بيانيا من خلال الشكل التالي (٤)



شكل (٤) الفرق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً

وينص الفرض الثالث على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار ت T-test لمجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (١٨) نتائج اختبار النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الضابطة	٢٥	٤٢,٢٤	٥,٨٤	٤٨	١٦,٨٧٣	دالة إحصائيًا
التجريبية	٢٥	٦٦,٣٢	٤,٢٠			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٤٨ = (٢,٠٠)

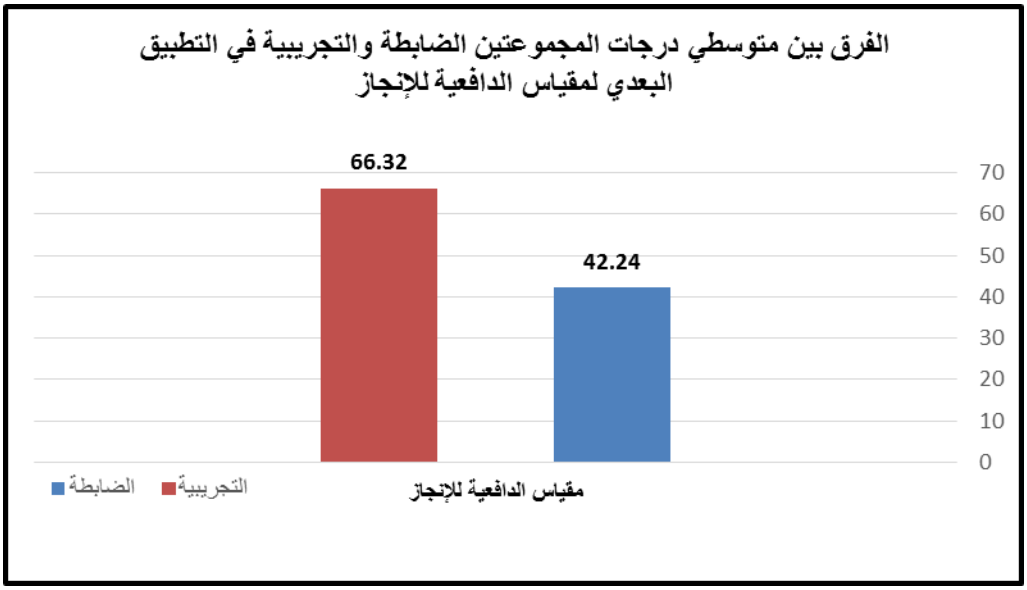
وبقراءة النتائج بجدول (١٨) يتضح أنه بحساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين بإستخدام اختبار (ت)؛ تبين أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (١٦,٨٧٣)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجات حرية (٤٨)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية؛ **وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض الصفري الثالث من فروض البحث. والذي نص على:**

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

وقبول الفرض البديل والذي نص على:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن توضيح النتيجة بيانيا من خلال الشكل التالي (٥)



شكل (٥) الفرق بين مجموعتي البحث في مقياس الدافعية للإنجاز

وينص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز"

والجدول التالي يوضح نتائج اختبار ت T–test للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (١٩) نتائج اختبار النسبة التائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

البعد	البيان / التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
المقياس ككل	القبلي	٢٥	37	6.10	٢٤	٢٤,٢٤	دالة إحصائيًا
	البعدي		66.32	4.10			
البعد الأول (تحديد الأهداف)	القبلي		10.96	2.47		١٦,٦١	دالة إحصائيًا
	البعدي		19.04	1.49			
البعد الثاني (مستوى الطموح)	القبلي		11.72	2.35		١٨,٧٨	دالة إحصائيًا
	البعدي		22.24	1.83			
البعد الثالث (المثابرة)	القبلي		9.48	1.78		٢٢,٤٥	دالة إحصائيًا
	البعدي		16.76	0.93			
البعد الرابع (الكفاءة المدركة)	القبلي		4.84	1.21		١٢,٤٠	دالة إحصائيًا
	البعدي		8.28	0.74			

القيمة الجدولية للنسبة التائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبدرجات حرية ٢٤ = (٢,٠٦)

وبقراءة النتائج بجدول (١٩) يتضح أنه بحساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين في المقياس ككل بإستخدام اختبار (ت)؛ تبين أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٢٤,٢٤)، وتراوحت قيم الأبعاد بين (١٢,٤٠: ١٨,٧٨) وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجات حرية (٢٤)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي؛

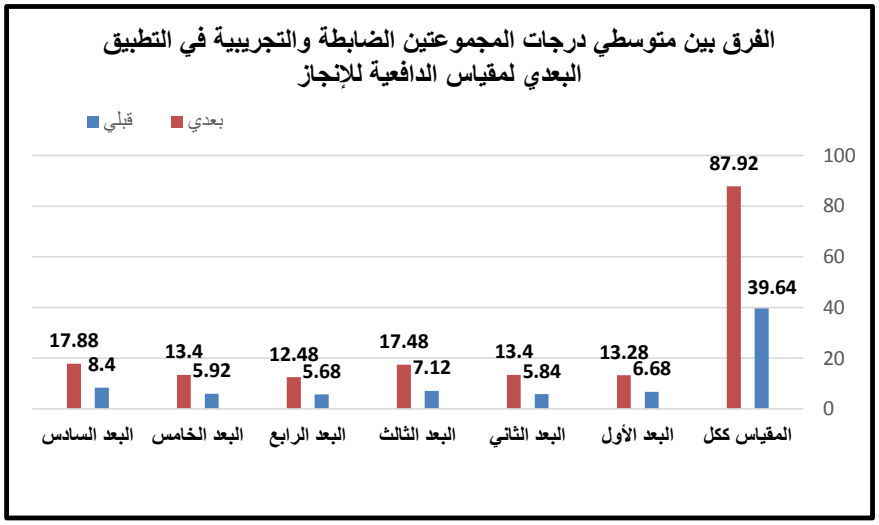
وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم رفض الصفري الفرض الرابع من فروض البحث. والذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز "

وقبول الفرض البديل الموجه والذي ينص على:

" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي "

ويمكن توضيح النتيجة بيانيا من خلال الشكل التالي (٦)



شكل (٦) الفرق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز

ويمكن ارجاع هذه النتائج لـ:

- قدرة البرنامج على تنمية دافعية الإنجاز للطلاب و تدعيم مبدأ الخطو الذاتي.
- اتاحة البرنامج للطلاب فرص التدريب العملي على المهارة، بأساليب مختلفة دون التعرض لضغوط المواقف الحقيقية، مما ساهم في تكوين بنية معرفية سليمة عن مراحل الأداء المهاري، وإتاحة الوقت الكافي وصولاً إلى مستوى الإتقان، كما ساعد على تنمية دافعية الإنجاز لديهم.
- تغير النمط السائد الذي يتعلم به الطلاب، ساعدهم على الإستمتاع والشغف وساعد على تنمية الإنجاز لديهم.

- وفر البرنامج العديد من الأنشطة العملية والتي ساعدت على تنمية دافعية الإنجاز.
- إيجابية الطلاب في التعامل مع المستودع الرقمي وذلك للتفاعل المستمر معه من خلال عمليات الشرح والتدريب بإستمرار، بالإضافة إلي قدرة البرنامج علي توفير كافة المعلومات والإستفسارات عن المهارات التي يتم تعلمها بطرق وأساليب واضحة أدت إلى تنمية دافعية الإنجاز لديهم.
- سهولة واجهة المستخدم وسهولة الإبحار داخل المستودع الرقمي أدى إلى وصول االطلاب إلى حد الرضاء عن النظام، والإرتياح في التعامل معه.

حساب حجم التأثير:

بالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الإختلاف بين الأداء القبلي والأداء البعدي اختلافًا معنويًا أي لا يرجع للصدفة، فهو أيضًا لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير البيئة التعليمية، ولذلك تم حساب حجم التأثير عن طريق حساب إحصاء مربع إيتا (η^2)

جدول (٢٠) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياسي التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز

المقياس	قيمة ت	د.ح	قيمة مربع إيتا $\eta 2$	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
التعلم المنظم ذاتيًا	١٨,٣٩	٢٤	0.933	7.51	ضخم
الدافعية للإنجاز	٢٤,٢٤		0.960	9.90	ضخم

ومن خلال جدول (٢٠) يمكن تفسير قيمة مربع إيتا الموجودة في الجداول والتي تراوحت بين(٠,٩٣٣ : ٠,٩٦٠) وهي عند مستوى (ضخم) وفق معيار كوهين، وهذا يعنى أن ٩٣٪ : ٩٦٪ تقريبا من الحالات يمكن أن يعزى التباين في الأداء الى تأثير المتغير المستقل بأثر كبير في المتغير التابع (التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز).

ملخص البحث والتوصيات والمقترحات

والآن عرضاً لملخص البحث وتوصياته، وبعض الدراسات والبحوث المقترحة التي يمكن الإستفادة منها مستقبلياً، وتم تناولها كما يأتي: -

أولاً: ملخص البحث

لقد نال موضوع التعلم المنظم ذاتياً اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، وخاصة في سياق التعليم العالي، وذلك لإدراك الباحثين لأهمية كون الطلبة مستقلون فى تعلمهم، ولديهم الثقة بأنفسهم، خاصة في عالمنا سريع التغير، ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهري في عملية ادراك الفرد وتوجيه سلوكه وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف؛ ولقد ظهرت المستودعات الرقمية المفتوحة كآلية جديدة لحركة الوصول الحر للمعلومات حيث يمكن الإستفادة منها

بشكل واضح من خلال توظيف البرامج الإلكترونية التي تساعد في تحقيق تعلمًا ذاتيًا كونه يحقق انجازًا عاليًا.

ثانياً : توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يوصي الباحث بضرورة السعي نحو تحقيق الأمور التالية :

١ - الإهتمام بنتائج البحث على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.

٢ - الإفادة من نتائج البحث من حيث مراعاة تصميم وبناء المستودعات الرقمية لما لها من تأثير فعال أثبتته نتائج البحث بالنسبة لمستوى الأداء والدافعية للإنجاز والتقليل من زمن التعلم المستغرق.

٣ - الإفادة من نتائج البحث في إجراء بحوث تتناول فاعلية استخدام المستودعات الرقمية، وأثر ذلك على نواتج التعلم.

٤ - وضع تخطيط مناسب لتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية الإنجاز بأنماط غير تقليدية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

٥ - تدريب الطلاب على استخدام البرامج القائمة على المستودعات الرقمية كأحد أنماط التعلم الذاتية.

٦ - استغلال الإمكانات المتوفرة لدى نظم التعليم المختلفة من معامل حاسوبية، وشبكات إنترنت في التدعيم لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للعملية التعليمية.

٧ - تقديم بيئة تعلم إلكترونية تساعد الطلاب في تعظيم فائدة التعلم من خلال هذه المستودعات الرقمية.

٨ - تطوير نظم التعليم المختلفة من خلال إتاحة هذه البرامج في مجالات تعليمية شتى.

٩ - توفير النفقات ومن ثم استخدام هذه المستودعات الرقمية لفترات طويلة مع إمكانية التحديث والتطوير فيها.

١٠ -المساعدة في تدريب الطلاب على استخدام مصادر معلومات مختلفة لمواكبة التطور التكنولوجي، ورفع مستوى التعلم الذاتي والإنجاز.

١١ -زيادة الإهتمام بتوفير برامج إلكترونية تتناول المناهج الدراسية، لتدعيم تلك المناهج بجانب الكتاب الجامعي.

ثالثاً : مقترحات ببحوث ودراسات مستقبلية

١ - اقتصر البحث الحالي على دراسة برنامج قائم على المستودعات الرقمية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية النوعية، لذا من الممكن إجراء بحوث في اثر استخدام البرامج في حل مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٢ - اثر استخدام البرامج في زيادة الإنجاز وتنمية المهارات.

٣ - اثر أنماط التعلم الذاتية المختلفة على تنمية المهارات لدى الطلاب.

المراجع

المراجع بالعربية.

إبراهيم بن عوض الله رجاء العوفي. (٢٠٢١). فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، ٢(٢٥).

أحمد علي الحسن عسيري. (٢٠١٩). دافعية الإنجاز وعلاقتها بمظاهر القلق النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة محايل عسير. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٥(١٢)، ١٦٩ -١٩٣.

أسماء عبد المنعم أحمد عرفان. (٢٠٢٢). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الحد من التجول العقلي لدى طالبات الجامعة منخفضات التحصيل الأكاديمي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٤)، ٢١ -٨٦.

أفكار أستاذ أحمد فؤاد أفندي (٢٠١٨). وجهوده في تنمية تعليم اللغة العربية بإندونيسيا في ضوء النظرية السلوكية لورهوس فريدريك سكنر، رسالة دكتوراة غير منشورة،

إيمان فوزى عمر (٢٠١١) : المستودعات الرقمية المفتوحة كمصدر من مصادر الإقتناء بالمكتبات البحثية دراسة تحليلية". ع ٢٧، ديسمبر.

تهاني بنت خالد بن محمد الجبير. (٢٠٢٠). واقع ممارسة طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٧(١١٧)، ١٥١ -١٧٠.

جواهر بنت ظاهر محمد العنزي. (٢٠٢٠). فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار (MOOCs)في تعزيز الهوية الوطنية، وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٢٠٢٠)١٠.

حسين عبدالباسط (٢٠١١) : وحدات التعلم الرقمية : رؤية جديدة للتعلم .القاهرة، عالم الكتب.

خليفة قدوري. (٢٠١١). الرضا عن التوجيو المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز (رسالة ماجستير:غير منشورة .) جامعة تيزي وزو، الجزائر.

ذياب عايض العجمي. (٢٠٢٠). القلق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠(٢١٩ الجزء الثانى ىناىر)، ١٤٩ -١٨٧.

سميرة بورزق. (٢٠١٥). مهارات التعلم و الاستذكار وعلاقتها بلاتجاه نحو مادة الاحصاء لدى طلبة السنة الاولى ماستر شعبتي علم النفس وعلوم التربية - جامعة المسيلة، رسالة دكتوراة، جامعة محمد بوضياف، بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

عادل السعيد البنا. (٢٠١٩). فعالية الذات والدافعية للاتقان ومستوى الطموح كمنبات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، ٤٣(٤)، ٢٦١ -٣٣٨.

عصام جمعة نصار. (٢٠١٦). التلكؤ الأكاديمى وعلاقته بإستراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلُّم والتخصص والجنس لدى طلاب كلية التربية بالسادات. مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٠١٦(٤١)، ١ -

فجرعبدالله العجمى. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التحصيل ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. المجلة العلمية للدراسات و البحوث التربوية والنوعية، ١٢(١)، ٤٢٥ -٤٤٤.

فهد بن عايد الردادي. (٢٠١٩). التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، الناسخ العلمي للطباعة والتصوير، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

محمد بشار شنتير. (٢٠١٨). فاعلية برامج التعلم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلم الذاتي.

محمد عبد القادر النجار. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني لإكساب الطلاب شعبة التربية الخاصة بعض فنيات علاج اضطرابات النطق. مجلة بحوث التربية النوعية، ٢٠١٩(٥٥)، ٥٢٥ -٥٦١.

محمد عايض نمشان القرني. (٢٠١٩). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس بمحافظة بلقرن. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٣٨(١٨٢ج٢)، ٥٥٥ -٦١٢.

نهى محمد عبد الرؤوف سلطان. (٢٠٢١). تصميم مقياس دافعية الانجاز القائم على مهارات التفكير البصري لدي طلاب المرحلة الثانوية، بحث منشور، قسم علوم التربية الفنية، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، مصر، المجلد ٢١، العدد٣.

هناء ثروت عبد الرحمن حمد. (٢٠٢٠). استخدام الفصل المعكوس في تدريس الرياضيات لتنمية كفاءة اتعلم ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٦(٦)، ١٤١ -١٧٢.

وجد عبد الكريم حميد المعطاني. (٢٠٢٢). استخدام استراتيجية التعلم المصغر من خلال نظام إدارة التعلم. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج، ١٠(١٠)، ٤٥ -٨٦.

English References.

Bernal, E. V. (2016). A case study of a program for university STEM faculty to redesign courses using technology. California State University, Long Beach.

Gasaway, Lawra. (2004): The open archives movement.- informatiom outlook(oct 2004)

Gašević, D., Kovanović, V., Joksimović, S., & Siemens, G. (2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC Research Initiative. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15(5), 134-176.

Ghaleb, A. B., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predicators of academic motivation. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 2068-2073.

Glavanis.P(2006) : Visul Learning Objects : enable faculty to focus on active learning for learning and Teaching, December 5th, 2006.Vol.6, Issue 7.

Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. Computers & Education, 91, 83-91.

Song, L. & Janette R. Hill, (2007): A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments. Journal of Interactive Online Learning, V. 6, N. 1, spring.

Kuo, T. M., Tsai, C. C., & Wang, J. C. (2021). Linking web-based learning self-efficacy and learning engagement in MOOCs: The role of online academic hardiness. The Internet and Higher Education, 51, 100819.

Nodoushan, M. A. S. (2012). Self-regulated learning (SRL): Emergence of the RSRLM model. Online submission, 6(3), 1-16.

Retiz,john M. ODLIS – online Dictionary Library and Information Science – http://www.abc-clio.com/ODLIS/searchODLIS.aspx viewed in 24/7/2021.

Richard, Johnson. (2002) :Institutional Repositories: Partnering with Faculty to Enhance Scholarly Communication.

Shao, Y., Zhang, J., Costello, E., & Brown, M. (2020). Public perceptions towards MOOCs on social media: an alternative perspective to understand personal learning experiences of MOOCs. Interactive Learning Environments, 1-13.

Terras, M. M., & Ramsay, J. (2015). Massive open online courses (MOOCs): Insights and challenges from a psychological perspective. British Journal of Educational Technology, 46(3), 472-487.

Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse researcher, 14(2).

Xie, Y., Liu, Y., Luo, W., & Wu, J. (2021, December). Construction and Effect Analysis of MOOC-Based Self-organized Teaching and Research Model for Primary and Secondary School Teachers. In 2021 Tenth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT) (pp. 193-198). IEEE Computer Society.

الملاحق:

مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في صورته النهائية

م	المهارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	عند المذاكرة أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية.					
٢	أقوم بتحديد الأهداف الفعالة لما اتعلمه.					
٣	اختار أهداف غير قابلة للتحقيق.					
٤	عند استخدام بيئة التعلم الخاصة بي افضل أن أقوم بضبطها.					
٥	عند استخدام بيئة التعلم الخاصة بي افضل عدم تعديلها.					
٦	افضل أن تكون بيئة التعلم الخاصة بي خالية من المشتتات.					
٧	لا أفضل أن اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.					
٨	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					

٩	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					
١٠	لا افضل مقارنة نتائج الأداء الخاصة بي بالنتائج السابقة.					
١١	لا داعي لأن اتدرج في المهمة من الأبسط للأكثر تعقيداً.					
١٢	لا افضل أن اكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي استطيع تذكرها.					
١٣	لا أفضل أن أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
١٤	اثناء المذاكرة اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
١٥	لا اطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
١٦	استعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					
١٧	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
١٨	لا افضل التخطيط لما سأتعلمه لأسابيع وأشهر مقبلة.					

١٩	أفضل اختيار مكان مناسب للمذاكرة.					
٢٠	لا احافظ على وقت المذاكرة بدقة.					

مقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهائية

م	الفقرة	تنطبق	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق
١	أترك عمل اليوم للغد.			
٢	أشعر بالكسل كلما ذهبت للعمل.			
٣	عندي قدرة كبيرة على الصبر.			
٤	أفضل الأعمال التي تتطلب بذل جهد كبير.			
٥	أسعي لإنهاء العمل بإتقان.			
٦	أنصرف إلى أي عمل أخر عندما أجد العمل الذي أقوم به صعباً.			
٧	أشعر بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية العمل.			
٨	أحاول التفوق على الزملاء في العمل.			
٩	أتوقف عن إتمام ما أقوم به من عمل عندما تواجهني مشكلات وصعوبات.			
١٠	الفوز وحده هو هدفي من المنافسات.			
١١	أحاول تجنب المشكلات في العمل.			
١٢	أتجنب تحمل المسئوليات.			

١٣	أقوم بعمل الأشياء قبل التفكير بها جدياً.			
١٤	أتجنب تحدي الآخرين في عملي على مهمة ما.			
١٥	أحاول إضاعة الوقت حتى ينتهي وقت العمل.			
١٦	أبذل جهداً محدوداً في تحقيق هدف ذو قيمة.			
١٧	أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي يعطى لي.			
١٨	أبدأ بالأعمال الصعبة أولا ثم الأعمال الأقل صعوبة.			
١٩	أنجز الأعمال الموكلة إلى بشكل متقن.			
٢٠	أسعى لإنجاز العمل في غير الوقت المحدد له.			
٢١	أحرص على القيام بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته.			
٢٢	أسعى نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.			
٢٣	انجاز العمل ليس معىاري للنجاح.			
٢٤	أخطائي في العمل تؤدي بي إلى الإحباط.			