الفصل الخامس

obeikandl.com

الفصل الخامس
(نتائج الدراسة وتفسيرها)

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

ثانياً: التوصيات.

ثالثاً: البحوث المقترحة.

obeikandl.com

الفصل الخامس

(نتائج الدراسة وتفسيرها)

مقدمة:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة، كما تقوم الباحثة في نهاية الفصل بتقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة التي ترى أنها تحتاج إلى دراسة لاستكمال ما توصلت إليه من نتائج.

أولاً: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها وتفسيرها:

يتضمن الجزء الحالي من الدراسة عرض فروض الدراسة التي سبق عرضها في نهاية الفصل الثالث من الدراسة الحالية والتي تم تقسيمها إلى أربعة مجموعات من الفروض الرئيسية وفى كل مجموعة عدد من الفروض الفرعية وهذا حتى يسهل مناقشتها كما يلي:

المجموعة الأولى: الفروض الخاصة بعلاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم.

أ – عرض نتائج الفروض الفرعية (الأول والثاني والثالث)

ينص الفرض الأول على أنه:

(لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم في مقياس فعالية الذات).

ولاختبارهذا الفرض حسبت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين متغيرات الدراسة وجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات وتصورات التعلم

	استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم	فعالية الذات	تصورات التعلم
استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم	١	٠,٣٩٦** ٠,٠٠٠	٠,٣٣٦** ٠,٠٠٠
فعالية الذات	٠,٣٩٦** ٠,٠٠٠	١	٠,٣٠٣** ٠,٠٠٠
تصورات التعلم	٠,٣٣٦** ٠,٠٠٠	٠,٣٠٣** ٠,٠٠٠	١

** دالة عند مستوى ٠١,٠ .

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل القائل بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات.

ينص الفرض الثاني على:

(لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ودرجاتهم في مقياس تصورات التعلم).

ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين متغيرات الدراسة وجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول السابق(٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى٠,٠١ بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتصورات التعلم.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثاني وقبول الفرض البديل القائل بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتصورات التعلم.

ينص الفرض الثالث على :

(لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في مقياس فعالية الذات ودرجاتهم في مقياس تصورات التعلم).

ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين متغيرات الدراسة وجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ . بين فعالية الذات وتصورات التعلم.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثالث وقبول الفرض البديل القائل بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات وتصورات التعلم.

ب- مناقشة وتفسير نتائج الفروض الفرعية (الأول والثاني والثالث):

أظهرت نتائج الفروض الخاصة بعلاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات.
- توجد علاقة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتصورات التعلم.
- توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات وتصورات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من زمرمان ومارتينزبونز Zimmerman,B.J.,&Martinez-pons(1986)، ودراسة زمرمان Zimmerman,B.J.,(1990)، ودراسة زمرمان ومارتينزبونز(١٩٩٠)، ودراسة بنتريش

وجروت(Pintrich,P.R.,&DeGroot,E.V.,1990)، ودراسة زمرمان (١٩٩٤)، ودراسة رينهـــارد وآخـــرين (Rinhard,W.et.al1996)، ودراســـة مالبـــاس وآخرين(Malpass,J.et.al,1996)، ودراسة شوارتز (Schwartz,L.S.,1996)، ودراسة والترز(Wolters,A.,1998)، ودراسة أندرو وفيالى (Andrew,S.,&Vialle,W,1998) ودراسة تشاى وآخرين (Chye,S.,Walker,R.A.,&Smith,I.D.,2003). حيث أكـدت نتائج هذه الدراسات على وجود ارتباط بين فعالية الذات واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ، كما أكدت نتائج الدراسات النظرية التي قام بها زمرمـان (١٩٩٠) و(١٩٩٤) علـى أهمية البعد السيكولوجي المتمثل في الدافعية في عملية التعلم المنظم ذاتيا، وعلـى أن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية يعد من أهم الخصائص المميزة للتنظيم الذاتي للتعلم.

(Zimmerman,B.J.,1990,p:175& Zimmerman,B.J.,1994,p:18)

كما تتفق نتائج علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بتصورات التعلم، ومن ثم بفعالية الذات مـع دراسـة بـوردي (Purdie,N.,1994) ودراسـة بـوردي وبيلـى ولـويس (Purdie,N.,Pillay,H.,&Lewis,G.B.,2000)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات علـى وجود ارتباط بين تصورات الطلاب عن التعلم وبين استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الـذاتي للتعلم فقد ارتبط تصور الطلاب اليابانيين في الدراسة التي قامت بها بوردي (١٩٩٤) للـتعلم كعملية حفظ باستخدامهم لاستراتيجية التسميع والتذكر.

كما تؤكد هذه النتائج صحة ما افترضه باندورا وأنصار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي حيث افترض باندورا أن معتقدات الإنسان حول فعالية ذاته تحدد سلوكه، ومقدار الجهد الـذي يبذله في العمل ومدى مثابرته في مواجهة الصعوبات، كما أكد باندورا علـى أن الـسلوك الإنساني يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات هي العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامـل البيئية وأن العلاقة بين تلك العوامل علاقة نسبية تبادلية ثلاثية الاتجاه، وفى إطار هذا التصور يشير باندورا إلى عامل فعالية الذات باعتباره أحد العوامل الذاتية التي تتوسط التفاعـل بـين العوامل البيئية والسلوكية، ويؤكد باندورا أنه على الرغم من الأثر القوى لعامل فعالية الـذات إلا أنه لا يعد المحدد الوحيد للسلوك، وإنما يرتبط بالبيئة وبالـسلوك الـسابق وبالمعتقـدات الشخصية الأخرى لإحداث السلوك، وما توصل إليه زمرمان وماتينز بونز(١٩٩٠) مـن أن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية يعد بمثابة المحرك الأساسي للطلاب لاستخدام اسـتراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث ارتبط إدراك الطلاب المرتفع لكل من كفاءتهم اللفظية والرياضـية باستخدامهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.(سوسن شلبى،٢٠٠٠: ٣٧-٣٨)

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن هناك شبكة من العلاقات المتداخلة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبين فعالية الذات وتصورات الطلاب عن التعلم حيث يتأثر كل متغيـر بالمتغير الآخر ويؤثر فيه، فكلما ارتفع إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية كلمـا زاد اسـتخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

يتأثر بمدى وعمق تصورات الطلاب عن التعلم و نظرتهم للتعلم على أنه واجب اجتماعي يجب عليهم أداؤه.

المجموعة الثانية: الفروض الخاصة بالفروق بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من حيث المجموعة(طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة) والنوع (ذكور– إناث).

أ- عرض نتائج الفروض الفرعية (الرابع والخامس والسادس)

ينص الفرض الرابع على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة "طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة").

ينص الفرض الخامس على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي ترجع إلى النوع "ذكور – إناث").

ينص الفرض السادس على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي ترجع إلى تفاعل المجموعة"طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة" في النوع "ذكور – إناث").

ولاختبار هذه الفروض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول رقم (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي

المجموعة / النوع	المجموعات											
	طلاب الجامعة الأمريكية			طلاب جامعة القاهرة(عاديين)			طلاب جامعة القاهرة (لغات)			إجمالي العينة		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إناث	٦٣	٥١,٧٠	٧,٩٨٣	٧٩	٥٤,٠١	٧,٦٢٨	٨٠	٥٥,٩١	٥,٩٣٧	٢٢٢	٥٤,٠٤	٧,٣٣٨
ذكور	٤٠	٥٠,٦٠	٨,٤٧٨	٥٢	٥٥,١٢	٦,٨٤٢	١١	٥٧,١٨	٩,١٣٠	١٠٣	٥٣,٥٨	٨,٠٦٩
المجموع	١٠٣	٥١,٢٧	٨,١٥٣	١٣١	٥٤,٤٥	٧,٣١٩	٩١	٥٦,٠٧	٦,٣٥٤	٣٢٥	٥٣,٩٠	٧,٥٦٨

ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي ، ع = الانحراف المعياري.

obeikandl.com

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٣X٢) للكشف عن الفروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التى ترجع إلى المجموعة والنوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	١٠٤٠,٢٦٥	٢	٥٢٠,١٣٢	٩,٥٩٤	٠,٠٠٠ دالة*
النوع	٩,٢٠٨	١	٩,٢٠٨	٠,١٧٠	٠,٦٨١ غير دالة
تفاعل المجموعة في النوع	٧٧,١٣٦	٢	٣٨,٥٦٨	٠,٧١١	٠,٤٩٢ غير دالة
الخطأ	١٧٢٩٥,١٨٩	٣١٩	٥٤,٢١٧		

- دالة عند مستوى ٠,٠٥

نتائج الفرض الرابع:

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥ بين الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة.

وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول رقم(١٢)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية للمجموعات لمقياس استراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-١٨, ٣*	٠,٩٧٠	٠,٠٠٣
	القاهرة (لغات)	- ٤,٧٩*	٠,٠٥٩	٠,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	١٨, ٣*	٠,٩٧٠	٠,٠٠٣
	القاهرة (لغات)	- ٦,٦٢	١,٠٠٥	٠,٢٤٤
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	٧٩, ٤*	١,٠٥٩	٠,٠٠٠
	القاهرة (عاديين)	١ ,٦٢	١,٠٠٥	٠,٢٤٤

- دالة عند مستوى ٠,٠٥

obeikandi.com

يتضح من الجدول رقم (١١) والجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاثة في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح طلاب جامعة القاهرة الدارسين في أقسام اللغات الأجنبية، وطلاب جامعة القاهرة العاديين وإن كان جدول (١٠) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قد أظهر تفوق طلاب اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة على طلاب الجامعة الأمريكية والطلاب العاديين في جامعة القاهرة على حد سواء إلا أن جدول توكى رقم (١٢) قد أوضح عدم وجود فروق بين الطلاب الدارسين في أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة والطلاب العاديين الدارسين في جامعة القاهرة في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إذ أن الفارق بينهم في المتوسطات لم يحدث أي فروق ذات دلالة إحصائية وبذلك يتفوق طلاب جامعة القاهرة (لغات – عاديين) على أقرانهم من طلاب الجامعة الأمريكية، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الرابع وقبول الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة.

وللتعرف على نوع الاستراتيجيات الفارقة والمميزة المستخدم من قبل كل مجموعة قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي لكل استراتيجية على حده والجدول رقم (١٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، والجدول رقم (١٤) يوضح تحليل التباين الأحادي ANOVA.

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كل على حدى

الاستراتيجية	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والبحث عن المعلومات	١	١٠٣	٩,٧٨	٢,٢٠٩	٠,٢١٨
	٢	١٣١	٨,٥٢	٢,٢٢٧	٠,١٩٥
	٣	٩١	٩,٧٦	٢,٢٠٣	٠,٢٣١
	المجموع	٣٢٥	٩,٢٦	٢,٢٩١	٠,١٢٧
التنظيم والتحويل	١	١٠٣	٨,٦٢	١,٦٨٧	٠,١٦٦
	٢	١٣١	٩,١٣	١,٨٧٩	٠,١٦٤
	٣	٩١	٩,٣٧	١,٤٢٧	٠,١٥٠
	المجموع	٣٢٥	٩,٠٤	١,٧٢٣	٠,٠٩٦
التسميع والتذكر	١	١٠٣	٨,٤٢	١,٧٢٩	٠,١٧٠
	٢	١٣١	٩,٥٠	١,٥٠١	٠,١٣١
	٣	٩١	٩,٣١	١,٥٨٢	٠,١٦٦
	المجموع	٣٢٥	٩,١٠	١,٦٦٣	٠,٠٩٢
تقويم الذات	١	١٠٣	٦,٢٦	١,٤٠٧	٠,١٣٩
	٢	١٣١	٦,٣٧	١,٤٥٨	٠,١٢٧
	٣	٩١	٦,٢٧	١,٤٧٦	٠,١٥٥
	المجموع	٣٢٥	٦,٣١	١,٤٤٤	٠,٠٨٠
مراجعة السجلات	١	١٠٣	٣,٦٢	١,١٤٧	٠,١٣٣
	٢	١٣١	٤,٢٥	١,١٥٩	٠,١٠١

obeikandl.com

	٣	٩١	٤,٤٦	١,١٨٦	٠,١٢٤
	المجموع	٣٢٥	٤,١١	١,٢١٠	٠,٠٦٧
بنية البيئة	١	١٠٣	٣,٩٧	١,٠٠٤	٠,٠٩٩
	٢	١٣١	٤,٦١	٠,٩٣٣	٠,٠٨٢
	٣	٩١	٤,٣٠	٠,٨٣٧	٠,٠٨٨
	المجموع	٣٢٥	٤,١١	٠,٩٦٧	٠,٠٥٤
البحث عن العون الاجتماعي	١	١٠٣	٢,٦٣	٠,٧٦٧	٠,٠٧٦
	٢	١٣١	٢,٤٩	٠,٩٥٦	٠,٠٨٣
	٣	٩١	٢,٩٥	٠,٩٩٣	٠,١٠٤
	المجموع	٣٢٥	٢,٦٦	٠,٩٢٨	٠,٠٥١
ملاحقة الذات	١	١٠٣	٤,١٤	١,٢٢٩	٠,١٢١
	٢	١٣١	٤,١٢	١,١٢٩	٠,٠٩٩
	٣	٩١	٤,٧٠	١,٠٧٠	٠,١١٢
	المجموع	٣٢٥	٤,٥٧	١,١٨١	٠,٠٦٥
وضع الأهداف والتخطيط	١	١٠٣	٣,٨٣	١,٠٢٠	٠,١٠١
لتحقيقها	٢	١٣١	٤,٨٥	١,٠٠٤	٠,٠٨٨
	٣	٩١	٥,٠١	٠,٩٤٩	٠,٠٩٩
	المجموع	٣٢٥	٤,٥٧	١,١١٣	٠,٠٦٢
إجمالي	١	١٠٣	٥١,٢٧	٨,١٥٣	٠,٨٠٣
الاستراتيجيات	٢	١٣١	٥٤,٤٥	٧,٣١٩	٠,٦٣٩
	٣	٩١	٥٦,٠٧	٦,٣٥٤	٠,٦٦٦
	المجموع	٣٢٥	٥٣,٩٠	٧,٥٦٨	٠,٤٢٠

* يشير الرقم (١) إلى الطلاب الدارسين في الجامعة الأمريكية.

يشير الرقم (٢) إلى الطلاب (العاديين) الدارسين في جامعة القاهرة.

يشير الرقم (٣) إلى الطلاب الدارسين في (أقسام اللغات الأجنبية) في جامعة القاهرة.

يشير(المجموع) إلى إجمالي عدد الطلاب في الثلاث مجموعات.

جدول رقم(١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي ترجع إلى المجموعة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة والبحث عن المعلومات	بين المجموعات	١٢١,٩٩٥	٢	٦٠,٩٩٨	١٢,٤٣٧	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٥٧٩,٢٤٨	٣٢٢	٤,٩٠٤		
	المجموع الكلى	١٧٠١,٢٤٣	٣٢٤			
التنظيم والتحويل	بين المجموعات	٢٩,٢٣٣	٢	١٤,٦١٧	٥,٠٤٨	*٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٩٣٢,٣٢٤	٣٢٢	٢,٨٩٥		
	المجموع الكلى	٩٦١,٥٥٧	٣٢٤			
التسميع والتذكر	بين المجموعات	٧٢,٤٦٢	٢	٣٦,٢٣٤	١٤,١٧٣	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٢٣,١٨١	٣٢٢	٢,٥٥٦		
	المجموع الكلى	٨٩٥,٦٤٩	٣٢٤			
تقويم الذات	بين المجموعات	٠,٧٦٤	٢	٠,٣٨٢	٠,١٨٢	٠,٨٣٣
	داخل المجموعات	٦٧٤,٤٦٦	٣٢٢	٢,٠٩٥		

obeikan.com

	المجموع الكلى	٦٧٥,٢٣١	٣٢٤			
مراجعة السجلات	بين المجموعات	٣٨,٤٧٧	٢	١٩,٢٣٨	١٤,٢٢٣	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٣٥,٥٣٥	٣٢٢	١,٣٥٣		
	المجموع الكلى	٤٧٤,٠١٢	٣٢٤			
بنية البينة	بين المجموعات	٢٣,٦٧٣	٢	١١,٨٣٧	١٣,٦٥٩	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٧٩,٠٤٧	٣٢٢	٠,٨٦٧		
	المجموع الكلى	٣٠٢,٧٢٠	٣٢٤			
البحث عن العون الاجتماعي	بين المجموعات	١١,٣٣١	٢	٥,٦٦٥	٦,٨٢١	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٦٧,٤٣٩	٣٢٢	٠,٨٣١		
	المجموع الكلى	٢٧٨,٧٦٩	٣٢٤			
ملاحقة الذات	بين المجموعات	٢٩,٠٠٣	٢	١٤,٥٠٢	١١,٠٤٧	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٢٢,٦٨٩	٣٢٢	١,٣١٣		
	المجموع الكلى	٤٥١,٦٩٢	٣٢٤			
وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها	بين المجموعات	٨٣,٤٢١	٢	٤١,٧١١	٤٢,٢١٨	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٣١٨,١٣٠	٣٢٢	٠,٩٨٨		
	المجموع الكلى	٤٠١,٥٥١	٣٢٤			
إجمالي الاستراتيجيات	بين المجموعات	١١٧٨,٠٢٣	٢	٥٨٩,٠١١	١٠,٩١٤	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٧٣٧٨,٤٢٠	٣٢٢	٥٣,٩٧٠		
	المجموع الكلى	١٨٥٥٦,٤٤٣	٣٢٤			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٤) الآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (البحث عن المعلومات والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)؛ وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات، والجدول رقم(١٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٥) نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية البحث عن المعلومات واستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عادين)	١, ٢٦*	,٢٨٧	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	,٠٢	,٣١٣	٠,٩٩٨
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	-١,٢٦*	,٢٨٧	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-١,٢٤*	,٢٩٧	٠,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	-,٠٢	,٣١٣	٠,٩٩٨
	القاهرة (عاديين)	١,٢٤*	,٢٩٧	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٥) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب الجامعة الأمريكية وطلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعات الثلاثة في استراتيجية (التنظيم والتحويل)؛ وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات، والجدول رقم(١٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٦)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية التنظيم والتحويل باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-٠,٥١	,٢٢٥	٠,٠٦٣
	القاهرة (لغات)	-٠,٧٥*	,٢٤٦	٠,٠٠٧
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	٠,٥١	,٢٢٥	٠,٠٦٣
	القاهرة (لغات)	-٠,٢٤	,٢٣٣	٠,٥٤٩
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	٠,٧٥*	,٢٤٦	٠,٠٠٧
	القاهرة (عاديين)	٠,٢٤	,٢٣٣	٠,٥٤٩

- دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٦) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (التسميع والتذكر) وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم (١٧) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٧)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية التسميع والتذكر باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-١,٠٨*	,٢١١	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-,٨٩*	,٢٣٠	٠,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	١,٠٨*	,٢١١	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	,١٩	,٢١٩	٠,٦٦٤
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	,٨٩ *	,٢٣٠	٠,٠٠٠
	القاهرة (عاديين)	-,١٩	,٢١٩	٠,٦٦٤

• دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٧) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب جامعة القاهرة وطلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعات الثلاثة (الجامعة الأمريكية - جامعة القاهرة - أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة) في استراتيجية (تقويم الذات).

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (مراجعة السجلات) وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية - طلاب جامعة القاهرة عاديين - طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم (١٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٨) نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية مراجعة السجلات باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-,٦٣*	,١٥٣	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-,٨٤*	,١٦٨	٠,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	,٦٣*	,١٥٣	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-,٢١	,١٥٩	٠,٣٨٦
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	,٨٤*	,١٦٨	٠,٠٠٠
	القاهرة (عاديين)	,٢١	,١٥٩	٠,٣٨٦

obeikandi.com

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٨) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب جامعة القاهرة وطلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (بنية البيئة) وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم (١٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٩)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية بنية البيئة باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة القرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-,٦٤*	,١٢٢	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-,٣٣*	,١٣٤	٠,٠٤١
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	,٦٤*	,١٢٢	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	,٣١*	,١٢٧	٠,٠٣٧
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	,٣٣*	,١٣٤	٠,٠٤١
	القاهرة (عاديين)	-,٣١*	,١٢٧	٠,٠٣٧

- دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٩) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب جامعة القاهرة.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (البحث عن العون الاجتماعي) وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة(طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم(٢٠) يوضح ذلك.

obeikandl.com

جدول رقم (٢٠)
نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية البحث عن العون الاجتماعي باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	,١٤	,١٢٠	٠,٤٦٠
	القاهرة (لغات)	-,٣١*	,١٣١	٠,٠٤٥
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	-,١٤	,١٢٠	٠,٤٦٠
	القاهرة (لغات)	-,٤٦*	,١٢٤	٠,٠٠١
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	,٣١*	,١٣١	٠,٠٤٥
	القاهرة (عاديين)	,٤٦*	,١٢٤	٠,٠٠١

• دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (٢٠) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة.

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (ملاحقة الذات) وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم (٢١) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢١)
نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية ملاحقة الذات باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-,٦٨*	,١٥٠	,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-,٥٧*	,١٦٤	,٠٠٢
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	,٦٨*	,١٥٠	,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	,١١	,١٥٥	,٧٤٦
طلاب جامعة القاهرة(لغات)	الأمريكية	,٥٧*	,١٦٤	,٠٠٢
	القاهرة (عاديين)	-,١١	,١٥٥	,٧٤٦

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (٢١) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة والطلاب العاديين بجامعة القاهرة.

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجية (وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها) وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم(٢٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٢) نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجية وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة قيمة(ل)
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة (عاديين)	-١,٠١*	,١٣١	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-١,١٨*	,١٤٣	٠,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الأمريكية	١,٠١*	,١٣١	٠,٠٠٠
	القاهرة (لغات)	-,١٦	,١٣٦	٠,٤٥٠
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الأمريكية	١,١٨*	,١٤٣	٠,٠٠٠
	القاهرة (عاديين)	,١٦	,١٣٦	٠,٤٥٠

- **دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (٢٢) أن الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة كانت لصالح طلاب جامعة القاهرة وطلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى النوع "ذكور – إناث") .

ولاختبار هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثنائي (3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول رقم (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

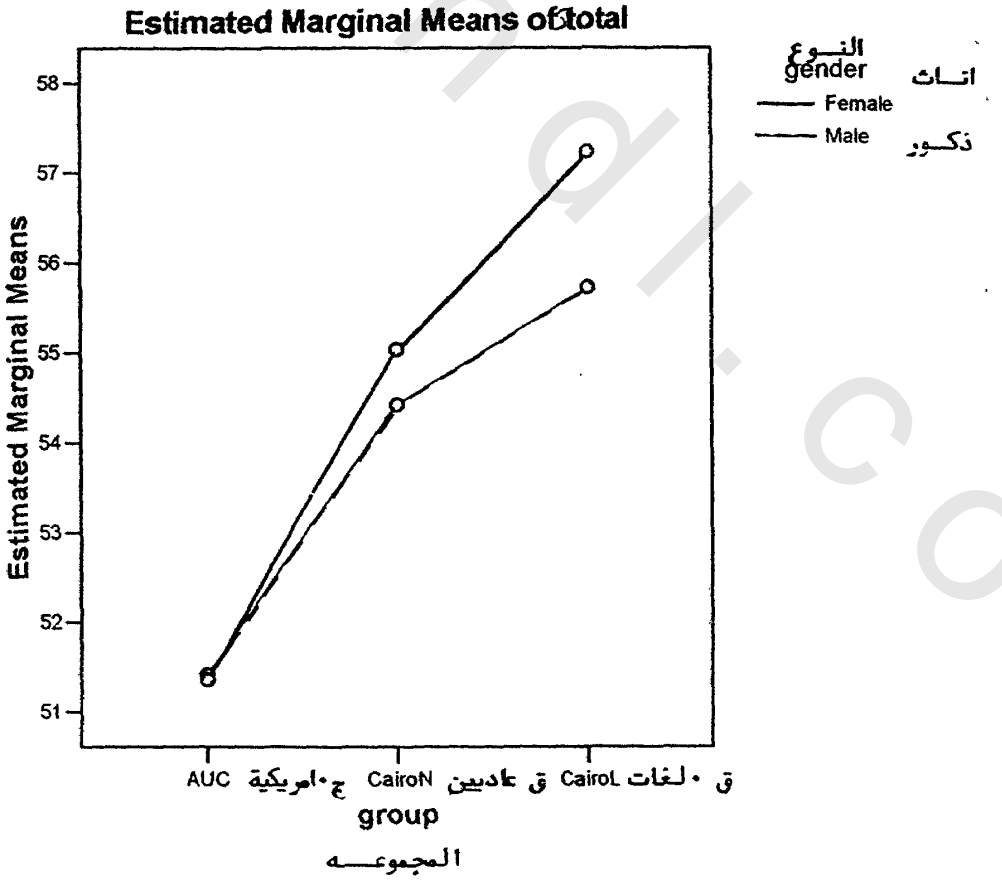
يتضح من الجدول رقم(١٠) والجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ل=٠,٠٥) بين الذكور والإناث في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الصفري الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة"طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة" في النوع "ذكور – إناث").

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول رقم (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

يتضح من الجدول رقم (١٠) والجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ل=٠,٠٥) بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة في النوع وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الصفري السادس القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى التفاعل بين المجموعة والنوع، وشكل (٧) يوضح ذلك.



شكل(٧)

التفاعل بين متغيري المجموعة والنوع في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

ب- مناقشة وتفسير نتائج الفروض الفرعية (الرابع والخامس والسادس):

أظهرت نتائج الفروض الخاصة بالفروق في درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من حيث متغيرات المجموعة "طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة"والنوع " ذكور – إناث" ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (ل=٠,٠٥) بين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة"طلاب الجامعة الأمريكية- طلاب جامعة القاهرة-طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة".
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة " طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة" في النوع " ذكور- إناث".

وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من زمرمان ومارتينزبونز Zimmerman,B.J.,&Martinez-pons(1990) ودراسة بوردي Purdie,N.,(1994) ودراسة بوردي وهاتى(Purdie,N.,&Hattie,J.,(1996)، ودراسة بوردي وهاتى ودوجلاس(Purdie,N.,Hattie,J.,&Douglas,G.,(1996)، ودراسة بوردي وبيلى ولويس(Purdie,N.,Pillay,H.,&Lewis,G.B.,(2000)، ودراسة تشاى وآخرون (Chye,S.,Walker,R.A.,&Smith,I.D.,(2003)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات على أن العوامل الثقافية والبيئة التربوية – باعتبارهما جزء من البيئة بمفهومها العام- لهما تأثير كبير على سلوك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ففي دراسة بوردي وهاتى (١٩٩٦) تشابه الطلاب اليابانيين المقيمين في أستراليا منذ (٥) أعوام مع نظائرهم الأستراليين في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أكثر من تشابههم مع نظائرهم اليابانيين المقيمين في اليابان، وقد أرجع الباحثان هذا التشابه إلى أثر الثقافة بوجه عام، إلا أنهم بالرغم من ذلك ما زالوا يبدون اهتماماً اكثر من نظائرهم الأستراليين باستخدام استراتيجية (التسميع والتذكر) ويرجع الباحثون ذلك إلى تأثير معتقدات اليابانيين فيما يتعلق بالحفظ والفهم .

كذلك في دراسة تشاى وآخرون (٢٠٠٣) تشابه الطلاب السنغافوريين الدارسين في أستراليا مع نظائرهم الأستراليين في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أكثر من تشابههم مع نظائرهم السنغافوريين الدارسين في سنغافورة، وذلك على الرغم من تفوق

الطلاب السنغافوريين الدارسين في سنغافورة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على أقرانهم السنغافوريين الدارسين في أستراليا وأقرانهم الأستراليين على حد سواء.

وقد توصلت الباحثة في الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعات الثلاثة (الطلاب المصريين الدارسين في جامعة القاهرة – وطلاب أقسام اللغات الأجنبية " الألمانية والفرنسية والإنجليزية" المصريين الدارسين في جامعة القاهرة – والطلاب المصريين الدارسين في الجامعة الأمريكية) على مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ، حيث تفوق الطلاب المصريين الدارسين في أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة والطلاب المصريين الدارسين في جامعة القاهرة على أقرانهم من الطلاب المصريين الدارسين في الجامعة الأمريكية في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، حيث تشابه طلاب أقسام اللغات الأجنبية "الألمانية والفرنسية والإنجليزية" الدارسين في كلية الآداب جامعة القاهرة، مع أقرانهم الدارسين في جامعة القاهرة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، أكثر من تشابههم مع أقرانهم الدارسين في الجامعة الأمريكية بالقاهرة، إلا أنهم بالرغم من ذلك ما يزالون يظهرون اهتمام أكثر من نظائرهم في جامعة القاهرة باستخدام استراتيجية (البحث عن المعلومات – الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) كنظائرهم في الجامعة الأمريكية، وترجع الباحثة ذلك إلى تأثير البيئة التربوية والثقافة الفرعية على سلوك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بوجه عام.

مما يؤكد صحة ما افترضه باندورا وأنصار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، حيث أكد باندورا(Bandura,A,(1977b,1986 على الحتمية التبادلية الثلاثية Triadic reciprocality بين ثلاث مؤثرات ضمن نموذج التنظيم الذاتي للتعلم هي (المؤثرات الذاتية Personal والبيئية Environmental والسلوكية Behavioral) باعتبارها محددات متشابكة ومن هنا فإن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة بحيث لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة (الذات – السلوك – البيئة) أي مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين، إذ يفترض باندورا أن التنظيم الذاتي للتعلم لا يحدث نتيجة المحددات الذاتية فحسب لأن العمليات الذاتية تفترض بالضرورة تأثير كل من العوامل البيئية والسلوكية، وفى عام (١٩٨٦) قام باندورا بتوضيح أن هذه الطبيعة التبادلية الثلاثية لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المحددات الثلاثة (الذات – السلوك – البيئة) للتنظيم الذاتي للتعلم فالمؤثرات البيئية من الممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية على الطالب في بعض البيئات ؛ أضف إلى ذلك أن التنظيم الذاتي للتعلم ليس مجرد حالة مطلقة من الوظائف لكنه يتفاوت في الدرجة معتمداً على البيئة المادية والاجتماعية، ويذكر كل من ثرسون وماهونى (Tharson&Mahoney,.(1974 أن التنظيم الذاتي للتعلم يعتمد أيضا على

العديد من المؤثرات الذاتية والتي من الممكن أن تتغير نتيجة للنمو الطبيعي للفرد أو طرق التدريس التي يتلقاها الفرد مثل مستوى معرفة الفرد، ومهارته ماوراء المعرفية.
(Zimmerman,B.J.,1989,p:329-330)

وهذا يتجلى بوضوح في الدراسة الحالية، حيث اتضح مدى تأثير البيئة التربوية والثقافة الفرعية على سلوك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

ومن خلال تحليل الباحثة لنتائج الدراسة الحالية توصلت إلى وجود تنوع في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من قبل كل مجموعة.

*حيث تميز الطلاب الدارسين في الجامعة الأمريكية بالقاهرة وأقرانهم الطلاب الدارسون في أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة باستخدام استراتيجية " البحث عن المعلومات " من المصادر المختلفة ويرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة وفق المناهج الغربية والتي تتطلب من الطالب الحصول على المادة العلمية بنفسه ومن مصادر غير اجتماعية – الوثائق ، والكتب ، وشبكة الانترنت ...الخ – كذلك تميز هؤلاء الطلاب باستخدام استراتيجية " الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة " حيث يقوم الطالب بتسجيل ملاحظاته حول المناقشات التي تتم داخل حجرة الدراسة بين الأستاذ والطلبة حول الموضوعات الدراسية مما يعود عليه بعظيم الفائدة عند استذكار دروسه ، حيث يمتاز التعليم وفق المناهج الغربية بقدر كبير من حرية الحوار والمناقشة والنقد والاختلاف مع المعلم ، أكثر مما هو موجود وفق المناهج العربية.

*بينما تميز طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة باستخدام استراتيجية " البحث عن العون الاجتماعي من الوالدين " وترجع الباحثة ذلك إلى أن معظم هؤلاء الطلاب من أبناء الباحثين المصريين العائدين من ألمانيا وفرنسا وإنجلترا حيث تقتصر الدراسة في أقسام اللغات (الألمانية والفرنسية) في كلية الآداب جامعة القاهرة على طلاب مدارس اللغات الألمانية والفرنسية فقط، كما أن طلاب قسم اللغة الإنجليزية الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة كانوا يدرسون أيضاً في مدارس لغات حتى المرحلة الثانوية، مما يجعل هؤلاء الطلاب لا يشعرون بالخجل أو الخوف من اتهامهم بالغباء عندما يلجئون إلى آبائهم وأمهاتهم ليوضحون لهم ما لا يفهمونه وذلك نتيجة لتفوق آبائهم عنهم في هذه اللغات، ومن خلال الحوار الذي تم بين الباحثة وهؤلاء الطلاب أثناء تطبيق البحث تعرفت من خلاله إلى أن الغالبية العظمى من هؤلاء الطلاب عاش ودرس في أوربا أثناء دراسة أحد أبويه للماجستير والدكتوراه هناك، ومنهم من كان أبواه يعملان هناك، وعندما عادوا إلى مصر التحقوا بهذه المدارس.

أما باقي أفراد العينة من الطلاب الدارسين في جامعة القاهرة والجامعة الأمريكية فيرجع عدم استخدامهم لاستراتيجية البحث عن العون الاجتماعي من "الأقران – المدرسين الوالدين" لخوفهم من أن يتهموا بالغباء وقلة التركيز والانتباه من قبل الآباء والمعلمين، أو

بأنهم أقل في القدرات العقلية من قبل الأقران، لذا لا يلجأ هؤلاء الطلاب إلى استخدام هذه الاستراتيجية؛ كما تميز طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة باستخدام استراتيجية " التنظيم والتحويل " وترجع الباحثة ذلك إلى طبيعة الدراسة فى المرحلة الجامعية والتى لايعتمد فيها الطالب على مصدر واحد للمعلومات (كالكتاب المدرسى) بل على أكثر من مصدر، (المحاضرة-الكتاب المقرر-المكتبة-شبكة الانترنت...إلى غير ذلك من المصادر) مما يجعله فى حاجة لاستخدام هذه الاستراتيجية ليدمج ما توصل إليه من معلومات من أكثر من مصدر، وينظمها بمل يتيح له استيعابها بشكل أفضل.

*بينما تميز طلاب جامعة القاهرة الدارسين في الكليات العملية والنظرية باستخدام استراتيجية "بنية البيئة"، وترجع الباحثة ذلك إلى انتماء عدد كبيرمن هؤلاء الطلاب إلى مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط مما يدفعهم لبذل مزيد من الجهد من أجل تنظيم البيئة المادية المحيطة بهم وذلك لجعل تعلمهم أكثر يسراً وسهولة، كأن يرتبوا مكان للاستذكار أكثر هدوءاً ، ويتميز بالإضاءة الجيدة ، والتهوية الجيدة ، ويرتبوا مواعيد للاستذكار بحيث تكون البيئة المحيطة بهم أكثر هدوءاً، ويرتبوا المكان الذي يستذكرون فيه بحيث يحتوى على كل الكتب والأدوات التي يحتاجون إليها،أما باقي أفراد العينة من طلاب الجامعة الأمريكية والطلاب الدارسين في أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة فإنهم ينتمون لمستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع والبيئة المادية المحيطة بهم مهيأة فعلياً بحيث تكون أكثر يسراً وسهولة ورفاهية مما لا يجعلهم في حاجة إلى استخدام هذه الاستراتيجية.

*كما تميز الطلاب الدارسون في جامعة القاهرة وطلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة باستخدام استراتيجيات "التسميع والتذكر – مراجعة السجلات – ملاحقة الذات – وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها"، فبالنسبة لاستراتيجية (التسميع والتذكر – مراجعة السجلات) يرجع ذلك إلى طبيعة المناهج وطرق التدريس في البيئة المصرية و التي تعتمد على التلقين والتلقي أكثر من اعتمادها على الاكتشاف والفهم، بالإضافة إلى معتقدات المصريين فيما يتعلق بالحفظ والفهم، أما بالنسبة لاستراتيجية (ملاحقة الذات) فترجع إلى ثقافة المجتمع المصري والتي ترفع من قيمة التدعيم والمكافأة، سواء كان ذلك تدعيماً إيجابياً متمثلاً في نيل الجوائز المادية وشهادات التقدير، أو معنوياً متمثلاً في نيل الثناء من المجتمع، أو الخوف من التدعيم السلبي والمتمثل في استهجان المجتمع، كذلك يرجع استخدام استراتيجية (وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها) إلى طبيعة هذه المرحلة العمرية – فترة الشباب- وما تتطلبه من وضع الأفراد لأهداف خاصة بمستقبلهم والسعى الدائم لتحقيقها كالتفوق العلمى

والحصول على فرصة عمل مناسبة في المستقبل، أو الاقتران بشريك الحياة المناسب....إلى غير ذلك من الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها.

*أما بالنسبة لاستراتيجية (التقويم الذاتي) فترجع الباحثة عدم وجود فروق بين الطلاب في المجموعات الثلاثة في استخدام هذه الاستراتيجية إلى طبيعة الدراسة في المرحلة الجامعية عموماً والتي تجعل من الطالب الرقيب الأول على نفسه فلم يعد هناك المعلم الذي يراجع واجبات الطالب ويقيم دائماً أداؤه، ولا الأم التي تسأل ابنها عن أداؤه وتقيمه ..لذا لا بد أن يقوم هو بهذه العملية بنفسه فيقيم أداؤه في ضوء المادة العلمية وفى ضوء أداء الآخرين.

** أما بالنسبة للفرض الخاص بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، فلم تثبت أياً من الدراسات السابقة وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، عدا الدراسة التي قام بها زمرمان ومارتينزبونز(١٩٩٠) والتي أظهرت نتائجها تفوق الإناث (موهوبات وعاديات) على الذكور(موهوبين وعاديين) في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وترجع الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم إلى قوة تأثير البيئة التربوية بكل مشتملاتها " المناهج – طرق التدريس – المعلم .... الخ " والتي لا تفرق بين الطلاب من كلا النوعين " ذكور وإناث " في العملية التعليمية سواء كان ذلك في التعليم المصري أو الأجنبي فالتعليم حق لكل مواطن في مصر والمجتمعات الغربية مما أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وتؤكد هذه النتيجة صحة ما افترضه باندورا (١٩٨٦) من أن الطبيعة التبادلية الثلاثية الاتجاه لمحددات التنظيم الذاتي للتعلم لا تعنى بالضرورة التماثل في القوى بين المؤثرات الثلاثة (الذات–السلوك–البيئة) فالمؤثرات البيئية من الممكن أن تكون أقوى في التأثير من المؤثرات الذاتية والسلوكية على الطالب في بعض البيئات، وهذا يتجلى بوضوح في الدراسة الحالية فالبيئة التربوية كان لها تأثير كبير على سلوك استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.(Zimmerman,B.J.,1989,p:329)

*** أما بالنسبة للفرض الخاص بعدم وجود فروق بين الطلاب في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة " طلاب الجامعة الأمريكية– طلاب جامعة القاهرة–طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة" في النوع "ذكور – إناث" فترجع الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفاعلات الثنائية بين متغيري المجموعة والنوع إلى قوة تأثير البيئة الثقافية للمجتمع المصري بوجه عام على سلوك استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بحيث أنه لم يؤدى إلى وجود اختلاف بين الطلاب تبعاً لنوعهم .

المجموعة الثالثة: الفروض الخاصة بالفروق بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم من حيث المجموعة(طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة) والنوع (ذكور– إناث).

أ- عرض نتائج الفروض الفرعية (السابع والثامن والتاسع)

ينص الفرض السابع على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي ترجع إلى المجموعة " طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة").

ينص الفرض الثامن على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي ترجع إلى النوع " ذكور–إناث").

ينص الفرض التاسع على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي ترجع إلى تفاعل المجموعة " طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة" في النوع" ذكور–إناث").

ولاختبار هذا الفروض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول رقم (٢٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٢٤) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

جدول رقم (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتى للتعلم

المجموعة / النوع	المجموعات											
	طلاب الجامعة الأمريكية			طلاب جامعة القاهرة (عاديين)			طلاب جامعة القاهرة (لغات)			إجمالي العينة		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إناث	٦٣	٢٤,١٤	٣,٤٦٨	٧٩	٢١,٥٨	٣,٧٠٦	٨٠	٢٣,٨٩	٣,٦٣٩	٢٢٢	٢٣,١٤	٣,٧٨٣
ذكور	٤٠	٢٤,٢٥	٣,٢٨٨	٥٢	٢٣,٢٩	٣,٦٢١	١١	٢٦,٣٦	٢,٧٣٠	١٠٣	٢٣,٩٩	٣,٥٠٨
المجموع	١٠٣	٢٤,١٨	٣,٣٨٣	١٣١	٢٢,٢٦	٣,٧٥٣	٩١	٢٤,١٩	٣,٦٢١	٣٢٥	٢٣,٤١	٣,٧١٤

ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي ، ع = الانحراف المعياري

جدول رقم (٢٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٣X٢) للكشف عن فروق في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة وإلى النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	٢٩١,٨٢٨	٢	١٤٥,٩١٤	١١,٥٥٧	٠,٠٠٠ دالة*
النوع	١٠٤,٤٤١	١	١٠٤,٤٤١	٨,٢٧٢	٠,٠٠٤ دالة*
تفاعل المجموعة في النوع	٥٢,٩٧١	٢	٢٦,٤٨٥	٢,٠٩٨	٠,١٢٤ غير دالة
الخطأ	٤٠٢٧,٦٣٦	٣١٩	١٢,٦٢٦		

• دالة عند مستوى ٠,٠٥

نتائج الفرض السابع:

يتضح من الجدول رقم (٢٣) والجدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ل=٠,٠٥) بين الطلاب في مقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة وللتعرف على لصالح من هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة عاديين – طلاب جامعة القاهرة لغات) قامت الباحثة باستخدام اختبار توكى Tukey للتحليل البعدي بين المتوسطات والجدول رقم (٢٥) يوضح ذلك.

جدول رقم(٢٥)

نتائج المقارنات البعدية المتعددة بين المتوسطات الحسابية لفعالية الذات نحوالتنظيم الذاتي للتعلم باستخدام طريقة توكى

المجموعة (أ)	المجموعة الفرعية (ب)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
طلاب الجامعة الأمريكية	القاهرة عاديين	١,٩٢*	٠,٤٦٨	٠,٠٠٠
	القاهرة لغات	٠,٠٠	٠,٥١١	١,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (عاديين)	الجامعة الأمريكية	-١,٩٢*	٠,٤٦٨	٠,٠٠٠
	القاهرة لغات	-١,٩٣*	٠,٤٨٥	٠,٠٠٠
طلاب جامعة القاهرة (لغات)	الجامعة الأمريكية	٠,٠٠	٠,٥١١	١,٠٠٠
	القاهرة (عاديين)	١,٩٣*	٠,٤٨٥	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

obeikandl.com

يتضح من الجدول رقم (٢٣) والجدول رقم (٢٥) أن هذه الفروق لصالح طلاب الجامعة الأمريكية وطلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري السابع وقبول الفرض البديل القائل بوجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى النوع "ذكور – إناث").

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول رقم (٢٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٢٤) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

يتضح من الجدول رقم(٢٣) والجدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ل=٠,٠٥) بين الذكور والإناث في مقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم لصالح للذكور، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثامن وقبول الفرض البديل القائل بوجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى النوع.

نتائج الفرض التاسع:

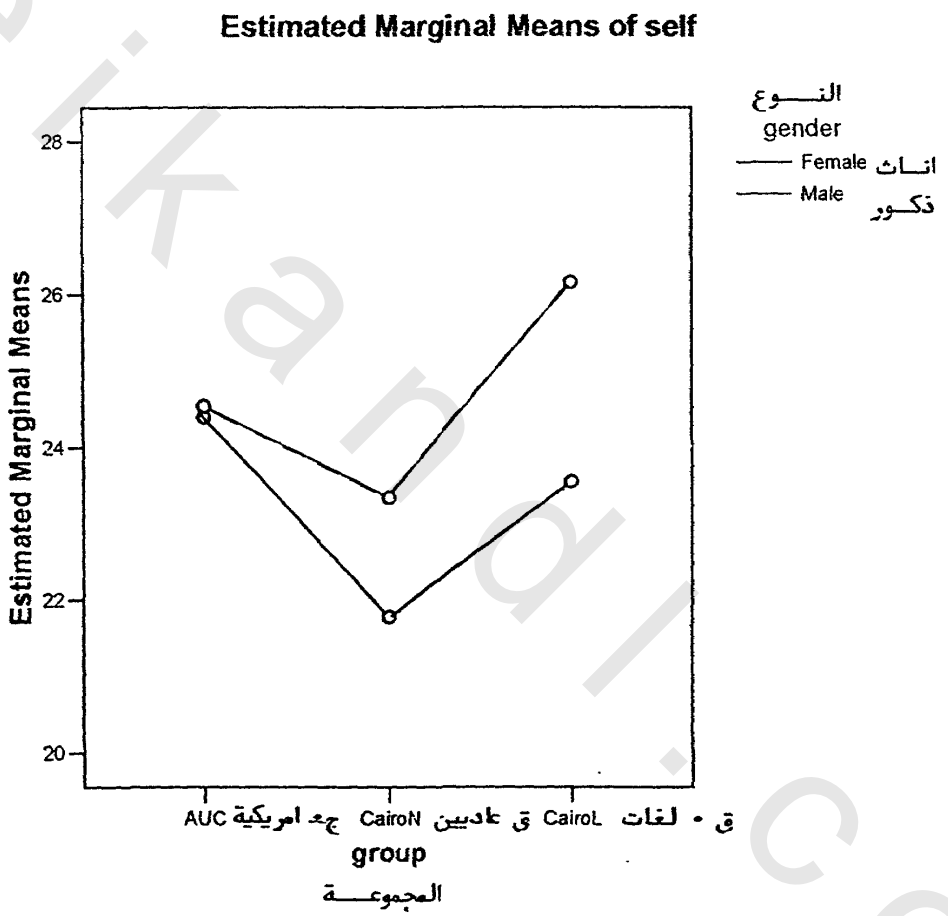
ينص الفرض التاسع على:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة" طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة" في النوع" ذكور–إناث").

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي(3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول رقم (٢٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٢٤) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

يتضح من الجدول.رقم (٢٣) والجدول رقم (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ل=٠,٠٥) بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة في النوع وبهذه يمكن القول أن نتائج الدراسة تشير إلى قبول الفرض القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى التفاعل بين المجموعة والنوع.

obeikandl.com

وعلى الرغم مما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من وجود فروق في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى كل من متغيري المجموعة والنوع لصالح الذكور من طلاب جامعة القاهرة الدارسين في أقسام اللغات الأجنبية وطلاب الجامعة الأمريكية على الترتيب ، إلا أنه من الواضح أن كل من المتغيرين يسهم في وجود فروق في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم بشكل مستقل فقط، ويوضح شكل(٨) التفاعل بين متغيري المجموعة والنوع في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم والذى يتسم بكونه تفاعل غير دال.



شكل(٨)

التفاعل بين متغيري المجموعة والنوع في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم

ب- مناقشة وتفسير نتائج الفروض الفرعية (السابع والثامن والتاسع):

أظهرت نتائج الفروض الخاصة بالفروق في درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم من حيث متغيرات المجموعة والنوع ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى(ل=٠,٠٥) بين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى المجموعة.

- وجود فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم تزيد للذكور عنها للإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مقياس فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة في النوع .

*بالنسبة لوجود فروق بين طلاب المجموعات الثلاثة في فعالية الذات فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين طلاب المجموعات الثلاثة في فعالية الذات لصالح طلاب الجامعة الأمريكية وطلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة عنها لطلاب جامعة القاهرة، وترجع الباحثة ذلك إلى وجود ارتباط بين فعالية الذات واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تم إثبات صحته في الفرض الأول للدراسة الحالية ومن هنا لا بد يتأثر كل متغير بالمتغير الآخر ويؤثر فيه، فكلما ارتفع إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية زاد استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وحيث أن الباحثة قد توصلت في الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين طلاب المجموعات الثلاثة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تم إثبات صحته في الفرض الرابع، من هنا ظهرت هذه الفروق بين طلاب المجموعات الثلاثة في الفرض الحالي، وبذلك تثبت الدراسة الحالية صحة ما توصل إليه زمرمان ومارتينز بونز(١٩٩٠) من أن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية يعد من أهم الخصائص المميزة للتنظيم الذاتي للتعلم، من هنا كان بمثابة المحرك الأساسي للطلاب لاستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث ارتبط إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية باستخدامهم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. (سوسن شلبى،٢٠٠٠: ٣٧-٣٨)

١- بالنسبة لطلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة فتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي قام بها زمرمان ومارتينزبونز Zimmerman,B.J.,&Martinez-pons(1986)، ودراسة زمرمان (Zimmerman,B.J.,(1990)، ودراسة زمرمان ومارتينزبونز (Zimmerman,B.J.,&Martinez-pons(1990)، ودراسة بنتريش وجروت (Pintrich,P.R.,&DeGroot,E.V.,(1990)، ودراسة زمرمان (Zimmerman,B.J.,(1994)، ودراسة رينهارد وآخرون Rinhard,-(Lindner,W,et.al(1996) ، ودراسة مالباس وآخرون (Malpass,J.et.al,(1996)، ودراسة شوارتز(Schwartz,L.S.,(1996)، ودراسة والترز(Wolters,C.A.,(1998)، ودراسة أندرو وفيالى (Andrew,S.,&Vialle,W.,(1998)، ودراسة تشاى وآخرون (Chye,S.,Walker,R.A.,&Smith,I.D.,(2003) حيث أكدت نتائج هذه الدراسات على وجود ارتباط بين فعالية الذات واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وقد تفوق الطلاب الدارسين في أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة كما ذكرنا من قبل على أقرانهم الدارسين في جامعة القاهرة وأقرانهم الدارسين في الجامعة الأمريكية على حد سواء في

استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، مما يدعم ما توصل إليه زمرمان (١٩٩٠) و(١٩٩٤) من قبل من أهمية البعد السيكولوجي المتمثل في الدافعية في عملية التعلم المنظم ذاتياً وعلى أن إدراك الطلاب لفعاليتهم الذاتية يعد من أهم الخصائص المميزة للتنظيم الذاتي للتعلم.

٢- أما عن طلاب الجامعة الأمريكية والذي يتعارض ارتفاع مستوى فعاليتهم الذاتية مع انخفاض مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعات الثلاثة – وإن كانت الفروق بينهم في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي دالة إحصائياً- فإن الباحثة تفسر هذا التعارض بأن طبيعة الدراسة في الجامعة الأمريكية لا تتطلب استخدام الطلاب لبعض الاستراتيجيات والتي تفوق أقرانهم الدارسين في جامعة القاهرة في استخدامها مثل استراتيجية "التسميع والتذكر" حيث تعتمد الدراسة وفق المناهج الأمريكية على الفهم أكثر من الحفظ والاسترجاع، واستراتيجية "التنظيم والتحويل" وذلك لاعتماد الطلاب على أنفسهم من البداية في جمع وترتيب المادة التعليمية، واستراتيجية "مراجعة السجلات" حيث تعتمد الدراسة هناك على الابتكار والتجديد والاختلاف أكثر من الحفظ والاسترجاع، حيث أن التقويم داخل جامعة القاهرة يركز على كم المعلومات التي يتذكرها الطالب مما يجعله في حاجة دائمة إلى مراجعة الكتب المقررة والمحاضرات والمذكرات والاختبارات، أما طالب الجامعة الأمريكية فيتم تقويمه في ضوء إعادة إنتاجه لما تم دراسته ولكن بشكل جديد ومختلف مما يجعله يركز على التحليل والتقويم والتجديد والنقد أكثر من التذكر والاسترجاع، أما عن استراتيجية "بنية البيئة" فكما ذكرنا من قبل فإن ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب لا يجعلهم في حاجة إلى اللجوء إلى استخدام هذه الاستراتيجية وبالتالي لا تنكر الباحثة معه ارتفاع مستوى فعاليتهم الذاتية وانخفاض مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

كما وضح الطلاب للباحثة أثناء تطبيق الدراسة الحالية أنهم كانوا يستخدمون معظم هذه الاستراتيجيات أثناء المرحلة الثانوية .

وقد سبق أن أوضح زمرمان من قبل أن الطلاب يختلفون في إدراكهم لفعاليتهم نحو إحراز أهدافهم التعليمية، وأن هذا الإحساس بالفعالية نحو التعلم قد يتأثر ببعض العوامل مثل "قدرات الطلاب – خبراتهم السابقة – اتجاهاتهم نحو التعلم" كذلك يتأثر ببعض العناصر الاجتماعية والتعليمية مثل "طريقة عرض المادة التعليمية – نظام المكافأة داخل حجرة الدراسة".(سوسن شلبى، ٢٠٠٠: ٣٧)، كما أثبت كل من ثرسون وماهونى Tharson&Mahoney,(1974) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعتمد أيضا على العديد من المؤثرات الذاتية والتي من الممكن أن تتغير نتيجة للنمو الطبيعي للفرد أو طرق التدريس التي يتلقاها الفرد.(Zimmerman,B.J.,1989,p:330)

**أما بالنسبة للفرض الخاص بوجود فروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم فتتفق هذه النتائج مع دراسة بنتـريش وجـروت Pintrich,P.R&De (1990) Groot,E.,V ، ودراسة مالبث وآخـرون (1996)Malpass,J.et.al، ودراسـة زمرمان ومارتينزبونز(1990)Zimmerman,B.J.,&Martinez-pons حيـث أظهـرت نتائج هذه الدراسات تفوق الذكور على الإناث في فعالية الذات، بينما اختلفت نتائج الدراسـة الحالية مع ما توصل إليه ياموش وجـرين Yamauchie,L.,&Greene,W.,(1997 فـي الدراسة التي أجريها على الطلاب من سكان جزيرة هاواي حيث أظهر الذكور فعالية ذات أقل من الإناث وبوجه عام فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب من سكان جزيرة هاواي قد أظهروا فعالية ذات منخفضة بالنسبة للإنجاز الأكاديمي في كل المواد الدراسـية عـدا مـادة البيولوجي ، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى طبيعة المكان الـذي يحيـا بـه الطـلاب وألفـتهم للحيوانات.

وترجع الباحثة هذه الفروق بين الذكور والإناث إلى أن الفروق في الكفاءة الجـسدية والقدرات العقلية بين الذكور والإناث تؤدى إلى فروق في فعالية الذات، حيث أن الفروق في القدرات العقلية تنتقل إلى توقعات فعالية الذات.

***أما بالنسبة للفرض الخاص بعدم وجود فروق بين الطلاب في فعالية الذات نحو التنظيم الذاتي للتعلم ترجع لتفاعل المجموعة في النوع فترجع الباحثة ذلك إلى قوة تأثير البيئة التربوية والثقافية على معتقدات فعالية الذات لدى الطلاب بحيث أنه أدى إلى عدم وجود فروق بين الطلاب تبعاً لنوعهم، وتدعم هذه النتيجة صحة ما افترضه بانـدورا (١٩٨٦) مـن أنـه بالرغم من أن عامل فعالية الذات باعتباره أحد العوامل الذاتية التي تتوسـط التفاعـل بـين العوامل السلوكية والبيئية، إلا أنه لا يعد العامل الوحيد للسلوك وإنما يـرتبط ذلـك بالبيئـة والـسلوك الـسابق والمعتقـدات الشخـصية الأخـرى لإحـداث الـسلوك. .(Zimmerman,B.J.,1989,p:329)

المجموعة الرابعة:الفروض الخاصة بالفروق بين الطلاب في تصورات التعلم من حيث المجموعة(طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية بجامعة القاهرة) والنوع (ذكور – إناث).

أ-عرض نتائج الفروض الفرعية (العاشر والحادي عشر والثاني عشر)

ينص الفرض العاشر على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى المجموعة" طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة".

ينص الفرض الحادي عشر على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى النوع "ذكور- إناث").

ينص الفرض الثاني عشر على أنه:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة" طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة" في النوع" ذكور-إناث").

ولاختبار هذه الفروض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على تصورات التعلم، والجدول رقم (٢٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٢٧) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

جدول رقم (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس تصورات التعلم

المجموعة / النوع	المجموعات											
	طلاب الجامعة الأمريكية			طلاب جامعة القاهرة(عاديون)			طلاب جامعة القاهرة (لغات)			إجمالي العينة		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إناث	٦٣	٥٠,٩٢	٤,٣٤٩	٧٩	٥٠,٤٨	٤,٢٧٠	٨٠	٥١,٢٥	٤,٣٠٦	٢٢٢	٥٠,٨٨	٤,٤٦١
ذكور	٤٠	٥٠,١٣	٤,٤٧٩	٥٢	٤٩,٣١	٥,٠٣٥	١١	٤٩,٠٩	٥,٤٦٧	١٠٣	٤٩,٦٠	٤,٨٤٣
المجموع	١٠٣	٥٠,٦١	٤,٣٩٥	١٣١	٥١,٠٢	٤,٨٦٣	٩١	٥٠,٩٩	٤,٤٨٣	٣٢٥	٥٠,٤٨	٤,٦١٧

ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي ، ع = الانحراف المعياري

جدول رقم (٢٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٣X٢) للكشف عن الفروق في تصورات التعلم التي ترجع إلى المجموعة النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	٢١,٧١٣	٢	١٠,٨٥٦	٠,٥١٣	٠,٥٩٩ غير دالة
النوع	٩٦,٧٢٨	١	٩٦٤,٧٢٨	٤,٥٧٢	٠,٠٣٣ دالة*
تفاعل المجموعة فى النوع	١٢,٨٨٦	٢	٢,٤٤٣	٠,٣٠٤	٠,٧٣٨ غير دالة
الخطأ	٦٧٤٩,٦٨٦	٣١٩	٢١,١٥٩		

- دالة عند مستوى ٠,٠٥

نتائج الفرض العاشر:

يتضح من الجدول رقم (٢٦) والجدول رقم (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(ل=٠٥ , ٠) بين الطلاب في مقياس تصورات التعلم ترجع إلى المجموعة وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الصفري العاشر.

نتائج الفرض الحادي عشر:

ينص الفرض الحادي عشر على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى النوع" ذكور-إناث").

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على تصورات التعلم، والجدول رقم (٢٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٢٧) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

يتضح من الجدول رقم(٢٦) والجدول رقم (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(ل=٠٥ , ٠) بين الذكور والإناث في مقياس تصورات التعلم لصالح الإناث، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الحادي عشر وقبول الفرض البديل القائل بوجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى النوع.

نتائج الفرض الثاني عشر:

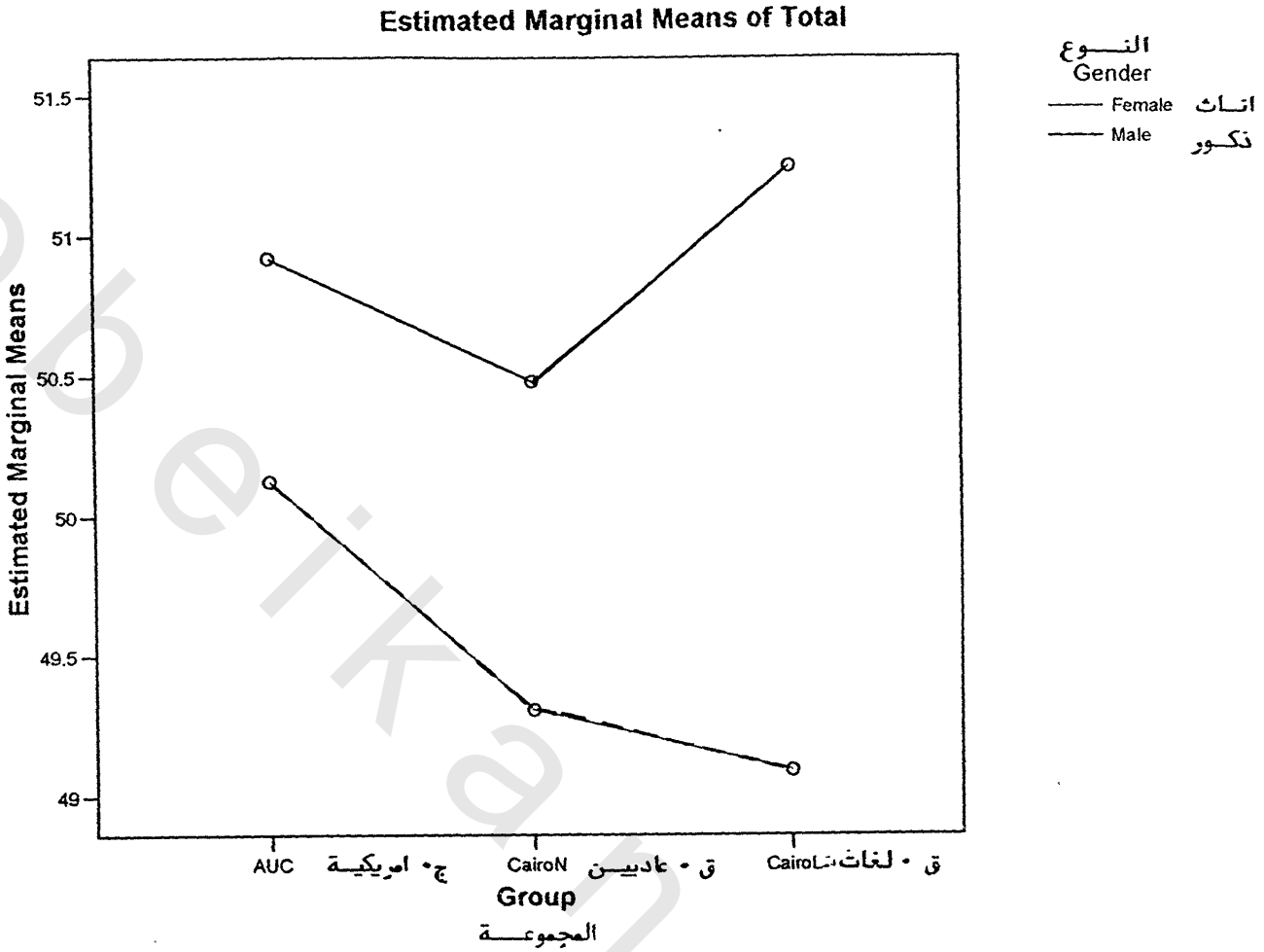
ينص الفرض الثاني عشر على:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة "طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة " في النوع " ذكور – إناث").

ولاختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (3x2) لمعرفة أثر متغيرى (المجموعة والنوع) على تصورات التعلم، والجدول رقم (٢٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث، كما يوضح الجدول رقم (٢٧) نتائج تحليل التباين الثنائي (٣X٢).

يتضح من الجدول رقم (٢٦) والجدول رقم (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(ل=٠٥ , ٠) بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة في النوع وبهذا يمكن القول أن نتائج الدراسة تشير إلى قبول الفرض القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى تصورات التعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة فى النوع، ويتضح شكل التفاعل بين المتغيرين فى شكل(٩).

obeikandl.com



شكل(٩) التفاعل بين متغيري المجموعة والنوع في تصورات التعلم

وللتعرف على وجود فروق في أبعاد تصورات التعلم الثلاثة (المدى- العمق- الواجـب) بين طلاب المجموعات الثلاثة قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري وتحليـل التباين الثنائي لكل بعد على حدي.

***بالنسبة لبعد المدى:**

يوضح الجدول رقم (٢٨) المتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث، كما يوضـح الجدول رقم (٢٩) نتيجة تحليل التباين الثنائي(٢x٣).

جدول رقم (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد المدى

المجموعة / النوع	المجمـــوعـــات											
	طلاب الجامعة الأمريكية			طلاب جامعة القاهرة(عاديين)			طلاب جامعة القاهرة (لغات)			إجمالي العينة		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إناث	٦٣	١٧,٣٨	٢,٢٦١	٧٩	١٧,٥٧	٢,٣٠٢	٨٠	١٧,٤٥	٢,٠١٨	٢٢٢	١٧,٤٧	٢,١٨٣
ذكور	٤٠	١٦,٩٧	٢,٥٢٧	٥٢	١٧,٠٦	٢,٠٥٢	١١	١٦,٢٧	٣,٢٢٨	١٠٣	١٦,٩٤	٢,٣٧٢
المجموع	١٠٣	١٧,٢٢	٢,٣٦٤	١٣١	١٧,٣٧	٢,٢١٣	٩١	١٧,٣١	٢,٢١٠	٣٢٥	١٧,٣٠	٢,٢٥٥

ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي ، ع = الانحراف المعياري

obeikandl.com

جدول رقم (٢٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٣X٢) للكشف عن فروق في تصورات التعلم بالنسبة لبعد المدى ترجع إلى المجموعة وإلى النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	٦,١٠٠	٢	٣,٠٥٠	٠,٦٠١	٠,٥٤٩ غير دالة
النوع	٢٤,٩١٧	١	٢٤,٩١٧	٤,٩٠٦	٠,٠٢٧ دالة*
تفاعل المجموعة في النوع	٤,٣٣٠	٢	٢,١٦٥	٠,٤٢٦	٠,٦٥٣ غير دالة
الخطأ	١٦٢٠,٠٠٨	٣١٩	٥,٠٧٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٨) والجدول رقم (٢٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ل=٠,٠٥) بين الطلاب في مقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد المدى ترجع إلى المجموعة، كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٢٨) والجدول رقم (٢٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى (ل=٠,٠٥) لصالح الإناث.

** وبالنسبة لبعد العمق:

قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري وتحليل التباين الثنائي (٣x٢) لعينة البحث والجدول رقم (٣٠) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث بالنسبة لبعد العمق ، كما يوضح الجدول رقم (٣١) نتيجة تحليل التباين الثنائي(٣x٢) .

جدول رقم (٣٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد العمق

المجموعة / النوع	المجموعات											
	طلاب الجامعة الأمريكية			طلاب جامعة القاهرة(عاديين)			طلاب جامعة القاهرة (لغات)			إجمالي العينة		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إناث	٦٣	١٧,٠٠	٢,٣٨٣	٧٩	١٦,٠٨	٢,٥١٠	٨٠	١٧,٠٦	٢,٠٧١	٢٢٢	١٦,٦٩	٢,٣٥٨
ذكور	٤٠	١٦,٧٠	٢,٧٢٩	٥٢	١٧,٠٨	٢,١٨٦	١١	١٧,٤٥	١,٦٣٥	١٠٣	١٦,٩٧	٢,٣٥٨
المجموع	١٠٣	١٦,٨٨	٢,٥١٤	١٣١	١٦,٤٧	٢,٤٢٨	٩١	١٧,١١	٢,٠١٩	٣٢٥	١٦,٧٨	٢,٣٥٨

ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي ، ع = الانحراف المعياري

obeikandl.com

جدول رقم (٣١) نتائج تحليل التباين الثنائي(٣X٢) للكشف عن فروق في تصورات التعلم بالنسبة لبعد العمق ترجع إلى المجموعة وإلى النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	١٤,٥٣٥	٢	٧,٢٦٧	١,٣٣٠	٠,٢٦٦ غير دالة
النوع	٦,٧٨١	١	٦,٧٨١	١,٢٤١	٠,٢٦٦ غير دالة
تفاعل المجموعة فى النوع	٢٣,٢٧٤	٢	١١,٦٣٧	٢,١٣٠	٠,١٢١ غير دالة
الخطأ	١٧٤٣,٠٥١	٣١٩	٥,٤٦٤		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣٠) والجدول رقم (٣١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ل=٠,٠٥) بين الطلاب في مقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد العمق ترجع إلى المجموعة ، كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٣٠) والجدول رقم (٣١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ل=٠,٠٥) بين الذكور والإناث في مقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد العمق .

*** وبالنسبة لبعد الواجب:

قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري وتحليل التباين الثنائي (٣x٢) لعينة البحث ، والجدول رقم (٣٢) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لعينة البحث بالنسبة لبعد الواجب ، كما يوضح الجدول رقم (٣٣) نتيجة تحليل التباين الثنائي (٣x٢) .

جدول رقم (٣٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث لمقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد الواجب

المجموعة / النوع	المجمـــوعـــات											
	طلاب الجامعة الأمريكية			طلاب جامعة القاهرة(عاديين)			طلاب جامعة القاهرة (لغات)			إجمالي العينة		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
إناث	٦٣	١٦,٥٤	٢,٢١٣	٧٩	١٦,٨٤	٢,٣٦١	٨٠	١٦,٧٤	٢,٤٧٤	٢٢٢	١٦,٧٢	٢,٣٥٤
ذكور	٤٠	١٦,٢٣	٢,٢٠١	٥٢	١٥,١٧	٢,٨٨٨	١١	١٥,٣٦	٢,٢٤٨	١٠٣	١٥,٦٠	٢,٦٠٢
المجموع	١٠٣	١٦,٤٢	٢,٢٠٣	١٣١	١٦,١٨	٢,٦٩٩	٩١	١٦,٥٧	٢,٤٧٧	٣٢٥	١٦,٣٦	٢,٤٨٦

ن = عدد أفراد العينة ، م = المتوسط الحسابي ، ع = الانحراف المعياري

obeikandl.com

جدول رقم (٣٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٣X٢) للكشف عن فروق في تصورات التعلم بالنسبة لبعد الواجب ترجع إلى المجموعة وإلى النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المجموعة	٨,٣٢٨	٢	٤,١٦٤	٠,٧٠٤	٠,٤٩٥ غير دالة
النوع	٦٣,٧٣٧	١	٦٣,٧٣٧	١٠,٧٧٥	٠,٠٠١ دالة*
تفاعل المجموعة فى النوع	٢٥,٧١٤	٢	١٢,٨٥٧	٢,١٧٤	٠,١١٥ غير دالة
الخطأ	١٨٨٦,٩٦٢	٣١٩	٥,٩١٥		

*دالة عند مستوى٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣٢) والجدول رقم (٣٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ل=٠,٠٥) بين الطلاب في مقياس تصورات التعلم بالنسبة لبعد الواجب ترجع إلى المجموعة ، كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٣٢) والجدول رقم (٣٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث عند مستوى عند مستوى (ل=٠,٠٥) لصالح الإناث.

ب- مناقشة وتفسير نتائج الفروض الفرعية (العاشر والحادي عشر والثاني عشر) :

أظهرت نتائج الفروض الخاصة بالفروق في درجات الطلاب على مقياس تصورات التعلم من حيث متغيرات المجموعة والنوع ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس تصورات التعلم ترجع إلى المجموعة "طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة".
- وجود فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس تصورات التعلم لصالح الإناث كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة لبعدي (المدى – الواجب) لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في مقياس تصورات التعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة في النوع.

*أما بالنسبة لما توصلت إليه الباحثة في الدراسة الحالية من عدم وجود فروق بين طلاب المجموعات الثلاثة في تصورات التعلم فترجعها الباحثة إلى تأثر تصورات الأفراد عن التعلم ببعض العوامل من أهمها، البيئة الثقافية بوجه عام بما تشتمل عليه من المعتقدات الثقافية التي حددها المجتمع، وبيئة المنزل بما تشتمل عليه من المعتقدات الثقافية

الأسرية والتصورات العائلية عن التعلم، حيث تعد هذه العوامل من أهم العوامل المؤثرة على تصورات الطلاب حول التعلم، أضف إلى ذلك أن تصورات الأفراد عن التعلم تتأثر تأثراً كبيراً بالعلاقة التبادلية بين (الأفراد Individuals ، والبيئة Contexts – والبيئة هنا بمفهومها الواسع حيث تتضمن بيئة المنزل والبيئة المدرسية والمجتمع بوجه عام – والثقافة Culture)، وقد كان لهذه العلاقة التبادلية الثلاثية الاتجاه أثر كبير في عدم ظهور فروق بين طلاب المجموعات الثلاثة في تصوراتهم عن التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بوردي وبيلي ولويس (Purdie,N.,Pillay,H.,&Lewis,G.B.,(2000)، حيث توصل الباحثون إلى عدم وجود فروق بين الطلاب الأستراليين والطلاب الماليزيين في عاملى المدى والعمق في حين وجدت فروق بينهم في عامل الواجب، وذلك على الرغم من وجود فروق عرقية وثقافية بين طلاب المجموعتين، كما ارتبطت هذه النتائج باستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث توصل الباحثون إلى أن (المدى – الواجب) يعتبرا ذا أهمية مؤثرة في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لتعلم أكثر من (العمق)، لذا فليس من الغريب عدم وجود فروق بين طلاب المجموعات الثلاثة (الدارسين في جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية الدارسين في جامعة القاهرة – الدارسين في الجامعة الأمريكية) والذين ينتمون إلى أصول عرقية واحدة وثقافة واحدة، ومرحلة عمرية واحدة.

** أما بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تصورات التعلم فقد تميزت نظرة الإناث للتعلم بأنه عملية زيادة في المعرفة وأنه واجب اجتماعي يجب عليهن أدائه، وتفسر الباحثة ذلك بالتغير والتطور الذي طرأ على المجتمع المصري بوجه خاص والمجتمعات الإنسانية بوجه عام فأعلى من قيمة المادة على كل شيء مما أدى إلى تغير نظرة الشباب من الذكور نحو قيمة التعلم وفعاليته فلم يعد الحصول على شهادة علمية يحقق للشباب طموحاتهم في إيجاد العمل الملائم لمؤهلهم العلمي، والذي سيدر عليهم الكثير من المال مما يضمن لهم البقاء في مكان مناسب في عالم الكبار، وتوفير متطلبات الزواج، وتحقيق مستوى اجتماعي واقتصادي مناسب، من هنا أصبح العمل الذي سيدر على الشباب المال الوفير – وليس المؤهل العلمي المرموق– هو الهدف الأول الذي يسعى لتحقيقه الكثير منهم لما عليهم من أعباء اجتماعية أكثر من الفتاة، أضف إلى ذلك الواقع الاجتماعي الحالي والذي يقدر قيمة المرأة المتعلمة والعاملة ويضعها في مكانة مرموقة بين الناس عن ذي قبل مما دفع الإناث إلى تقدير قيمة العلم .

مما يؤكد صحة ما افترضته بوردى وزملائها(٢٠٠٠) من أن تصورات الأفراد عن التعلم غالبا ما تتأثر بخبراتهم السابقة والمتضمنة في خلفياتهم الثقافية، بالإضافة لتأثرها

بأهدافهم الخاصة ومطالبهم الوظيفية.(Purdie,N.et.al.,2000,p:66)، كما تؤيد صحة ما افترض استكيتى (١٩٩٧)Steketee,C, من أن تصورات الأفراد عن التعلم تتأثر تأثراً كبيراً بالعلاقة التبادلية الثلاثية الاتجاه بين (الأفراد-البيئة-الثقافة).(Steketee,C,1997,PP:4-8)

** أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عامل العمق فذلك يرجع إلى أن الطلاب من كلا النوعين ينظرون إلى التعلم بوجه عام على أنه شيء مفيد في صقل وتطوير شخصياتهم إلى الأفضل، وأن ما يتعلمونه كل يوم يضيف الجديد إلى شخصياتهم ويغير من نظرتهم تجاه الحياة، وهذا ما أكد عليه العديد من الطلاب من كلا النوعين للباحثة أثناء تطبيق الدراسة.

*** أما بالنسبة للفرض الخاص بعدم وجود فروق بين الطلاب في تصورات التعلم ترجع إلى تفاعل المجموعة "طلاب الجامعة الأمريكية – طلاب جامعة القاهرة – طلاب أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة" في النوع " ذكور –إناث" فترجع الباحثة ذلك إلى قوة تأثير البيئة الثقافية بوجه عام حيث تعد البيئة الثقافية من أهم العوامل المؤثرة على تصورات الأفراد عن التعلم بحيث تلاشت معه الاختلافات الناجمة عن النوع.

ثالثاً: التوصيات:

توصلت الباحثة في الدراسة الحالية إلى أن البيئة التربوية والثقافة الفرعية لهما تأثير كبير على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلى فعالية الذات، كما توصلت الباحثة إلى أن الجنس يعد عامل مؤثر على تصورات الطلاب عن التعلم.

كذلك توصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تصورات الطلاب عن التعلم وبين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

وبناء على ذلك توصى الباحثة بما يلي:

١- الاهتمام بإعداد البرامج التي تساعد على تقوية وتعزيز استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في المراحل الدراسية المختلفة.

٢- الاهتمام بإعداد البرامج التي تساعد على تقوية وتعزيز الفعالية الذاتية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

٣- الاهتمام ببرامج إعداد المعلم الذي يشجع طلابه ويقودهم إلى استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

٤- الاهتمام بإعداد البرامج الملائمة في مختلف المراحل العمرية التي تساعد على تغيير وتعديل تصورات الأفراد عن التعلم.

obeikandi.com

رابعاً: البحوث المقترحة:

ترى الباحثة أن مجال التنظيم الذاتي للتعلم ومجال تصورات التعلم يعتبران من المجالات الخصبة لكثير من الباحثين، لأنهما ما يزالان في حاجة لمزيد من الدراسات في بيئتنا العربية وتقترح الباحثة فيما يلي بعض هذه البحوث:

١- دراسات طولية لمظاهر نمو تصورات التعلم في مختلف المراحل العمرية.

٢- دراسات وصفية لمعرفة الفروق الفردية بين الطلاب في المراحل العمرية المختلفة في التنظيم الذاتي للتعلم وفى تصورات التعلم.

٣- دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وبين الذكاء والعلاقة بين تصورات الطلاب عن التعلم وبين الذكاء.

٤- دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم وبين الدافعية للإتقان.

٥- دراسة لأثر التدخلات التربوية على التنظيم الذاتي للتعلم.

٦- دراسة لأثر المعاملة الوالدية على فعالية الطلاب الذاتية وعلى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلى تصورات الطلاب عن التعلم.

obeikandl.com

قائمة المراجع

obeikandl.com

قائمة المراجع

أولاً:المراجع العربية:

أحمد زكى صالح (١٩٧١): نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية.

أرنو.ف.دتينج (١٩٨١): ملخصات شوم (نظريات ومشكلات في سيكولوجية التعلم) ترجمة عادل عز الدين الأشوال، محمد عبد القادر عبد الغفار، دار ماكجروهيل للنشر.

أسماء توفيق مبروك مصطفى (٢٠٠٥):أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٤):أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات، منشورة ، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠): نظريات الشخصية- البناء-الديناميات-النمو-طرق البحث-التقويم، دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩١): سيكولوجيا التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي،الطبعة الأولى.

جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٨٩): معجم علم النفس والصحة النفسية. دار النهضة العربية، العدد الثاني.

حمدي على الفرماوى (١٩٩٠):(توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة) بحث منشور في مجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد الرابع عشر الجزء الثاني، يوليو ١٩٩٠: ٣٧١-٤١٠.

رجاء محمود أبو علام (١٩٩٨): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى.

سوسن إبراهيم أبو العلا شلبى (٢٠٠٠) : أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفعالية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراة غير منشورة ، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عبد العال حامد عبد العال عجوة (١٩٩٣):(فعالية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح

ودافعة الإنجاز) بحث منشور في مجلة كلية التربية جامعة طنطا العدد الثامن عشر، يونيو ١٩٩٣ : ٣١٩-٣٣٩.

عبد الفتاح جلال (١٩٩٥):(عرض التقرير النهائي للمؤتمر الدولي للتربية الدورة(٤٤) : ٢٠٩-٢١٧) مجلة العلوم التربوية – العدد الثالث والرابع، ديسمبر ١٩٩٤، مارس١٩٩٥.

عبد الله عبد المنعم وغسان الحلو (١٩٩٥):(إعداد معلم التعليم الثانوي الفلسطيني في ظل ظروف الواقع وتصورات المستقبل) : ١٢٢-١٣٠ ، مجلة العلوم التربوية – العدد الثالث والرابع، ديسمبر ١٩٩٤، مارس١٩٩٥.

على السعيد سليمان (٢٠٠٠) : نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة، مكتبة الصفحة الذهبية، الطبعة الأولى.

على سليمان (١٩٩٤) : سيكولوجيا التعلم والتعليم، مكتبة عين شمس.

عواطف حسين صالح صالح (١٩٩٣):"الفعالية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعى مجلة كلية التربية جامعة المنصورة – العدد (٢٣) سبتمبر ١٩٩٣.

فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٦): سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٤): علم النفس التربوي، مكتبة ألانجلو المصرية، الطبعة الرابعة.

لطفي محمد فطيم و أبو العزايم عبد المنعم الجمال (١٩٨٨):نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة ألانجلو المصرية، الطبعة الأولى.

محمد سامح محمد الحنفي العزب (٢٠٠٤):الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس التربوي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

محمد عبد العليم مرسى (١٩٩٥):الثقافة والغزو الثقافي- في دول الخليج العربي – نظرة إسلامية، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى.

منال عبد النعيم محمد طه (٢٠٠٤):أثربرنامج لتنمية الدافعية للإتقان على بعض المتغيرات السلوكية والانفعالية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

obeikandl.com

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Alison,B.&Kaitjin,K.(2000):conceptions of learning dentified by Aboriginal entrants to abridging programs, Retrieved, Oct 27, 2002 from: http://www .kk.ecu.edu.au/sub/schoola/rese.../ abunker 01.htm

Andrew,S. & Vialle,W.(1998): Nursing students, self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science. Journal of Advanced Nursing,Vol.27,pp:604-615.

Boekaerts, M.(1999): self- regulated learning: where we are today international journal of educational research vol.(31),pp: (445-457).

Chen,C. & Stevenson,H.W.(1995): Cultur and Academic Echievement:Ethinc and cross-national diffrences,Advances in Motivation and Achievement,Vol.9,pp:119-151.

Chye,S,Walker,R. & Smith,I.d.(2003) self- regulated learning in Tertiary Students: The Role of Culture and Self-efficacy on Strategy Use and Academic Achievement. Retrieved, March 7, 2004 From: http:www.aare.edu.au /97 pap / chyes350.htm

Denise,H.& Harlod,O.(1997):The role of parental expectation, effort, and self-efficacy in the Achievement of high and low track high schoolstudents in Taiwan , Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March (24- 28),1997) ERIC Abstract, No, ED, 415242

Excell,T.(2003,April): Self-regulated learning: Goals, Perceptions and strategies. Infinity Education: Educational Resource Directory.

Malpass,J.et.al.(1996):Self-regulation, Goal orientation, Self-efficacy, and Math Achievement, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April,8-12,1996) ERIC Abstract,No,ED,395815.

Marshall,D.,Summers,M. & Woolnough,B.(1999): Students, Conceptions of learning in an engineering context.Higher-Education,Vol,38:No,3,pp:291-309 Oct.

Marton,F.,Dall-Alba,G.&Beaty,E.(1993):Conceptions of Learning.International journal of Educational Research,vol.19,pp:277-300.

Päivi Tynjälä.(1997): Developing education students, conceptions of the learning process in different learning environments, Learning and Instruction,Vol,7.No,3.pp:277-292.

Pajares,F. (1996): self - efficacy beliefs in academic setting, Review of Educational Research vol.66, No, (4), pp.(543-578).

Pajares, F.(2001): Current Directions in self-efficacy Research, in Maehr.M & Pintrich.P.R (Eds.).Advances in motivation and achievement.Vol.10, pp:1-49, Greenwich, CT: JAI Press

Perry,N,E.(1998): Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support It, Journal of Educational Psychology,Vol.90,No.4,pp: 715-729

Pintrich.P.R.(1999): The role of Motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, International Journal of Educational Research,Vol.31,pp:459-470.

Pintrich,P.R. & De Groot,E,V.(1990): Motivational and Self-Regulated Learning components of classrom academic performance.Journal of Educational Psychology,Vol.82,No.1,pp:33-40.

Pintrich,P.R,Vander Stoep,S.W. & Fagerlin,A.(1996): Disciplinary differences in Self-Regulated learning in College students.Contemporary Educational Psychology,Vol.21,pp:345-362.

Pramling,I,(1983)The child's Conceptions of Learning.ERIC Abstract,No, ED,266881 GoteborgUniversity,Molndal(Sweden).Dep.,of Education.

Purdie,N.(1994): what do students thinks learning is and How do they do it? Across-cultural comparison. Paper presented at the Annual conference of the Australian Association for research in Education, Newcastle Australia, November 1994,pp:1-23.

Purdie,N. & Hattie,J.(1996 winter): cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. American Educational Research Journal,Vol.33,No.4,pp:845-871.

Purdie,N , Hattie,J. & Douglas,G.(1996): student conceptions of learning and their use of self - regulated learning strategies: Across cultural comparison. journal of Educational psychology,vol.88,No.1, pp: 87-100.

Purdie,N ,Pillay,H.& Lewis,G.B.(2000): summer. Investigating Cross-Cultural Variation in Conceptions of learning and the use of self-regulated strategies .Education Journal of Hong Kong,vol.28,No.1,pp:65-84,summer 2000.

Rao,N,Moely,B.E.&Sachs,J.(2000): Motivational Beliefs,Strategies,and Mathematics Attainment in High-and Low-Achieving

Chinese Secondary School Students. Contemporary EducationalPsychology, vol.25,pp:287-316.

Reinhard,L.W.et.al.(1996): Are graduate students Better self-regulated learners than undergraduates? Follow-up study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New-York,NY,April,(8-12),1996). ERIC Abstract,No, ED 396638

Schunk,D.H.(1989): Social cognitive theory and self-regulated learning in Zimmerman,B. & Schunk,D. (Eds) Self-regulated learning and academic achievement ,theory,research,and practice. (pp:83-110).NewYork:Springer.

Schunk,D.H.(1991): Self-Efficacy and academic motivation.Educational Psychologist,V.26,No,3,pp:(207-231)

Schwartz –Linda-Sue.(1996):The effects of A goal setting instructional intervention on achievement, goal setting habits, and self-efficacy for self-regulated learning .V,57-03A of Scott W.VanderStoep ,Paul R.Pintrich &An Dissertation Abstracts international,p.1020.

Serafica,F.C. & Sweazy,-Linda,B.(1982): Adevelopmental Analysis of Children,s conceptions of learning disability.Pepar presented At the Annual Meeting of American Psychology Association (19th,Washington,DC,August,23-27,(1982) ERIC Abstract No,ED 225693.

Steketee,C. & Kirkaptrick,D.(1996): What Do children think learning is? Their conceptions of learning . Retrieved, April 26, 2004 from: http:// education.curtin.edu.au/ stekc96_175.htm

Steketee,C.(1997):conceptions of learning held by students in the lower, middle and upper grades of primary school Retieved, May 17, 2004 from: http:// education.curtin.edu.au/waierforums/1997/steketee.htm/

Van Roussum,E.J. & Schenk,S.M.(1984): The relationship between learning conception,study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology,Vol.54,No.1, pp:73-83.

Warr,P.& Downing,J.(2000):Learning Strategies,Learning Anxiety and Knowledge acquisition.British journal of psyhology,August,Vol.91,pp.311-325.

Williams,J.E.(1996):Promoting Rural student's Academic Achievement : An Examination of self-regulated learning strategies,

paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New-York,NY,April,(8-12),1996).
ERIC Abstract, No, ED, 396890.

Wolters,C.A.(1998):Self-Regulated Learning and college students, Regulation of Motivation, journal of Educational Psychology,vol.90,No.2,pp:224 -235.

Yamauchi,L.&Greene, W.(1997):Cultural, Gender, and the development of perceived Academic self-efficacy among Hawaiian Adolescents, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association(Chicago,IL,March24-28 1997)ERIC Abstract No, ED 409509.

Zimmerman,B. J.(1989 a): Models of self-regulated learning and learning and academic achievement: Theory, research, and practice(pp,1-25)New Yourk, Springer.

Zimmerman,B.J. (1989 b): Asocial cognitive view of self-regulated academic learning journal of Educational Psychology, vol. 81,pp:329-339.

Zimmerman,B.J. (1990 a):self- regulated learning and academic Achievement:An overview.journal of Educational Psychology,vol.25,No.1,pp:3-17.

Zimmerman,B.J. (1990 b): self- regulated learning and academic Achievement: the emergence of social cognitive perspective . Educational Psychology Review, vol.2, p:173-201.

Zimmerman,B.J. (1994): Dimensions of Academic self-regulation: A conceptual Framework or Education, In D.Schunk & B.Zimmerman (Eds.),self- regulation of learning and performance: Issues and educational application(pp.3-21)Hillsdale, NJ: Lowrnce Erlbaum Associates,Inc.

Zimmerman,B.J. (1999): Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. International Journal Educational Research, vol.31, pp:545-551.

Zimmerman,B.J. (2000):self-efficacy: An Essential Motive to learn.Contemporary Educational Psychology,vol.25,No.1,pp:82-91.

Zimmerman,B.J. (2002,Spring-Autumn): Becoming a self-regulated learner: an overview.
Retieved, April, 24, 2004 from:
www.findarticles.com/p/articles/m_mONQM/is_2_41/ai_90190493

Zimmerman,B.J. & Martinez-pons, M. (1986): Development of structured interview or assessing student use of self-

regulated learning stratgies.American Educational Research journal,vol.23,pp:614-628.

Zimmerman,B.J.& Martinez-pons,M. (1988): Construct validation of a strategy model o student self-regulated learning .journal of Educational Psychology,vol.80,pp:284-290.

Zimmerman,B.J.& Martinez-pons,M. (1990):student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use .journal of Educational Psychology,vol.82,pp:51-59.

obeikandl.com