



أثر استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة

الإنجليزية

إعداد

سميه سعيد الحضرمية

شمسه سالم العامرية

طبيه محمد المحروقية

الإشراف العلمي

د. إبراهيم الحارثي

الإشراف الإداري

د. شكور العامري

يونيو ٢٠١٥

المخلص

هدف البحث الحالي دراسة أثر استراتيجية التنظيم الذاتي على دافعية طالبات الصف الثاني عشر نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام بطاقة ملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي تتكون من (١٠) مؤشرات تقيس دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية، حيث تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر بمدرسة الشیخة نضيرة الریامية بمحافظة الداخلية، قسمت إلى مجموعتين الضابطة (ن=٣٤) والتجريبية (ن=٣٢)، وقد استخدم في البحث المنهج شبه التجريبي بحيث خضعت طالبات المجموعة التجريبية إلى تطبيق استراتيجية التنظيم الذاتي لمدة ٦ أسابيع، بينما لم يتم تطبيق الاستراتيجية على المجموعة الضابطة، وتم تدريس المجموعتين من قبل معلمة واحدة، أظهرت نتائج البحث وجود أثر لاستراتيجية التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية.

Abstract

The current research aims to investigate the impact of self-organization strategy on grade 12 students' motivation toward studying the English language. The sample consisted of (66) students in grade 12 recruited from Sheikha Nadheerah Alriyamia School in Dakhiliya Governorate. The sample was divided into two groups: the Experimental group (N=32) and the control group (N=34). The researchers used the semi-experimental design, in which the self-organization strategy was implemented only with the experimental group for 6 weeks, and the dependent variable was measured using observation cards prior and after the implementation of the strategy. Both groups were taught by the same teacher. Students in the experimental group group scored higher in the post test, which indicates a significant effect of the self-organization strategy on students' motivation towards learning the English language.

المقدمة

حظيت الدافعية باهتمام كبير من قبل الباحثين في العقود الأخيرة، وذلك اعترافاً منهم بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله وارتباطه الوثيق بعملية التعليم والتعلم الصفي (مسلم وحسن وسلطان، ٢٠١٢). فالدافعية شرط أساس لحدوث عملية التعلم وبالتالي فانتماؤها في موقف تعليمي معين سيحول ذلك دون حدوث التعلم (غباري، ٢٠٠٨). لذا فإن دراسة مفهوم الدافعية يتطلب دراسة الأسباب التي تدفع بالأفراد نحو القيام بسلوك معين من جميع جوانبه (Graham & Weiner, ٢٠١٢).

ويشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (الحراشة، ٢٠١٤)، كما أنها عملية تدفع وتغذي النشاط نحو هدف موجه (Schunk, Pintrich & Meece, ٢٠٠٨)، وتعرف بأنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي والتي تدفعه لسلوك معين في العالم الخارجي وتحدد له أهدافه وغاياته لتحقيق أفضل تكيف مع بيئته الخارجية (حده، ٢٠١٣). وفي ضوء ما سبق يتفق الباحثون على أن الدافعية هي: استعداد قوي لدى الفرد لتحمل مسؤولية تحقيق أهدافه والتغلب على العقبات التي تعيق تحقيقها ووضعا في اعتباره الجهد والزمن للحصول على أفضل النتائج.

وللدافعية وظائف متنوعة حددها القضاة (٢٠١٤) في قدرتها على تحريك السلوك، فكل دافع هدف معين يعمل على إنهاء حالة التوتر التي تنتج من عدم إشباعه، كما أنها تعمل على توجيه السلوك نحو هدف محدد وتنشيطه، فالدافع يحرك نشاط الفرد وطاقته؛ فكلما زادت قوة

الدافع؛ زاد نشاطه حتى يصل إلى استجابة ترضيه، وتعمل الدافعية بذلك كله على المحافظة على استدامة السلوك حتى تُشبع الحاجة ويعود للاتزان.

وعلى الرغم من تصنيف الدافعية إلى نوعين. النوع الأول دوافع داخلية المصدر تشير إلى افتراض أن دوافع الفرد تحركها حاجات معينة وأن هذه الحاجات عندما تنشط تقود إلى سلوك من شأنه أن يشبع هذه الحاجات. والنوع الثاني دوافع خارجية المصدر تشير إلى أن مصادر الدافعية تكمن أساساً في الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وتستثار عن طريق تغير الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد، كما تشير إلى التوجه نحو الرغبة في إرضاء الآخرين ونحو المكافآت الخارجية ونحو الذات وتجنب الفشل، إلا أن هذه النظريات في الوقت نفسه تشير إلى أن الأسلوب الأمثل في استثارة دافعية الأفراد تكون بالموازنة بين الدافعية الخارجية والداخلية والتوجه نحو تعزيز الدافعية الداخلية لكي تكون هي الأساس في استثارة السلوك وتوجيهه (الخرجي، ٢٠١٣).

وقد تعددت المداخل والاتجاهات النفسية التي تفسر الدافعية، ومن أبرز هذه الاتجاهات المنحى المعرفي الاجتماعي، الذي يعتبر باندورا من أشهر أعلامه حيث يرى أن للدافعية مصدرين أساسيين هما الأفكار والتوقعات حول النتائج المتوقعة للسلوك، ووضع الأهداف التي ستصبح معايير لتقييم الأداء (Bandura, ١٩٩١).

ووفقاً لنظرية باندورا في التعلم المعرفي الاجتماعي فإن سلوك الإنسان يدفع وينظم عن طريق التدريب المستمر للتأثير الذاتي، حيث يؤكد في نظريته على الفعالية الذاتية وتأثيراتها العديدة في مظاهر السلوك الاجتماعي والمعرفي، فالمثيرات تؤثر في شعورنا بالكفاية وعلى أساسها يضع الفرد المعايير ويسعى لتحقيقها، كما أن تأثير الفعالية الذاتية لا يحل محل تأثير

المؤثرات الخارجية فحسب وإنما يوفر كذلك القواعد للعمل الموجه، فعندما ينصت الأفراد لأدائهم فأنهم يميلون لوضع أهداف لأنفسهم ذات أهمية بصورة مستمرة على الرغم من أنه لم يتم تشجيعهم لفعل ذلك، وأن وضع الأهداف يخلق ردة فعل تقييمية تنقل المجهود نحو تحقيقها (Bandura, ١٩٩١).

وتعتبر إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم عملية مهمة لإحداث التعلم واكتساب المعرفة، فهي المؤشر الحقيقي الذي يعكس رغبة المتعلم للتعلم، كما أنها تدفع به نحو إبراز طاقاته ومواهبه نحو تحقيق أهدافه، ولها دور كبير في الإسراع بالتعلم (مسلم، ٢٠١١). وتتشكل الدافعية نحو التعلم من خلال خبرات المتعلم أو أدائه للمهام المختلفة التي تحتاج إلى قيام المتعلم بتقييم تعلمه واختبار وسائل أداء المهام والاستقلالية في اكتساب المعرفة. ويؤكد هنداوي وسعيد (٢٠١٠) على أن وجود الدافعية شرط أساس في عملية التعلم الجيد، حيث توفر الرغبة في البحث والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية.

وتشير الدراسات (بنات، ٢٠٠٨؛ Kobus, Maxwell & Provo, ٢٠٠٨؛ الربيع، ٢٠١١) إلى أهمية استثارة الدافعية الذاتية نحو التعلم والنهوض بها، على اعتبار أنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه في الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق. وأوضحت النقبية (٢٠١٣) أن الدافعية الذاتية للتعلم وسيلة لأداء الأنشطة والمهام التعليمية بثقة وتركيز كما انها اداة حافزة لاستكمالها والاستمتاع بها وجمع المزيد من المعرفة بدافع حب الاستطلاع والتغلب على الصعوبات بكفاءة دون النظر إلى الإثابة أو المكافأة.

إن السعي نحو رفع الدافعية الذاتية للتعلم على اعتبار أن أثرها أكثر فاعلية من الدوافع الخارجية بالنسبة لعملية التعلم، يفرض على الباحثين استخدام استراتيجيات متعددة لاستثارة الدافعية الذاتية للطلاب نحو التعلم انطلاقاً من نظريات وفرضيات الدافعية (دودين وجروان، ٢٠١٢)، ومن مبدأ أنه يمكن تشكيل دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال خبرات المتعلم أو أداء المهام المختلفة التي تتشكل عبر قيام المتعلم بتقييم تعلمه واختبار وسائل أداء المهام والاستقلالية في اكتساب المعرفة (بو حمادة، ٢٠٠٩).

واعتماداً على ذلك فقد تنوعت الدراسات التي هدفت إلى تحسين مستوى الدافعية الذاتية (دودين وجروان، ٢٠١٢) وقد تناولت أغلب تلك الدراسات استراتيجيات حديثة سعت من خلالها تقصي أثرها على دافعية الطلاب نحو التعلم، ومنها: دراسة لفته وعبدالله (٢٠١٣) ودراسة نوفل (٢٠١١)، ودراسة لاسكي وهيتزل (٢٠١٠, laskey & Hetzel)، ودراسة ماكسويل وبروفو وكوبس (٢٠٠٨, Kobus, Maxwell & Provo)، ودراسة جلجل (٢٠٠٧)، حيث يتضح أن أبرز الاستراتيجيات التي تناولتها تتمثل في استراتيجية التقييم الذاتي واستراتيجية التساؤل الذاتي والمراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي ومهارات ما وراء المعرفة، وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات إلى وجود أثر لهذه الاستراتيجيات على دافعية الطلاب نحو التعلم.

ويعد التنظيم الذاتي (Self-Regulation) إحدى الاستراتيجيات الحديثة والمهمة في تحسين دافعية الطلاب نحو التعلم. ويؤكد زيمرمان (٢٠٠٨, Zimmerman) على ضرورة مساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لأهميتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وقد وضع باندورا (١٩٩١, Bandura) استراتيجية التنظيم الذاتي ضمن المكونات الأساسية لحدوث التعلم.

وعرف كل من عبد الحميد وعبد الوارث وياسين (٢٠١٣) هذه العملية بأنها اجراءات منظمة يحدد من خلالها المتعلم أهدافه ويراقب تعلمه وينظمه ويتحكم به، ويعرفها النرش (٢٠١١) بأنها الأساليب والاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والدافعية والبيئية التي يستخدمها الطلاب لتحقيق أهدافهم التعليمية.

ويرى زيمرمان (Zimmerman, ٢٠٠٨) أن التنظيم الذاتي هو عملية توجيه الذات والمعتقدات التي تمكن المتعلمين من نقل قدراتهم العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارات متعلقة بالأداء التعليمي كالكتابة، ولهذا ينظر إليها على أنها عملية يتبعها المتعلمون لاكتساب مهارات تعليمية، كتحديد أهدافهم واختيار وتطوير استراتيجياتهم في التعلم ومراقبة الفرد لفاعليته.

ويرى بنتريش (Pintrich, ٢٠٠٠) أن التنظيم الذاتي هو عملية نشطة ومفيدة، يضع المتعلمون من خلالها أهدافا لتعلمهم، ثم يحاولون التعديل والتنظيم والتحكم بمعارفهم ودافعيتهم وسلوكهم، ويتفق جارنر (Garner, ٢٠٠٩) مع هذا التعريف حيث عرفه بأنه التنظيم الذاتي للأفكار والمشاعر والأداء المخطط له بغرض تحقيق أهداف محددة، كما أنه يستدعي إدارة الجوانب الإدراكية والوجدانية للتعلم.

ويرى باندورا (Bandura, ١٩٩١) أن التنظيم الذاتي هو عبارة عن مقدرة الفرد على تنظيم وضبط سلوكه ذاتيا، من خلال علاقته بعدد من المتغيرات البيئية التي تتداخل في الموقف، ومدى قدرته على التفاعل و تكيف قدراته المعرفية وسلوكه مع المتغيرات البيئية.

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن لاستراتيجية التنظيم الذاتي مكونات أساسية، ومنها وجود هدف واضح ومحدد لدى المتعلم مع ضرورة إدراكه بإمكاناته الشخصية، وحدود قدراته، والتحرك ذاتياً في ضوء هذه القدرات مستنداً بأهدافه، والإطار البيئي المحيط به.

كما يتضح من التعريفات السابقة أن التنظيم الذاتي ينطلق من الكفايات التي يمتلكها الفرد، ويضع بناءً عليها معايير للإنجاز ومن ثم يضع على عاتقه مسؤولية تنظيم البيئة المحيطة به وصولاً إلى تحقيق تلك المعايير مع مراعاة مراقبة الذات في أثناء الأداء.

ويرى باندورا (Bandura, ١٩٩١) أن التنظيم الذاتي للتعلم يقوم على أربعة مبادئ أساسية هي: المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) لسلوك الفرد، والحكم أو التقويم الذاتي (Self-Evaluation) لسلوك الفرد وفقاً لمعايير ذاتية، والظروف البيئية (Environmental-conditions)، والاستجابة لرد الفعل (Self-reaction)؛ فمبدأ المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) الذي يقوم عليه التنظيم الذاتي يتيح للطالب التمييز بين ما يقوم به (السلوك غير المرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب)، بينما مبدأ الحكم الذاتي (Self-Evaluation) يمكنه من أن يقارن بين معايير السلوك التي وضعها لنفسه ومستويات أدائه، أما مبدأ الظروف البيئية (Environmental-conditions) يمكنه من التحكم في المتغيرات البيئية التي تتداخل في الموقف، بحيث يعمل على التفاعل والتكيف معها وفق قدراته وإمكاناته، وأما بالنسبة لمبدأ الاستجابة لرد الفعل (Self-reaction) تمكن الطالب من ضبط المثيرات التي تسبق السلوك بهدف خفضه أو زيادته أو إنهائه الأمر الذي يؤثر على فرص ظهور السلوك والتحكم به.

وتتجلى أهمية التنظيم الذاتي في أنه يوفر القواعد للعمل الموجه، فمعظم سلوك الإنسان ينظم عن طريق التوقع أو التخطيط، فالأفراد يكونون معتقدات عما يمكنهم فعله بتوقع النتائج المحتملة لأعمالهم المستقبلية ويضعون أهدافاً لأنفسهم أو أنهم يخططون لمجموعة من الأفعال التي تحتمل أن ينتج عنها نتائج مرغوبة (Bandura, ١٩٩١).

وقد وجد كل من سكيمز و وايس (Schmitz & Wiese, ٢٠٠٦) أن التلاميذ الذين تلقوا تدريباً في التنظيم الذاتي يظهرون جهداً متزايداً من حيث الاهتمام بالمهمة وبناء أهداف التعلم وتنظيم الكفاية الذاتية أكثر من مجموعات التلاميذ الخاضعة للتحكم الخارجي، كما أن هؤلاء الطلبة أحرزوا تطورات مهمة في العديد من قياسات الدافعية بسبب التدريب على التنظيم الذاتي مثل الدافعية الذاتية للتعلم، والكفاية الذاتية، والجهد، والانتباه، والتعامل مع المعوقات، وتأجيل الأعمال، ويبدو واضحاً أن التلاميذ الذين يستخدمون عمليات ذات جودة عالية من التنظيم الذاتي يستطيعون رفع دافعتهم لمواصلة التعلم.

وقد ظهرت العديد من النماذج للتنظيم الذاتي للتعلم نتيجة لمحاولات الباحثين لاكتشاف العمليات التي يقوم عليها، وتعددت هذه النماذج بتعدد وجهات نظر المختصين، ومن أبرزها النموذج المعرفي الاجتماعي، الذي يتضمن ثلاث محددات رئيسة أولها: محدد التنظيم الذاتي السلوكي ويشمل المراقبة الذاتية وما يتبعها من تعديل في الأداء، ثانياً: محدد التنظيم الذاتي البيئي ويشمل المراقبة والتحكم في الظروف البيئية. وأخيراً محدد التنظيم الذاتي الشخصي الذي يشمل مراقبة الذات والتحكم وتعديل النواحي المعرفية والوجدانية (Zimmerman, ٢٠٠٨)، ومن خلال هذا النموذج يتضح لنا بأن هناك علاقة تبادلية بين المحددات الثلاثة في نموذج التنظيم الذاتي، ولكن هذه التبادلية لا تعني التناسق في القوى فالمحددات البيئية يمكن أن تكون أقوى من المحددات السلوكية أو الشخصية، كما أن ذلك لا يعني التعامل مع المتعلم كمستجيب سلبي للمؤثرات البيئية طبقاً لهذا النموذج.

ومن النماذج الأخرى نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتياً، ويتضمن هذا النموذج (التخطيط والتنشيط والمراقبة والضبط ورد الفعل والتأمل) وتشمل كل مرحلة من هذه المراحل

تنظيمات مشتركة حُددت في تنظيم المعرفة وتتمثل في الأنشطة والاستراتيجيات وتحديدها لتحقيق هدف معين، وتنظيم الوجدان ويتضمن التحكم في فاعلية الذات والمشاعر والمعتقدات وتأمل ردود الفعل، وتنظيم السلوك ويتضمن التحكم في الجهد والوقت، وتنظيم البيئة والسياق ويتضمن التحكم في البيئة المحيطة، ويفترض هذا النموذج التعاقب والتسلسل المرتب الذي يمر من خلاله المتعلم في أثناء قيامه بالمهمة (Pintrich, ٢٠٠٠).

أما نموذج المراحل الأربع فيعتبر التنظيم الذاتي سلوكاً موجهاً يقوم الفرد من خلاله بالتحكم في سلوكه ومراقبته عن طريق أربع مراحل دورية متفاعلة هي: تحديد المهمة، ووضع الأهداف والخطط، وتبني الاستراتيجيات والتقويم (Winne & Perry, ٢٠٠٠).

ومن الدراسات التي تقصت العلاقة بين التنظيم الذاتي والدافعية نحو التعلم والإنجاز التعليمي دراسة كل من بنتريش ودي جروت (Pintrich & Groot, ١٩٩٠) حيث شملت الدراسة (١٧٣) طالبا من طلاب الصف السابع في مادتي اللغة الإنجليزية والعلوم، واستخدمت الدراسة استبانة التقرير الذاتي الذي يقيس عدة متغيرات منها التنظيم الذاتي، وقد جمعت بيانات الأداء الأكاديمي من خلال أداء الطلاب على المهمات المطلوبة في الحصة الدراسية، وأظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي من المتغيرات التي تظهر كأفضل مؤشر على الأداء التعليمي وله علاقة ايجابية به.

كما قام عطية (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي حيث تكونت العينة من (١٢٢) طالبة من طالبات كلية التربية بعبري، تم استخدام استبانة استراتيجيات التعلم ومقياس دافعية التعلم أداة للدراسة، وتم الاعتماد على الدرجات النهائية لاختبار نهاية الفصل في مقرر التقويم التربوي لقياس التحصيل

بالإضافة إلى المعدلات التراكمية للطالبات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الدافعية وتنظيم الذات، وعدم وجود علاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي.

وقام أحمد (٢٠٠٧) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والإنجاز التعليمي وذلك على عينة تكونت من (٤٤) طالباً من طلاب الجامعة الذين يدرسون الحاسب الآلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي والإنجاز التعليمي.

وهدف دراسة (الجراح، ٢٠١٠) التعرف الى القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف لدى الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي عنه لدى الطلاب ذوي المستوى المنخفض من التنظيم الذاتي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالباً وطالبة من طلاب السنة النهائية بالتعليم الجامعي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين فئة الطلبة مرتفعي التنظيم الذاتي وفئة الطلبة منخفضي التنظيم الذاتي لصالح الطلاب مرتفعي التنظيم الذاتي.

وحيث إن الدراسات السابقة تناولت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية نحو التعلم والإنجاز التعليمي، فإن هناك دراسات تقصت أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي على دافعية الطلاب نحو التعلم ومنها دراسة جلجل (٢٠٠٧) التي هدفت الى الكشف عن أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي على الدافعية للتعلم والأداء التعليمي في الحاسب الآلي، وتكونت العينة من (٢٤) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وعددها (١٢) وضابطة وعددها (١٢) تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على استراتيجيات التنظيم الذاتي وتم تطبيق مقاييس عدة منها استبانة

استراتيجيات التنظيم الذاتي واستبانة الدافعية للتعلم، أوضحت نتائج الدراسة وجود أثر لأبعاد التنظيم الذاتي على متغير الدافعية للتعلم والأداء التعليمي للطلبة في الحاسب الآلي.

وفي دراسة قامت بها ماتوجا (Matug, ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى دراسة أثر التنظيم الذاتي على الدافعية لدى عينة تكونت من (٤٠) طالبا في المدارس الثانوية اشتركوا في دراسة لمدة فصل دراسي عبر الإنترنت في مادة العلوم، حيث جمعت المعلومات باستخدام استبانة لقياس الدافعية نحو التعلم، بالإضافة إلى إجراء مقابلات موجهة مع بعض المشاركين كما تم قياس المستوى التحصيلي من مقارنة الدرجات النهائية للطلاب المشاركين، وأظهرت النتائج وجود أثر للتنظيم الذاتي على الدافعية.

عند استعراضنا للدراسات التي تناولت استراتيجية التنظيم الذاتي وارتباطها بالدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي، نلاحظ أن نتائجها قد أشارت إلى وجود أثر للاستراتيجية على الدافعية نحو التعلم، وبما أن الدافعية من العوامل المهمة في تعلم الطلاب وتعتبر من العوامل الداخلية عند الفرد والتي لا يمكن ملاحظتها مباشرة، فقد أصبح مساعدة الطلبة على المحافظة على فهم واضح لأنفسهم كمتعلمين هو أحد العناصر المهمة في عملية التعلم وذلك من خلال تشجيعهم على التأمل الذاتي والتساؤل الذاتي، كما أن جعل الطلبة يدونون ويتحدثون عن الأدلة المتراكمة وما تقدمه لهم عن إنجازهم يساعدهم على تقييم تحصيلهم مما يؤدي إلى تحسن مستواهم وذلك لأنهم سيتمكنون من إدراك مواطن القوة والضعف لديهم (ستيجينز و تشابويس، ٢٠١٣).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب النظري المرتبط بموضوع البحث يتضح أهمية التنظيم الذاتي في تنمية دافعية الطلاب نحو التعلم، لذا يتبنى البحث الحالي دراسة أثر استراتيجية التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو التعلم.

مشكلة البحث وأسئلته

من خلال عمل الباحثات في مجال التدريس والإشراف التربوي فقد لاحظن انخفاض دافعية الطالبات نحو التعلم في مادة اللغة الانجليزية، الأمر الذي انعكس على إهمالهن لمتطلبات المادة مثل التحضير اليومي للدروس وحل الواجبات المنزلية وحل الأنشطة الصفية واللاصفية، مما أثر سلباً على مستوى تحصيلهن الدراسي، ووفقاً لتحليل نتائج التحصيل الدراسي للفصل الدراسي الأول، أشارت النتائج إلى أن مادة اللغة الإنجليزية جاءت في مقدمة المواد التي تركزت فيها مستويات الطالبات في المستويين الجيد والمقبول حيث بلغت هذه النسبة (٧٩%).

ولبحث هذه المشكلة علمياً ارتأت الباحثات تبني استراتيجية تتيح للطالبات القيام بدور مهم في مراقبة أدائهن وتحسينه ذاتياً، وقد تمثلت في استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي، لما لهذه الاستراتيجية من أثر في رفع دافعية الطالبات نحو التعلم، لاسيما وأن نتائج الكثير من الدراسات والابحاث العلمية (جلج، ٢٠٠٧؛ نوفل، ٢٠١١؛ الملاحه وأبو شقه، ٢٠١١؛ Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, ٢٠١٢؛ Mega, Ronconi, De Beni, ٢٠١٤). تؤكد على فاعلية استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي.

السؤال البحثي:

ما أثر استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية؟
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين الآتيين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ بين التطبيقين القبلي والبعدي لنتائج درجات طالبات المجموعة التجريبية في مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية.
- تقصي الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مؤشرات الدافعية.
- تقصي الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مؤشرات الدافعية.

أهمية البحث

تسهم نتائج البحث الحالي في:

- تبني معلمات المدرسة لاستراتيجية تسهم في حل بعض المشكلات المتعلقة بانخفاض الدافعية نحو التعلم.
- رفد الحقل التربوي بتجارب واقعية لرفع دافعية الطلاب نحو التعلم.
- نشر ثقافة التنظيم الذاتي بين الطالبات وتفعيله في عملية تنظيم تعلمهن.

- تقديم مقترح لبطاقة ملاحظة يمكن الاستفادة منها بتوظيفها لقياس دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الانجليزية.

-

التعريفات الإجرائية:

لأغراض هذا البحث تم تعريف المصطلحات الآتية اجرائيا:

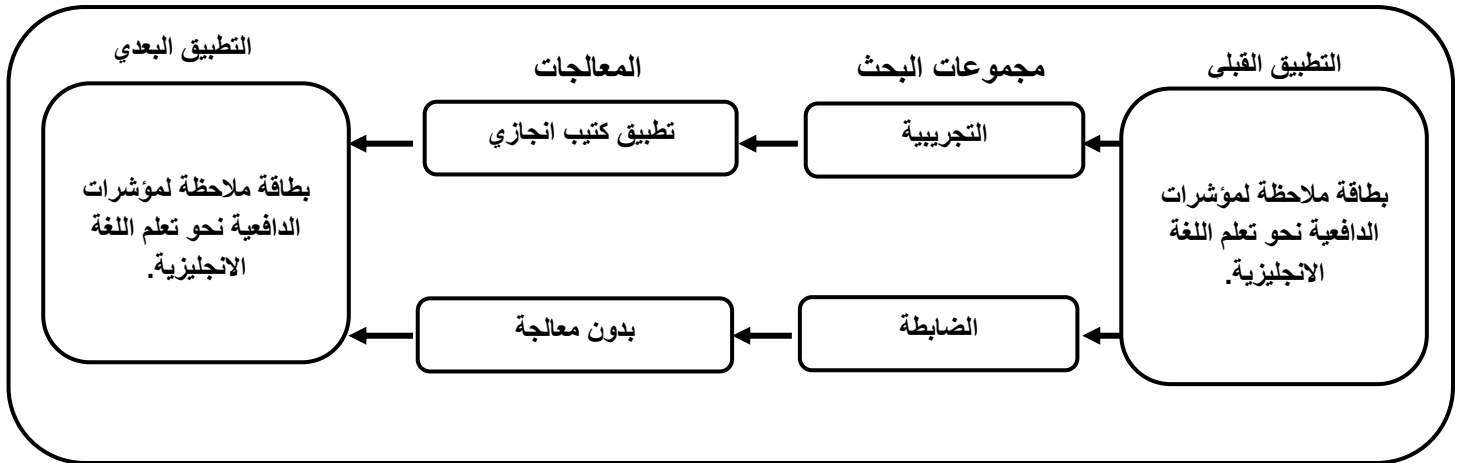
- **استراتيجية التنظيم الذاتي:** طريقة تستطيع الطالبة من خلالها تنظيم ادائها لإنجاز متطلبات مادة اللغة الإنجليزية، بحيث تحدد أهدافها وتدير وقتها وتوفر الإمكانيات اللازمة لذلك، ويتم ذلك عن طريق كتيب (ملحق ٣) يحتوي على مجموعة من بطاقات المتابعة الذاتية والتي تتضمن (١٠) مؤشرات للدافعية في كل بطاقة.
- **الدافعية:** استعداد ورغبة طالبات الصف الثاني عشر لتعلم مادة اللغة الإنجليزية الذي سيتم التعرف إليه من خلال الدرجة التي يحصلن عليها في الأداة المستخدمة لقياس مؤشرات الدافعية.

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني عشر بمدرسة الشیخة نضيرة الریامية بمحافظة الداخلية والبالغ عددهن (١٤٥) طالبة، وباستخدام الاختيار العشوائي تم اختيار (٦٦) طالبة لتمثل عينة البحث الحالي وزعت على مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٣٢) طالبة، والثانية ضابطة بلغ عدد طالباتها (٣٤) طالبة.

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية) لتقصي أثر الاستراتيجية القائمة على التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو التعلم في مادة اللغة الإنجليزية ويوضح الشكل (١) تصميم الدراسة.



الشكل (١): التصميم شبه التجريبي للبحث

أدوات البحث

بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية حسب المؤشرات المحددة للبحث وذلك قبل تطبيق الاستراتيجية المقترحة وبعد التطبيق، وقد استعانت الباحثات في بناء هذه البطاقة بدراسة كل من (عبد الحميد، ٢٠٠٦؛ الربيع، ٢٠١١؛ دودين وجروان، ٢٠١٢؛ مخيمر والعبسي، ٢٠١٤) بالإضافة إلى آراء معلمات مادة اللغة الإنجليزية

حول موضوع البحث، وبناء عليه تم تحديد مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية كما يوضحها الملحق (٢).

صدق بطاقة الملاحظة: وللتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على (٦) من المحكمين المختصين من المشرفين التربويين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الداخلية وبعض معلمي اللغة الإنجليزية ومتخصصين في علم النفس، وذلك للتحقق من صدق محتواها وسلامة بناءها ومدى تمثيلها لمؤشرات الدافعية نحو التعلم.

وتم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة في ضوء آراء المحكمين. حيث ظهرت البطاقة في صورتها النهائية مكونة من (١٠) مؤشرات، وتم إعادة صياغة بعض المؤشرات، وتم تقليص المعايير الخاصة بكل مؤشر وذلك لاتفاق المحكمين على ذلك.

وتم وضع تدرج ثلاثي لتحديد مستوى توافر المؤشر عند الطالبة (١-٢-٣) كما تم وضع بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، بحيث تكونت من (١٠) مؤشرات كما يوضحه الملحق (٢).

ثبات بطاقة الملاحظة: لحساب ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٨٧) وهو ما يعد مقبولا علميا لغرض البحث.

تحديد زمن تطبيق بطاقة الملاحظة: تم تحديد فترة زمنية مناسبة لتطبيق بطاقة الملاحظة قبل تطبيق استراتيجية التنظيم الذاتي بأسبوعين وبعد تطبيق المعالجة بأسبوع.

الاستراتيجية المقترحة والقائمة على التنظيم الذاتي: ليتسنى تطبيق استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي قامت الباحثات بإعداد كتيب التنظيم الذاتي (إنجازي) تستخدمه الطالبة في رصد إنجازها نحو متطلبات المادة بصورة ذاتية وبشكل يومي حسب (١٠) مؤشرات للدافعية نحو تعلم

اللغة الإنجليزية خلال ستة أسابيع من البرنامج ، ويتكون الكتيب كما هو موضح في الملحق رقم (٣) من :

- بطاقة متابعة الإنجاز وعددها ٦ بطاقات تتضمن:
- جدول مؤشرات الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية: ترصد الطالبة به إنجازها في كل مؤشر من مؤشرات تعلم اللغة الانجليزية بوضع علامة (√) أمام كل مؤشر بشكل يومي وعلى مدار الأسبوع، ثم تقوم الطالبة بتجميع نقاط إنجازها اليومي ووضع الدرجة في المكان المخصص لذلك، ومن ثم تجميع عدد نقاط إنجازها خلال الأسبوع وتدوينها في المكان المخصص.
- ركن إنجازي في الأسبوع: وفيه تدون الطالبة أفضل إنجاز قامت به خلال الأسبوع وتفخر به.
- ركن حصاد إنجازي: وفيه تلتصق الطالبة بطاقات التعزيز التي تقدمها المعلمة نظير أدائها المتميز في متطلبات المادة.
- ركن خطوتي القادمة: تدون فيه الطالبة خطة بسيطة لها لتحسين وتعزيز إنجازها بناء على الدرجة التي حصلت عليها خلال الأسبوع.
- تقييم المتطوعين: يتم متابعة تدوين الطالبة لإنجازها في الكتيب من قبل متطوعين (معلمات مواد أخرى، الأخصائية النفسية، الأخصائية الاجتماعية، مساعدة مديرة لمدرسة، وغيرهن) على ثلاث فترات خلال فترة التطبيق، ويساعد المقيم المتطوع على إبراز إنجازات الطالبة، وتقديم وصف لمستوى الإنجاز الذي حقق ويقدم بعض الإرشادات التي تساعد في تحسين وتطوير المستوى.

- جمهور الطالبة: تعرض الطالبة إنجازها الأسبوعي على أحد المقربين لها (الوالدين، الأخوة، الصديقات) ويدون انطباعه حول إنجاز الطالبة بعبارة بسيطة مرة واحدة كل أسبوع ويمكن للطالبة أن تغير جمهورها كل أسبوع حسب المتاح لها.
- مخطط الإنجاز: مخطط يوضح إنجاز الطالبة من خلال وضعها للدرجات التي حصلت عليها في الأسبوع وتمثيلها بيانيا بحيث يتضح لها مدى ارتفاع أو انخفاض مستوى إنجازها من أسبوع لآخر.
- صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستراتيجية المتمثلة في كتيب إنجازي فقد تم عرضها على (٦) من المحكمين كما يبين الملحق (١) من المشرفين التربويين بالمديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الداخلية وبعض معلمي اللغة الإنجليزية ومتخصصين في علم النفس، وذلك للتحقق من صدق محتوى وسلامة مكونات الكتيب وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة في ضوء رأي المحكمين والملحق (٣) يوضح كتيب (إنجازي) في صورته النهائية.

التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة في مؤشرات الدافعية نحو التعلم

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مؤشرات الدافعية نحو التعلم تم استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent-t-test) للمقارنة بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية نحو التعلم، ويوضح الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مؤشرات الدافعية نحو التعلم.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين أداء طالبات المجموعتين

التجريبية والضابطة في الدافعية نحو التعلم في التطبيق القبلي

عدد	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة	القيمة
المجموعة	الطالبات	الحسابي	المعياري	الحرية	(ت) الاحتمالية
الضابطة	٣٤	٣,٥٧	١٨,٤٧	٦٤	٠,٦٥
التجريبية	٣٢	٣,٥٧	٢٠,١٦		١,٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدلالة لاختبار مؤشرات الدافعية بلغت (٠,٦٥) عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) ما يشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في التطبيق القبلي لأداة القياس وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية.

إجراءات البحث

تم تنفيذ هذا البحث وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والابحاث السابقة والأدب النظري المتصل بالبحث الحالي.
- بناء بطاقة الملاحظة لمؤشرات الدافعية نحو التعلم بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية في هذا الجانب.

- إعداد كتيب إنجازي الذي يتضمن (بطاقات متابعة الإنجاز، تقييم المتطوعين، جمهور الطالبة، مخطط رصد الإنجاز الكلي) .
- تحديد مجتمع البحث وعينته.
- اختيار المعلمة المنفذة للبرنامج، وهي المعلمة ذاتها التي تدرس طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية.
- التأكد من تكافؤ الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال تطبيق البحث تطبيقاً قليباً.
- تطبيق الاستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية، حيث تم توزيع كتيب (إنجازي) على الطالبات وتوضيح الهدف منه وكيفية استخدامه أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فلم تتلق أي معالجة.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على جميع الطالبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً ثم مناقشتها وتفسيرها.
- التوصل الى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن اسئلة البحث استخدمت الباحثات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للتعرف الى دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية.

نتائج الدراسة

- النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس " ما أثر استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية؟

تم تطبيق بطاقة ملاحظة قبل وبعد تطبيق استراتيجية التنظيم الذاتي لمجموعتي الدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لنتائج طالبات مجموعتي البحث كما يوضحه الجدول (٢).

الجدول (٢)

نتائج اختبارات للفروق بين مجموعتي البحث على مؤشرات الدافعية في التطبيقين القبلي والبعدي

مؤشرات	المجموعة	نوع	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة	مستوى
الدافعية	الاختبار	الحسابي	المعياري	الحرية	ت	الدلالة	
مجل	الضابطة	قبلي	١٨,٤٧	٣,٥٦	٣٣	٣,٣٥	٠,٠٠٢
المؤشرات	بعدي	١٧,٤١	٣,٥٠				
التجريبية	قبلي	٢٠,١٦	٣,٥٦	٣١	٩,٨		٠,٠٠٠
بعدي	٢٢,٥٦	٤,٣٣					

يتضح من الجدول (٢) أن هناك أثراً لتطبيق الاستراتيجية القائمة على التنظيم الذاتي على دافعية الطالبات نحو التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويظهر ذلك من قيمة (ت) لمتوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية التي بلغت قيمتها (٠,٠٠٠) حيث أنها دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي، حيث ارتفع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مؤشرات الدافعية البعدي عما كان عليه في التطبيق القبلي، من (٢٠,١٦) إلى (٢٢,٥٦)، بانحرافات معيارية قدرها (٣,٥٦)، (٤,٣٣) على الترتيب، بينما بالنسبة للمجموعة الضابطة يظهر من قيمة

(ت) لمتوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة بأنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ حيث بلغت قيمة ت (0.002) ولكن لصالح التطبيق القبلي فقد انخفض متوسط درجات الطالبات من (18.47) إلى (17.41) بانحرافات معيارية قدرها (3.56)، (3.50)، ويمكن تفسير هذا الانخفاض إلى أن تطبيق الملاحظة البعدية تمت في نهاية الفصل الدراسي الثاني ومن الملاحظ على الطالبات بصفة عامة في هذه الفترة بالذات انخفاض في الأداء لعدة أسباب منها: دخول فصل الصيف وما يصاحبه من ارتفاع شديد في درجة حرارة الجو وطول اليوم الدراسي، مما يؤدي إلى شعورهن بالتعب والاجهاد، وهذا ينعكس سلباً على أداءهن، كما أن هذه الفترة من الفصل الدراسي تشكل ضغطاً على الطالبات نتيجة تركيز تطبيق جميع أعمال ومتطلبات وأدوات التقويم المستمر للمواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي وما يتطلبه ذلك من جهد كبير من قبل الطالبة لإنجاز متطلبات التقويم المستمر لجميع المواد في نفس الفترة، ومن هنا يتضح أهمية استراتيجية التنظيم الذاتي في شحذ همة الطلاب في الاستمرار بنفس القدر من الطاقة طوال الفصل الدراسي بأكمله بدون أن يكون لتغير الظروف بأنواعها المختلفة تأثير كبير على أداءهم في إنجاز متطلبات المواد الدراسية، وهذا ما أكدته نتيجة المجموعة التجريبية في مجمل مؤشرات الدافعية حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء الطالبات في مؤشرات الدافعية لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على أن كتيب انجازي كان له أثر في إبقاء دافعية الطالبات متقدة إلى نهاية الفصل الدراسي الثاني.

النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي؟

تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t – test)

لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي البحث في التطبيق البعدي لبطاقة

الملاحظة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣)

الجدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للفروق بين متوسطات درجات الطالبات في مجموعتي

البحث على مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي

م	مؤشرات الدافعية	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة	مستوى
			الحسابي	المعياري	الحرية	ت	الدلالة
١	طرح الطالبة لأسئلة في	الضابطة	١,٠٣	٠,٧	٦٤	٠,٠٤	٠,٩٧
	أثناء الموقف الصفي	التجريبية	١,٠٣	٠,١٧			
٢	المشاركة في أثناء	الضابطة	١,٤١	٠,٦١	٦٤	٤,٨٤	٠,٠٠
	الموقف الصفي	التجريبية	٢,١٩	٠,٦٩			
٣	التحضير اليومي للدرس	الضابطة	١,٢٩	٠,٥٢	٦٤	٣,٩٩	٠,٠٠
		التجريبية	١,٩٧	٠,٨٢			
٤	إنجاز الواجب المنزلي	الضابطة	١,٥٦	٠,٦١	٦٤	٤,٢١	٠,٠٠
		التجريبية	٢,٢٥	٠,٧٢			
٥	إحضار المستلزمات	الضابطة	٢,٩١	٠,١٧	٦٤	٠,٩٧	٠,٣٤
	المتعلقة بالمادة	التجريبية	٣	٠,٠٠			
٦	الالتزام بالزمن	الضابطة	٢,٩١	٠,٢٩	٦٤	٠,٩٦	٠,٣٤

				٢,٩٧	٠,١٨	التجريبية	المخصص للحصة
٧	إنجاز الأنشطة الصفية	الضابطة	١,٢٩	٠,٥٧	٦٤	٣,٨٠	٠,٠٠
		التجريبية	١,٨٧	٠,٦٦			
٨	إنجاز الأنشطة الكتابية	الضابطة	١,٨٢	٠,٧٩	٦٤	٢,٧٣	٠,٠١
	اللاصفية	التجريبية	٢,٣١	٠,٦٤			
٩	الانتباه في اثناء الموقف	الضابطة	١,٧٩	٠,٦٩	٦٤	٤,٦٠	٠,٠٠
	الصفى	التجريبية	٢,٥٦	٠,٦٧			
١٠	الاهتمام بالتحفيز المقدم	الضابطة	١,٣٢	٠,٥٣	٦٤	٧,٨	٠,٠٠
	من قبل المعلمة	التجريبية	٢,٤٣	٠,٦٢			
	المتوسط العام	الضابطة	١٧,٤١	٣,٥٠	٦٤	٥,٣	٠,٠٠
		التجريبية	٢٢,٥٦	٤,٣٣			

* الدرجة الكلية للمؤشرات : ٣٠ درجة

يتضح من الجدول (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,05$ بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث على مؤشرات دافعية الطالبات نحو تعلم اللغة الإنجليزية ككل حيث بلغت قيمتها (٠,٠٠) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وحيث بلغ المتوسط الحسابي في الملاحظة البعدية ككل (٢٢,٥٦) بانحراف معياري مقداره (٤,٣٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لنتائج طالبات المجموعة الضابطة (١٧,٤١) بانحراف معياري مقداره (٣,٥٠).

أما فيما يتعلق بمؤشرات دافعية الطالبات نحو تعلم اللغة الإنجليزية فيتضح من الجدول (٣) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في (٧) مؤشرات وهي: المشاركة في أثناء الموقف الصفّي، والتحضير اليومي للدرس، وإنجاز الواجب المنزلي، وإنجاز الأنشطة الصفّية، وإنجاز الأنشطة الكتابية اللاصفّية، والانتباه في أثناء الموقف الصفّي، والاهتمام بالتحفيز المقدم من قبل المعلمة، لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسبة للمؤشرات المتمثلة في إحضار المستلزمات المتعلقة بالمادة والالتزام بالزمن المخصص للحصة وطرح الطالبة لأسئلة في أثناء الموقف الصفّي فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لنتائج طالبات مجموعتي البحث.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين التطبيقين القبلي والبعدي لنتائج درجات طالبات المجموعة التجريبية في مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية؟

تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٤)

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للمجموعة الواحدة للفروق بين متوسطات درجات الطالبات للمجموعة التجريبية

على مؤشرات الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية في التطبيقين القبلي والبعدى

م	مؤشرات الدافعية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	طرح الطالبة لأسئلة في	قبلي	١,٠٣	١,٧٦	٣١	-	-
	أثناء الموقف الصفّي	بعدي	١,٠٣	١,٧٦			
٢	المشاركة في أثناء	قبلي	١,٧٨	٠,٦١	٣١	٣,٤٥	٠,٠٠
	الموقف الصفّي	بعدي	٢,١٩	٠,٦٩			
٣	التحضير اليومي للدرس	قبلي	١,٣٨	٠,٤٩	٣١	٥,٩٩	٠,٠٠
		بعدي	١,٩٧	٠,٨٢			
٤	إنجاز الواجب المنزلي	قبلي	٢	٠,٧٦	٣١	٣,٢١	٠,٠٠
		بعدي	٢,٢٥	٠,٧٢			
٥	إحضار المستلزمات	قبلي	٣	٠,٠٠	٣١	-	-
	المتعلقة بالمادة	بعدي	٣	٠,٠٠			
٦	الالتزام بالزمن المخصص	قبلي	٢,٦٦	٠,٤٨	٣١	٣,٧٥	٠,٠١
	للحصة	بعدي	٢,٩٧	٠,١٨			
٧	إنجاز الأنشطة الكتابية	قبلي	٢,٠٦	٠,٦٧	٣١	١,٦٤	٠,١١
	الصفية	بعدي	١,٨٧	٠,٦٦			

٨	إنجاز الأنشطة الكتابية	قبلي	٢,٠٦	٠,٥٠	٣١	٣,٢١	٠,٠٣
	اللاصفية	بعدي	٢,٣١	٠,٦٤			
٩	الانتباه في أثناء الموقف	قبلي	٢,١٩	٠,٥٩	٣١	٤,٣١	٠,٠٠
	الصفى	بعدي	٢,٥٦	٠,٦٧			
١٠	الاهتمام بالتحفيز المقدم	قبلي	٢,٢٢	٠,٦١	٣١	٢,٩٥	٠,٠٠
	من قبل المعلمة	بعدي	٢,٤٤	٠,٦٢			
	المتوسط العام	القبلي	٢٠,١٥	٣,٥٧	٣١	٩,٨٠	٠,٠٠
		البعدي	٢٢,٥٦	٤,٣٣			

يتضح من الجدول (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α

$\geq ٠,٠٥$) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠) بين متوسطات درجات طالبات مجموعة

البحث التجريبية على مؤشرات دافعية الطالبات نحو تعلم اللغة الإنجليزية لصالح التطبيق

البعدي، وبلغ المتوسط الحسابي في الملاحظة القبليّة ككل (٢٠,١٥) بانحراف معياري مقداره

(٣,٥٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لنتائج الملاحظة البعديّة (٢٢,٥٦) بانحراف معياري مقداره

(٤,٣٣). ما يشير إلى ارتفاع مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المجموعة

التجريبية بعد تطبيق الاستراتيجية القائمة على التنظيم الذاتي.

أما فيما يتعلق بمؤشرات دافعية طالبات المجموعة التجريبية نحو تعلم اللغة الإنجليزية

فيتضح من الجدول (٤) إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq ٠,٠٥$)

بين متوسطات الدرجات في بعض المؤشرات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق

البعدي التي تتمثل في المشاركة في أثناء الموقف الصفّي، والتحضير اليومي للدرس، وإنجاز

الواجب المنزلي، والالتزام بالزمن المخصص للحصة، وإنجاز الأنشطة الكتابية اللاصفية، والانتباه في أثناء الموقف الصفّي، والاهتمام بالتحفيز المقدم من قبل المعلمة.

وبالنسبة للمؤشرات المتمثلة في طرح الطالبة لأسئلة في أثناء الموقف الصفّي، إحضار المستلزمات المتعلقة بالمادة، وإنجاز الأنشطة الكتابية الصفية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لنتائج طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، ففي المؤشرين طرح الطالبة لأسئلة في أثناء الموقف الصفّي وإحضار المستلزمات المتعلقة بالمادة لم تتغير قيمة المتوسط الحسابي فقد بلغت (١,٠٣) و (٣) في التطبيقين القبلي والبعدي على التوالي بانحرافين معياريين (١,٧٦)، و (٠,٠٠) بينما في مؤشر إنجاز الأنشطة الكتابية الصفية انخفضت قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي من (٢,٠٦) الى (١,٨٧) بانحراف معياري (٠,٦٧) و (٠,٦٦).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة على مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وتعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استراتيجية التنظيم الذاتي المطبقة في تنمية دافعية الطالبات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، ويمكن تفسير ذلك إلى تمثل طالبات المجموعة التجريبية للمبادئ التي تقوم عليها هذه الاستراتيجية والتي تم اكتسابها خلال فترة التطبيق، فعملية الرصد والمتابعة الذاتية المستمرة للإنجاز التي تقوم عليها فكرة الكتيب مكنت الطالبات من الحصول على تغذية راجعة ذاتية عززت لديهن القدرة على تحمل مسؤولية إنجاز متطلبات مادة اللغة الإنجليزية داخل وخارج الصف.

كما أن تطبيق المجموعة التجريبية لاستراتيجية التنظيم الذاتي أدى إلى تعزيز مبدأ المراقبة الذاتية لمستوى الأداء لديهن بصورة موضوعية بعيدا تماما عن أي توجيه أو تقييم خارجي، مما أدى إلى شعور الطالبة بالأمان عند متابعتها لمستوى إنجازها في متطلبات المادة دون خوف أو قلق بغض النظر عن مستواها التحصيلي، ويؤكد كل من واين وبيري (Winne & Perry. ٢٠٠٠) في أن المراقبة الذاتية والتغذية الراجعة تشكل دورا أساسياً في مراحل التنظيم الذاتي. الأمر الذي يساعد الفرد على تنظيم وتوجيه سلوكه نحو الأداء.

كما ساعدت استراتيجية التنظيم الذاتي والمتمثلة في كتيب إنجازي على تحديد أهداف الطالبات للوصول إلى مستوى معين من الإنجاز في المادة ما أدى إلى إدارتهن للوقت وضبط جهدهن بصورة أفضل لمواجهة المشتتات انعكست على إنجازهن لمتطلبات المادة دون تأخير خاصة في ما يتعلق بإنجاز الواجبات المنزلية والأنشطة الكتابية اللاصفية، ويؤكد أحمد (٢٠٠٧) أن الطالب المنظم ذاتياً يظهر نشاطه من خلال قيامه بالتخطيط والتنظيم وتقييم نفسه ذاتياً مما يؤدي إلى تنمية دافعيته.

كما ساعدت الاستراتيجية على تعزيز قيمة تقدير المهمة في نفوس الطالبات حيث أن الكتيب ساعد الطالبة على تذكر ما يجب عليها القيام به من مهام في مادة اللغة الإنجليزية، فبمجرد رجوعها لبطاقة رصد الإنجاز اليومي في الكتيب يجعلها تدرك مدى إنجازها في تلك المتطلبات، وما يجب عليها القيام به سواء في الموقف الصفّي كالمشاركة وطرح الأسئلة أو خارج الموقف الصفّي كالتحضير وأداء الأنشطة اللاصفية وإنجازها في الوقت المناسب دون تأخير، وهذا ما لم يكن متاحاً لطالبات المجموعة الضابطة ما قد يجعل الطالبة تغفل عن القيام بواجباتها.

ومن الملاحظات التي أشارت إليها بعض الطالبات أن الاستراتيجية المتمثلة في كتيب انجازي ساعدتهن كثيرا في تحديد مستوى إنجازهن لمتطلبات المادة، حيث أن عملية رصد الانجاز بشكل يومي في الكتيب أتاح لهن فرصة التفكير والتأمل اليومي في مستوى انجازهن مما أدى إلى دفعهن نحو العمل على تحسين هذا المستوى ورفع من خلال تخطيط مستقبلي منظم لتقديم الأفضل ورفع مستوى الأداء، فالتحسن يشجعهن على التقدم بشكل أكبر، والتراجع يدفعهن إلى الالتزام أكثر بإنجاز متطلبات المادة حسب المؤشرات الموجودة في بطاقة المتابعة اليومية، وأكدت الطالبات على ملاحظتهن للفرق بين سلوكياتهن نحو متطلبات المادة قبل تطبيق الاستراتيجية وبعدها وخاصة فيما يتعلق بالتحضير اليومي لدروس مادة اللغة الإنجليزية. كما أبدت الطالبات إعجابهن بالشكل العام للكتيب والذي أخرج بصورة مشوقة جاذبة سهلة الاستخدام ملحق (٣) حيث كان عاملا مشجعا وجاذبا لهن لرصد ومتابعة أدائهن ذاتيا بشكل يومي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (Schunk & Ertmer, ١٩٩٩؛ عبد الفتاح، ٢٠٠١؛ جلجل، ٢٠٠٧؛ الجراح، ٢٠١٠؛ ٢٠١٠، Labuhn, Zimmerman, Hasselhorn, ٢٠١٠) في فاعلية التنظيم الذاتي على كل من الدافعية الداخلية والكفاءة الأكاديمية والأدائية للطلاب.

كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في بعض مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية وهذه المؤشرات هي، المشاركة في أثناء الموقف الصفّي، والتحضير اليومي للدرس، وإنجاز الواجب المنزلي، وإنجاز الأنشطة الصفية، وإنجاز الأنشطة اللاصفية الكتابية، والانتباه في أثناء الموقف الصفّي، والاهتمام بالتحفيز المقدم من قبل المعلمة، ويمكن تفسير هذه الفروق إلى أن كتيب انجازي ساهم في تذكير الطالبة ورفع مستوى وعيها بأهمية هذه المتطلبات التي

كانت تغفل عنها قبل تطبيق الكتيب، كما أن الارتباط بين هذه المؤشرات ببعضها البعض ساهم في جعل نتيجة التحسن في مؤشر منها سببا للتحسن المؤشرات الأخرى، فمثلا أن الارتفاع في مؤشر التحضير لصالح التطبيق البعدي أدى الى ارتفاع في المؤشرات الأخرى مثل المشاركة في الموقف الصفي والانتباه أثناءه.

ويفسر الفرق بين المجموعتين في مؤشر المشاركة في أثناء الموقف الصفي إلى حرص الطالبة على التحضير اليومي للدروس، بالإضافة إلى أن معايير الحكم على مؤشر المشاركة الصفية تم تحديدها في التفاعل مع المعلمة بإثراء الموقف الصفي فقط بدون حدها بصياغة دقيقة ومستوى عال من الإجابة، مما شجع الطالبات على المشاركة وبالتالي كان هذا المؤشر من المؤشرات الواضحة التي تستطيع الطالبة رصدها بشكل يومي وتشجع نفسها على التقدم فيها.

أما بالنسبة لمؤشر إنجاز الواجب المنزلي وإنجاز الأنشطة اللاصفية فقد لوحظ التزام الطالبات بتسليمها في الوقت المحدد دون ملاحظة أو تأخير بعكس ما حدث في المجموعة الضابطة حيث استمرت معظم الطالبات في تسويق تسليم الواجب والأنشطة اللاصفية، حيث لوحظ أن الطالبات في المجموعة التجريبية زادت لديهن المبادرة في تسليم الواجب والأنشطة اللاصفية بأنفسهن، دون الحاح من المعلمة وهذا بعكس طالبات المجموعة الضابطة، ما يدل على أن التنظيم الذاتي والمتمثل في كتيب إنجازي كان عاملا مهما في تذكير الطالبة بإنجاز الواجب المنزلي والأنشطة اللاصفية ما يشجعها على إكمال الواجب وتسليمه في الوقت المحدد وهذا لم يكن متاحا لطالبات المجموعة الضابطة.

وبالنسبة لمؤشر الاهتمام بالتحفيز المقدم من قبل المعلمة فمن الملاحظ تزايد اهتمام طالبات المجموعة التجريبية ببطاقات التعزيز المقدمة من قبل المعلمة عند حصول الطالبة على الدرجة الكاملة في الأنشطة الصفية واهتمام الطالبة بالصاق هذه البطاقات في كتيب إنجازي،

كما لوحظ مبادرتهم في سؤال المعلمة عن البطاقة التي استحوطتها الطالبة ولم تأخذها من المعلمة، وكان من المفاجئ للمعلمة أن بعض الطالبات دون المستوى حصلن على عدد لا بأس به من البطاقات مقارنة بالعدد الذي حصلن عليه في الفصل الدراسي الأول، ويمكن تفسير هذا الاهتمام من قبل الطالبة إلى أن استراتيجية التنظيم الذاتي ساعدت الطالبات على تحديد أهدافهن نحو متطلبات المادة بوضوح وبالتالي جاء حرصهن للحصول على التعزيز كنوع من الرصد لتحقيق تلك الأهداف، كما أن الكتيب أتاح الفرصة للطالبة لتذكر التعزيز الذي تستحقه بعد كل إنجاز تقوم به مما حفزها على الاحتفاظ بالتعزيز، كما اكتسبها الإحساس بالإنجاز وتحقيق الأهداف التي تصبو إليها. وتتفق هذه النتائج مع رأي سكانك و ارتمر (Schunk & Ertmer, ٢٠٠٠) حيث يؤكد أن الطالب يمكن أن يمتلك فرصة بسيطة من التنظيم الذاتي عندما يملى عليه المعلم ما عليه فعله ومتى وأين عليه فعله وكيف يمكنه إنجازه.

ومن جانب آخر اظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعض المؤشرات وهي: إحصار مستلزمات المادة، والالتزام بالزمن المخصص للحصة، و طرح الطالبة الأسئلة في أثناء الموقف الصفّي، ويفسر ذلك ارتباط مؤشر إحصار مستلزمات المادة والالتزام بالزمن المخصص للحصة بإجراءات الانضباط المدرسي المطبقة من قبل إدارة المدرسة فأصبح من البديهي لدى الطالبة الالتزام بإحضار أدواتها ومستلزمات المادة والالتزام بزمان الحصة وعدم التخلف عن الحضور، كذلك لا يمكن انكار وجود شيء من التنظيم الذاتي لدى الطالبة مسبقا في بعض جوانب التعلم وهذا ما يؤكد سكانك و ارتمر (Schunk & Ertmer, ٢٠٠٠)، حيث يؤكدون أنه لا يمكن اعتبار التنظيم الذاتي كظاهرة متكاملة أو نفيها كليا حيث يرى أن المتعلم قد يمتلك تنظيما ذاتيا في بعض الجوانب المعرفية والسلوكية والدافعية.

وقد يعزى عدم وجود فروق بين المجموعتين في مؤشر طرح الطالبة لأسئلة في أثناء الموقف الصفّي إلى القدرات اللغوية البسيطة لدى الطالبات في مادة اللغة الانجليزية التي قد تعيقهن من صياغة السؤال وطرحه في أثناء الموقف الصفّي وهذا ما يستدعي اجراء العديد من البحوث في هذا المجال.

كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في بعض مؤشرات الدافعية نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي وهذه المؤشرات هي، المشاركة في أثناء الموقف الصفّي، والتحضير اليومي للدرس، وإنجاز الواجب المنزلي، وإنجاز الأنشطة اللاصفية الكتابية، والانتباه في أثناء الموقف الصفّي، والاهتمام بالتحفيز المقدم من قبل المعلمة، والالتزام بزمان الحصة، ويمكن تفسير هذه الفروق بما تم استعراضه في تفسير الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. كما أظهرت نتائج البحث بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمؤشر إحضار المستلزمات المتعلقة بالمادة، ومؤشر طرح الطالبة لأسئلة في أثناء الموقف الصفّي، بينما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق القبلي في مؤشر إنجاز الأنشطة الكتابية الصفية، ويمكن تفسير ذلك الى اختلاف طبيعة الدروس المقدمة في التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي من حيث مستوى الصعوبة والتعقيد، وخاصة أن معيار قياس هذا المؤشر يركز على جودة العمل المنجز ونوعيته وليس على عملية الانجاز فقط.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خلص إليها هذا البحث الذي أظهر وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التنظيم

الذاتي على دافعية الطالبات نحو تعلم مادة اللغة الإنجليزية فإن الباحثات يوصين بما يأتي:

- أن يتم تطبيق هذه الاستراتيجية على باقي المواد الأخرى.
- إجراء دراسة لتقصي أثر استراتيجية التنظيم الذاتي على مستوى التحصيل الدراسي .
- إجراء دراسة لتقصي أثر الاستراتيجية في معالجة وتعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى طالبات المدرسة.
- تقديم دورات تدريبية للطالبات عن ثقافة التنظيم الذاتي وكيفية توظيفها لتحقيق التقدم في الإنجاز التحصيلي.

المراجع

- أحمد، إبراهيم (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، ٣ (٣)، ٦٩-١٣٥.
- بنات، شفيق (٢٠٠٨). مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة الأجنبية (الانجليزية) لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. جرش للبحوث والدراسات، ١٢ (٢)، ٣٠٥ - ٣٣١.
- بو حمامة، جيلالي (٢٠٠٩). الدافعية والتعلم. مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، ١٥٨ - ١٧٨.
- الجراح، عبدالناصر (٢٠١٠) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- جلجل، نصرة (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والاداء الأكاديمي في الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٥٨-٣٢٢، (١).
- حده، لونس (٢٠١٣). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أكلي محند أولحاج، المغرب.
- الحراشة، كوثر (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢ (١)، ١٨٨-٢٢١.

الخرجي، نصيب (٢٠١٣). أثر استخدام الانموذج التوليقي في تدريس مادة الفيزياء على
تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو المادة، دراسات عربية في التربية وعلم
النفس، (٤١)، ج ١، ٣٥-٥٥.

دودين، ثريا وجروان، فتحي (٢٠١٢). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم
والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات، (٢٦)، ج ٢، ١٠٦-١٤٨

الربيع، فيصل (٢٠١١). مستوى دافعية التعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن
وعلاقته ببعض المتغيرات. دورية كلية التربية بالإسماعيلية، ٢١، ٦٣-٩٠.

ستجنز، ريك ج، تشابويس (٢٠١٣). مقدمة إلى التقويم بمشاركة الطلاب. ترجمة مدارس
الظهران الأهلية، السعودية: دار الكتاب للتوزيع والنشر، ج ٣، ط (٦)٠

عبد الحميد، أسماء (٢٠٠١) إسهامات بيئتي الدراسة والاسرة في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب
المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، (٨٧) ج ٢،
٦٥-١.

عبد الحميد، أسماء وعبد الوارث، سميه ويس، عطيات (٢٠١٣). استخدام برنامج قائم على
مهارات دافعية ومعرفية وما وراء معرفية في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي
لدى طالبات المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية ببنها، (٩٤)، ج ٢، ٣٣٥-٣٨٠.

عبد الفتاح، فوقيه (٢٠٠١). أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة
الأكاديمية والادائية لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (١٠١)، ١٧٩-
٢٣١.

- عطية، كمال (٢٠٠٠). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري، مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٥ (٢)، ٢٥١-٢٨٦.
- غباري، ثائر (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القضاة، محمد (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة العربية لتطور التفوق، ٥ (٨)، ٣٣-٥٩.
- لفتة، ساجدة و عبدالله، حسن (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٠ (١)، ١٧٥-١٩٠.
- مخير، سمير والعبسي، سمير (٢٠١٤). أثر التعزيز في تنمية دافعية الانجاز لدى عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية. مجلة جامعة الأقصى، ١٨ (٢)، ١٤٥-١٧٤.
- مسلم، حموده (٢٠١١). أثر تدريس الأحياء بالمدونات التعليمية على تنمية الدافعية للتعلم ومهارات التواصل العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (١٤٦)، ج ٢، ٥٦٥-٥٩٨.
- مسلم، عبد الهادي و حسن، راوية وسلطان، محمد (٢٠١٢). السلوك الإنساني في المنظمات. القاهرة: دار التعليم الجامعي.
- الملاحه، حنان وأبو شقه، سعه (٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل. مجلة كلية التربية ببنها، ٨٧ (١)، ٢٦٥-٣٣١.

النرش، هشام (٢٠١٠) نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ١٦(٤)، ٢٠٥ - ٢٦٧.

النقبية، رقية (٢٠١٣). أثر تدريس العلوم باستخدام نموذج تسريع التعلم في التحصيل والدافعية الذاتية للتعلم لدى طالبات الصف العاشر بمحافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السلطان قابوس، مسقط.

نوفل، سليم (٢٠١١). أثر استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي الموجه في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٢، ٩٩٩-١٠٢٩.

هنداوي، أسامة و سعيد، أحمد (٢٠١٠)، أثر اختلاف مستوى دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، (١٤٤)، الجزء ٢، ٤١٩ - ٤٥٤.

- Bandura, A. (1991). Self- Regulation of Motivation through anticipatory and self- reactive mechanisms. Stanford University.
- Bandura, A. (١٩٩١). Social cognitive theory of self- regulation. Behavior and Human Decision Processes 50,248-287
- Garner, M. (2009). Systems engineering processes for a student based design laboratory. Unpublished Master Thesis. The University of Texas at Austin.
- Graham, S & Weiner, B. (2012). Motivation: past, present, and future. In: Harris, K., Graham, S.,& Urdan, T. APA Educational Psychology Handbook. (1), American Psychological Association. Washington, PC.
- Kobus,T., Maxwell, L., & Provo, J. (2008). Increasing Motivation of Elementry and Middle School Students Through Positive Reinforcement, student Self – assessment and Creative Engagement. Unpublished Master Thesis.
- Labuhn, A.,Zimmerman, B., Hasselhor, M. (2010). Enhancing students' self regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards. Metacognition Learning 5:173-194

Laskey, M. & Hetzel, C. (2010). Self –Regulated Learning, Metacognition and Soft skills: The 21st century Learner.

Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 4–n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1287037464?accountid=143792>

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014) What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, (1), 121–131.

Pintrich, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology* (15), pp.92–104.

Pintrich, P., & Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 1, pp.33–40.

Schmitz, B. & Wiese, B. (2006). New Perspectives for the Evaluation of Training sessions in self-regulated learning: time-series analyses and diary data. *Contemporary educational Psychology*, (31).S. 64–96.

Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning.

In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.631–649). San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., and Meece, J.L. 2008. *Motivation in education: theory, research and applications*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S.(2012). Consequences of Increased Self- Regulated Learning opportunities on Student Teachers Motivation and use of Metacognitive Skills. *Australian Journal of Teacher Education*. 37\ 8.

Winne, P., Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P., Zeidner, M., *Handbook of self-regulation*. San Diego. P. 531–566.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self- regulation and motivation: historical background methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*.45, pp. 166 –183

ملحق (١)

اسماء المحكمين

اسم المحكم	الدرجة العلمية	جهة العمل
سعود بن سليمان النبهاني	دكتوراه مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية	وزارة التعليم العالي
ريا بنت على التوبية	دكتوراة مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	وزارة التربية والتعليم
شكور العامرية	دكتوراة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
فاطمة بنت محمد العبدلية	ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	وزارة التربية والتعليم
عبدالله بن حمد الحضرمي	ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	وزارة التربية والتعليم
كاملة بنت نبهان الحضرمي	بكالوريوس تربية	وزارة التربية والتعليم

ملحق (٢)

أداة البحث في صورتها النهائية

المؤشر	١	٢	٣
١	طرح الطالبة لأسئلة اثناء الموقف الصفّي	لم تطرح الطالبة اي سؤال نهائيا.	تقتصر الطالبة على سؤال واحد اثناء الموقف الصفّي.
٢	المشاركة اثناء الموقف الصفّي	لا تشارك الطالبة نهائيا اثناء الموقف الصفّي.	تشارك الطالبة بفاعلية اثناء الموقف الصفّي.
٣	التحضير اليومي للدرس	لم تجب الطالبة على الاسئلة التي تتعلق بموضوع الدرس بطريقة صحيحة .	تجيب الطالبة على جميع الاسئلة التي تتعلق بموضوع الدرس بطريقة صحيحة.
	لم تنثري الطالبة الموقف الصفّي بمعلومة/بمشاركة مفيدة.	تنثري الطالبة الموقف الصفّي بمعلومة/بمشاركة مفيدة أحيانا.	تنثري الطالبة الموقف الصفّي بمعلومة/بمشاركة مفيدة دائما.

٤	انجاز الواجب المنزلي	لم تنجز الطالبة الواجب المنزلي.	تنجز الطالبة الواجب المنزلي بصورة غير مكتملة.	تنجز الطالبة الواجب المنزلي بصورة مكتملة.
٥	احضار المستلزمات المتعلقة بالمادة	تهمل الطالبة احضار مستلزمات المادة كثيرا.	تحضر الطالبة مستلزمات المادة غالبا.	تحرص الطالبة على احضار مستلزمات المادة دائما.
٦	الالتزام بالزمن المخصص للحصة	تتأخر الطالبة دائما عن موعد الحصة . تستأذن الطالبة كثيرا في الخروج اثناء الموقف الصفّي	تتأخر الطالبة احيانا . عن موعد الحصة تستأذن الطالبة احيانا في الخروج اثناء الموقف الصفّي.	تلتزم الطالبة دائما بوقت الحصة لا تستأذن الطالبة اطلاقا اثناء الموقف الصفّي
٧	انجاز الانشطة الكتابية الصفية	لا تنجز الطالبة الانشطة الكتابية الصفية	تنجز الطالبة الانشطة الكتابية الصفية احيانا	تنجز الطالبة الانشطة الكتابية الصفية دائما.
٨	انجاز الانشطة الكتابية اللاصفية (المطالعة الإثرائية)	لا تنجز الطالبة الانشطة اللاصفية نهائيا.	تهمل الطالبة الانشطة اللاصفية احيانا.	تنجز الطالبة الانشطة اللاصفية دائما.
٩	الانتباه اثناء الموقف الصفّي	لا تنتبه الطالبة اثناء الموقف	يقل انتباه الطالبة احيانا داخل	تنتبه الطالبة دائما اثناء الموقف الصفّي.

	الصفى.	الموقف الصفى.	
١٠	الاهتمام بالتحفيز المقدم من قبل المعلمة	لا تبالي الطالبة بالتحفيز المقدم من المعلمة.	تهتم الطالبة بالتحفيز المقدم من المعلمة
		تحرص الطالبة على الحصول على التحفيز من قبل المعلمة.	

	مؤشرات الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية											
م	اسم الطالبة	طرح	المشاركة	التحضير	انجاز	احضار	الالتزام	انجاز	الانتباه	الاهتمام		
		الطالبة	اثناء	اليومي	الواجب	المستلزمات	بوقت	الانشطة	اثناء	بالتحفيز		
		لأسئلة	الموقف	للدس	المنزلي	المتعلقة	الحصة	الصفية	الموقف	المقدم من		
		اثناء	الصفى			بالمادة		اللاصفية	الصفى	المعلمة		
		الموقف										
		الصفى										

	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1		
																													١
																													٢
																													٣
																													٤
																													٥
																													٦
																													٧
																													٨

ملحق (٣) كتيب انجازي





يعد التقويم من أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية، فهو المرآة التي تعكس مدى تحقق أهداف هذه العملية والذي من خلاله تتبثق الخطط التطويرية لتحقيق أفضل النتائج، ويرافق التقويم بأنواعه المختلفة العملية التعليمية في جميع مراحلها وخطواتها. ومن أفضل طرق التقويم هي طريقة التقويم الذاتي والتي تقوم على تقويم الفرد لأعماله بنفسه فهذه الطريقة تتيح له مراجعة عمله وتقييم مستوى أدائه لهذا العمل وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير ، وبذلك يعمل على التخطيط لإجراءات معينة تساعد على تعزيز نقاط القوة ومعالجة أولويات التطوير.

من هذا المنطلق ارتأت المدرسة تطبيق هذا النوع من التقويم في مادة اللغة الإنجليزية من خلال تصميم هذا الكتيب والذي يساعد الطالبة على تقويم مدى إنجازها في عشرة مؤشرات خاصة بتعلم مادة اللغة الإنجليزية على مدى ثمانية أسابيع، حيث تتابع الطالبة من خلال ثمان بطاقات بطاقة لكل أسبوع مدى الإنجاز الذي حققته في هذه المؤشرات

الأحد الاثنين الثلاثاء الأربعاء الخميس

٢٠١٥ / ٣ / ٥ - ٣ / ١

○	○	○	○	○	طرح أسئلة في الحصة
○	○	○	○	○	تفاعلت مع معلمي في الحصة
○	○	○	○	○	تتصيري للدرس ساعدي للإجابة على أسئلة معلمي
○	○	○	○	○	كنت منبهة لمعلمي أثناء الحصة
○	○	○	○	○	أحضرت مستلزمات مالي
○	○	○	○	○	التزمت بوقت الحصة
○	○	○	○	○	أنجزت أنشطتي الصفية
○	○	○	○	○	أنجزت أنشطتي الكتابية اللاصفية
○	○	○	○	○	أنجزت واجبي المنزلي
○	○	○	○	○	أقدم بمشاهدة تعظيم معلمي لي

نقوتي القلمية

مجموعتي

تلميذتي الرائعة

إذا كان الأفضل ممكنًا
فالجيد ليس كافيًا
كوني صاحبة همة ولا ترضي
إلا بالامتياز
اجتهدي وتوكلني على الله
وفقت الرحمن.

اجتدي لهذا الأسبوع

تلميذتي الرائعة

ليس هناك تحدي أكبر من
تحسين وتطوير ذاتك
كلما زاد ارتفاع تحليقتك
زاد المنظر

اجتدي لهذا الأسبوع

الأحد الاثنين الثلاثاء الأربعاء الخميس

٢٠١٥ / ٣ / ١٢ - ٣ / ٨

○	○	○	○	○	طرح أسئلة في الحصة
○	○	○	○	○	تفاعلت مع معلمي في الحصة
○	○	○	○	○	تتصيري للدرس ساعدي للإجابة على أسئلة معلمي
○	○	○	○	○	كنت منبهة لمعلمي أثناء الحصة
○	○	○	○	○	أحضرت مستلزمات مالي
○	○	○	○	○	التزمت بوقت الحصة
○	○	○	○	○	أنجزت أنشطتي الصفية
○	○	○	○	○	أنجزت أنشطتي الكتابية اللاصفية
○	○	○	○	○	أنجزت واجبي المنزلي
○	○	○	○	○	أقدم بمشاهدة تعظيم معلمي لي

نقوتي القلمية

مجموعتي

تلميذتي الرائعة

ليس هناك تحدي أكبر من
تحسين وتطوير ذاتك
كلما زاد ارتفاع تحليقتك
زاد المنظر

اجتدي لهذا الأسبوع

تلميذتي الرائعة

ليس هناك تحدي أكبر من
تحسين وتطوير ذاتك
كلما زاد ارتفاع تحليقتك
زاد المنظر

اجتدي لهذا الأسبوع

الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
٢٢ / ٣ - ٢٦ / ٣ / ٢٠١٥ م				
طرحت أسئلة في الحصة				
تفاعلت مع معلمي في الحصة				
تخطيت في درس ما في الحصة				
لأهابة على أسئلة معلمي الحصة				
كنت منتهية لمعلمي أثناء الحصة				
أعطيت مستلزمات معلمي				
تذمت بوقت الحصة				
أجرت أنشطة الصفية				
أجرت أنشطة القافية الصفية				
أجرت واجبي المنزلي				
أقدم بمساعدة تحفيز معلمي في				

حصان الجازي

لا يقاس النجاح بالموقع الذي يتبوأه المرء في حياته...

بقدر ما يقاس بالصعاب التي يتغلب عليها !!!

جازي لهذا الأسبوع

تدوني على النقاط الصنية وهي سوف تصيدك

القائمة

50 10 10 10 10

٧

INTERVIEW

الاسم: الوظيفة:

تاريخ المقابلة:

تقييم المتطوعين

ملاحظات المقيم وتوصياته



عزيزتي الطالبة:

في هذه الصفحة سيدون المقيم المتطوع متابعتك لك في تدوين إنجازك في الكتيب بعد أن يجري مقابلة مبسطة معك وسيدون انطباعه عن أدائك ويسجل توصياته لك. يمكنك الاستفادة من الأسئلة أدناه للتعرف على نوعية الأسئلة التي سيطرحها عليك:

- ما تقييمك على أدائك في المادة خلال الفترة الماضية.
- ما المؤشر الذي حققت فيه أعلى إنجاز؟
- ما المؤشر الذي تشعرين بعدم الرضا عن إنجازك فيه؟
- هل تساعدك تدوين خطواتك القادمة لتطوير إنجازك في المادة؟
- هل حصلت على تعليقات من الجمهور على إنجازك؟ وأي التعليقات يمثل أهمية بالنسبة لك؟
- هل يمثل لك التعزيز الذي تقدمه المعلمة معنى ودلالة على تقدمك في الإنجاز؟

٨

०३



٤ / ٥ — ٤ / ٩ / ٢٠١٥ م

الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐

تلميذتي الرائعة

يتوقف النجاح على تحضير سابق وبدون مثل هذا التحضير لا بد أن يكون هناك فشل.

الجزء الثاني الإبداع

ملحوظتي القلمية

١٠



يا تلميذتي لا تنسي أن تكتب في كل يوم



الاسم:
تاريخ المقابلة:
الوظيفة:

تقديم
المتطوعين

ملاحظات المقيم وتوصياته

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



عزيزتي الطالبة:

في هذه الصفحة سيدون المقيم المتطوع متابعته لك في تدوين إنجازك في الكتيب بعد أن يجري مقابلة مبسطة معك وسيدون انطباعه عن اداءك ويسجل توصياته لك. يمكنك الاستفادة من الاسئلة ادناه للتعرف على نوعية الاسئلة التي سيطرحها عليك:

- ≤ ما تقييمك على ادائك في المادة خلال الفترة الماضية.
- ≤ ما المؤشر الذي حققت فيه أعلى إنجاز؟
- ≤ ما المؤشر الذي تشعرين بعدم الرضا عن إنجازك فيه؟
- ≤ هل تساعدك تدوين خطواتك القادمة لتطوير إنجازك في المادة؟
- ≤ هل حصلت على تعليقات من الجمهور على إنجازك؟ وأي التعليقات يمثل أهمية بالنسبة لك؟
- ≤ هل يمثل لك التعزيز الذي تقدمه المعلمة معنى ودلالة على تقدمك في الإنجاز؟

١١

الأسبوع الأول

الأسبوع الثاني

الأسبوع الثالث

الأسبوع الرابع

الأسبوع الخامس

الأسبوع السادس

جمهور الطالبة