فعاليـة التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام WEB 2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

إعداد

أ.د. حسني زكريا السيد النجار

أستاذ علم النفس التربوي

قسم علم النفس التربوي– كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثانى عشر – العدد الثالث – لسنة 2020

فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً

أ.د. حسني زكريا السيد النجار

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً, تكونت عينة البحث الأساسية من (156) طالباً من الطلاب المتعثرين دراسياً المقيدين بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ بجمهورية مصر العربية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين 19.52 – 21.48 سنة بمتوسط قدره 20.66 سنة وانحراف معياري قدره ±0.72 سنة, تم تقسيم الطلاب مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (78) طالباً وهي التي تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2, ومجموعة ضابطة تكونت من (78) طالباً, اشتملت أدوات البحث على برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي القائم على أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2) إعداد/ الباحث, مقياس الاخفاق المعرفي إعداد/ زايد (2019)، مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث, المعدلات الأكاديمية للطلاب, واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي, تم تحليل النتائج باستخدام اختبار "t" لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة بالبرنامج الاحصائي SPSS v20, وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الاخفاق المعرفي والاندماج والأداء الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2, ووجود فروق دالة إحصائيا بين

متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الاخفاق المعرفي والاندماج والأداء الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التعلم الذاتي, الاخفاق المعرفي, الاندماج، الأداء الأكاديمي, التعثر الدراسي.

مقدمة:

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

ولقد شكلت التحديات المعلوماتية بأبعادها المختلفة منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، في عصر تداخلت فيه المعارف والمعلومات وامتزجت فيه النظرية بالتطبيق، ومنها بروز الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في ضوء عجز النظام التعليمي الحالي عن مواجهة التحديات التي أبرزتها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات, لذلك بدأت تتسابق كثير من الأمم لإصلاح أنظمتها التربوية بهدف إعداد جيل قادر على التعامل مع عالم تسيطر عليه التكنولوجيا، إلا أن دول العالم الثالث والمؤسسات التعليمية العربية مازالت في موقع متأخر من تكنولوجيا المعلومات الاتصالات، وغالباً ما يتوقف اهتمامنا بها لمجرد اقتنائها دون أن يترافق ذلك مع أهداف تربوية وتعليمية، ومن الضروري التنبه حتى لا يكون استخدام هذه التكنولوجيا تكريساً للماضي، وإنما أداة فعالة للتحرك إلى الأمام، فليس المطلوب تعليم الطلاب استخدام التكنولوجيا فقط وإنما تمكينهم من خلالها الحصول على المهارات الضرورية لتطوير الذات وحل المشكلات المختلفة بأساليب مبتكرة وإبداعية (حسنين، الحسن، 2015).

إن تزايد الأعداد المقبلة على التعليم الجامعي وكثرة التحديات الأكاديمية التي تشكل منعطفًا كبيرًا في استمرار الطلاب الجامعيين في الدراسة بنجاح، إضافة إلى الاخفاق المتكرر لبعض الطلاب، ومن ثم الانسحاب والتسرب من الجامعة؛ كل ذلك حتم على التربويين التفكير في الأساليب التربوية التي تتيح للمتعلم فرص تحسين قدراته وإنمائها, وتوظيف مهاراته كي تعينه وتؤهله للتفوق الدراسي، من هنا كان التعلم الذاتي هو أحد تلك الاتجاهات الحديثة التي استثمرها التربويين في تنمية قدرة الطالب الجامعي على الاستقلال الذاتي في التعلم، وبالتالي الإسهام في تحسين جوده تعلمه، ولعل التحول من الاعتماد على علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي في التعليم، والذي صاحبه اشتراط مسؤوليات محددة ينبغي على المتعلم تحملها للنجاح والتفوق؛ أدى فعليًا إلى إعادة تنظيم المواد المتعلمة، وإعادة بناء المعارف الآتية وربطها بالمعارف السابقة رغبة في تكوين بنى معرفية أكثر استقرارًا، مع الأخذ في الاعتبار تزويد المتعلم بمهارات تعينه في تعلمه (العمري، آل مساعد، 2012).

وأكدت دراسات كثيرة مثل (Tuckmon, 2002, 43)، (Solomon& Sullivan ,B ، (Tuma & Angelhs, 2000) ،Rothblum, 1994, 508) (& Pay he, 2007) أن الطلبة الذين يميلون لإرجاء المهام الدراسية والامتحانات يحصلون علي درجات منخفضة في الامتحانات مقارنة بزملائهم غير المرجئين أكاديميا. وربما ينعكس انخفاض الأداء الأكاديمي وانخفاض الدرجات إلى شعور الطلبة بالإخفاق المعرفي "Cognitive Failure" والذي قد يجعل الطلبة غير متمكنين من ايجاد علاقات متواصلة مع أستاذتهم ومع زملائهم والذي بدوره يضعف ثقة الطالب بنفسه مما يؤدي إلى قصور في الفهم والتذكر والذي من الممكن أن يدفعه إلى التمرد علي البيئة، وتأتي أهمية دراسة الإخفاق المعرفي من أهمية اتصاله بالمعرفة التي تعني بالعمليات العقلية التي يمارسها الفرد عندما يستقبل المعلومات ويعالجها ويرمزها ويخزنها ثم استرجاعها عند

الحاجة، وتمثل هذه العمليات العقلية الاحساس والانتباه والادراك والتفكير والتخيل والذاكرة (التخزين والاسترجاع)، وهو يري أن السلوك ليس مجرد مجموعة من الاستجابات ترتبط علي نحو تلقائي بالمثيرات وانما نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير وانتاج الاستجابة المناسبة له (يوسف قطامي، 1988، 168؛ Van Rooij et., al, 2017).

ويرى (DePrince & Freyd, 2004) أن الاخفاق المعرفي يحصل اذا ما حدث اضطراب أو قصور في العمليات العقلية المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات في الانتباه والادراك والذاكرة، لدى الطلبة، كأن يفشل المتعلم في الاستجابة للمثيرات الحسية، وتفسيرها حيث يعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الاكاديمية احد اهم مظاهر هذا القصور كونه مؤشراً على المهارات الأكاديمية، حيث أن الطالب عندما يفشل في تركيز الانتباه على المهام الدراسية بشكل ملائم، يؤدي ذلك تحويل الانتباه إلى مهام أخرى بعيده كل البعد عن الموضوع الرئيسي.

ولقد ركز الباحثون والتربويون في الآونة الأخيرة بشكل متزايد على دراسة الاندماج الأكاديمي Academic Engagement للطلاب باعتباره مفتاح لمعالجة العديد من المشكلات مثل تدني مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الملل والاغتراب لدى الطلاب، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي (Fredrick, et al, 2004, 60)، ويشير مصطلح الاندماج الأكاديمي إلى مقدار الطاقة الجسدية والنفسية التي يبذلها الطالب لتحقيق المعرفة والخبرة الأكاديمية، ويتضمن الطاقة التي يبذلها الطالب في المذاكرة وقضاء وقته في التعلم ومشاركته في الجامعة والأنشطة الجامعية الصفية واللاصفية وتفاعله مع أعضاء هيئة التدريس وزملاؤه (Krumrei-Mancuso, Newton, Kim & Wilcox, 2013).

كما أصبح اندماج الطلاب في الحياة الأكاديمية هدفاً نأمل من خلاله تعزيز قدرات جميع الطلاب على تعلم كيفية التعلم الذاتي لكي يصبحوا متعلمين مدى الحياة في مجتمع يعتمد على المعرفة (Gillbert, 2007)، ويؤكد العديد من الباحثين على أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي ينذر بتحصيل دراسي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب الدراسي (Reeve& Tseng, 2011, 257)، ويعتبر الاندماج الأكاديمي مؤشراً ومنبئاً للأداء الإيجابي والتكيف الاجتماعي والقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات، كما يشير إلى مدى مشاركة الطالب بفعالية في أنشطة التعلم Veiga, et al, 2015, (Veiga, et al, 2014, 39; 306).

كما أشارت دراسة أبو العلا (2011) إلى وجود تأثير مباشر للاندماج الأكاديمي في تحصيل الطلاب، ويشير الباحثون إلى أن الاندماج الأكاديمي مفهوم واسع يتضمن عدة أبعاد هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الوجداني الانفعالي Emotional ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم الحديثة والفعالة والاهتمام بموضوعات التعلم، وبعد الاندماج بالتفويض Agentic Engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق ونقل التعليمات أو الدروس التي يتلقاها (Reeve & Tseng, 2011).

لذا, لم يعد الأسلوب النمطي أو التقليدي الذي يكون فيه الطالب سلبيًا يتلقى ويحفظ المعلومات فقط حتى وقت الامتحان يناسب عصر تفجر المعرفة الذي نعيشه الآن والذي يفرض علينا أسلوبا جديدًا في مساعدة الطالب على أن يكون مستقلاً ويعلم نفسه بنفسه، إن التعلم الذاتي له دورًا مهمًا في حياة الطلاب؛ لأنه يؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة والمهام

الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي يؤدي إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة وبالتالي اكتساب المعرفة وهو يعتبر مظهرًا مهمًا للأداء الأكاديمي والإنجاز داخل الغرفة الصفية (علوان، ميره، 2014).

وتعتبر الشبكة العنكبوتية أو الانترنت من أهم التطورات التي ظهرت نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي الكبير في مجال شبكات الاتصال والأجهزة الحاسوبية, حيث تحققت الكثير من الإيجابيات التي ساعدت على تحسين عملية التعلم وإثراؤها بما توفره من معلومات واتصالات وخدمات متعددة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

وتكمن أهمية شبكة "الانترنت" كصورة من صور تطور التكنولوجيا المعلوماتية وزيادة سرعتها, بالإضافة الى تغييرها للطريقة التي تقدم بها المادة التعليمية للطالب, مما أسهم بشكل كبير في ايصال المادة العلمية للمتعلم والتي تمثلت بوسائل إلكترونية متنوعة مثل: مواقع المواد الدراسية, والقوائم البريدية, وغرف الحوار, ومنتديات النقاش, إلا أن هذه الوسائل بدأت تفقد بريقها لتحل محلها تقنيات جديدة أطلق عليها اسم تقنيات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) والتي تتميز بالتفاعلية والمرونة وذلك مثل: المدونات Blogs, والويكي Wikis, وخلاصات المواقع (RSS) (الخليفة, 2009).

ولعل استخدام تقنية المدونات بوصفها واحدة من أدوات الجيل الثاني للويب تساعد علي زيادة التعليم وإثراؤه وثباته عند المتعلم بصورة أفضل من الطرق الأخرى في التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Carmean, 2008) بضرورة وجود تصميم لبيئات تعليمية أكثر دينامية وتكاملاً من خلال تلك الأدوات التي قدمها الجيل الثاني للويب للوصول بالمتعلم إلى مشاركة أفضل في التعلم, إضافة إلى أن المتعلم يختار وقت التعلم المناسب له ومن أي مكان يريد, كذلك للمتعلم الحرية في اختيار البرنامج المناسب وتحديد احتياجاته التدريبية والتعليمية واختيار

وسائط الدراسة المناسبة, والتحكم في العمليات الإلكترونية من تحميل وإرسال ملفات وغير ذلك من الانشطة.

إن طرق التدريس غير التقليدية في التعليم الجامعي تلعب دوراً رئيسياً في زيادة الدافعية والانجاز الأكاديمي للأفراد، فاستخدام أساليب التعلم الفعالة كاستراتيجيات التعلم الذاتي وما يمتلكه من أساليب متنوعة وباستخدام البرامج الإلكترونية التطبيقية تعود على الطالب الجامعي بالنفع الكبير من حيث تنمية شخصيته وإضافة الحماس عند تلقي المعلومات أو معالجتها أو انتاجها ، لذا؛ يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديميين لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.

مشكلة البحث:

إن وجود عدد لا بأس به من الطلاب المتعثرين دراسياً وانخفاض التحصيل الأكاديمي لبعض طلاب كلية التربية بجامعة كفر الشيخ جمهورية مصر العربية خاصة طلاب الشعب العلمية (رياضيات – كيمياء– فيزياء– بيولوجي– تعليم تجاري– تعليم زراعي) كما أكدته نتائج معدلاتهم الفصلية والتراكمية؛ وفي نفس الوقت ملاحظة شغف الطلاب المستمر بالتطبيقات الإلكترونية الحديثة والتواجد المستمر على شبكات الإنترنت واقبالهم الكبير على اقتناء أحدث أجهزة النقال واللوحية هذا كله دفع الباحث إلى دراسة هذه العلاقة واستثمار مكوناتها بأسلوب تدريبي بحثي وذلك بتدريبهم على استراتيجيات التعلم الذاتي من خلال إحدى التطبيقات الإلكترونية للجيل الثاني للويب Web 2 (المدونات Blogs) والكشف عن فعالية ذلك التدريب في زيادة دافعيتهم الأكاديمية وتحصيلهم الدراسي, وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات (Sharples, et al., 2009) (Efimova & Fiedler, 2004) (Richardson Karen, 2008), عبد المجيد (2011), المصري (2011) الغول (2012), ابراهيم (2013), كابلي (2013) إلى أهمية

استخدام التطبيقات الإلكترونية للجيل الثاني للويب Web 2 في مجال التعليم والتعلم، خاصة في ظل الاجراءات الاحترازية لجائحة فيروس كرونا التي حتمت على دول العالم ضرورة التعليم عن بعد وتفعيل أليات التعلم الالكتروني.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين الآتيين:

- ما فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في خفض الاخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟
- ما فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في تحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً؟

أهداف البحث:

- تصميم مدونة إلكترونية كإحدى تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2 للتدريب علي بعض استراتيجيات التعلم الذاتي للطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية بجامعة كفر الشيخ من خلال محتوى دراسي لمقرر سيكولوجية التعلم.
- إعداد اختبار تحصيلي للموضوعات الدراسية المطروحة من خلال المدونة الإلكترونية وتقنينه على الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.
- إعداد وتقنين مقياسي الاخفاق المعرفي والاندماج الأكاديمي الأكاديمية على الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.
- الكشف عن فعالية التدريب الإلكتروني للطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ على بعض استراتيجيات التعلم الذاتي من خلال

موضوعات دراسية محددة ومطروحة على المدونة الإلكترونية في خفض الاخفاق المعرفي لديهم.

- الكشف عن فعالية التدريب الإلكتروني على استراتيجيات التعلم الذاتي من خلال موضوعات دراسية محددة ومطروحة على المدونة الإلكترونية في تحسين الاندماج والأداء الأكاديمي للطلاب المتعثرين دراسياً بالمرحلة الجامعية.

أهمية البحث:

أولا :الأهمية النظرية:

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

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- تصميم برنامج قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي المرتبطة بالبرامج الإلكترونية والكشف عن فعاليته في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً.
- استخدام البرامج الإلكترونية الحديثة للجيل الثاني Web 2 في تدريب الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية الخاصة جامعة كفر الشيخ وتدريبهم تدريباً إلكترونياً يتسم بالاستمرارية والتفاعلية والتكاملية والمرونة.

- تعميم تجربة الطلاب لما تدربوا عليه من خلال المدونة الإلكترونية على باقي المقررات الدراسية وذلك للاستفادة من استراتيجيات التعلم المختلفة بما ينعكس أثره على الأداء الأكاديمي في جميع المقررات.

مصطلحات البحث :

فعالية Effectiveness:

تعني كلمة فعالية "قدرة الشيء على التأثير"، (عمر, 2008, 1726)، والمقصود بها هنا إمكانية تأثير المتغير المستقل "التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام التطبيقات الإلكترونية Web 2" في إحداث تغير أو فرق دال إحصائياً في المتغيرات التابعة وهي (الدافعية الأكاديمية–الأداء الأكاديمي) لدى الطلاب المتعثرين دراسياً في قسم التربية الخاصة بجامعة تبوك.

استراتيجيات التعلم الذاتي Self-Learning Strategies:

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

الجيل الثاني للويب Web 2:

هو أسلوب تعليمي تشاركي يتم فيه استخدام أدوات الويب الجديدة, مثل: المدونات Blogs, والويكي Wiki, وملخصات المواقع RSS للتعامل والتفاعل مع المحتوى التعليمي عبر شبكة الإنترنت في أي وقت وفي أي مكان, حيث يتم فيه التواصل والتوجيه والإرشاد التعليمي بين المعلم والمتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة عبر شبكات الانترنت العالمية (عبد المجيد, 2011).

الإخفاق المعرفي Cognitive Failure:

يشير إلى فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية الانتباه إليها وإدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent, et al., 1982, 114)، كما عرف (Elfferich et al, 2010) الاخفاق المعرفي بأنه" خطأ معرفي يحدث أثناء القيام بالمهام والتي اعتاد الفرد أن يؤديها بنجاح في حياته اليومية.

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:

يعرفه الباحث بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح، ويتضمن ثلاثة جوانب أو أبعاد هي:

-الاندماج المعرفي Cognitive Engagement: ويشير إلى الاستعداد والتهيؤ العقلي والانتباه لدى الطالب لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية.

-الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: ويشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة المرتبطة بالجامعة والدراسات العليا والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية.

-الاندماج الوجداني Emotional Engagement: ويشير إلى المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الايجابية كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء، ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الجوانب والأبعاد الثلاثة لمقياس الاندماج الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي إعداد/ الباحث.

الأداء الأكاديمي Academic Performance:

يعرفه الباحث بأنه قدرة المتعلم على تحصيل واستيعاب المعلومات والخبرات المتضمنة في محتوى المقررات الدراسية ويعبر عن نتيجته بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبارات أو وسائل القياس المختلفة والمعدل الأكاديمي للطلاب.

التعثر الدراسي Educational retardation:

يعرف التعثر الدراسي على أنه عدم قدرة المتعلم على مسايرة المقرر الدراسي في مادة معينة أو بعض المواد الدراسية بصفة سليمة وطبيعية, يصعب معه بلوغ أهداف التعلم خلال وحدة تعليمية (اجبارة, 2014).

الإطار النظري:

أولا: استراتيجيات التعلم الذاتي:

التعلم الذاتي هو أسلوب لأداء المهمة، يقوم فيه المتعلم ببذل جهود فعالة لتحديث المعرفة والتفكير في استراتيجيات لاختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف، ويقوم بمراقبه مستمرة لأدائه فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية, وهذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم على درجة نجاحه في موقف تعلمه, كما أنه يشير إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لتوجيه محاولاتهم للتعلم في المدرسة وخارجها، مثل: وضع الأهداف والتفكير حول استراتيجيات التعلم المناسبة، وعملية المراقبة. (Hargis, 2000) وعرفه كامل (2005) بأنه: عمليه بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه معرفياً وما وراء معرفياً وسلوكياً ويتحمل مسؤولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه.

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

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

أهمية استراتيجيات التعلم الذاتي والمبررات التربوية لها:

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

واستخدام استراتيجية التلخيص بالتركيز على أبرز الأفكار الأساسية للموضوع والعلاقات المنظمة بينها والعمل على صياغتها بأسلوبه الخاص، واعتمادا على ما سبق يمكن أن نلخص أهم المبادئ التربوية التي يقوم عليها التعلم الذاتي بما يلي:

-التعلم الذي لا يؤدي إلى تعديل سلوك الفرد لا يمكن أن يكون ذاتياً.

-التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.

-التعليم الجامعي ما هو إلا إحدى الأمثلة على المؤسسات التي يتعلم عن طريقها الفرد ويستطيع الفرد أن يتعلم بها دون معلم.

-دور المعلم في العملية التعليمية ما هو إلا دور الوسيط الذي يسهل عملية التعلم وإن أفضل أنواع التعلم هي التي تبنى على حاجات ورغبات وميول واستعدادات وقدرات الدارسين (Hayes & Allinson, 1997; Marton & Salijo, 2006).

استراتيجيات التعلم الذاتي:

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

1. استراتيجيات التعلم المعرفية:

وهي التي يستخدمها الطلاب في فهم وتعلم وتذكر المعلومات وتشمل:

أ- التسميع الذاتي: تسميع أو تلاوة الفقرات المطلوب تعلمها، ونطق الكلمات بصوت عالي أثناء قراءة جزء من نص معين، ووضع خطوط في النص وتركيز الانتباه على جزء منه.

ب- الإتقان: إعادة الصياغة أو تلخيص المادة المطلوبة تعلمها، وتدوين ملاحظات، وتوجيه أسئلة عنها.

ج- التنظيم: انتقال الفكرة الأساسية في نص، وإبراز المادة المكتوبة واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار في المادة.

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

2. الاستراتيجيات ما وراء المعرفية:

وهي التي تمكن الطالب من تنسيق عملية التعلم وتشمل:

أ- التخطيط: ويشير إلى قيام الطالب بوضع أهداف والتخطيط لها من أجل تحقيقها.

ب- المراقبة: وتشير إلى مراقبة الفهم وتعقب الانتباه أثناء قراءة نص معين، أو الإصغاء إلى محاضرة، واستخدام استراتيجيات الإجابة عن اختبار ما تنعكس في مراقبة السرعة مع الزمن المتاح للاختبار.

3. استراتيجيات إدارة المصادر:

وهي التي تتعلق بكيفية إدارة الطالب لبيئة الدراسة وضبط جهودهم فيها وتشمل:

أ- إدارة وقت وبيئة الدراسة: وتشير إلى وضع جدول أعمال وتخطيط أمثل للوقت ووضع أهداف واقعية، وتهيئة بيئة تعلم خالية من المشتتات.

ب- تنظيم الجهد: وتشير إلى ضبط الجهد في مواجهة المشتتات والمهام غير المثيرة للاهتمام ومثابرة الفرد على إكمال المهام عندما تكون صعبة.

ج- التعلم من الأقران: تشير إلى حوار الطالب مع الزملاء للتوصل إلى فهم أحسن.

د- طلب المساعدة الأكاديمية: تشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لالتماس العون من الزملاء أو المعلمين أو الكبار عندما يسند إليه مهمة أكاديمية ما أو حل واجبات مدرسية

(Marton, & Salijo, 2006; Hayes & Allinson, 1997; Samruayruen, Enriquez, Natakuatoong & Samruayruen, 2013; Rowe & Rafferty, 2013; Ambreen, Haqdad & Saleem, 2016).

ثانيا: الجيل الثاني للويب Web 2:

تطورت شبكة الإنتَّرنت في السنوات الماضية تطورًا هائلا في خصائصها ووظائفها في كثير من المجالات، وفي تطبيقات الويب (Web) بشكل خاص، وظهرت ملامح هذا التطور في صورة أنماط جديدة أكثر تفاعلية وتشاركية، مما جعلها تدخل مرحلة ثانية من مراحل التطور، وهي المرحلة التي أطلق عليها الجيل الثاني للويب Web 2، والتي استطاعت الاستحواذ على اهتمام الكثير من التربويين لما تقدمه من خدمات, وتشير مبروك (2016) إلى أن الجيل الثاني للويب هو أسلوب تشاركي يتم فيه استخدام أدوات الويب الجديدة مثل: المدونات Blogs, الويكي Wikis, وملخصات المواقع RSS للتعامل والتفاعل مع المحتوى التعليمي عبر شبكة الانترنت في أي وقت وفي أي مكان, حيث يتم فيه التواصل والتوجيه والإرشاد التعليمي بين المعلم والمتعلم بصورة متزامنة أو غير متزامنة, ومن أبرز أدوات الجيل الثاني للويب Web 2 المدونات Blogs: فالمدونة Blog هي التعريب الأكثر قبولا لكلمة Web log بمعني الدخول على الشبكة, وهو تطبيق من تطبيقات الانترنت, يعمل من خلال نظام إدارة المحتوي, وهو في أبسط صوره عبارة عن صفحة ويب تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا, تصاحبها ألية لأرشفة المدخلات القديمة, ويكون لكل مدخل منها عنوان دائم لا يتغير، وعند نشره يمكن للقارئ من الرجوع إلى تدوينه معينة في أي وقت سابق (عبد المجيد, 2011)، وترجع أهمية المدونات كأداة مهمة من أدوات الويب 2, إلى أنه يمكن من خلالها عرض المحتوى التعليمي بعناصره المختلفة سواءً بالنص أو بالصور أو بالفيديو أو بالرسوم، بالإضافة إلى ذلك السماح للمتعلم التعليق على المعلومات المعروضة وعرض افكاره ومقترحاته وبهذا تتيح المدونات للمتعلم التفاعل مع العرض وأيضاً التفاعل مع زملائه المشتركين معه في التعلم (أحمد, 2014).

وتعد المدونات الإلكترونية واحدة من أسرع (من حيث النمو والانتشار) وأشد (من حيث الأثر على المستخدم) أدوات وتطبيقات الجيل الثاني للإنترنت أو ما يعرف بالويب2, فبمساعدة التطبيقات الجديدة المصاحبة لهذه الشبكة المتسمة بالتطبيقات التفاعلية والتعاونية والذكية, وأيضاً المشخصنة كالموسوعات الإلكترونية (E-Wiki) والشبكات الاجتماعية (Facebook / MySpace), والقوائم الاجتماعية المفضلة (Flicker), والاذاعات الشبكية (Podcasting), والملقمات (.R.S.S), والأبعاد المجسمة (Second Life) والكثير من التطبيقات الأخرى (أحمد, 2016).

ومع انتشار المدونات Blogs كإحدى التطبيقات البارزة في الجيل الثاني من الويب Web 2 قام المعلمون والمهتمون في السلك الأكاديمي بتسخير هذه التقنية لخدمة مقرراتهم الدراسية والتواصل مع طلابهم, وذلك لانفتاحية هذه التقنية وسهولة استخدامها, فهي من جهة تعتبر نوعاً من أنواع نظم إدارة المحتوي والتي يمكن توظيفها لنشر محتوى المقرر الدراسي وللنقاش مع الطلبة ومن جهة أخرى تعتبر المدونات سهلة التركيب والاستخدام بحيث يمكن لأي شخص غير ملم ببرمجة وتصميم مواقع الانترنت إنشاء مدونة له في وقت قصير, وهذا الاتجاه الجديد في توظيف تقنيات الويب في العملية التعليمية, يمنح الطالب فرصة كبيرة للتعاون والتشارك مع أقرانه في نشاطات معرفية واجتماعية مختلفة, وكذلك بناء مجتمعات تعليمية وشبكات للتعلم الفردي تحقق اهداف التعليم (الخليفة, 2009).

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

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

ثالثاً: الإخفاق المعرفي:

يشير الاخفاق المعرفي إلى الأخطاء التي يرتكبها الفرد عند اتمامه لمهمة معينة وغالباً ما يرتبط ذلك بعمل الذاكرة(Merckelbach, et al., 1996, 720) ، وهو تدني قدرة الفرد في السيطرة علي الانتباه والتحكم بالعمليات الذهنية، وصعوبة التركيز ومعالجة المعلومات السابقة والحديثة والربط بينهما، اضافة إلى افتقاره إلى القدرة علي التخطيط والتنظيم مما يؤدي للوقوع بالمشاكل وارتكاب الأخطاء (الركابي، 2010، 15).

ويعرفه (Teimour, et al., 2010, 6) بأنه أخطاء الأفراد في أداء مهامهم الحياتية، وتتعلق تلك الأخطاء بالانتباه، والادراك، والقصور الوظيفي، كما يُعرّفه كلاً من (ابراهيم وعليوة، 2019، 186) بأنه تعرض الطالب لصعوبة في الانتباه للمعلومات التي يكتسبها من المحيط البيئي وكذلك في ادراكها وفهمها، وبالتالي صعوبة تخزينها واسترجاعها عند الحاجة لها وعدم ربطها بالمعلومات السابقة المخزنة في الذاكرة، وبالتالي صعوبة دمجها وتوظيفها في مواقف ومهام التعلم المختلفة.

وقد أوضح (Broadbent, 1982, 121) أن هناك أربعة مجالات للإخفاق المعرفي:

1- فشل الانتباه: Attention failure: ويعني اخفاق أو فشل في انتقاء والتركيز علي المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع بالأخطاء مما يؤدي إلى سوء التوافق مع البيئة المحيطة.

2- فشل الادراك: Perception failure: اخفاق في معني ودلالة المثيرات الحسية التي يقوم بالحساس بها وصياغتها علي نحو يمكن فهمه.

3- فشل الذاكرة: Memory failure : اخفاق الفرد في استرجاع واعادة ما تعلمه من معلومات وخبرات والاحتفاظ بها في ذاكرته.

فشل الأداء: Performance failure: اخفاق الفرد في توظيف المعلومات والاحداث التي تم الانتباه لها وادراكها غفي أداء أفعال معينة والتي عادة ما يكون قادراً علي اتمامها.

ويشير (Yamanaka, 2003, 153) أن كل أنواع الفشل المعرفي تحدث حينما يكون (البال) منشغلاً في حالة التشتت وضعف التركيز، فضلاً عن وجود علاقة بين أنواع الفشل المعرفي والحالة المزاجية المكتئبة للفرد.

أما عن أسباب الاخفاق المعرفي، فيذكر (Sternberg, 2003)، والخيري (2012) أهم الأسباب التي تؤدي بالفرد إلى الاخفاق المعرفي:

- اخفاق الترميز: حيث لا يتم ترميز المعلومات في الذاكرة بصورة صحيحة أو بسبب إهمال الفرد للمعلومات المستقبلة.
- الاضمحلال: بمعني ضعف الذكريات وتحللها مع الوقت وتفقد الارتباطات بينها وبين المعلومات الأخرى في الذاكرة.
- التداخل: بمعني تعطيل القدرة علي استرجاع المعلومات ولو جزئيا، بسبب وجود معلومات اخري. ويوجد نوعان من التداخل الذي يؤثر في استقبال المعلومات: التداخل البعدي وهو الذي يخفق في تذكر شيء ما تم تعلمه مسبقاً، والتدخل القبلي ويتمثل في جعل عملية ارتباط شيء جديد مع تم تعلمه مسبقاً أمراً صعباً.

– الاعاقة: بمعني اعاقة الذاكرة عن تكوين الارتباطات بين المثير والاستجابة وضعف تكوين الارتباطات بين التمثيلات العقلية والاستعادة وقت الحاجة.

ويرجع (DePrince & Freyd, 2004, 449-455) سبب الاخفاق المعرفي إلى أن حدوث اضطراب أو قصور في العمليات العقلية المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات في الانتباه والادراك والذاكرة لدى الطلبة كأن يفشل المتعلم في الاستجابة للمثيرات الحسية وتفسيرها، مما يؤدي أن حدوث المشكلات الاكاديمية، مما يؤدي إلى الفشل في تركيز الطالب اهتمامه على المهام الدراسية بشكل ملائم، ويتم تحويل الانتباه إلى مهام جديدة، مما يؤدي أن عجز الطالب بالاحتفاظ بالمعلومات التي يتم تقديمها له سواء في الذاكرة قصيرة الأمد أو طويلة الأمد، ومن أسباب الاخفاق المعرفي أن المعلومات تتدفق دفعة واحدة إلى الذاكرة العاملة مما يصعب التعامل معها بسبب كثرتها ويؤدي إلى تفكك المعلومات والاخفاق المعرفي. ومن ثم فالأفراد ذوو المعدلات العالية من التفكك تدخل لديهم إلى تنفيذ العمليات المعرفية بشكل تتابعي وبالتالي يسجلون درجات أعلي في الاخفاق المعرفي عند أداء المهام اليومية مقارنة بالأفراد ذوي المعدلات المنخفضة في تفكك المعلومات.

ويرى (Huang& Lin, 2010) أن الاخفاق المعرفي لدى الطلاب يمكن وصفه بأربعة عوامل هي: "الشعور المنخفض بالإنجاز"، و"الاغتراب بين الأشخاص"، و"العاطفة السلبية للتعلم"، و"الانهاك العاطفي"، ومن بين هذه العوامل، وجد أن الشعور المنخفض بالإنجاز" و"العاطفة السلبية للتعلم" أكثر خطورة، ويرى (Merckelbach, et al, 1999) أن صعوبة المعالجة تظهر في العمليات المعرفية العميقة كالإدراك والانتباه والتفكير واتخاذ القرار وحل المشكلات حيث تتدفق المعلومات بكميات كبيرة إلى الذاكرة العاملة يعد من أبرز المشكلات المسئولة عن الاخفاق المعرفي، كما وجد أن الأفراد ذوي الاخفاق المعرفي يحاولون اللجوء إلى أليات للهروب من ذلك أشهرها أحلام اليقظة.

ومما سبق يتضح أن أي خلل في واحدة أو اكثر من العمليات المعرفية يؤدي إلى خلل في أداء المهمة معرفياً ووظيفياً التي اعتاد الفرد علي أدائها مما يؤدي إلى الاخفاق المعرفي.

ثالثاً: الاندماج الأكاديمي:

يعد مفهوم الاندماج من المفاهيم التي لها تأثير كبير في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم والتحصيل الدراسي، ويركز جزء كبير من الأدبيات على موضوع اندماج الطلاب في مجالات متنوعة مثل التربية، الصحة، علم النفس وعلم الاجتماع، حيث تقدم هذه الدراسات أدلة على أن اندماج الطلاب هو عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الايجابية لدى الطلبة (O'farrell & Morriosn, 2003).

ويشير الاندماج الأكاديمي إلى مبادرة الطالب لبذل الجهد والتفاعل والاصرار في العمل الأكاديمي أو الدراسة وحالته الانفعالية أثناء أنشطة عمليتي التعليم والتعلم (Skinner, Wellborn & Connell, 1990)

ويرى كل من (Newmann, Wehage & Lamborn, 1992) أن الاندماج في العمل الأكاديمي يشير إلى الجهد الجسدي والنفسي للطلاب واستثماره تجاه مهام التعلم، وفهم أو اتقان المهارات التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها وتحسينها؛ وقد عرف (Kuh, 2001) اندماج الطلاب بأنه الطاقة والوقت الذي يكرسه الطالب للأنشطة التعليمية داخل وخارج الفصول أو القاعات الدراسية، والممارسات والسياسيات التي تستخدمها المؤسسات التعليمية لتشجيع الطالب على المشاركة في هذه الأنشطة.

ويشير (Chapman, 2003) إلى أن الدراسات الأولية للاندماج الأكاديمي كانت تعتمد على استخدام المؤشرات المبنية على مشاركة الطلاب والوقت المستغرق في مهام التعلم لتقييم معدلات الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، وقد أشار كل من (Klem & Connell, 2004) إلى أن الاندماج الأكاديمي عملية سيكولوجية خاصة بإثارة الانتباه، واستثمار أوسع لجهود الطلاب في عملية التعلم.

ويعرف (Akey, 2006) الاندماج الأكاديمي على أنه مستوى المشاركة والاستعداد والاهتمام الذي يظهره الطلاب في الدراسة، ويتضمن الاندماج في العمل المدرسي كل من السلوكيات التالية: (المثابرة، الجهد، والانتباه)، والاتجاهات (الدافعية، قيم التعلم الموجبة، الحماس، الاهتمام، والفخر بالنجاح)، ولذلك فإن الطلاب المندمجين يسعون نحو الأنشطة داخل وخارج حجرة الدراسة التي سوف تؤدي بهم إلى النجاح والتعلم، ويتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، ويمتلكون استجابات انفعالية موجبة نحو التعلم والمدرسة. وفيما يرتبط بالعلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي، فقد أوضحت نتائج دراسة كل من (Endawoke, 2005; Lau & Roeser, 2008; Zhu, et al, 2009) وجود علاقة موجبة بين الاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال الاندماج المعرفي.

وقد أشارت دراسة (Oriol, Amutio, Mendoza, Costa & Miranda, 2016) إلى أن الإبداع العاطفي، والمشاعر الإيجابية مثل (الامتنان، والحب، والامل) يساعدون على الاندماج الأكاديمي، وتجنب الفشل الدراسي، وكذلك توصلت دراسة (Guang, Kaiping & Hanchao, 2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية والاندماج الأكاديمي.

ويعرف الاندماج الأكاديمي بأنه انشغال الطلاب والتزامهم بالتعليم والتعلم، والانتماء، وتحديد الهوية في المدرسة والجامعة، والمشاركة في بيئة المؤسسة والمبادرة في الأنشطة لتحقيق النتائج (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016, 41) ؛ كما عرف الاندماج الأكاديمي بأنه بناء واسع يهدف إلى أن يشمل الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة الطالب والتي تضم الأنشطة والتعلم التعاوني، المشاركة في الأنشطة الأكاديمية الصعبة، إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة مع أعضاء هيئة التدريس، المشاركة في إثراء الخبرات التعليمية، الشعور بدعم مجتمع التعلم الجامعي (Coates, 2007, 122).

ويشير (Fredricks & McColskey, 2012, 746) إلى أن اندماج الطلاب هو ذلك البناء العام meta–construct الذي يتضمن الاندماج المعرفي Cognitive engagement ويتضمن هذا البعد استثمار الطلاب للتعلم، كما يتضمن مداخل التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي، والاندماج الانفعالي Emotional engagement ويرتبط الجانب الانفعالي بردود الأفعال العاطفية الايجابية أو السلبية تجاه الزملاء والمعلمين والمهام الأكاديمية والمؤسسة التعليمية بشكل عام كما يشمل وجود بعض المؤشرات مثل شعور الطلاب بالاهتمام والسعادة والشعور بالانتماء وغياب مشاعر الملل والقلق والحزن، والاندماج السلوكي Behavioral engagement ويتضمن ثلاثة استخدامات عامة، الأولى السلوكيات الايجابية مثل انجاز الواجبات الدراسية، اتباع القواعد، والتمسك بالمعايير داخل الفصول وغياب السلوكيات المضطربة , والثانية المشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية وتشمل المناقشة، والمساهمة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، والمثابرة، وبذل الجهد (Finn & Rock, 1997)، والثالثة المشاركة في الأنشطة المرتبطة بالدراسة والتي تشمل الأنشطة الرياضية والأنشطة الإدارية، ويتحدد الاندماج السلوكي في سلوكيات يمكن ملاحظتها ومن أبرز مؤشراته التحضير للدراسة، والالتزام في الحضور للدروس والمحاضرات، المشاركة في المهام الصفية واللاصفية والانضباط (Fredricks, et al, 2004, 62-63).

بينما حدد (Appleton, et al, 2006) أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي تتمثل في: البعد الأكاديمي والذي تعكسه بعض المؤشرات مثل الوقت الذي يستغرقه الطالب في المهمة الدراسية، وانجاز الواجبات المنزلية، والثقة في الوصول إلى التخرج، والبعد السلوكي Behavioral مثل الانتظام في الحضور، والمشاركة في حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، والبعد النفسي Psychological والذي يتضمن على سبيل المثال الانتماء، تحديد الهوية، والعلاقات مع الأقران والمعلمين، والبعد المعرفي Cognitive والذي يتضمن

على سبيل المثال التنظيم الذاتي للتعلم، تقييم التعلم، والأهداف الشخصية، والاستقلالية.

كما أشار (Reeve & Tseng, 2011) وجود أربعة أبعاد للاندماج هي: البعد السلوكي Behavioral ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم مثل بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي، والبعد الانفعالي Emotional ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق، والبعد المعرفي Cognitive ويشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي النشط واستراتيجيات التعلم المتطورة، وبعد الاندماج بالتفويض agentic engagement ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها، وهذا النوع الرابع من الاندماج (الاندماج بالتفويض) يقوم فيه الطلبة بشكل متعمد بخلق وإطفاء الطابع الشخصي على ما يتعلموه وتحديد الشروط التي يتم تحتها التعلم، حيث يقوم الطلبة بإظهار المبادرة، وطرح الأسئلة، والتعبير عن ما يحتاجونه، وتقديم التوصيات فيما يتعلق بأهداف وموضوعات التعلم، وجعل المتعلمون يعرفون ما يريدون وبماذا يهتمون، وتحديد موارد وفرص التعلم، وطلب التوضيحات، وإيجاد الخيارات.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم الذاتي ومتغيرات أخرى:

هدفت دراسة عابدين (2006) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات الرياضية، طبقت الدراسة على تلاميذ المرحلة الاعدادية، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال احصائيا وموجب بين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجيات حل المشكلات الرياضية والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية, كما هدفت دراسة الحسيني (2006) إلى الكشف عن العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي, وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقات سببية مباشرة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً

والتحصيل الدراسي للطلاب, وهدفت دراسة المطيري (2008) إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وكل من التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحو مادة الرياضيات, كما هدفت دراسة (Montague, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية، وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والقدرة علي حل المشكلات الرياضية لصالح التلاميذ مرتفعي التحصيل, وكذلك هدفت دراسة خضر (2009) إلى الكشف عن دور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات للتحصيل الدراسي، وكذلك تحديد النموذج البنائي الذى يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التحصيل الدراسي, وأشارت نتائج الدراسة الى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم منبئات دالة بالتحصيل الدراسي للطلاب ، كما أشارت النتائج إلى وجود نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة جلجل (2007) إلى الكشف عن أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية ومهارات الحاسب الألى لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى تحسن تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية, كما توصلت نتائج دراسة (Van der Veen & Peetsma, 2009) إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى تحسين مهارات وسلوكيات التنظيم الذاتي لدى

التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الاعدادية, وكذلك توصلت نتائج دراسة عكاشة (2010) إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية, كما توصلت دراسة (Puteh & Ibrahim, 2010) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يساعد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية على حل المشكلات الرياضية.

وهدفت دراسة (Chiu, Liang, & Tsai, 2013) إلى بحث العلاقة بين المعرفة القائمة على الإنترنت وأنشطة التعلم ذاتية التنظيم أثناء استخدام الإنترنت للحصول على معلومات أكاديمية, وتكونت عينة الدراسة من (758) من طلاب الجامعة وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة كفاءة أنشطة التعلم ذاتية التنظيم للحصول على المعرفة القائمة على الانترنت بشكل أفضل. وأشارت دراسة (Rowe & Rafferty, 2013) إلى أن فهم التنظيم الذاتي في بيئات التعلم الإلكتروني أمر بالغ الأهمية نظراً لأن هناك الكثير من الاتفاق حول أن التعلم الإلكتروني يتطلب أعلى درجة من التنظيم الذاتي, وأشارت إلى ضرورة معرفة أنواع مختلفة من تدخلات التعلم ذاتية التنظيم وكيفية تطبيقها لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني من أجل دعم عمليات التعلم ذاتية التنظيم.

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

كبيراً, وأوضحت أن الدافعية الأكاديمية تفسر تبايناً ملحوظاً في التحصيل الدراسي, إضافة إلى مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

المحور الثاني: دراسات تناولت الجيل الثاني للويب Web 2:

قدمت دراسة كارين (Richardson Karen, 2008) مدونة تعليمية لتدريس المفاهيم المرتبطة بمقرر الحضارة والتاريخ لطلاب تراوحت أعمارهم ما بين 9–13 سنة, وأفادت نتائجها بأنها ساعدت الطلاب علي الوصول للفهم الواضح للمفاهيم المرتبطة بالحضارة المدنية والتي طرحت في المقالات عبر المدونة, كما أنها أسهمت في توضيح الفروق بين العديد من المفاهيم ذات الطابع المجرد (كالمسؤولية–الإنتاجية– المواطنة) والتي لا يتفق عليها الرأي مما ساعد الطلاب على الوصول للفهم الواضح لها وعزز وجودهم في المجتمع.

وهدفت دراسة المصري (2011) إلى التحقق من فعالية مدونة الكترونية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية للمفاهيم المجردة لمادة الكمبيوتر وزيادة الاتجاه نحو نفس المادة, تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً مقسمين مجموعتين: مجموعة تجريبية, وعددها (35) ومجموعة ضابطة, عددها (35) وأشارت النتائج إلى فعالية المدونة الإلكترونية في زيادة التحصيل الدراسي للمفاهيم المجردة لمادة الكمبيوتر وزيادة اتجاه العينة نحو نفس المادة, كما هدفت دراسة الغول (2012) إلى تحديد فعالية برنامج التدريب الإلكتروني التشاركي على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس وتكونت عينة الدراسة من (25) معاون عضو هيئة تدريس, وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي الإلكتروني التشاركي القائم علي التطبيقات الإلكترونية للجيل الثاني للويب في تحسين الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات استخدام أدوات الجيل الثاني للويب.

وهدفت دراسة إبراهيم (2013) إلى تنمية مفاهيم اللغة العربية المتضمنة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لدى طلاب كلية التربية "تخصص اللغة

العربية", وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية في كل من اختبار تحصيل مفاهيم اللغة العربية ومقياس الاتجاه, وذلك لصالح التطبيق البعدي, كما أشارت نتائج دراسة كابلي (2013)

ودراسة (Hossain & Wiest, 2013) إلى أن استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم والتعلم والبحث العلمي والتدريب من خلال البرامج والاستخدامات التعليمية والتربوية وتنمية عمليات وخبرات ومهارات التعلم النشط, يسهم في تعلم الأفراد وتوفير مميزات تفاعلية لخلق بيئة تعلم ذاتية, كما هدفت دراسة أحمد (2014) إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية–فردية) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) في إكساب طلاب التأهيل التربوي مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفي وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب التأهيل التربوي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في التحصيل ومهارة استخدام الأجهزة التعليمية لصالح مجموعات النمط التشاركي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل والمهارات يرجع إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، وعدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين نمط التقديم (تشاركي – فردي) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) في التحصيل والمهارات.

وفي دراسة (Faizi, Chiheb, & El Afia, 2015) تم تقييم جدوى تقنيات الويب2 في التعليم حيث تم إجراء دراسة استقصائية لاستكشاف تصورات الطلاب نحو استخدام هذه الأدوات لأغراض التعلم, وكشفت نتائج الدراسة إلى أن تطبيقات الويب2 تقدم العديد من المزايا التعليمية للطلاب، وتسهم في توفير فرص لمزيد من التعلم وتطوير بيئات التعلم التي تركز على شخصية المتعلم, أفضل من البيئات التقليدية للتعليم, وهدفت دراسة حسن (2015) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مبني على الويب 2 في تدريس الهندسة على التحصيل

المعرفي والتفكير الهندسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الإعدادية وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين التحصيل المعرفي وفي تنمية التفكير الهندسي لديهن, وهدفت دراسة (Liu, et al, 2016) اقتراح نهجا للاستفادة من الويب2 من خلال تصميم أنشطة تعلم وتدريس لمساعدة الطلاب على تطوير كل من معرفة وإبداع الطلاب وتحسين الثقة والأداء لديهم, وتكونت عينة الدراسة من (53) تلميذ من الصف السادس الابتدائي, وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا أنشطة التعلم من خلال Web 2 تحسنت لديهم الكفاءة الذاتية والعمل الابداعي أفضل من الذين لم يدرسوا من خلال أنشطة تعلم Web 2.

نستخلص من الدراسات والبحوث السابقة ما يأتي:

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

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

- وجود علاقة دالة إحصائياً وموجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والعديد من المتغيرات منها التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز (الحسيني؛ 2006؛ خضر, 2009 ;Montague, 2008).
- وجود علاقة موجبة بين بيئات التعلم الإلكتروني من خلال تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2 والتحصيل الدراسي والدافعية (حسن, 2015؛ أحمد, 2014؛ Liu, et al, 2016).
- تعد بيئات التعلم الإلكتروني عبر تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2) من بيئات التعلم التي تركز على إيجابية شخصية المتعلم من خلال التفاعل المتبادل عبر الانترنت، وتعتمد على الاهتمام والتلبية الفورية لحاجات ومتطلبات التعلم لكل متعلم على حدة وعلى نحو إلكتروني وفوري ومتكامل

(كابلي, 2013 ;Faizi, Chiheb & El Afia, 2015 Hossain & Wiest, 2013;).

- وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مكونات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح مرتفعي التحصيل، وكذلك وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي (جلجل, 2007؛ عكاشة,2010).

فروض البحث:

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

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي في الإخفاق المعرفي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي والمجموعة الضابطة في الإخفاق المعرفي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي في الاندماج والأداء الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي والمجموعة الضابطة في الاندماج والأداء الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web 2 في متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في الإخفاق المعرفي والاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسياً, وبالنسبة للتصميمات شبه التجريبية التي استخدمت في البحث؛ استخدام الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والاختبار البعدي للفرضين الأول والثالث, والتصميم القائم على وجود مجموعتين ضابطة وتجريبية وقياس قبلي وقياس بعدي للفرضين الثاني والرابع, وللتغلب على مهددات الصدق الداخلي استخدم الباحث مجموعة ضابطة من نفس العمر والظروف البيئية وتم التأكد من عدم وجود فروق جوهرية بينها وبين المجموعة التجريبية في العمر الزمني ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي, كما أنه استخدم أدوات قياس مقننة في قياس متغيرات البحث, ولاحتمال أن يكون هناك تأثير للقياس القبلي في القياس البعدي والتفاعل المحتمل بين القياس القبلي والمعالجة التجريبية بما يؤثر سلباً في الصدق الخارجي فقد تم التغلب على مهددات الصدق الخارجي من خلال اشتقاق عينة البحث الأساسية من عينة أولية تحددت من مجتمع البحث بطريقة عشوائية, وكذلك تم توزيع أفراد عينة البحث الأساسية على المجموعتين التجريبية والضابطة توزيعاً عادلاً لكل زوج متقارب في درجات القياس القبلي؛ حيث تم وضع أحد أفراد كل زوج متقارب في الدرجات في المجموعة الضابطة والآخر في المجموعة التجريبية مما يساعد على تحديد أثر المتغير المستقل في المتغير التابع بشكل أكثر دقة (أبو علام, 2011؛ الكيلاني والشريفين, 2007).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (156) طالباً من الطلاب المتعثرين دراسياً من طلاب الفرقة الثانية الشعب العلمية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ في جمهورية مصر العربية, تراوحت أعمارهم الزمنية بين 19.52 – 21.48 سنة بمتوسط عمري قدره 20.66 سنة وانحراف معياري قدره ±0.72 سنة, وتم تقسيم عينة البحث مجموعتين: مجموعة تجريبية، تلقت التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام تقنيات Web 2 وكان عددهم (78) طالباً, مجموعة ضابطة؛ لم تتلق التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي وكان عددهم (78) طالباً.

خطوات اختيار عينة البحث:

1. تحديد مجتمع البحث وهم طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ في جمهورية مصر العربية والذين يدرسون بالمستوى الثاني مقرر سيكولوجية التعلم في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019/ 2020م وقد بلغ عددها (1452) طالباً وطالبة.
2. قام الباحث بالاطلاع على السجلات الأكاديمية للطلاب وفحصها للتعرف على الطلاب المتعثرين دراسياً خلال السنوات السابقة من خلال تحديد الطلاب الذين رسبوا ولم ينجحوا في مقرر دراسي أو أكثر خلال السنوات الدراسية السابقة بالجامعة فكان عدد الطلاب الناتج عن هذه الخطوة (164) طالباً.
3. قام الباحث باستبعاد سبع طلاب لعدم الانتظام في الحضور والغياب المتكرر وعدم الجدية, كما تم استبعاد طالب آخر لإبداء رغبته بعدم الاشتراك في البحث فبلغ عدد الطلاب (156) طالباً هم عينة البحث الأساسية من الطلاب المتعثرين دراسياً بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ جمهورية مصر العربية.
4. قسم الباحث هؤلاء الطلاب مجموعتين متساويتين في العدد, وتم توزيعهم توزيعاً عادلاً على المجموعتين في ضوء العمر الزمني والمعدل الأكاديمي؛ حيث تم مراعاة تقارب الدرجات بين كل زوج من الدرجات, وتم تعيين أحد أفراد كل

زوج متقارب في درجات العمر الزمني والمعدل الأكاديمي في المجموعة الضابطة, والفرد الآخر في المجموعة التجريبية.

5.طبق الباحث بعد ذلك مقياس الاخفاق المعرفي إعداد/ زايد (2019), ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث، ورصد درجات المعدل الأكاديمي السابق كقياس قبلي للأداء الأكاديمي.

6.قام الباحث بعد ذلك بالتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: العمر الزمني – ومتغيرات البحث الأساسية (الاخفاق المعرفي – الاندماج الأكاديمي– الأداء الأكاديمي) في القياس القبلي, والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (1) نتائج المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الضابطة– التجريبية) باستخدام اختبار "ت" للعينة غير المرتبطة في متغيرات العمر الزمني والاخفاق المعرفي والاندماج والأداء الأكاديمي في القياس القبلي

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	78	20.72	0.64	154	0.652	غير دالة
	التجريبية	78	20.60	0.58			
الاخفاق المعرفي	الضابطة	78	198.93	6.18	154	0.223	غير دالة
	التجريبية	78	196.84	6.10			
الاندماج المعرفي	الضابطة	78	28.00	1.44	154	1.03	غير دالة
	التجريبية	78	28.43	1.67			
الاندماج السلوكي	الضابطة	78	30.43	1.00	154	1.09	غير دالة
	التجريبية	78	30.71	1.12			
الاندماج الوجداني	الضابطة	78	26.14	1.08	154	1.27	غير دالة
	التجريبية	78	28.71	1.41			
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	الضابطة	78	84.57	2.60	154	0.367	غير دالة
	التجريبية	78	85.86	3.19			
الأداء الأكاديمي	الضابطة	78	3.21	0.20	154	0.716	غير دالة
	التجريبية	78	3.17	0.27			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي حيث كانت قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05, وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني والاخفاق المعرفي والاندماج والأداء الأكاديمي في القياس القبلي.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الإخفاق المعرفي: إعداد/ زايد (2019)

يهدف المقياس إلى تقييم الاخفاق المعرفي من خلال قياس الأخطاء والهفوات التي يمكن أن يقع في الطالب عند قيامه بأداء الانشطة والمهام الدراسية اليومية، ولإعداد هذا المقياس؛ قامت الباحثة بمراجعة التراث السيكولوجي للاطلاع على ما كتب في موضوع الإخفاق المعرفي من حيث الدراسات والنظريات، كما قامت أيضا بالاطلاع علي بعض المقاييس التي استخدمت لقياس الإخفاق المعرفي في الدراسات السابقة مثل: (Broadbent,1982) ، (Wallace, et al., 2002)، (Smilek et al. ,2006) ، و(Teimour et al., 2010) ، الركابي (2011)، الدوري (2012)، صالح (2014) العبابجي وطه (2019)، إبراهيم وعليوة (2019).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من(50) بند موزعة علي أربعة أبعاد هي (أخطاء الانتباه، أخطاء الادراك، أخطاء الذاكرة، أخطاء الأداء) وتكون الاستجابة علي المقياس من خلال تدريج خماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، أبداً) وتعطي الدرجات (5 ، 4، 3، 2، 1) وتتراوح الدرجة علي المقياس من (50– 250)، وكلما ارتفعت الدرجة علي المقياس كان ذلك مؤشراً علي ارتفاع الاخفاق المعرفي.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

1– الصدق:

(أ) صدق المحك الخارجي:

استخدمت معدة المقياس مقياس الإخفاق المعرفي إعداد/ إبراهيم وعليوة (2019) كمحك خارجي للمقياس الحالي على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية من خارج عينة الدراسة الأساسية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,82 وهي قيمة مرتفعة تكفي للتحقق من صدق هذا المقياس، وفي البحث الحالي على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة بلغت قيمة معامل الارتباط 0.77.

(ب) صدق المقارنة الطرفية:

استخدمت معدة المقياس طريقة صدق المقارنة الطرفية في حساب صدق الاختبار وذلك في ضوء محك خارجي (ميزان) وهو درجة الطلاب والطالبات علي مقياس الإخفاق المعرفي إعداد/ إبراهيم وعليوة (2019) ثم تحديد أعلى 30٪ وأقل 30٪ في الحصول على درجات المقياس وبعد ذلك تم تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي الذي أعدته الباحثة عليهم وإيجاد الدرجات الكلية المقابلة لكل مجموعة من الطلاب والطالبات، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت "حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي وهذا يعني أن المقياس له قدرة تمييزية بين المستويات القوية والمستويات الضعيفة في المتغير المقاس وهو الإخفاق المعرفي وهذا يشير إلى صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه.

2- الثبات:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات الاختبار من خلال الطرق التالية:

(أ) إعادة التطبيق:

حيث قامت معدة المقياس بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقه إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة من كلية التربية من خارج عينة الدراسة الأساسية ، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) باستخدام طريقة إعادة

التطبيق لبنود المقياس موجبة ودالة حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.59– 0.79) وهي قيم مرتفعة تكفي للدلالة على ثبات المقياس.

(ب) طريقة ألفا–كرونباخ :

حيث قامت معدة المقياس بحساب معامل ألفا–كرونباخ لمقياس الإخفاق المعرفي، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.56– 0.73) وهي قيم مرتفعة ودالة بما يشير إلى ثبات المقياس.

(ج) الثبات بالتجزئة النصفية :

قامت معدة المقياس بحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان–براون وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.68– 0.81 وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً ويشير إلى ثبات الدرجة على المقياس.

ثانياً: مقياس الاندماج الأكاديمي: إعداد/ الباحث

يهدف المقياس إلى تقييم الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (38) فقرة ذات اتجاه إيجابي موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية للاندماج الأكاديمي هي: الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني وقد تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على الاطر النظرية والاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الأكاديمي وكذلك بعض المقاييس التي أعدت على عينات أخرى مثل (أبو العلا، 2011؛ عفيفي، 2016؛ Fredericks, et al, 2005; Fan & Williams, 2010; Veiga, 2012; LeMay, 2017; Mouzakis, 2017) ،

ويتم تطبيق المقياس على أفراد العينة من خلال الاستجابة على عبارات أو بنود المقياس باختيار استجابة واحدة من خمسة استجابات على متصل هي (تنطبق دائماً –تنطبق غالباً–تنطبق أحياناً–تنطبق نادراً–لا تنطبق مطلقاً)، وتعطى

الدرجات (5–4–3–2–1) لكل استجابة على التوالي وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (38–190) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

1–**صدق البناء (الصدق العاملي):** قام الباحث بالتحقق من صدق بناء المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وذلك على أفراد عينة التقنين وقوامها (120) طالب وطالبة، وقد بلغت قيمة مؤشر Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) للكشف عن كفاية حجم العينة (0.67)؛ وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لاستخدام أسلوب التحليل العاملي وهو (0.50)، كما تم حساب معامل اختبار Bartlett's، فكان مقدار مربع كاي (194.812) وهو دال عند مستوى أقل من (0.01)، وبعد التأكد من ملائمة البيانات لأسلوب التحليل العاملي، تم إخضاع مصفوفة معاملات الارتباط بين استجابات الطلبة للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Components Analysis (PCA) وتدوير المحاور تدويراً متعامداً باستخدام طريقة Varimax، وقد أسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تزيد قيم جذورها الكامنة Eigen Values عن الواحد الصحيح بحسب معيار كايزر Kaiser، وتفسر نسبة (63.58 %) من التباين الكلي في أداء الأفراد على مقياس الاندماج الأكاديمي وهي نسبة جيدة ومقبولة، ويوضح الجدول (2) الآتي البناء العاملي المستخلص من التحليل.

جدول (2) قيم الجذور الكامنة ونسب التباين المفسر للعوامل المستخلصة بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
العامل الأول	9.72	23.72	23.72
العامل الثاني	7.16	20.46	44.18
العامل الثالث	2.98	19.40	63.58

وللكشف عن هوية العوامل المستخلصة والفقرات التي تتشبع بكل منها، فقد حسبت قيم تشبع كل فقرة من فقرات المقياس في صورته الأولية بكل عامل قبل التدوير وبعده، والجدول (3) الآتي يوضح العوامل المستخلصة وتشبعاتها بعد التدوير.

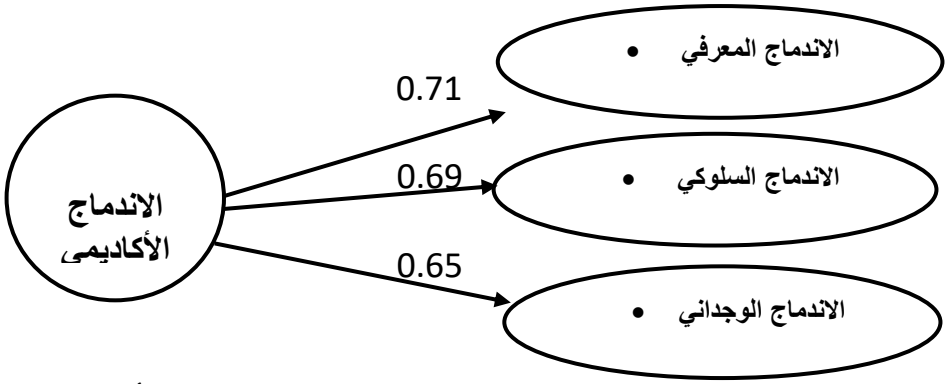
جدول (3) العوامل المستخلصة وتشبعاتها بعد التدوير لدرجات الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي

البعد	رقم الفقرة	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	البعد	رقم الفقرة	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)
العامل الأول 1 – 14	1	0.63	0.32	0.27		22	0.27	0.63	0.19
	2	0.67	0,16	0.12–		*23	0.13	0.25	0.10
	3	0.48	0.22	0.18	تابع العامل الثاني	24	0.20	0.48	0.08
	4	0.61	0.29	0.21		25	–	0.59	0.15
	5	0.48	0.21	0.08		26	0.29	0.57	0.18
	6	0.39	0.07	0.15–		27	0.21	0.43	–
	*7	0.08	0.13–	0.06		28	0.35	0.79	0.31
	8	0.58	0.15	0.08–		29	0.24	0.57	0.20
	9	0.72	0.41	0.21		30	0.23	0.37	0.71
	10	0.67	0.43	0.19		31	0.14	0.22	0.53
	*11	0.23	0.12	0.03		32	0.25	0.27	0.55
	12	0.71	0.22	0.16		33	0.12	–	0.41
	13	0.52	0.17	0.25	العامل الثالث 42 – 30	34	0.18	0.21	0.59
	14	0.58	0.33	0.26		35	0.22	0.21	0.68
	15	0.18	0.77	0.05		36	0.29	0.32	0.71
	16	0.28	0.61	0.16		37	0.23	0.14	0.54
العامل الثاني 29 –15	17	0,21	0.39	0.14–		38	–	0.12	0.47
	18	0.31	0.48	0.22		39	0.26	0.30	0.63
	19	0.27	0.67	0.18		40	0.18	0.24	0.68
	20	0.28	0.57	0.05–		*41	0.15	0.22	0.27
	21	0.20	0.63	0.16		42	0.17	0.20	0.59

* عبارات تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس

ولفرز الفقرات بحسب قيم تشبعها على العوامل المختلفة، فقد تم استخدام معيار جيلفورد Guilford، وما أشار إليه صادق وأبو حطب (1996) بأن الفقرة تنتمي لعامل معين إذا كانت قيمة تشبعها بهذا العامل أكبر من (±0.30)، ورغم أنه يتبين من الجدول السابق أن بعض الفقرات زادت قيم تشبعها بعاملين من عوامل المقياس الثلاثة عن (0.30) إلا أنه يمكن القول أن هذه الفقرات تنتمي للبعد الذي تنتمي إليه أصلاً لأن الفروق بين قيمتي تشبعها بالعامل الذي يقيس هذا البعد والعامل الثاني يزيد عن (0.10) بناءً على معيار جيلفورد Guilford، وبذلك أصبح عدد الفقرات التي تشبعت على أبعاد المقياس (38) فقرة توزعت على النحو الآتي: (12) فقرة للعامل الأول (الاندماج المعرفي) أرقامها (1-12)، (14) فقرة للعامل الثاني (الاندماج السلوكي) أرقامها (13-26)، (12) فقرة للعامل الثالث (الاندماج الوجداني) أرقامها (27-38)، وتم استبعاد أربعة فقرات أرقامها (7، 11، 23، 27) لم تحقق الحد الأدنى من قيم التشبعات الدالة. وبهذا يمكن القول أن البناء العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي ينطوي على ثلاثة عوامل تقيس الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية وهذه العوامل هي: الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني.

كما أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها عبارات المقياس تنتظم حول عامل كامن عام واحد كما يتضح من الشكل التالي:



شكل (1): نموذج العامل الكامن العام الواحد لمقياس الاندماج الأكاديمي

وقد أشارت نتائج التحليل إلى صدق النموذج حيث حقق مؤشرات جيدة لحسن المطابقة وكانت قيمة كا2 غير دالة إحصائياً ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وصلت إلى القيمة المثالية لكل مؤشر مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع التحليل، ويوضح الجدول التالي تشبعات العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة بالعامل الكامن العام للاندماج الأكاديمي مقرونة بقيم "ت" والخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (4) تشبعات العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة بالعامل الكامن العام للاندماج الأكاديمي والخطأ المعياري وقيمة " ت " والدلالة الإحصائية لقيم التشبع

م	العوامل المشاهدة	قيم التشبع	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	الاندماج المعرفي	0.714	0.063	11.39	0.01
2	الاندماج السلوكي	0.688	0.078	8.82	0.01
3	الاندماج الوجداني	0.653	0.091	7.15	0.01

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم التشبعات دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يدل على صدق البناء العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي وأنه عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل المشاهدة الفرعية الثلاثة وهذا العامل العام هو الاندماج الأكاديمي وذلك يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته لقياس المتغير الذي وضع من أجل قياسه وهو الاندماج الأكاديمي.

2- صدق المحك الخارجي: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة المحك الخارجي من خلال استخدام مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ عفيفي (2016) وهو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة، وأسفرت النتائج عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة وجيدة، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات المحك الخارجي ودرجات المقياس الحالي (0.785، 0.771، 0.716،

0.822) للأبعاد الفرعية (معرفي- سلوكي- وجداني) والدرجة الكلية على الترتيب، وتشير النتائج السابقة إلى صدق وصلاحية مقياس الاندماج الأكاديمي.

ثبات المقياس: **قام الباحث بحساب ثبات المقياس على درجات أفراد عينة البحث الأولية (ن = 105) طالب وطالبة، بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون، وطريقة معامل ألفا- كرونباخ، والجدول الآتي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.**

جدول (5) قيم معاملات الارتباط (الثبات) لمقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية قبل التصحيح (سبيرمان-براون)	معامل الارتباط بالتجزئة النصفية بعد التصحيح (سبيرمان-براون)	ألفا-كرونباخ (معامل ألفا)
الاندماج المعرفي	0.698	0.822	0.754
الاندماج السلوكي	0.612	0.759	0.726
الاندماج الوجداني	0.662	0.796	0.714
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	0.702	0.825	0.740

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواءً للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكلية موجبة ومرتفعة وبذلك تشير إلى ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تحقق الباحث من الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (6) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	الأبعاد	1	2	3	4
1	الاندماج المعرفي	-	-	-	-
2	الاندماج السلوكي	0.812**	-	-	-
3	الاندماج الوجداني	0.790**	0.786**	-	-
4	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	0.824**	0.810**	0.772**	-

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي مرتفعة وموجبة ودالة ويشير ذلك إلى الاتساق والتماسك الداخلي للمقياس وصلاحيته للاستخدام.

ثالثاً– المعدلات الأكاديمية للطلاب.

رابعاً– برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2): إعداد/ الباحث

يهدف البرنامج إلى تدريب الطلاب المتعثرين دراسيا على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web 2 من خلال المحتوى الدراسي لمقرر سيكولوجية التعلم وهو أحد المقررات الدراسية لطلاب الفرقة الثانية تعليم عام بكلية التربية جامعة كفر الشيخ جمهورية مصر العربية.

خطوات إعداد التدريبات:

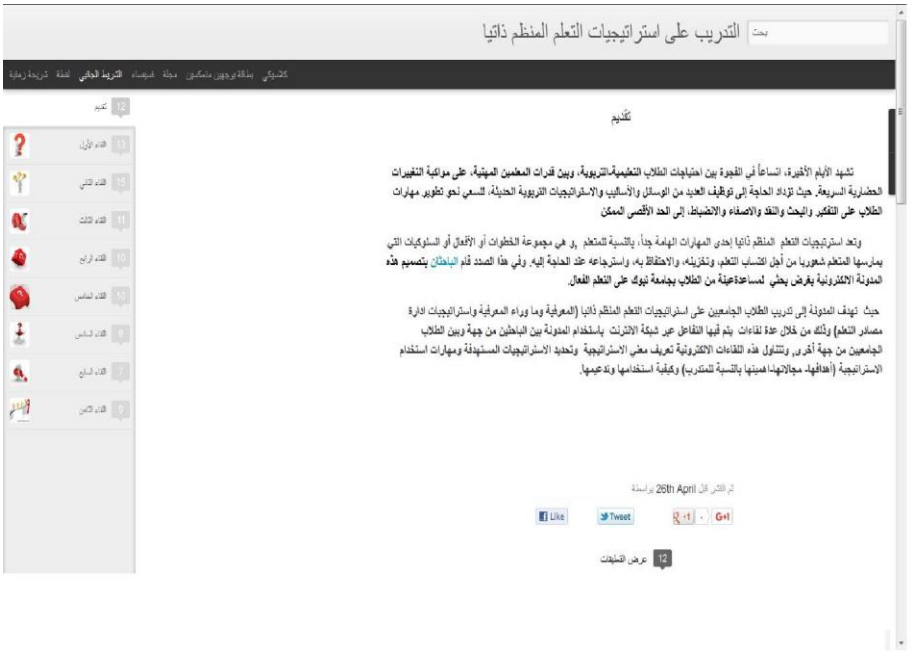
1- مراجعة العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي اهتمت باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب واستراتيجيات التعلم الذاتي في التعلم والدافعية الأكاديمية بغرض الاستفادة من هذه الدراسات في وضع خطوات البرنامج وأسسه وأهدافه وكيفية بنائه, ابراهيم (2013), كابلي (2013), الغول (2012), (Richardson Karen, 2008) (Efimova & Fiedler, 2004).

2- الاستفادة من التراث النظري والدراسات السابقة في تحديد استراتيجيات التعلم الذاتي التي تقوم أنشطة البرنامج بالتدريب عليها للطلاب المتعثرين دراسياً (جلجل, 2007؛ خضر, 2009 عكاشة,2010 Montague, 2008 ,Cavendish, 2005;).

3– الاستفادة من التراث النظري والدراسات السابقة في تحديد كيفية تصميم مدونة الكترونية كإحدى أدوات الجيل الثاني للويب مثل: الغول (2012), وإبراهيم (2013), (Efimova & Fiedler, 2004), (Brandon, 2003).

إعداد المدونة الإلكترونية:

تم إعداد مدونة التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي من خلال تفعيل هذه الاستراتيجيات المحددة في نموذج بنتريتش للتعلم الذاتي (Pintrich, 2000) وتطبيقها على المحتوى الدراسي لمقرر صعوبات التعلم, ثم تحميلها على شبكة المعلومات الدولية "الانترنت" http://trainstr.blogspot.com وذلك كما في الشكل التإلى:



شكل (2) : صورة الصفحة الأولى من مدونة التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي

وقد اشتملت المدونة الإلكترونية علي العناصر التالية:

-العنوان: ويوجد في أعلى الصفحة "مدونة التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي".

-التدوينات: وتوجد أسفل العنوان بحيث تضمنت موضوعات محتوى البرنامج يليها الأنشطة ثم بعض المواقع الإلكترونية المرتبطة بالموضوع.

-التعليقات: والتي يمكن للمشارك بالنقر عليها أن يكتب تعليقه على الموضوع أو يتواصل مع زميل آخر حول الموضوع المنشور, والنقاش حول الانشطة والاسئلة التي تعقب كل موضوع.

-الفهرس: وهو في يسار الصفحة ويتضمن عناوين موضوعات المدونة مرتبة ترتيبا زمنيا بحيث يمكن التنقل بينها بحرية ويمكن الرجوع إلى اي موضوع من خلال فهرس المدونة.

تحكيم البرنامج والتجربة الاستطلاعية:

تم عرض البرنامج على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة, كما تم عرضه على بعض المتخصصين في المناهج وتكنولوجيا التعليم وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للبرنامج ومناسبته للهدف الذى وضع من أجله, ولمعرفة ملاحظاتهم حول موضوعات البرنامج وطريقة تقديمها في خلال المدونة, وقد أجريت التعديلات المطلوبة من تعديل بعض الأنشطة وإضافة أنشطة أخرى ومراعاة الملاحظات الأخرى علي المحتوى وطريقة تنظيمه في العرض.

كما تم نشر ثلاث لقاءات من البرنامج على عينة استطلاعية تضم (5) طلاب متعثرين دراسيا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ وذلك للوقوف على الجوانب التالية: مدى ملائمة محتوى البرنامج وأنشطته من حيث طريقة العرض واستفسارات المشاركين, والتعرف على الصعوبات التي قد تنشأ عند التطبيق الفعلي للبرنامج, وتحديد أزمنة معينة للتواصل المباشر بين الباحث والمشاركين.

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

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث اختبـــار " ت " للعينة المرتبطة في تحليل نتائج الفرضين الأول والثالث بعد التحقق من افتراضاته (شروطه) المتمثلة في حجم العينة؛ حيث أن حجم العينة متوفر وليس صغيراً جداً, واعتدالية توزيع درجات المتغير تحققت باستخدام قيمة معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت بين (−3, +3), واستقلالية درجات المتغير التابع تحققت باستخدام دلالة قيمة معامل الارتباط بين درجات المتغير التابع في القياس القبلي والقياس البعدي؛ حيث كانت قيمة معاملات الارتباط غير دالة عند مستوى 0.05, كما تم استخدام اختبار " ت " للعينة المستقلة في تحليل نتائج الفرضين الثاني والرابع بعد التحقق من افتراضاته المتمثلة في حجم العينة, وقد تحقق هذا الافتراض, واعتدالية توزيع درجات المتغير تحققت باستخدام قيمة معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت بين (−3, + 3), واستقلالية درجات المتغير التابع تحققت باستخدام دلالة قيمة معامل الارتباط بين درجات المتغير التابع في القياسين القبلي والبعدي حيث كانت قيمة معاملات الارتباط غير دالة عند مستوى 0.05, كما تم التحقق من تجانس التباين في درجات المجموعتين باستخدام اختبارlevene's وكانت قيمُه غير دالة عند مستوى 0.05؛ ويشير كل من (الشربيني, 2010؛ أبو علام, 2011؛ الكيلاني والشريفين, 2007) أنه عند استخدام تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياسين القبلي والبعدي, إذا أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي (حيث تم التحقق من ذلك بأكثر من طريقة) يكون أسلوب التحليل المناسب هو مقارنة درجات المجموعتين في القياس البعدي باستخدام

اختبار "ت" بعد التأكد من شروطه (افتراضاته), وقد استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS- 20) في تحليل نتائج البحث.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

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

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

$$d = \frac{t\ 2}{\sqrt{Df}}$$

حيث (t) تعني قيمة " ت " المحسوبة, (df) تعني درجة الحرية .

ويتم تحديد مستوى حجم التأثير ومن خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديده, حيث أن حجم التأثير0.2ضعيف, 0.5 متوسط, 0.8 فأكثر كبير (منصور, 1997, 65).

والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي في الإخفاق المعرفي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

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

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الإخفاق المعرفي

المتغيرات	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم التأثير
الإخفاق المعرفي	قبلي	78	196.84	6.10	77	7.39	0.001	1.68 كبير
	بعدى	78	162.38	7.22				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الإخفاق المعرفي لصالح القياس البعدي, حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (0.001), كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير مما يدل على حدوث انخفاض في درجة الإخفاق المعرفي كمتغير سلبي بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم الذاتي, وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم الذاتي في خفض الإخفاق المعرفي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم

الذاتي والمجموعة الضابطة في الإخفاق المعرفي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية , وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة "المستقلة", والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الإخفاق المعرفي

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم التأثير
الإخفاق المعرفي	الضابطة	78	190.26	7.80	154	6.36	0.001	1.45 كبير
	التجريبية	78	162.38	7.22				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الإخفاق المعرفي في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبيـة حيث كانت قيمة "ت" دالـة إحصائياً عند مستوى (0.001), كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير مما يدل على حدوث انخفاض في درجة الإخفاق المعرفي كمتغير سلبي بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم الذاتي, وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم الذاتي في خفض درجة الإخفاق المعرفي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي في الاندماج والأداء الاكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

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

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاندماج والأداء الاكاديمي

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم التأثير
الاندماج المعرفي	قبلي	78	28.43	1.67	77	8.24	0.001	1.88 كبير
	بعدى	78	34.61	1.77				
الاندماج السلوكي	قبلي	78	30.71	1.12	77	14.46	0.001	3.29 كبير
	بعدى	78	41.93	2.28				
الاندماج الوجداني	قبلي	78	28.71	1.41	77	8.72	0.001	1.98 كبير
	بعدى	78	35.02	1.09				
الدرجة الكلية للاندماج	قبلي	78	85.86	3.19	77	25.46	0.001	5.80 كبير
	بعدى	78	111.56	3.29				
الأداء الاكاديمي	قبلي	78	3.17	0.27	**77**	7.82	0.001	1.78 كبير
	بعدى	78	3.54	0.32				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاندماج الاكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية والأداء الاكاديمي لصالح القياس البعدي, حيث كانت قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (0.001), كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير مما يدل على حدوث تحسن في الاندماج والأداء الاكاديمي بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم الذاتي, وهذا يشير إلى تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم الذاتي في تحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي والمجموعة الضابطة في الاندماج والأداء الاكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية, وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة "المستقلة", والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الاندماج والأداء الاكاديمي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d" وحجم
الاندماج المعرفي	الضابطة	78	28.29	1.41	154	8.25	0.001	1.33 كبير
	التجريبية	78	34.61	1.77				
الاندماج السلوكي	الضابطة	78	30.64	1.91	154	14.54	0.001	2.34 كبير
	التجريبية	78	41.93	2.28				
الاندماج الوجداني	الضابطة	78	30.57	1.17	154	6.08	0.001	0.98 كبير
	التجريبية	78	35.02	1.09				
الدرجة الكلية للاندماج	الضابطة	78	89.50	2.56	154	20.15	0.001	3.25 كبير
	التجريبية	78	111.56	3.29				
الأداء الاكاديمي	الضابطة	78	3.19	0.19	154	6.93	0.001	1. 12 كبير
	التجريبية	78	3.54	0.32				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الأكاديمي الأبعاد والدرجة الكلية والأداء الاكاديمي في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبيـة، حيث كانت قيم "ت" دالـة احصائيا عند مستوى (0.001), كما كان حجم التأثير للبرنامج التدريبي كبير, مما يدل على حدوث تحسن في الاندماج والأداء الاكاديمي بعد التدريبات الإلكترونية لاستراتيجيات التعلم الذاتي, وهذا يشير إلى

تأثير وفعالية التدريب الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم الذاتي في تحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

المناقشة والتفسير:

يتضح من عرض نتائج الفرضين الأول والثاني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي في القياسين القبلي والبعدي في الإخفاق المعرفي لصالح القياس البعدي, ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الإخفاق المعرفي في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبيـة, ويشير ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام التطبيقات الإلكترونية وأدوات الجيل الثاني للويب Web 2 في خفض الإخفاق المعرفي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ بالمجموعة التجريبية التي تلقت التدريب الإلكتروني على استراتيجيات التعلم الذاتي, ويرجع الباحث ظهور فروق دالة إحصائياً لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت على البرنامج الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم الذاتي إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج التدريبي بمكوناته الفرعية المختلفة؛ حيث أنه ساعد الطلاب على تنشيط الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر لديهم وقد انعكس ذلك على خفض الإخفاق المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي, وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي الإلكتروني لاستراتيجيات التعلم الذاتي, وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من (Schunk & Zimmerman, 1997), (Chen, 2002) بأن التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي يعمل على خفض عدد الأخطاء وتحسين

الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة, كما يرجع ذلك إلى الدور المهم والفعال الذي تلعبه الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم؛ حيث تعمل على جذب انتباه واهتمام الطلاب واستثارة دافعيتهم للمواد والتدريبات المعروضة عليهم, ومع ما ذكره (Van der Veen & Peetsma, 2009) بأن التعلم الذاتي يلعب دوراً مهماً في دعم عمليتي التعلم والتحصيل, وكذلك مع ما أشار إليه سوليفان (Sullivan, 2003) بأن استراتيجيات التعلم الذاتي تمثل دوراً فعالاً في دعم تعلم الأطفال خلال سنوات الدراسة وحتى بعد التخرج؛ حيث تلعب استراتيجيات التعلم الذاتي دوراً تنموياً للتعلم المدرسي والإنجاز الأكاديمي, وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Rowe & Rafferty, 2013) بأن التحصيل الدراسي للطلاب ودافعيتهم للتعلم تتوقف بدرجة كبيرة على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي في عملية التعلم وأثناء المذاكرة, كما أن كفاءة الفرد في استخدامه لهذه الاستراتيجيات تقف بدرجة كبيرة خلف الكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية له, وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة (جلجل, 2007؛ المطيري, 2008؛ خضر, 2009؛ عكاشة, 2010؛ Burns, ; 2005; Bembenutty & Zemmerman, 2003; ((Rowe & Rafferty, Richardson ;2013; Martens, 2004; Cho & Heron, 2015; Karen, 2008)؛ حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التدريبات الإلكترونية باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web2 والتدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي بمكوناته المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وادارة المصادر في خفض عدد الأخطاء أثناء عملية التعلم وخفض الإخفاق المعرفي تحسين دوافع وطموح الطلاب للتعلم, ومن خلال ذلك يمكن قبول الفرضين الأول والثاني للبحث وتحققهما .

كما يتضح من عرض نتائج الفرضين الثالث والرابع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في

الاندماج والأداء الاكاديمي لصالح القياس البعدي, ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج والأداء الاكاديمي في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبيـة, ويشير ذلك إلى فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام التطبيقات الإلكترونية وأدوات الجيل الثاني للويب Web 2 في تحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ بالمجموعة التجريبية التي تلقت التدريب الإلكتروني على استراتيجيات التعلم الذاتي, ويرجع الباحث ظهور فروق دالة إحصائياً لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي والتي تدربت على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام التطبيقات الإلكترونية Web 2 إلى التغير والتأثير الذي أحدثه هذا البرنامج التدريبي بمكوناته الفرعية المختلفة؛ حيث أنه ساعد الطلاب على تنشيط الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات الدافعية واستراتيجيات إدارة المصادر لديهم وقد انعكس ذلك على تحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي, وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لاستراتيجيات التعلم الذاتي, وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كل من (Schunk & Zimmerman, 1997), (Chen, 2002) بأن التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعمل على تحسين الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة, كما يرجع ذلك إلى الدور المهم والفعال الذي تلعبه الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم؛ حيث تعمل على جذب انتباه واهتمام الطلاب واستثارة دافعيتهم للمواد والتدريبات المعروضة عليهم, ومع ما ذكره (Van der Veen & Peetsma, 2009) بأن التعلم المنظم ذاتياً يلعب دوراً مهماً في دعم عمليتي التعلم والتحصيل, وكذلك مع ما أشار إليه

(Sullivan, 2003) بأن استراتيجيات التعلم الذاتي تمثل دوراً فعالاً في دعم تعلم الأطفال خلال سنوات الدراسة وحتى بعد التخرج؛ حيث تلعب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً دوراً تنموياً للتعلم المدرسي والإنجاز الأكاديمي, وكذلك تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه

(Rowe & Rafferty, 2013) بأن التحصيل الدراسي للطلاب ودافعيتهم للتعلم تتوقف بدرجة كبيرة على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في عملية التعلم وأثناء المذاكرة, كما أن كفاءة الفرد في استخدامه لهذه الاستراتيجيات تقف بدرجة كبيرة خلف الكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية الذاتية له, وتتفق نتائج الفرضين الأول والثاني مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة (جلجل, 2007؛ المصري, 2011؛ الغول, 2012؛ ابراهيم, 2013؛ كابلي, 2013 ؛ عكاشة, 2010 ;Burns, 2005; Missidine, 2004; Cho & Heron, 2015; Ambreen, Haqdad & Saleem,2016)؛ حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية التطبيقات الإلكترونية للويب2 والتدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي بمكوناتها المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية وادارة المصادر في تحسين المهارات المعرفية والدافعية للتعلم الاندماج والأداء الاكاديمي لدى الطلاب, ومن خلال ذلك يمكن قبول الفرضين الثالث والرابع للبحث وتحققهما، مما سبق عرضه من نتائج تتضح فعالية برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web 2 في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الاكاديمي لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بكلية التربية جامعة كفر الشيخ.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاهتمام بتفعيل استخدام برامج الجيل الثاني للويب Web 2 في التدريب على المهارات والاستراتيجيات المختلفة التي تساعد في تقديم الدعم الأكاديمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والمتعثرين أكاديمياً.
- الاهتمام بتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لرعاية طلاب الجامعة المتعثرين أكاديمياً وتربوياً، ويمكن توظيف برامج التعلم الإلكتروني وبرامج الجيل الثاني للويب Web 2 في تقديم خدمات وتعليمات الإرشاد الأكاديمي.
- تطوير برامج التعلم الإلكتروني المعدلة للويب Web 2 لتدريب الطلاب الموهوبين والطلاب المتعثرين دراسياً على استراتيجيات التعلم الذاتي, والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس، وإثراء البرنامج بالعديد من الأنشطة والاستراتيجيات (المعرفية، ما وراء المعرفية, الدافعية، البيئية) لما لها من فعالية في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الدافعية للتعلم والإبداع والتحصيل.
- الاهتمام بتوطيد العلاقة بين البيئة التعليمية والبيئة المنزلية في ضوء الاستفادة من استراتيجيات التعلم الذاتي والأساليب التكنولوجية وكيفية تطبيقها في المواد الدراسية المختلفة.
- تنمية وعي أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.

-

بحوث مقترحة:

- فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2 في تحسين الدافعية الأكاديمية والتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة منخفضي التحصيل الدراسي.
- فعالية التدريب على مهارات التفكير باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2 في تحسين القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج للتدريب على مهارات إدارة الوقت باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2 في تحسين فاعلية الذات ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة مرتفعي الارجاء الاكاديمي.
- فعالية برنامج لتنمية وعي أعضاء هيئة التدريس بخصائص الطلاب المتعثرين دراسياً من طلاب الجامعة واستراتيجيات تعليمهم والكفاءة الاكاديمية باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.

المراجع:

ابراهيم, أحمد (2013). فعالية برنامج قائم علي الجيل الثاني للويب Web 2.0 في تنمية مفاهيم اللغة العربية لدي طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس, السعودية, (33), 113-153.

إبراهيم، يسرا شعبان وعليوة، محمد مصطفي (2019). الاخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي. مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد،(26)، 178- 223 .

أبو علام، رجاء (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية, ط 6. القاهرة: دار النشر للجامعات.

اجبارة, أحمد (2014). استراتيجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية الأساس والتعثر الدراسي. مجلة عالم التربية, (24),341-364.

أحمد, أميرة محمد (2016). فعالية استخدام الويب 2,0 في تنمية بعض مهارات استخدام المدونات لدى معلم المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بأسيوط, 31 (4),560-584.

أحمد, محمود عبد الكريم (2014). أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية-فردية) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) في إكساب طلاب التأهيل التربوي مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس, مصر, (50), 17-52.

جلجل, نصرة (2007). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والدافعية والأداء في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية،22 (1), 255-320.

حسن, محمد عبد العاطي (2015). فاعلية برنامج مبني على الويب 2,0 في تدريس الهندسة على التحصيل المعرفي والتفكير الهندسي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية, المجلة التربوية بمصر, 39, 400-421.

حسنين، مهدي والحسن، عصام (2015). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في انتشار صيغ التعلم الذاتي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات التربية السودانية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 3 (9)، 177-214.

الحسيني, هشام (2006). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع – القيمة للدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16(50), 384-436.

حليم, شيري مسعد (2015). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في علم النفس, 14(1), 89-162.

خضر, عادل (2009). نمذجة العلاقات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المدارس المستقلة لدولة قطر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 19(64), 465-487.

الخليفة, هند (2009). مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني. بحوث المؤتمر الدولي الأول "التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد", الرياض: وزارة التعليم العالي, المركز الوطني, 16-18 مارس.

الخيري، أروة محمد (2012). علم النفس المعرفي. دمشق، سوريا، دار الفكر للدراسات والنشر.

الركابي، أنعام مجيد عبيد (2010). الفشل المعرفي وعلاقته بمركز التفكير في نظام الانيكرام لطلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

زايد، أمل محمد زايد (2019). الإرجاء الاكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية. المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج– مصر، (75)، 1137– 1206.

شعبان, ربيع (2005). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة الأزهر, جمهورية مصر العربية.

الشلبي, الهام علي (2010). أثر استخدام الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع ودافع الانجاز لديهم وقدراتهم في التفكير الإبداعي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المنامة، 2 (11)، 118–150.

عابدين, عبير (2006). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة المنوفية, جمهورية مصر العربية.

عبد المجيد, أحمد صادق (2011). أثر برنامج قائم علي استخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0 في تدريس الرياضيات علي تنمية أنماط الكتابة الإلكترونية وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية. مجلة كلية التربية, جامعة المنصورة, 27(2), 247–330.

عبدالعزيز, محمد عبد الحميد (2016). فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية التقرير الذاتي لتنمية الدافعية الأكاديمية والاجتماعية لطلاب المرحلة الاساسية. رسالة دكتوراه, جامعة اليرموك.

عكاشه, علاء (2010). فعالية برنامج لتحسين بعض مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في ضوء أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة كفر الشيخ, جمهورية مصر العربية.

علوان، سالي وميره، أمل (2014). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية،العراق،106 (1)، 281–283.

عمر, أحمد (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة . القاهرة, عالم الكتب.

العمري، حياة وآل مساعد، حصة (2012). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبة دراسياً. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية،27(2)، 139–173.

الغول, ريهام (2012). فعالية برنامج تدريبي الكتروني قائم علي التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدي معاني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية, جامعة المنصورة, 78 (1), 218–261.

كابلي, طلال حسن (2013): فاعلية استخدام بعض أدوات الجيل الثاني من الويب 2.0 ونمط التخصص للمتعلمين في تنمية مهارات التعلم النشط عبر الانترنت والدافعية نحو التعلم لدي طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية, مجلة كلية التربية, جامعة الأزهر, 154 (1),462–497.

كامل, مصطفي (2005). مقرر مقترح للتدريب على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر, مناهج التعليم والمستويات المعيارية، دار الضيافة جامعة عين شمس، 289–303.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال (2007). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية – أساسياته، مناهجه، أساليبه الإحصائية. عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المصري, سلوى (2011). برنامج مقترح لمقرر الكتروني في مادة الكمبيوتر لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات المدرسة الإلكترونية. رسالة دكتوراه غير منشورة, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة.

المطيري, محمد (2008). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الخليج العربي, مملكة البحرين.

منصور, رشدي (1997). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية, (16), 57–75.

يعقوب, نافذ نايف (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعات الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، المنامة، 13 (3), 71–78.

Akey, T. (2006). Using Positive Student Engagement to Increase Student Achievement. http://www. education, om/reference/article/Ref_ UsingPositive/ (Retrieved on: 14/10/2011)

Alrashidi, O., Phan, H. & Ngu, B. (2016). Academic Engagement: AN Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualizations. International Education Studies, 9 (2), 41-52.

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

Appleton, J; Christenson, S; Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. Journal of School Psychology, 44 (5), 427- 445.

Batemant, T., & Crant, M. (2003). Revisiting Intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 16–38.

Bown, J. (2009). Self-Regulatory Strategies and Agency in Self-Instructed Language Learning: A Situated View. *The Modern Language Journal*, (23), 570-583.

Brandon, B. (2003). Using RSS and weblogs for e-learning: an overview the learning developers. *Journal The e-learning guild. Online*.

Broadbent, D. E., Cooper, P. F., Fitzgerald, P., & Parkes, L. R. (1982): The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates, British Journal of Clinical Psychology.cognitive failure in every life, a diary study, psycho, Rep.

Carmean, M. (2008). *E-learning design 2.0: emergence connected network and the creation of shared knowledge*. PhD, Copella University, AAT3311269.

Cazan, A. M. (2014). Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments. *The International Scientific Conference Elearning and Software For Education 3*, pp. 90-95. Bucharest: "Carol I" National Defence University.

Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8 (13), 1-18.

Chen, C. (2002). Self Regulated Learning Strategies and achievement in an Introduction to information system. *Information Technology, Learning and performance Journal*, 20(1), 11–25.

Chiu, Y., Liang, J., & Tsai, C. (2013). Internet-specific epistemic beliefs and self-regulated learning in online academic information searching. *Metacognition & Learning*, 8 (3), 235-260. doi:10.1007/s11409-013-9103-x

Cho, M., & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80-99. doi:10.1080/01587919.2015.1019963

Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus- Based Student Engagement. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32 (2), 122-141.

DePrince, A. P., & Freyd, J. J. (2004): Forgetting trauma stimuli. Psychological Science,15, 488–492.

Efimova, L. & Fiedler, S. (2004). *Learning webs: learning in web bag networks. Proceeding of web-based communities*. 24-26, Lisbon, Portugal, 1-5.

Endawoke, Y. (2005) .The effects of grade, self-efficacy, learned-helplessness, and cognitive engagement on liking mathematics among primary school students Ethiopian Journal of Development Research , 27 (2), 81-107.

Faizi, R., Chiheb, R., & El Afia, A. (2015). Students' Perceptions Towards Using Web 2.0 Technologies in Education. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning*, 10 (6), 32-36. doi:10.3991/ijet.v10i6.4858

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage co.

Finn, J. & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of Applied Psychology, 82, 221-234.

Fredericks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 763–782). New York, NY: Springer.

Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.

Guang, Z; Kaiping, H; Hanchao, P. (2016). Effect of growth Mindset on school engagement and psychological well-Bing of Chinese Primary Middle School Students; The Mediating Role of Resilience. Original research published, 29, 1-8.

Hargis, J. (2000). The Self Regulated Learner Advantage: Learning science on the Internet. *Electronic Journal of science Education*, 4 (4), 1–20.

Hayes , J. & Allinson, C. (1997). Learning styles and training in work settings Lessons from educational research. *Educational psychology*, 17 (2), 185-193.

Hossain, M; Wiest, L.(2013). Collaborative Middle School Geometry through Blogs and Other Web 2.0 Technologies. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 32 (3), 337-352.

Huang, Yun-Chen1 & Lin, Shu Hui (2010). Canonical Correlation Analysis on Life Stress and Learning Burnout of College Students in Taiwan . *International Electronic Journal of Health Education*, 2010; 13:145-155.

Kuh, G. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement Change 33 (3), 10-17.

Lau, S. & Roeser, R. (2008). Cognitive abilities and motivation al processes in science achievement and engagement: A person-centered analysis. Learning and Individual Differences, 18 (4), 497-504.

Liu, C. C., Lu, K. H., Wu, L. Y., & Tsai, C. C. (2016). The Impact of Peer Review on Creative Self-efficacy and Learning Performance in Web 2.0 Learning Activities. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 286–297.

Marton, F. & Salijo, R. (2006): Learning strategies on qualitative difference in learning outcome as a fonction of the learner's conception of the task. *British journal Educational psychology*, (46), 9-31.

Merckelbach.H& Muris.P& Nijman.H&Dejong.p.(1999): Self-Reported Cognitive Failure and Neurotic Symptomatology . person-individ.Diff.Voll.20,No.6.

Montague , M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, (31), 37-44.

Newman, F., Wehlage, G. & Lamborn, S. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In: Newman, F.M., Ed., Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools, Teachers College Press, New York, 11-39.

O'Farrell, S. & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. The California School Psychologist, 8, 53-72.

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Costa, S; & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. Front. Psychol. original research published, 25, 1-9.

Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544–555.

Puteh, M., & Ibrahim, M. (2010). The Usage of Self Regulated Learning Strategies among form Four Students in the Mathematical Problem Solving Context: A Case Study. *Procedia Social Behavioral Science*, 8 (1), 446-452.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36 , 257-267.

Richardson, K. (2008). *Don't Feed the trolls using blogs to teach civil discourse*. Learning and leading with technology. 12-15. Available on: http//:www.site.org

Rowe, F. A., & Rafferty, J. A. (2013). Instructional Design Interventions for Supporting Self-Regulated Learning: Enhancing Academic Outcomes in Postsecondary E-Learning Environments. *Journal Of Online Learning & Teaching*, 9 (4), 590-601.

Rowe, F., Rafferty, J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: enhancing academic outcomes in postsecondary e-learning environments. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, (9) , 590-601.

Salkind, J. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*. SAGE Publications, Inc .California .

Samruayruen, B., Enriquez, J., Natakuatoong, O., Samruayruen, k. (2013). Self-regulated learning: a key of a successful learner in online learning environments in Thailand. *Journal of Educational computing research*, (48), 45-69.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social Origins of Self Regulatory Competence. *Journal of Educational Psychology*, 32 (2), 195–208.

Sharples, M. & Others (2009). E-Safety and web 2.0 for children aged (11-16). *Journal of computer assisted learning*, (25), 70-84.

Skinner, E; Wellborn, J. & Connell, J. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 22-32.

Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology , Aliyan and Bacon ,New York.

Sullivan, M. (2003). Self regulated learning of medical Students: Assessment of Asocial Cognitive Model. *Dissertation Abstracts International, 65*(05A), 198-199.

Teimour, A.; Narmin, H.; Yahaya, K. & Farid, Z. (2010). Development and evaluation of anew questionnaire for rating of cognitive failures at work, International Journal of Occupational Hygiene, 3, 6-11.

Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). The development in self regulated learning behavior of first year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 34-46.

Watson, K., & Harper, C. (2008). Supporting knowledge creation: using wikis for group collaboration. Educause Center for Applied Research, Research Bulletin, (3).

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Zein, R. (2015). How Do Blogs and Wikis Support Social Constructivist Learning in Math. *In Proceedings of Global Learn*, 18-27.

Zhu, X.; Chen, A.; Ennis, C.; Sun, H.; Hopple, C.; Bonello, M.; Bae, M. & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and learning achievement in physical education. Contemporary Educational Psychology, 34 (3), 221-229.

Zimmerman , B. (2002). Becoming a self regulated learner. An Overview Theory Into Practice, 41, 64-72.