# قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء التحصيل الدراسي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية


**إعداد**

**د. إيناس محمد صفوت خريبه**

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الزقازيق



**مجلة الدراسات التربوية والانسانية ــ كلية التربية ــ جامعة دمنهور ــ**

**المجلد الخامس العدد(4) - الجزء الثالث– لسنة 2013**

doi: 10.12816/0004227

# قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء التحصيل الدراسي لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية

**د. إيناس محمد صفوت خريبه**

**الملخص:**

هدف البحث الحالي إلى قياس درجة قلق تعلم مقرر"قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"،والتعرف على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر استخداماً، والكشف عن اختلاف كل منهما باختلاف مستوى التحصيل الدراسي والتعرف على العلاقة بين درجة قلق التعلم والاستراتيجيات، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بدرجة قلق التعلم من خلال الاستراتيجيات لدى عينة البحث المكونة من(178) طالبة بقسم علم النفس بكلية التربية. وباستخدام برنامج SPSS أسفرت النتائج عن توافر درجة متوسطة من قلق التعلم، وأن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية "التركيب البيئي" أما استراتيجية "طلب المعلومات" فكانت أقل الاستراتيجيات استخداماً، وأنه توجد فروق دالة بين منخفضات ومرتفعات التحصيل الدراسي في مكونين لقلق التعلم والدرجة الكلية له لصالح منخفضات التحصيل، وعدم وجود فروق دالة بينهن في جميع الاستراتيجيات ما عدا استراتيجيتين، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين مكونين لقلق التعلم والدرجة الكلية له وبعض الاستراتيجيات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مكون "الخوف من التقييم السلبي" واستراتيجية "مكافأة الذات"، وإمكانية التنبؤ بقلق التعلم من خلال بعض الاستراتيجيات.

**Learning Anxiety of "Psychological Readings in English" Course and Self-Regulated Learning Strategies according to Academic Achievement among Female Students in Faculty of Education**

**Abstract:**

The current research aims to measure the degree of learning anxiety of "Psychological Readings in English" course, recognize the most used self-regulated learning strategies, explore the differences in the degree of learning anxiety and strategies according to the differences in academic achievement, recognize the relationship between the degree of learning anxiety and strategies, and explore the ability to predict the degree of learning anxiety from strategies among the research sample that consisted of (178) female students in Psychology Dept. in Faculty of Education. Using SPSS, results were: there is moderate learning anxiety among the sample, the most used strategy is "environmental structure" and the least used one is "seeking information", there are significant differences in learning anxiety between high and low achievers in favor of low achievers, no significant differences between them in all strategies except two, a negative significant relationship between two components of learning anxiety and its total degree on one side and some strategies on the other, a positive significant relationship between "fear of negative evaluation" and "self rewarding" strategy, and the ability to predict learning anxiety using some strategies**.**

doi: 10.12816/0004227

**المقدمة:**

لقد ظل القلق المقترن بالتحصيل الأكاديمي محور البحث لعدة قــرون بين علماء النفس التجريبيين والتربويين والباحثين، ولقد تبين أنه بالنسبة للطلبة الذين يتناولون الاختبارات أو يتعلمون محتوى المقررات المختلفــة أن القلــق يتداخل مع الأداء وأنه يعرقل تعلم اللغة (Levine, 2008: 63).

ولقد شهدت العقود القليلة الماضية اهتماماً بقلق اللغة الأجنبية عمومــاً وقلق اللغة الأجنبية في علاقته بالتحصيل بشكل خاص، وفيما يخص قضية قلق اللغة الأجنبية والتحصيل، ظهرت نتائج متباينة؛ فقد أظهرت الدراسات المبكرة أن قلق اللغة الأجنبية قد يكون مسهلاً، إلا أن الأدبيات المعاصرة تؤكــد أنــه يعرقل التحصيل مما يناقض نتائج الدراســات المبكــرة (Al-Shboul, Ahmad, ordin, & Abdul Rahman, 2013: 32). وعلى الرغم من الجدل حول ما إذا كــان قلق تعلم اللغة الأجنبيةForeign Language Learning Anxiety ســبباً أو نتيجــة لضعف التحصيل، يتفق معظم الباحثين على وجــوده داخــل غرفــة الصــف ويدرسون تأثيراته (Ewald, 2007: 124).

وترى "هوروتز" (Horwitz, 2001: 113) أن قلق اللغة الأجنبيــة داخــل الفصل ينبع من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في التكيــف مــع اللغــة الجديدة، وأن المشكلة لا تظهر عندما يكون على الطلبة مجــرد أن يســتخدموا اللغة الإنجليزية ولكن عندما يكون عليهم أن يستخدموها أمام الآخرين سواء في شكل حديث أو في شكل كتابة أعمالهم على السبورة.

وتشير الدراسات إلى وجود قلق خاص بتعلم اللغة الأجنبية وأن مناهج اللغة الأجنبية تسبب قلقاً أعلى مقارنة بغيرها من المقررات، وهذا القلق يسبب تأثيرات متنوعة على المتعلمين مثل: الإحساس بالبرودة، وصــعوبة التركيــز والشعور بالانزعاج، والرهبة، وتصبب العرق، وسرعة ضربات القلب، ونقص الفهم، والنسيان، والإحبــاط،والتخوف مــن الاتصــال، والتجنــب، وكثــرة

الغياب،وعدم القدرة على الأداء، ومن ثم يؤثر القلق سلباً على خبرة تعلم الطلبة باللغة الأجنبية وكذلك على تحصيلهم (Ewald, 2007: 124).

ويرى معلمو اللغات الأجنبية وعلماء النفس أن استراتيجيات التعلم تعد مكوناً للتنظيم الذاتي للتعلمSelf-Regulated Learning؛ فأدبيات اللغة الثانية تركز على نظريات التعلم من خلال نماذج تصف المتعلم المنظم ذاتياً، ودراسة استراتيجيات التنظيم الذاتي عند تعلم اللغة الأجنبية توضح إمكانية الاستفادة من هذه الاستراتيجيات (McDonough, 2011: 323).

والتنظيم الذاتي للتعلم يمثل مدخلاً جديداً لدراسة التحصيل الأكاديمي حيث كان تقييم تحصيل الطلبة سابقاً مرتبطاً بقدرات الطالب أو جودة التدريس أو جودة المدارس أو البيئة المنزلية، إلا أن نظرية التنظيم الذاتي تركز على كيفية تنشيط الطلبة لممارسات تعلمهم بأنفسهم وكذلك تغييرها حسب مختلف المواقف؛ فالطلبة ذوو القدرات المرتفعة قد لا يحصّلون أكاديمياً بشكل جيد نتيجة لفشلهم في تنظيم أو ضبط عمليات تعلمهم (Heo, 1998 :3-4).

ولقد توصل عدد من البحوث إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يرتبط بالتحصيل الأكاديمي؛ فقد وُجد أن الطلبة مرتفعي التحصيل أكثر تنظيماً ذاتياً،ويستخدمون استراتيجيات تنظيم ذاتي أكثر مقارنة بمنخفضي التحصيل(Pelt, 2008: 4-5).

**مشكلة البحث:**

من العرض السابق تظهر مشكلة البحث الحالي والتي تتطلب الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية؟
2. ما استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر استخداماً لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية عند تعلمهم لمقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"؟

3.هل تختلف درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية؟

4.هل تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف التحصيل الدراسي لمقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية؟

5.هل توجد علاقة بين قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية؟

6.هل يمكن التنبؤ بقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية؟

**أهداف البحث:**

تتلخص أهداف البحث الحالي فيما يلي:

- قياس درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.
- التعرف على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر استخداماً لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.
- الكشف عن اختلاف كل من درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف التحصيل الدراسي للمقرر (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.

- التعرف على العلاقة بين درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.

**أهمية البحث**: تتضح أهمية البحث من خلال ما يلي:

- ترجع أهمية هذا البحث إلى أهمية متغير قلق التعلم؛ حيث لا يتناول البحث القلق بشكل عام لكنه يتناول قلق تعلم مقرر من مقررات قسم علم النفس يدرّس باللغة الإنجليزية.
- ترجع أهمية هذا البحث إلى أهمية متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في التحصيل الأكاديمي.
- ترجع أهمية هذا البحث لطبيعة العينة؛ حيث إن طالبات قسم علم النفس بكلية التربية يدرسن جميع المقررات باللغة العربية ما عدا مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" والذي يدرس باللغة الإنجليزية، مما يشكل ضغطاً على بعض الطالبات.
- معرفة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم التي يستخدمها طالبات قسم علم النفس، وبالتالي يساعد ذلك المعلمين والباحثين على زيادة التركيز على الاستراتيجيات التي تفتقر الطالبات إلى وجودها ليتمكنوا من إفادة الطلبة أكبر إفادة قدر المستطاع.
- يعد بناء مقياس قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" إثراءً للمكتبة العربية في هذا المجال.

**مصطلحات البحث:**

**أولاً: قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية":**

هو الشعور الذاتي بالتوتر والانزعاج لتعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" داخل قاعة الدراسة والذي يظهر من خلال المكونات التالية: **التخوف من الاتصال communication apprehension** ويشير إلى مستوى قلق الطالبة في الاتصال الشفهي بزميلاتها وأستاذة المقرر أثناء محاضرات المقرر و**قلق الاختبار test anxiety** ويشير إلى خبرة القلق في محاضرات المقرر والتي من الطبيعي أن تتناول فيها الطالبات الاختبارات؛ ومن ثم تتوقعن النجاح أو الفشل، و**الخوف من التقييم السلبي fear of negative evaluation** ويشير إلى الخوف من المواقف التقييمية من قبل الزميلات وأستاذة المقرر ومحاولة تجنبها.

**ثانياً: استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:**

هي مجموعة من الخطط والعمليات الذاتية التي تستخدم من قبل الطالبات لتحقيق الأهداف الأكاديمية وتنظيم بيئة تعلمهن. وتقاس من خلال (14) استراتيجية تم دمجها في عشر استراتيجيات أساسية؛ وهذه الاستراتيجيات هي:

1- **إستراتيجية التقويم الذاتي Self-Evaluation:** هي تقويم الطالبات المبدئي لمدى إجادتهن وتقدمهن في التعلم.

2- **استراتيجية التنظيم والتحويل** Organizing & Transforming**: هي إعادة تنظيم الطالبات للمواد التعليمية لتحسين تعلمهن.**

3- **استراتيجية وضع الأهداف والتخطيط** Goal-Setting & Planning**: هي وضع الطالبات للأهداف التربوية والتخطيط لتنظيم وتسلسل وإتمام الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف.**

4-**استراتيجية طلب المعلومات** Seeking Information: **هي مجهودات الطالبات الموجهة للحصول على معلومات أكثر عن المهمة من خلال مصادر غير اجتماعية عند القيام بالواجب.**

5-**استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة** Keeping Records & Monitoring: **هي مجهودات الطالبات الموجهة لتسجيل الأحداث والنتائج.**

6-**استراتيجية التركيب البيئي** Environmental Structure: **هي مجهودات الطالبات الموجهة لاختيار وتنظيم البيئة الصفية لجعل التعلم أسهل.**

7-**استراتيجية مكافأة الذات** Self-rewarding: **هي ترتيب أو تخيل الطلبة للمكافآت عند النجاح والعقوبات عند الفشل.**

8-**استراتيجية التسميع والاستظهار** Memorizing & Rehearsing: **هي مجهودات الطالبات الموجهة لحفظ واستظهار المادة التعليمية من خلال الممارسة.**

9-**استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية** Seeking Social Assistance: **وتتكون من: طلب المساعدة من الزميلات** Seeking Peer Assistance، **وطلب المساعدة من أستاذة المقرر** Seeking Teacher Assistance، **وطلب المساعدة من الكبار** Seeking Adult Assistance

10-**استراتيجية مراجعة السجلات** Reviewing Records: **هي مجهودات الطالبات لإعادة قراءة: المذكرات** Notes، **والاختبارات** Tests، **والكتب الدراسية** Textbooks.

**ثالثاً: التحصيل الدراسي:**

هو إنجاز الطالبة في مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"، ويقدر في البحث الحالي من خلال الدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة في المقرر. ويتم تحديد مرتفعات التحصيل من خلال الإرباعي الأعلى (الإرباعي الرابع) لتوزيع

درجات تحصيل المقرر، كما يتم تحديد منخفضات التحصيل من خلال الإرباعي الأدنى (الإرباعي الأول) لتوزيع نفس الدرجات.

**الإطار النظري:**

**أولا: قلق تعلم اللغة:**

إن أحد أكثر المفاهيم دراسة في مواقف التعلم هو القلق، وطبقاً لشبيلبرجر(Spielberger, 1983: 1)فإن القلق هو الشعور الذاتي، الآلية للجهاز العصبي، ويرتبط بمواقف عديدة من ضمنها ظروف تعلم اللغة الأجنبية (in: Ghonsooly & Loghmani, 2012: 327). ويشكل قلق اللغة نوعاً خاصاً من القلق ينشأ عن عوامل موقفية مثل الاختبارات، أو التحدث أمام الزملاء في قاعة الدراسة، أو استدعاء المعلم للطالب (Gürsoy & Akin, 2013: 829).

ويمكن وصف القلق بأنه يحدث من خلال تغيرات جسمية، ووجدانية، ومعرفية عندما يواجه الفرد بدافع ما، بينما يوصف قلق اللغة الأجنبية بأنه التوتر والتخوف المرتبطين بإطار اللغة الثانية، فالقلق عامل سلبي يرتبط بمشاعر مثل الخوف، والإحباط، والتوتر، وعدم الأمان، إلا أن قلق اللغة الأجنبية ليس صفة شخصية ولا يرتبط بالضرورة بالقلق العام، وللقلق دور كبير في تعلم اللغة، ويلاحظ أن الطلبة الواثقين من أنفسهم ليس لديهم قلق اللغة الأجنبية، وفي حالة ما إذا كان لديهم فمستوى القلق لا يكون مرتفعاً لدرجة إعاقتهم عن التعلم (Gülmez, 2012: 887).

ويرى مكنتاير وجاردنر (MacIntyre & Gardner, 1989: 252) أن قلق اللغة هو قلق حالة وليس قلق سمة، وعرفاه بأنه الشعور بالتخوف الناتج عن الممارسة المبكرة للغة والذي يؤدي إلى خبرات سلبية تؤدي بدورها إلى قلق اللغة المرتبط بالموقف، وقد توصلا إلى أن إثارة القلق تتداخل مع قدرة المتعلم المعرفية على استقبال ومعالجة وإنتاج اللغة الأجنبية.

وعلى ذلك فمفهوم القلق ليس مساوياً لمفهوم قلق اللغة، فالقلق مفهوم عام لا يرتبط بمواقف بعينها، بينما قلق اللغة هو مفهوم يقتصر على المواقف المرتبطة باللغة الأجنبية من حيث إرسالها واستقبالها.

**مفهوم قلق اللغة:**

يعرف مكنتاير وجاردنر(MacIntyre & Gardner, 1994: 284) قلق اللغة الأجنبية بأنه الشعور بالتوتر والتخوف وخصوصاً المقترن باللغة الأجنبية، وعلى ذلك فقلق اللغة هو أحد أفضل المنبئات بتحصيل اللغة الأجنبية (in: Gregersen, 2005: 388).

وقد عرف هوروتز وآخرون (Horwitz, et al., 1986: 128) قلق تعلم اللغة الأجنبية بأنه مركب مميز من المدركات الذاتية، والمعتقدات، والمشاعر، والسلوكيات المرتبطة بتعلم اللغة داخل الفصل نتيجة لفردية وتميز عملية تعلم اللغة. أما مكنتاير (MacIntyre, 1999: 5) فقد عرف قلق اللغة بأنه التخوف الذي نمر بخبرته عندما يتطلب موقف ما استخدام اللغة الأجنبية والتي لا يكون الفرد كفءً فيها تماماً؛ أي ميل الفرد للتفاعل بشكل عصبي عند التحدث أو الاستماع أو القراءة أو الكتابة باللغة الأجنبية (in: Sheen, 2008: 843). فقلق تعلم اللغة الأجنبية يعبر عن الخوف الذي يظهر عندما يُتوقع من المتعلم أن يستخدم اللغة الأجنبية، ويختلف عن الأنماط الأخرى من القلق (Kao & Craigie, 2013: 412).

ويرى هوروتز وآخرون (Horwitz, et al., 1986: 128)أن هناك ثلاثة مكونات لقلق اللغة هي: التخوف من الاتصال، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي، ويظهر عادة التخوف من الاتصال في اللغة الأجنبية نتيجة لنقص مصادر المعرفة أو قلة الكفاءة عند إرسال أو استقبال الرسائل المقصودة من خلال قناة اتصال أثناء عملية تعلم اللغة الأجنبية.

وقد عرف هوروتز وآخرون (Horwitz, et al., 1986: 128) **التخوف من الاتصال** بأنه نمط من الخجل يوصف بأنه خوف من أو قلق من الاتصال

بالناس، أما **قلق الاختبار** فعرفوه بأنه نمط من قلق الأداء ينتج عن الخوف من الفشل في مواقف التقييم الأكاديمي، أما **الخوف من التقييم السلبي** فهو التخوف من تقييم الآخرين، وتجنب المواقف التقييمية؛ ويختلف هذا عن قلق الاختبار حيث قد يظهر الخوف من التقييم السلبي في أي تقييم اجتماعي ولا يقتصر على المواقف الأكاديمية.

والتخوف من الاتصال يعبر عن مستوى خوف أو قلق الفرد المرتبط بالاتصال الشفهي الحقيقي أو المتوقع مع شخص أو أشخاص آخرين، أما الخوف من التقييم السلبي فيرتبط بالقلق داخل المتعلم، فهو يعبر عن القلق من تقييم الآخرين، وتجنب مواقف التقييم، وتوقع أن الآخرين سوف يقيموا الفرد سلبياً (Gkonou, 2013: 53).

ويرى هوروتز وآخرون (Horwitz, et al., 1986: 128) أن التخوف من الاتصال ينتج عن عدم القدرة على التعبير عن الآراء والأفكار بشكل صحيح ويتضمن: قلق الاتصال الشفهي، مثل وجود صعوبة في التحدث أمام مجموعات، وقلق الاستقبال، مثل وجود صعوبة في الاستماع إلى أو تعلم اللغة المنطوقة، ويشتد هذا التخوف ويقوى داخل القاعة الدراسية حيث يكون أداء الطلبة الذين يدرسون اللغة الأجنبية مراقباً باستمرار ويكون لدى المتعلمين قدر قليل من التحكم في موقف تعلم اللغة.

ويرى هوروتز وآخرون (Horwitz, et al., 1986: 129) أن قلق الاختبار يسببه الخوف من الفشل؛ حيث يميل المتعلمون القلقون إلى وضع توقعات غير واقعية حول أنفسهم ويعتقدون أن أي شيء آخر أقل من الأداء التام يكون فشلاً،وفي قاعة دراسة اللغة الأجنبية يقع أكثر الطلبة ذكاءً وأكثرهم استعداداً للاختبار في أخطاء وكذلك الحال بالنسبة للطلبة القلقين.

ويتشابه الخوف من التقييم السلبي مع قلق الاختبار، إلا أن الخوف من التقييم السلبي نطاقه أوسع حيث إن هذا النمط من القلق لا يقتصر على موقف

تناول الاختبار؛ فهو قد يحدث في أي موقف تقييمي اجتماعي مثل التحدث داخل قاعة دراسة اللغة الأجنبية، وداخل قاعة الدراسة قد يكون المتعلمون حسّاسين بشدة تجاه تقييمات أقرانهم ومعلميهم، وبشكل خاص تجاه المواقف التي قد تتسبب في سخرية الآخرين من قدرتهم في اللغة الأجنبية، مما يشكل تهديداً خطيراً تجاه تقديرهم لذواتهم ويتسبب في وجود تأثير وجداني سلبي عليهم، ومن ثم قد يظهر لدى بعض المتعلمين تخوف من تقييم معلميهم أو أقرانهم مما يجعلهم يتجنبون المواقف التقييمية (Kao & Craigie, 2013: 412).

وعلى ذلك فإن ما يميز قلق اللغة هو وجود مشاعر توتر وخوف وخجل مرتبطة بتعلم اللغة الأجنبية والتفاعل مع أي من مهاراتها الخاصة بالتحدث أو الكتابة أو الاستماع. ويتكون قلق اللغة من ثلاثة مكونات هي: التخوف من الاتصال، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي وتظهر جميعها داخل قاعة الدراسة أثناء تفاعل المتعلم مع كل من المعلم والزملاء.

**العلاقة بين قلق اللغة والتحصيل:**

يعد قلق اللغة أحد أهم العوامل الوجدانية التي تؤثر على نجاح تعلم اللغة، وقد توصلت الدراسات القائمة على الاستبيانات إلى وجود علاقة سالبة دالة بين القلق ومقاييس متنوعة لتحصيل اللغة الأجنبية مثل الدرجات في نهاية الفصل الدراسي واختبارات الكفاءة الشفهية (Horwitz, 2001: 113).ومع ذلك فهناك عدم اتفاق على الدور الذي يلعبه قلق اللغة في التعلم؛ حيث يرى البعض أن قلق اللغة له تأثير مسهل، بينما يرى آخرون وجود تأثير معوق له، أو عدم وجود تأثير له على أداء المتعلمين وتحصيل اللغة الأجنبية (Sheen, 2008: 843).

وترى هوروتز (Horwitz, 2001: 117) أن القلق معوق؛ حيث يسهم مباشرة في ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلم، والقلق المعوق تسببه مصادر عديدة مثل:نقص الثقة بالنفس/تقدير الذات، والمهام التي تتطلب الانتاج الشفهي، وبيئات التدريس غير الودودة.

وهناك رأي آخر مغاير لذلك وهو أن تحصيل اللغة الأجنبية يعتمد على استعداد المتعلم وقدراته المعرفية، وأن القلق ليس سبباً لكنه نتيجة لصعوبات تعلم اللغة الأولى والنقص المعرفي لدى المتعلمين، والتي تعرقل قدراتهم على معالجة المدخلات وإنتاج المخرجات داخل الفصل، وعلى ذلك، لا يؤثر قلق اللغة مباشرة على تعلم اللغة (Sparks & Ganschow: 2001: 94-95).

ويرى بعض الباحثين أن القلق يمكنه تسهيل تعلم اللغة، فقد أظهرت البحوث السابقة أن القلق ينتج عنه دافعية أكبر ومجهود أكبر، ومن ثم مخرجات تعلم أفضل، وأن هناك أنواعاً معينة من قلق اللغة يمكنها أن تتسبب في خبرة تعلم إيجابية، إلا أن هناك بعض البحوث التي ترى أن القلق هو خوف يؤثر سلباً على أداء المتعلم (Sheen, 2008: 844-845).

وعلى ذلك فقد تناقضت نتائج البحوث الخاصة بقلق اللغة والتحصيل من حيث إعاقته أو تسهيله للتحصيل، إلا أن هوروتز وزملاءها –وهي من أبرز الباحثين في هذا المجال– توصلت إلى تأثيره السلبي على التحصيل.

**سمات ذوي قلق تعلم اللغة:**

باستخدام الملاحظة بحثت دراسة جريجرسن (Gregersen, 2005: 388) السلوك غير اللفظي لمتعلمي اللغة الأجنبية القلقين وغير القلقين أثناء اختبار شفهي للغة الأجنبية مسجل بالفيديو، وقد وجد أن المتعلمين القلقين أظهروا تعبيرات محددة للوجه بما فيها حركة الحواجب، والابتسامة، كما كان اتصالهم عن طريق العين قليل مع المعلم، وكانوا ملتزمين بأوضاع متصلبة لأجسادهم، كما أنهم استخدموا إيماءات أقل توضيحاً وتنظيماً.

وبالنسبة للسلوك داخل قاعة الداسة، يقتصر المتعلمون القلقون على أنشطة لعب الأدوار، وينسون المواد التي تعلموها، وهم أقل عرضة للتطوع بإعطاء إجابات، ويشاركون أقل من زملائهم غير القلقين، كل ذلك يؤثر سلباً

على الدرجات في المقرر وأيضاً على كفاءة اللغة الأجنبية (Horwitz, et al., 1986: 129).

فالأفراد القلقون يستجيبون بفعالية أقل لأخطائهم، كما أنهم يندمجون في الحديث السلبي للذات ويفكرون بعمق في أدائهم الضعيف، مما يؤثر على قدراتهم على معالجة المعلومات، والطلاب القلقون من متعلمي اللغة الأجنبية يظهرون أيضاً سلوكيات تجنب وإحجام عن طريق التغيب عن الحصص أو تأجيل الواجبات، كما أن لديهم معايير أداء شخصية مرتفعة وغير واقعية (Gregersen, 2005: 388).

والقلقون من متعلمي اللغة الأجنبية يشعرون بالتوتر،والتخوف، والعصبية، والانزعاج في مواقف معينة. (Al-Shboul, et al., 2013: 33). فقلق اللغة هو الذي يجعل الطلبة القلقين لديهم قاعدة صغيرة من المعرفة عن اللغة الأجنبية ولديهم صعوبة أكبر في إظهار المعرفة التي يعالجونها (Chen & Chang, 2004: 280).

وعلى ذلك، يعاني متعلمو اللغة الأجنبية القلقون من مظاهر جسمانية،وسلوكية، ووجدانية، ومعرفية سلبية داخل قاعة الدراسة أثناء دراستهم للغة الأجنبية، مما قد يؤثر سلباً على كفاءتهم في اللغة.

**ثانيا: استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:**

يرى زيمرمان(1989) أن التنظيم الذاتي للتعلم يصف العملية التي يدير الطلبة من خلالها تعلمهم، وكجزء من هذه العملية يضع الطلبة الأهداف ويجتهدون لتحقيقها ويقومون بعمل التغذية الراجعة عن مجهوداتهم لتحقيق هذه الأهداف، وبناء على هذه التغذية الراجعة ينظمون سلوكهم كي يصلوا إلى أهدافهم بفعالية أكبر، أي أن التعلم لا يحدث للطلبة لكنه يحدث من خلالهم Zimmerman (1989b: 4). واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم يقصد بها الأفعال الموجهة لاكتساب المعلومات أو المهارة (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986:

(615. وتمكّن هذه الاستراتيجيات المتعلمين من تنظيم سلوكهم وبيئتهم ومهامهم الأكاديمية بطريقة ذاتية، فالتنظيم الذاتي للتعلم يعد الطريقة التي يضبط بها المتعلمون أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم لتحسين تحصيلهم الأكاديمي(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990: 51).

ويفترض منظرو التنظيم الذاتي أن التنظيم الذاتي للتعلم لا يمكن أن يكون حالة محددة ثابتة، وإنما يتنوع في الدرجة حسب الظروف الطبيعية والاجتماعية، كما أنه يعتمد على عدد من التأثيرات الشخصية التي يمكن أن تتغير مع التدريس أو النمو مثل مستوى معرفة الفرد ومهاراته، فالتنظيم الذاتي للتعلم يظهر عندما يستخدم الفرد عمليات ذاتية لتنظيم السلوك والبيئة بطريقة استراتيجية (Zimmerman, 1989b: 5).

وعرض زيمرمان (Zimmerman, 1989a: 307) صيغة لشرح التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي تقوم على نظرية باندورا (1986) الثلاثية للمعرفة الاجتماعية، فهو يرى أن جهود الطلبة لتنظيم تعلمهم تتضمن ثلاث فئات من المحددات: العمليات الشخصية، والبيئية، والسلوكية لديهم، ويعتمد اختيار الطلبة للاستراتيجيات واستخدامهم لها على إدراكهم لكفاءتهم الأكاديمية وعلى التغذية الراجعة المتبادلة من خلال رابطة متصلة، فإذا أشارت المراقبة إلى نقص في الأداء، ستتأثر كفاءة المتعلم، وهذا بدوره سيؤثر على دافعية المتعلم اللاحقة وعلى اختياره للاستراتيجيات، ووفق هذه الصيغة الثلاثية نجد أن التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة ليس حالة ثابتة، لكنه يتنوع على أساس الظروف الأكاديمية والجهود الشخصية للتنظيم الذاتي ونواتج الأداء السلوكي.

و**التنظيم الذاتي السلوكي** يشير إلى المراقبة الذاتية وتعديل عمليات الأداء، بينما **التنظيم الذاتي البيئي** يتضمن المراقبة وتعديل الظروف أو المخرجات البيئية، أما **التنظيم الذاتي الشخصي** فيتضمن المراقبة وتعديل الحالات المعرفية والوجدانية، وتعمل التغذية الراجعة على تعديل المعتقدات

الذاتية للمتعلمين وسلوكهم وبيئتهم؛ فالمتعلمون المنظمون ذاتياً يعيدون باستمرار تقييم فعاليتهم لأن فعالية استراتيجيات التعلم تعتمد على ظروف ديناميكية شخصية وسلوكية وبيئية (Ellis & Zimmerman, 2001: 206 – 208).

وقد أعطى باندورا (Bandura, 1986) أهمية كبيرة لاستخدام المتعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي وشرح فعالية كل استراتيجية على أساس النموذج الثلاثي المقترح، فغرض كل استراتيجية هو تحسين التنظيم الذاتي للطلبة من خلال: أ. وظيفتهم الشخصية ب. أدائهم السلوكي الأكاديمي، جـ. بيئة تعلمهم. فاستراتيجيات التنظيم والتحويل، والتسميع والاستظهار، ووضع الأهداف والتخطيط تركز على تحسين التنظيم الشخصي، أما استراتيجيات التقويم الذاتي والمكافأة الذاتية فقد صممت لتحسين الوظيفة السلوكية، وتقوم استراتيجيات التركيب البيئي، وطلب المعلومات، ومراجعة السجلات، وطلب المساعدة بتحسين بيئة تعلم الطلاب (Zimmerman, 1989a: 307).

**خطوات دورة التنظيم الذاتي:**

يرى منظرو التنظيم الذاتي التعلم على أنه عملية متعددة الأبعاد تتطلب نشاطاً دورياً من جانب المتعلم يظهر في ثلاث خطوات دائرية؛ هي: التخطيط الجيد، والأداء أو التحكم الإرادي، والتأمل الذاتي (Zimmerman, 1989b: 2-3).

وتشير **خطوة التخطيط** إلى العمليات والمعتقدات المؤثرة التي تسبق جهود التعلم وتهيئ موقف التعلم، أما **خطوة الأداء** أو التحكم الإرادي فتتضمن العمليات التي تظهر أثناء جهود التعلم والتي تؤثر على التركيز والأداء، بينما تتضمن **خطوة التأمل** الذاتي العمليات التي تظهر بعد جهود التعلم وتؤثر على تصرفات المتعلم تجاه الخبرة، وتؤثر هذه التأملات الذاتية على التخطيط المستقبلي حيث يتم النظر إلى مجهودات التعلم التالية، ومن ثم إتمام دورة التنظيم الذاتي، وبالرغم من أن المراقبة الذاتية تظهر أثناء الخطوة الثانية، إلا

أنها تتأثر بعمليات خطوة التخطيط المستقبلي والتي بدورها تؤثر على عمليات التأمل الذاتي (Ellis & Zimmerman, 2001: 208).

وعلى أساس البحوث والنظريات السابقة تم تحديد (14) استراتيجية للتنظيم الذاتي للتعلم (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 617-618)، بالإضافة إلى استراتيجية للسلوك غير المنظم ذاتياً تحت عنوان "أخرى". وهذه الاستراتيجيات تم عرضها في الجزء الخاص بالمصطلحات.

**سمات المتعلمين المنظمين ذاتياً:**

يميز زيمرمان ورايزمبرج(Zimmerman & Risemberg, 1997: 106-107) عمليات التنظيم الذاتي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل حيث يدير مرتفعو التحصيل الوقت المخصص للدراسة بفاعلية، ويضعون لأنفسهم أهدافاً أكثر تحديداً، ويراقبون تعلمهم بدقة، ويصمدون أمام عقبات الدراسة ويواجهونها، وهم أكثر كفاءة ذاتية بعكس منخفضي التحصيل.

وتوجز إيناس محمد صفوت خريبه (72:2004) صفات المتعلمين المنظمين ذاتياً في النقاط التالية:

1. يديرون خبرات تعلمهم باستقلالية، حيث يجتهدون ذاتياً لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم على غيرهم، ومع ذلك يطلبون المساعدة الاجتماعية من الآخرين.
2. أكفاء ذاتياً في مراقبة تعلمهم وفي عمل تغذية راجعة موجهة ذاتياً وفي التعديل الذاتي لسلوكيات تعلمهم.
3. لديهم وعي ذاتي بخبرات تعلمهم، ولديهم أيضاً مراقبة ذاتية نشطة لمدى تقدمهم؛ فهم لا يستسلمون للفشل لكنهم يحاولون من جديد ويستطيعون التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية.
4. يخططون وينظمون بنشاط استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المختلفة وكذلك ينظمون أهدافهم بشكل هرمي وبواقعية ويكونون مدفوعين لإنجازها.

5. يحصلون على المعلومات من مصادر خارجية ولديهم دافعية داخلية لطلب المعلومات.
6. لديهم مستويات عالية وكم كبير من المعرفة المرتبطة بعملية التعلم، ولديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات بفعالية لتحقيق المهام الأكاديمية المختلفة ومقابلة متطلبات المهام أو الظروف المتغيرة.
7. نشطون سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً.
8. موجهو الهدف نحو التعلم أو الاتقان.
9. يغيرون الظروف البيئية والاجتماعية لتناسب تعلمهم.

**الدراسات والبحوث السابقة:**

تنوعت مجالات اهتمامات البحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة متغير قلق التعلم ومتغير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم حيث تناول بعضها قلق التعلم بوجه عام، بينما تناول البعض الآخر قلق اللغة الأجنبية بشكل خاص –أو تناول أي من مكوناته–، كذلك اهتم البعض الآخر بدراسة استراتيجيات التعلم بشكل عام، بينما اهتم البعض الآخر بدراسة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بشكل خاص. وقد ربطت بعض الدراسات بين هذين المتغيرين، بينما ربطت دراسات أخرى أحد المتغيرين بالتحصيل الدراسي. وفيما يلي عرض لأهم الدراسات المرتبطة بذلك.

**أولاً: دراسات تناولت قلق تعلم اللغة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم:**

**دراسة وار وداونـنج Warr & Downing (2000):** أجريت على (152) من المتدربين التقنيين، ووجد أن استراتيجيات التعلم الخاصة بـ"الحفظ والاستظهار"، و"طلب المساعدة الاجتماعية" ترتبطان سلباً بعملية التعلم، كما وجد أن قلق التعلم يفسر هذا النمط من العلاقات، ووجد أيضاً أن الارتباطات بين استراتيجيات التعلم وعملية التعلم كانت أكثر إيجابية لدى الأفراد الأقل قلقاً.

**دراسة شورز وشانون Shores & Shannon (2007):** بحثت العلاقات بين التنظيم الذاتي للتعلم، والدافعية، والقلق، والتحصيل في مادة الرياضيات لدى عينة تكونت من (761) تلميذاً وتلميذة بالصفين الخامس والسادس الابتدائي. وأوضحت النتائج أن القلق يرتبط بتحصيل التلاميذ، وأن التفاعل بين الدافعية والقلق يسهّل استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم.

**دراسة هشام إبراهيم إسماعيل النرش (2010):** هدفت إلى التحقق من تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي وتأثير قلق الاختبار على التنظيم الذاتي للتعلم لدى (326) من طلبة الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية ببورسعيد. وتبين وجود تأثير سالب دال لقلق الاختبار على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود تأثير دال لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي.

**دراسة هوانج وآخرين Huang, Eslami, & Hu (2010):** هدفت إلى إلقاء الضوء على العلاقة بين الدعم (من المعلمين والأقران) وقلق اللغة الأجنبية لدى المتعلمين. واشترك في الدراسة (158) متعلماً ومتعلمة للغة الإنجليزية من تايوان. وأظهرت النتائج أن الدعم الأكاديمي المقدم من المعلم كان أكثر المتغيرات ارتباطاً بقلق تعلم اللغة، مقارنة بالأنماط الأخرى من الدعم (أي، الدعم الشخصي من المعلم، والدعم الأكاديمي للطالب، والدعم الشخصي للطالب).

يتضح من العرض السابق وجود ارتباطات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي وقلق التعلم أو أحد مكوناته.

**ثانياً: دراسات تناولت قلق تعلم اللغة مع التحصيل الدراسي:**

**دراسة علي بن حمزة أبو غرارة (1999):** هدفت إلى التعرف على تأثير قلق التعلم على التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية من الجنسين بالمدينة المنورة. وأُجري البحث على (240) طالباً

وطالبة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية بين طلاب الجامعة ذوي مستويات قلق التعلم المختلفة لصالح مرتفعي قلق التعلم، وعدم وجود فروق بين الطالبات ذوات مستويات قلق التعلم المختلفة.

**دراسة عادل السعيد البنا (2002):** هدفت إلى التعرف على مدى انتشار مخاوف الاتصال الشفهي المرتفعة والمتوسطة والعادية وفقاً لسياق الاتصال باللغتين العربية والإنجليزية لدى (253) من طالبات الفرقة الثالثة قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بدمنهور، والكشف عن مدى التباين بين مخاوف الاتصال الشفهي عند تعلم اللغة الإنجليزية ومخاوف الاتصال الشفهي عند تعلم اللغة العربية. وأظهرت النتائج أن مخاوف الاتصال الشفهي باللغة القومية أقل منها باللغة الأجنبية.

**دراسة محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (2006):** تناولت قلق الامتحان وأثره في تحصيل مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق بالأردن. وتألفت عينة البحث من (180) طالباً وطالبة. وأسفرت النتائج عن عدم اختلاف مستوى التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية باختلاف مستوى قلق الامتحان.

**دراسة مريم إرشيد الخالدي (2008):** هدفت إلى الكشف عن درجة قلق الاختبار لدى طالبات البكالوريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية وعلاقتها بالتخصص. وتكونت عينة البحث من (100) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في درجة قلق الاختبار تعزى للتخصص لصالح طالبات تخصص اللغة الإنجليزية.

**دراسة أليمي وآخرين(Alemi, Daftarifard, & Pashmforoosh (2011):** هدفت إلى بحث الرغبة في الاتصال لدى طلبة الجامعة الإيرانيين وتفاعلها مع قلق اللغة وكفاءة اللغة لديهم. وشارك فيها (49) طالباً وطالبةً جامعيين ممن درسوا

التويفل. وتبين أن رغبة طلبة الجامعة الإيرانيين في التعلم ترتبط مباشرة بكفاءتهم في اللغة، وأن المتعلمين الأكثر كفاءة أقل في الاتصال خارج قاعة الدراسة مقارنة بالأقل كفاءة، وعدم دلالة التفاعل بين الرغبة في الاتصال والقلق، وأن القلق وكفاءة اللغة يرتبطا سلبياً.

**دراسة أودا (2011) Oda:** هدفت إلى إلقاء الضوء على طبيعة قلق اللغة ودوره في عملية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وتم تحديد مدركات متعلمي اللغة الإنجليزية من العراقيين (90) بكلية التربية – قسم اللغة الإنجليزية نحو الشعور بالقلق أثناء تعلم اللغة الثانية. وتوصلت الدراسة إلى أن هؤلاء المتعلمين لديهم مستوى مرتفع من القلق.

**دراسة مسري (2012) Mesri:** هدفت إلى بحث قلق اللغة الأجنبية لدى المتعلمين الإيرانيين. وتكونت العينة من (80) متعلماً بجامعة تبريز. وأظهرت النتائج أن الاتصال الشفهي كان أكثر العوامل إثارة للقلق لدى المتعلمين.

**دراسة ونج وليو (2012) Wong & Liao:** هدفت إلى معرفة ما إذا كان طلبة الجامعة بتايوان يمرون بخبرة القلق عند تناول اختبار الكفاءة العامة في اللغة الإنجليزية. وتكونت العينة من (490) طالباً وطالبة جامعيين. وتوصلت الدراسة إلى وجود خبرة قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة.

**دراسة أحمد والحلاوجي (2013) Ahmed & Al-Halawachy:** تناولت قلق الاختبار لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بالجامعة، وهدفت إلى اختبار الفرض بأن الطلاب والطالبات يختلفون في مستوى قلق الاختبار سواء في توقيته –قبل أو أثناء أو بعد الاختبار–، وفي أسباب هذا القلق – سواء كانت شخصية أو أكاديمية أو اجتماعية. وتكونت العينة من (60) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الموصل. وأكدت النتائج أن متعلمي اللغة الإنجليزية الذكور والإناث لديهم عموماً نفس مستوى قلق الاختبار.

يتضح من العرض السابق اتفاق الدراسات على وجود علاقة بين قلق تعلم اللغة أو أي من مكوناته والتحصيل الدراسي، باستثناء محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (2006)، وعلي بن حمزة أبو غرارة (1999) الذي لم يجد فروق دالة في التحصيل لدى الطالبات –وليس الطلاب– من مستويات تحصيلية مختلفة.

**ثالثاً: دراسات تناولت التنظيم الذاتي للتعلم مع التحصيل الدراسي:**

**دراسة زيمرمان ومارتنز–بونز (1986) Zimmerman & Martinez-Pons:** هدفت إلى دراسة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه، وتكونت العينة من (80) مفحوصاً بالصف الأول الثانوي من مرتفعي ومنخفضي التحصيل. وتبين وجود فروق دالة بين مجموعتي التحصيل حيث أمكن التمييز بينهما بناء على استخدامهم لاستراتيجيات "طلب المعلومات"، و"الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة"، و"التنظيم والتحويل"، و"طلب المساعدة"، و"مراجعة السجلات"، و"التقويم الذاتي".

**دراسة بنترش ودي جروت (1990) Pintrich & De Groot:** هدفت إلى معرفة كيفية ارتباط مكونات التنظيم الذاتي للتعلم بأداء الطلبة على المهام الأكاديمية داخل الفصل، وتكونت العينة من (173) طالباً وطالبة بالصف السابع متفاوتين في مستوياتهم التحصيلية. وتبين ارتباط قلق الاختبار سلباً بالتنظيم الذاتي، وأن التحصيل يعد منبئاً جيداً بالتنظيم الذاتي حيث أقر مرتفعو التحصيل استخدام استراتيجيات تنظيم ذاتي أكثر من منخفضي التحصيل.

**دراسة زيمرمان ومارتنز–بونز (1990) Zimmerman & Martinez-Pons:** اهتمت ببحث الفروق الفردية في التنظيم الذاتي للتعلم والتي ترجع إلى الموهبة وأثرها على استخدام الاستراتيجيات. وتكونت العينة من (180) طالباً وطالبة بالصفوف الخامس والثامن والحادي عشر من الطلاب الموهوبين والعاديين. واتضح أن هناك تأثيراً كبيراً للموهبة على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

حيث تفوق الطلبة الموهوبون في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ككل واستراتيجيتي "طلب المساعدة" و"مراجعة السجلات" بشكل خاص.

**دراسة لندنر وهاريس (Lindner & Harris, 1993):** بحثت دور التنظيم الذاتي للتعلم في الأداء الأكاديمي الجامعي الناجح. وتكونت العينة من (160) طالباً وطالبة. وأكدت النتائج أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد مكوناً مهماً للنجاح الأكاديمي، كما وجدت علاقة دالة بين التنظيم الذاتي للتعلم ومعدل التحصيل.

**دراسة ستاودت (Staudt (1995:** بحثت العلاقات بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وتحصيل الطلبة، وخصائص كل من الطلبة والمقرر. وتكونت عينة الدراسة من (248) تلميذاً وتلميذة بالصف الحادي عشر. وتوصلت الدراسة إلى ارتباط استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بتحصيل اللغة الإنجليزية والكيمياء.

**دراسة فاطمة حلمي حسن (1995):** هدفت إلى معرفة هل هناك فروق في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بين الطلبة ترجع إلى التحصيل الدراسي أم لا. وتكونت العينة من (270) تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي. وتبين وجود ارتباط موجب دال بين التحصيل الدراسي وتنظيم الطلبة لتعلمهم ذاتياً، كما تبين تفوق مرتفعي التحصيل على منخفضي التحصيل في الدرجة الكلية للتنظيم الذاتي.

**دراسة ستوينوف (Stoynoff (1996:** هدفت إلى دراسة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة من (27) طالباً وطالبة بالجامعة من عدة دول بجنوب شرق آسيا وأوروبا. وتم تقسيم العينة إلى مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل على أساس درجاتهم التراكمية. وأكدت النتائج على أن مرتفعي التحصيل يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لأداء المهام الأكاديمية أكثر من منخفضي التحصيل.

**دراسة فاندرستويب وآخرين Vanderstoep, Pintrich, & Fegerlin (1996):** هدفت إلى دراسة عمومية التنظيم الذاتي للتعلم في مجالات اللغة الإنجليزية وعلم النفس والأحياء. وتكونت العينة من (380) من طلبة الجامعة من تخصصات: (العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والإنسانيات). وتم تقسيم الطلبة إلى ثلاث مجموعات على أساس درجاتهم التحصيلية. وأوضحت النتائج أنه بالنسبة للإنسانيات اختلف التنظيم الذاتي للتعلم كدالة لدرجة التحصيل حيث حصل مرتفعو التحصيل على درجات أعلى في التنظيم الذاتي مقارنة بمتوسطي ومنخفضي التحصيل.

**دراسة ويليامز Williams (1996):** هدفت إلى دراسة العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (75) طالباً وطالبة من الصفوف الحادي عشر والثاني عشر. وتم قياس التأثير النسبي لاستراتيجيات التنظيم الذاتي على التحصيل في مجالات الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والقراءة. ووأوضحت النتائج أن التنظيم الذاتي المرتفع للتعلم ارتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع في المجالات الأربعة.

**دراسة أبلارد وليبشولتز Ablard & Lipchultz (1998):** هدفت إلى دراسة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر استخداماً بين مرتفعي التحصيل. وتكونت العينة من (222) طالباً وطالبة بالصف السابع ممن تم تصنيفهم أعلى (3٪) في اختبار تحصيلي. واتضح أن التنظيم الذاتي للتعلم يرتبط بالتحصيل الأكاديمي حيث استخدم مرتفعو التحصيل كل استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وخاصة استراتيجيات "التنظيم والتحويل"، و"مراجعة السجلات"، و"طلب المساعدة".

**دراسة سلسبري-جلينون وآخرين Salisbury-Glennon, Gorrell, Sanders, Boyd, & Kamen, (1999):** هدفت إلى دراسة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر استخداماً بين المتعلمين من الصفين السادس والسابع، وقد بلغت العينة (114)

طالباً وطالبة. وتبين أن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم الأكثر استخداماً هي "طلب المعلومات"، و"تنظيم وتحويل المعلومات"، و"طلب المساعدة الاجتماعية"،و"وضع الأهداف والتخطيط"، أما الأقل استخداماً فكانت "التسميع والاستظهار"، و"التقييم الذاتي"، و"الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة".

**دراسة كمال اسماعيل عطية (2000):** هدفت إلى الكشف عن علاقة أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (122) طالبة بكلية التربية بالفرقة الثالثة بسلطنة عمان. وتبين عدم دلالة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والمعدلات التراكمية.

**دراسة نيمزيك وسافنيا Niemczyck & Savenye (2001):** هدفت إلى تحديد العلاقات بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة الجامعيين وأدائهم الأكاديمي. وتكونت العينة من (291) طالباً وطالبة بالجامعة. وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين استراتيجية الإتقان وربط المعلومات الحالية بالسابقة والتحصيل الأكاديمي.

**دراسة زين بن حسن ردادي (2002):** هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (239) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية. وتبين وجود تأثير دال لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على التحصيل الدراسي.

**دراسة ونج Wong (2004):** أجريت الدراسة على (4) من الأطفال الصينيين بالمدرسة الابتدائية لمعرفة مدى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تعلمهم للغة الإنجليزية كلغة ثانية. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً بينهم كانت استراتيجيات "طلب المساعدة الاجتماعية"،و"طلب المعلومات"، و"مراجعة السجلات"، و"التركيب البيئي"، وأن استخدام هذه الاستراتيجيات يسهل من تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

**دراسة بوني وآخرين Bonney, Cortina, Smith-Darden, & Fiori, (2008):** بحثت العلاقة بين البنية الدافعية واستخدام استراتيجيات التعلم لدى طلبة المدارس العليا الذين يتعلمون اللغة الأجنبية. وشارك في الدراسة (694) طالباً وطالبة يدرسون اللغات الأجنبية (الفرنسية، والألمانية، واللاتينية، والأسبانية؛ من الصفوف الأول إلى الخامس) بمدرسة ثانوية. ووجدت فروق بنائية في الدافعية وسلوك التعلم بين تعلم اللغة الأجنبية وتعلم المواد الأخرى، كذلك تبين أن الاستراتيجيات التعويضية والتعاونية تستطيع تحسين الاستخدام النشط للغة.

**دراسة بلت Pelt (2008):** بحثت العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (89) تلميذاً بالمرحلة الإعدادية. وأوضحت النتائج عدم وجود ارتباط بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، إلا أن مرتفعي التحصيل أقروا استخدام عدد أكبر من استراتيجيات التنظيم الذاتي مقارنة بمنخفضي التحصيل.

**دراسة هانم علي عبد المقصود (2009):** هدفت إلى معرفة تأثير مهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي، وكذلك التنبؤ بالتحصيل الدراسي لهم من مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لديهم. وتكونت العينة من (180) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. وأظهرت النتائج وجود تأثير لمهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

**دراسة مكغي McGhee (2010):** وبحثت العلاقات بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي. وتكونت العينة من (45) طالباً وطالبة جامعيين. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطات ضعيفة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي.

يتبين من العرض السابق إجماع الدراسات على وجود ارتباط إيجابي بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، إلا أن كل من كمال

اسماعيل عطية (2002) وبلت (2008) ومكغي (2010) توصلوا إلى وجود ارتباطات غير دالة بينهما.

**الطريقة والإجراءات:**

**أولاً: العينة:**

**أ. العينة الاستطلاعية:**

قامت الباحثة بتطبيق مقياسي البحث على عينة استطلاعية قوامها (50) من طالبات كليتي الآداب والتربية للبنات بأبها من قسم علم النفس بجامعة الملك خالد بالمستوى الثالث.

**ب.العينة الأساسية:**

تكونت عينة البحث من (178) طالبة من طالبات كليتي الآداب والتربية للبنات بأبها من قسم علم النفس بجامعة الملك خالد بالمستوى الثالث.

**ثانياً: الأدوات:**

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياسين لقياس متغيري البحث وهما:

- مقياس قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" (إعداد: الباحثة).
- مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد: إيناس صفوت، 2004).
- بالإضافة إلى الحصول على الدرجة الكلية لتحصيل كل طالبة طبق عليها مقياسي البحث في مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية".

وفيما يلي توضح الباحثة خطوات وإجراءات الصدق والثبات لكل من مقياسي البحث.

**1- مقياس قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" (إعداد الباحثة):**

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص قلق التعلم وقلق اللغة وقلق الاختبار والتوجه نحو تعلم اللغة، وكذلك بعض المفردات الواردة في بعض الأبحاث والتي تقيس

تلك المتغيرات، وكذلك وصف المتعلمين قلقي تعلم اللغة مثل بحوث كل من Horwitz, et al. (1986)، و Gregersen (2005)، و Ewald (2007)، Alemi, et al. (2011)، و Gülmez (2012).

تم صياغة المقياس في صورته الأولية للعرض على المحكمين، وقد تكون من (40) مفردة. وبعد عرض المقياس على (16) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق، وتوضيح الغرض من المقياس ومفهوم كل مكون من مكونات قلق تعلم "مقرر قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" بهدف التعرف على صدق المحكمين على المقياس عن طريق تحديد مدى انتماء المفردات إلى كل مجال، تم حذف (6) مفردات، كما قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض المفردات، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية بعد العرض على المحكمين يتكون من ثلاثة مكونات هي: التخوف من الاتصال (21) مفردة، وقلق الاختبار (8) مفردات، والخوف من التقييم السلبي (5) مفردات؛ أي أن المقياس أصبح في صورته الأولية يتكون من (34) مفردة، ويستجاب له وفقاً لمقياس ثلاثي: "تنطبق تماماً" (3) – "تنطبق إلى حد ما" (2) – "لا تنطبق" (1). وتوجد (6) عبارات سلبية يتم تصحيحها في الاتجاه العكسي وأرقام هذه العبارات هي (7، 17، 21، 23، 24، 29).

تم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي **SPSS**، وتم حساب درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناته الثلاثة (التخوف من الاتصال، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي). وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

- **الاتساق الداخلي:** تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمقياس (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية في كل مرة)،

ووجدت (3) معاملات ارتباط منها غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن (3) مفردات غير صادقة ( أرقام: 7، 8، 17)، وباقي معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً (انحصرت بين 0,46، 0,68)، وهذا يدل على: صدق **(31) مفردة** من مفردات المقياس.

- **حساب ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

**(1) ثبات المفردات:** حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة)، وانحصرت بين 0,61، و0,88 وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل 0,91، وكانت قيم (31) من معاملات ألفا أقل من معامل ألفا العام للمكون الذي تنتمي إليه، وهذا يدل على: **ثبات (31) مفردة**، ووُجد أن (3) مفردات (أرقام: 7، 8، 17) غير ثابتة، حيث كانت قيم معامل ألفا في حالة حذفها أكبر من معامل ألفا العام للمكون الذي تنتمي إليه، وهى ذات المفردات غير الصادقة. بعد الإجراءات السابقة تم حذف المفردات غير الصادقة وغير الثابتة (أرقام:7، 8، 17) ليُصبح المقياس مكون من **(31) مفردة.**

**(2) حساب ثبات المقياس ككل:** بعد حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة، حُسب ثبات المقياس ككل وثبات مكوناته الثلاثة (التخوف من الاتصال- قلق الاختبار- الخوف من التقييم السلبي) بطريقتين: بطريقة "**جتمان**" وكانت قيم معاملات الثبات على الترتيب هي (0,88، 0,82، 0,70، 0,63)، وكانت قيمته بطريقة"**سبيرمان/ براون** على الترتيب هي (0,89، 0,82، 0,70، 0,62)، وهي معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل بمكوناته الثلاثة.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صلاحية مقياس **قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"** في **صورته النهائية** (المكون من:**31**

**مفردة)** للتطبيق في البحث الحالي، وبيان أرقام مفردات كل مكون من مكونات مقياس **قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"** في الجدول التالي:

جدول(1): بيان أرقام مفردات مكونات مقياس قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"

| المكون | أرقام المفردات |
|---|---|
| التخوف من الاتصال | 1، 6، 7، 8، 10، 11، 13، 14، 15، 17، 18، 20، 21، 23، 26، 27، 28، 29، 30، 31 |
| قلق الاختبار | 2، 3، 12، 16، 19، 24، 25 |
| الخوف من التقييم السلبي | 4، 5، 9، 22 |

**2- <u>مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد إيناس صفوت، 2004)</u>:**

**أعدته الباحثة،** وتم استخدامه سابقاً في رسالة الماجستير الخاصة بها، ويتكون المقياس من (68) مفردة تقيس عشر استراتيجيات هي (التقويم الذاتي، والتنظيم والتحويل، ووضع الأهداف والتخطيط، وطلب المعلومات، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتركيب البيئي، ومكافأة الذات، والتسميع والاستظهار، وطلب المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات)، وقامت الباحثة بتقنينه على عينة البحث الحالي من خلال إجراءات الصدق والثبات التالية:

**- صدق المقياس: الاتساق الداخلي**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للاستراتيجية التي تنتمي إليها (مع حذف درجة المفردة في كل مرة)، ووجدت مفردتان غير صادقة أرقام (16، 20) وانحصرت باقي معاملات الارتباط بين (0,58، 0,79)، وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل على أن: **(66) مفردة صادقة.**

**- ثبات المقياس: تم حساب الثبات على النحو التالي:**

**(1) ثبات المفردات:** تم فيها حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة)، وانحصرت قيم معاملات ألفا للاستراتيجيات العشر بين (0,52، 0,76)، وجميع القيم تدل على ثبات المفردات عدا مفردتان غير صادقتين رقمي (16، 20)، كانت قيمة معامل ألفا في حالة حذفهم أكبر من قيمة معامل ألفا للاستراتيجية التي تنتمي لها وهي على الترتيب للمفردتين (وضع الأهداف والتخطيط، مكافأة الذات)، ويلاحظ أنهما نفس المفردتين التي كانتا غير صادقتين وتم حذفهما، ليصبح المقياس مكون من **(66) مفردة** تقيس عشر استراتيجيات.

**(2) حساب ثبات المقياس ككل واستراتيجياته:** حُسب ثبات كل استراتيجية من الاستراتيجيات العشر للمقياس ككل – بعد حذف المفردات غير الصادقة وغير الثابتة– بطريقتين؛ بطريقة "**جتمان**" للتجزئة النصفية، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0,55، 0,76)، والطريقة الثانية "**سبيرمان/براون**" وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0,55، 0,77) وهى معاملات مرتفعة تدل على **ثبات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم**. كما تم حساب ثبات مقياس **استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ككل** وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف المفردتين (0,92)، وقيمتا الثبات بطريقة التجزئة النصفية (جتمان– سبيرمان) هما (0,87، 0,88) على الترتيب.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صلاحية مقياس **استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم** في صورته النهائية **(المكونة من: 66 مفردة)** للتطبيق في البحث الحالي. وبيان أرقام مفردات كل استراتيجية من استراتيجيات مقياس **استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم** كما في الجدول التالي:

**جدول (2): بيان أرقام مفردات مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في صورته النهائية**

| الاستراتيجية | أرقام المفردات |
|---|---|
| التقويم الذاتي | 1، 5، 58، 61، 65، 66 |
| التنظيم والتحويل | 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 36، 59 |
| وضع الأهداف والتخطيط | 15، 17، 18، 33، 47، 48، 62، 63، 64 |
| طلب المعلومات | 20، 21، 23، 24، 34 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 25، 37، 38، 52، 53، 60 |
| التركيب البيئي | 28، 39، 55 |
| مكافأة الذات | 19، 30، 31، 32 |
| التسميع والاستظهار | 2، 3، 4، 13، 14، 26، 35 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 22، 29، 40، 41، 42، 43، 44 |
| مراجعة السجلات | 16، 27، 45، 46، 49، 50، 51، 54، 56، 57 |

قامت الباحثة باختبار اعتدالية التوزيع وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"، وأظهرت النتائج أن توزيع البيانات اعتدالي، لذا قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار صحة فروض البحث.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**نتائج الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على أنه "**تتوافر درجة متوسطة من قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعة واحدة لمقارنة متوسط تقييم العينة لقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها بمتوسط افتراضي (1,66) قيمة الحد الأدنى لفئة التحقق "**متوسط**"، وذلك لتحديد مدى تحقق الدرجة الكلية لقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.

جدول (3): المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) لقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية ومكوناتها لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية (متوسط فرضي "1,66")

| المكون | م | ع | مستوى aالتحقق | الترتيب | قيمة (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| التخوف من الاتصال | 2,09 | 0,38 | متوسط | الثاني | 15,13** |
| قلق الاختبار | 2,55 | 0,43 | مرتفع | الأول | 27,66** |
| الخوف من التقييم السلبي | 1,96 | 0,52 | متوسط | الثالث | 7,70** |
| قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ككل | 2,18 | 0,37 | متوسط | --- | 18,89** |

a من (1) إلى أقل من (1,66)= منخفض. من (1,66) إلى أقل من (2,33)= متوسط. من (2,33) إلى (3,00)= مرتفع.

**** دالة إحصائياً عند (0,01). * دالة إحصائياً عند (0,05).**

يتضح من نتائج الجدول السابق توافر درجة متوسطة من قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" بمكوناته الثلاثة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية، وكان أكثر المكونات ارتفاعاً هو "**قلق الاختبار**" وتحقق بدرجة مرتفعة بمتوسط بلغت قيمته(2,55)، يليه في الترتيب مكون "**التخوف من الاتصال**" وتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط بلغت قيمته (2,09)، ويأتي مكون "**الخوف من التقييم السلبي**" في الترتيب الثالث وتحقق بدرجة متوسطة بمتوسط بلغت قيمته (1,96)، أما **الدرجة الكلية لقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية**" فتحققت بدرجة متوسطة بمتوسط بلغت قيمته (2,18).

كما تظهر نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين متوسطات كل مكون من مكونات قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" والدرجة الكلية من ناحية والمتوسط الافتراضي (الحد الأدنى لفئة التحقق بدرجة متوسط = 1,66) من ناحية أخرى لصالح المكون أو الدرجة الكلية، مما يعني تحقق الفرض الأول وهو **توافر درجة متوسطة من**

**قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" بمكوناته الثلاثة لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من(2012) **Wong & Liao**، و(2012) **Mesri**، وعادل سعيد البنا (2002)، و(2013) **Ahmed & Halawachy** والتي أشارت إلى وجود قلق التعلم لدى متعلمي اللغة الثانية. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث إن الطالبات بقسم علم النفس يدرسن جميع المقررات باللغة العربية ما عدا مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"، كما أن مقررات اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي بسيطة وبالتالي فليس لديهم الخبرة الكافية باللغة والتي تمكنهم من الإقبال على دراسة المقرر بدون الشعور بالقلق. فدراسة هذا المقرر تتطلب نفس ما تتطلبه دراسة اللغة من حيث الاتصال الشفهي في المحاضرات من خلال القراءة باللغة الإنجليزية، وكذلك إجراء البحوث باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى أداء الاختبارات والتي تتطلب منهن بعض مهارات تعلم اللغة الإنجليزية؛ ومن ثم كان لدى الطالبات قدر ليس بقليل من قلق اللغة حيث إنهن تعودن على الدراسة باللغة العربية بالإضافة إلى أن الدرجة التي سوف يحصّلنها في المقرر سوف تؤثر على معدلاتهن التراكمية.

**نتائج الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه "**تُستخدم بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أكثر من غيرها لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك لتحديد مدى تحقق استخدام بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أكثر من غيرها لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية،والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**جدول (4): بيان المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**

| الاستراتيجية | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| التقويم الذاتي | 2,42 | 0,35 | 2 |
| التنظيم والتحويل | 2,36 | 0,33 | 3 |
| وضع الأهداف والتخطيط | 2,03 | 0,38 | 9 |
| طلب المعلومات | 1,92 | 0,42 | 10 |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 2,19 | 0,42 | 6 |
| التركيب البيئي | 2,50 | 0,42 | 1 |
| مكافأة الذات | 2,08 | 0,49 | 8 |
| التسميع والاستظهار | 2,34 | 0,35 | 4 |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 2,30 | 0,39 | 5 |
| مراجعة السجلات | 2,10 | 0,39 | 7 |

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية "**التركيب البيئي**" بمتوسط (2,50)، يليها في الترتيب الثاني استراتيجية "**التقويم الذاتي**" بمتوسط (2,42)، يليها في الترتيب الثالث استراتيجية "**التنظيم والتحويل**" بمتوسط (2,36)، يليها في الترتيب الرابع استراتيجية "**التسميع والاستظهار**" بمتوسط (2,34)، يليها في الترتيب الخامس استراتيجية "**طلب المساعدة الاجتماعية**" بمتوسط (2,30)، يليها في الترتيب السادس استراتيجية "**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**" بمتوسط (2,17)، يليها في الترتيب السابع استراتيجية "**مراجعة السجلات**" بمتوسط (2,10)، يليها في الترتيب الثامن استراتيجية "**مكافأة الذات**" بمتوسط (2,08)، يليها في الترتيب التاسع استراتيجية "**وضع الأهداف والتخطيط**" بمتوسط (2,03)، وتأتي استراتيجية "**طلب المعلومات**" في الترتيب العاشر والأخير كأقل استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم استخداماً بمتوسط قيمته (1,92).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل مـــن **Zimmerman & Martinez-Pons (1986)**، و**Ablard & Lipchultz (1998)**، و**Salisbury-Glennon, et al. (1999)**، و**Wong (2004)** حيث أشارت إلى أن المتعلمين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في

تعلمهم للغة الإنجليزية، وأن هناك استراتيجيات أكثر استخداماً بين المتعلمين. وعلى ذلك فما توصل إليه الفرض هو أن **استراتيجيات "التركيب البيئي"،و"التقويم الذاتي"، و"التنظيم والتحويل"، و"التسميع والاستظهار"،و"طلب المساعدة الاجتماعية" هي أكثر الاستراتيجيات استخداماً على التوالي، بينما أقل الاستراتيجيات استخداماً فهي على التوالي: "طلب المعلومات"، و"وضع الأهداف والتخطيط"، و"مكافأة الذات"، و"مراجعة السجلات"، و"الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة"**. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن تنظيم بيئة التعلم سواء الصفية أو المنزلية بإبعاد المشتتات، وسؤال الطالبات لأنفسهن للتأكيد على ما تم استذكاره أو على ما كلفن به، وتنظيمهن للمعلومات التي يتلقينها وتحويلها إلى الصيغة التي تسهّل عليهن الاستيعاب، وحفظهن للمعلومات واستيعابها ثم تسميعها، وطلب المساعدة من الآخرين مثل الزميلات وعضوات هيئة التدريس ومن هن أكثر خبرة، كل ذلك يميز طالبات التخصصات الأدبية أو النظرية حسب طبيعة الدراسة التي تتطلب بشكل كبير استخدام الاستراتيجيات سابقة الذكر. أما بالنسبة لطلب المعلومات من مختلف المصادر، ووضع أهداف ومحاولة تحقيقها والتخطيط للمهام الأكاديمية، ومكافأة الذات عند النجاح ومعاقبتها عند الفشل، ومراجعة الكتب أو المذكرات أو الاختبارات، والاحتفاظ بالمحاضرات والملاحظات وما يتعلق بالمقررات الدراسية، فذلك يميز أكثر طالبات التخصصات العلمية التطبيقية؛ ومن ثم فكانت أقل استخداماً بين عينة البحث.

**<u>نتائج الفرض الثالث</u>:** ينص الفرض الثالث على أنه" **تختلف درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق بين

متوسطي مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها، والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (5): نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع- منخفض).**

| المكون | التحصيل الدراسي | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| التخوف من الاتصال | منخفض | 20 | 2,16 | 0,37 | 3,15** |
| | مرتفع | 41 | 1,86 | 0,33 | |
| قلق الاختبار | منخفض | 20 | 2,51 | 0,36 | 1,64 |
| | مرتفع | 41 | 2,31 | 0,51 | |
| الخوف من التقييم السلبي | منخفض | 20 | 2,10 | 0,57 | 2,67** |
| | مرتفع | 41 | 1,73 | 0,49 | |
| قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية ككل | منخفض | 20 | 2,23 | 0,35 | 3,02** |
| | مرتفع | 41 | 1,94 | 0,35 | |

** دالة إحصائياً عند مستوى (0,01), * دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين منخفضات ومرتفعات التحصيل الدراسي في كل من مكون "**التخوف من الاتصال**"، ومكون "**الخوف من التقييم السلبي**"، **والدرجة الكلية قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية**" لصالح منخفضات التحصيل الدراسي، أي أن منخفضات التحصيل الدراسي أكثر قلقاً لتعلم اللغة من مرتفعات التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي منخفضات ومرتفعات التحصيل الدراسي في مكون "**قلق الاختبار**".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من(2007) **Shores & Shannon**،و **Levine** (2008)، و(2011) **Alemi, et al.**، و(2011) **Oda**، و(2013) **Al-Shboul, et al.** والتي أشارت إلى أن القلق يرتبط بتحصيل التلاميذ، وأن القلق وتحصيل اللغة الثانية يرتبطان سلبياً. وتختلف هذه النتيجة مع كل من دراسة علي بن حمزة أبو

غرارة (1999)، ومحمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (2006) والتي توصلت إلى عدم اختلاف مستوى التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية باختلاف مستوى قلق الاختبار، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين قلق التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث إنها تتماشى مع نتيجة الفرض الأول، فقد وجدت درجة مرتفعة من قلق الاختبار لدى عينة البحث التي تتضمن مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي، أي أن أفراد العينة على اختلاف مستوياتهن التحصيلية يعانين من ارتفاع درجة قلق الاختبار مما أدى إلى انعدام الفروق بين مجموعتي التحصيل في هذا المكون. وبالنسبة لمكوني التخوف من الاتصال والخوف من التقييم السلبي وكذلك الدرجة الكلية لقلق التعلم فكانت أعلى لدى منخفضات التحصيل مما أدى ارتفاع القلق لديهن وبالتالي إعاقة عملية تعلم اللغة وإحجامهن عن المشاركة داخل قاعة الدراسة عن طريق الاتصال الشفهي؛ فهن يخشين أن تصوب أستاذة المقرر أخطائهن أمام زميلاتهن أو أن تصوب لهن زميلاتهن من مرتفعات التحصيل هذه الأخطاء، وبالتالي ظهرت هذه الفروق بين مجموعتي التحصيل.

**نتائج الفرض الرابع:** ينص الفرض الرابع على أنه "**تختلف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع – منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**". ولاختبار هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في كل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (6) نتائج اختبار (ت) لاختلاف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم باختلاف التحصيل الدراسي(مرتفع– منخفض) لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية.

| الاستراتيجية | التحصيل الدراسي | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|
| التقويم الذاتي | منخفض | 20 | 2,36 | 0,33 | 2,65** |
| | مرتفع | 41 | 2,58 | 0,29 | |
| التنظيم والتحويل | منخفض | 20 | 2,34 | 0,34 | 0,97 |
| | مرتفع | 41 | 2,42 | 0,31 | |
| وضع الأهداف والتخطيط | منخفض | 20 | 2,05 | 0,34 | 0,23 |
| | مرتفع | 41 | 2,07 | 0,39 | |
| طلب المعلومات | منخفض | 20 | 1,96 | 0,45 | 0,03 |
| | مرتفع | 41 | 1,95 | 0,40 | |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | منخفض | 20 | 2,13 | 0,47 | 1,40 |
| | مرتفع | 41 | 2,31 | 0,46 | |
| التركيب البيئي | منخفض | 20 | 2,45 | 0,41 | 0,46 |
| | مرتفع | 41 | 2,50 | 0,44 | |
| مكافأة الذات | منخفض | 20 | 2,20 | 0,51 | 0,68 |
| | مرتفع | 41 | 2,11 | 0,47 | |
| التسميع والاستظهار | منخفض | 20 | 2,29 | 0,39 | 2,88** |
| | مرتفع | 41 | 2,54 | 0,28 | |
| طلب المساعدة الاجتماعية | منخفض | 20 | 2,22 | 0,39 | 0,88 |
| | مرتفع | 41 | 2,32 | 0,44 | |
| مراجعة السجلات | منخفض | 20 | 2,08 | 0,43 | 0,79 |
| | مرتفع | 41 | 2,16 | 0,36 | |
| استراتيجيات التنظيم الذاتي ككل | منخفض | 20 | 2,21 | 0,28 | 1,25 |
| | مرتفع | 41 | 2,30 | 0,25 | |

** دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). * دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات منخفضات ومرتفعات التحصيل الدراسي في جميع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدرجة الكلية لها، ما عدا استراتيجيتي "**التقويم الذاتي**"،و"**التسميع والاستظهار**" فوجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى

(0,01) بين متوسطي درجات منخفضات ومرتفعات التحصيل الدراسي لصالح مرتفعات التحصيل الدراسي؛ أي أن مرتفعات التحصيل الدراسي يستخدمن هاتين الاستراتيجيتين بصورة أكثر من منخفضات التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة كل من كمال اسماعيل عطية (2000)، و**Pelt (2008)**، و**McGhee (2010)**، حيث توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي. وتختلف مع دراسة كل من **Pintrich & De Groot (1990)**، و**Zimmerman & Martinez-Pons (1990)**، و **Lindner & Harris (1993)**، وفاطمة حلمي (1995)، و**Staudt (1995)**، و**Stoynoff (1996)**، و**Vanderstoep, Pintrich, & Fegerlin (1996)**، و**Williams (1996)**، و **Ablard & Lipchultz (1998)**، و**Niemczyck, & Savenye (2001)**، وزين بن حسن ردادي (2002)، وهانم علي عبد المقصود (2009)، وهشام النرش (2010)، والتي أشارت إلى أن التحصيل يرتبط بالتنظيم الذاتي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه ربما لحداثة المقرر بالنسبة للطالبات وعدم ألفتهن به تخبّطن بين استخدام جميع استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على اختلاف مستوياتهن التحصيلية حيث هدف جميع الطالبات هو –على الأقل– النجاح في هذا المقرر –بغض النظر عن الحصول على تقدير مرتفع وهو ما يميز مرتفعات التحصيل. ومن ثم استخدمت جميع الطالبات كل الاستراتيجيات بقدر متساو ما عدا استراتيجيتي التقويم الذاتي والتسميع والاستظهار اللتان ميّزتا مرتفعات التحصيل باستخدامها، وقد يرجع ذلك إلى ميل مرتفعات التحصيل إلى سؤال أنفسهن باستمرار للتأكيد على ما تعلمنه بحيث يمكنهن تلافي أي صعوبات أو مشكلات تتعلق بالمقرر يتعرضن لها، كذلك تميل مرتفعات التحصيل إلى زيادة استخدام استراتيجية التسميع والاستظهار للتأكيد على المعلومات التي يستذكرنها وخصوصاً أن دراسة هذا المقرر تتطلب حفظ تراجم كثير من المصطلحات النفسية؛ وبالتالي إمكانية الحصول على تقدير مرتفع يسهم في رفع معدلاتهن التراكمية.

**نتائج الفرض الخامس:** ينص الفرض الخامس على أنه "**توجد علاقة بين درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**". ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لدراسة دلالة العلاقة بين درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (7): معامل الارتباط بين درجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم

| قلق تعلم اللغة / الاستراتيجية | التخوف من الاتصال | قلق الاختبار | الخوف من التقييم السلبي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| التقويم الذاتي | 0,11- | 0,04 | 0,03- | 0,07- |
| التنظيم والتحويل | *0,17- | 0,07- | 0,05- | 0,14- |
| وضع الأهداف والتخطيط | 0,03- | 0,02 | 0,08 | 0,00 |
| طلب المعلومات | 0,10- | 0,03 | 0,03- | 0,07- |
| الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة | 0,12- | 0,02- | 0,09 | 0,07- |
| التركيب البيئي | 0,05- | 0,05 | 0,04 | 0,01- |
| مكافأة الذات | 0,03 | 0,12 | **0,20 | 0,09 |
| التسميع والاستظهار | **0,21- | 0,10- | 0,02- | *0,17- |
| طلب المساعدة الاجتماعية | 0,10- | 0,01 | 0,01 | 0,06- |
| مراجعة السجلات | 0,04- | 0,08 | 0,13 | 0,02 |
| استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم ككل | 0,12- | 0,03 | 0,07 | 0,06- |

**** دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).**

*** دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).**

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدرجة الكلية للاستراتيجيات من ناحية ودرجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" ومكوناتها من ناحية أخرى، ما عدا ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين مكون "**التخوف من الاتصال**" كأحد مكونات قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجية "**التنظيم والتحويل**".

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى(0,01) بين مكون "**الخوف من التقييم السلبي**" كأحد مكونات قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجية "**مكافأة الذات**".

-وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين مكون "**التخوف من الاتصال**" كأحد مكونات قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجية "**التسميع والاستظهار**".

-وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى(0,05) بين الدرجة الكلية لقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" واستراتيجية "**التسميع والاستظهار**".

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة كل من **Warr & Downing (2000)**، و **Wong (2004)**، وهشام النرش (2010)، **Huang, et al. (2010)**، والتي أشارت إلى وجود ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً بين قلق التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما زاد قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" بشكل عام والتخوف من الاتصال الشفهي بشكل خاص من قبل الطالبات داخل حجرة الدراسة، حاولن تقليل هذا الشعور من خلال محاولة تنظيم المعلومات والمصطلحات التي يتعلمنها في المقرر وتحويلها إلي صيغة تسهّل عليهن الاستيعاب وتقلل من تخوفهن، وكذلك من خلال كثرة الحفظ والاستظهار وتسميع ما يتعلمنه بشكل منتظم. بالإضافة إلى ذلك قد تستخدم الطالبات استراتيجية "مكافأة الذات" كاستراتيجية تعويضية للخوف من التقييم السلبي من قبل أستاذة المقرر والزميلات، وعلى ذلك وجدت علاقة موجبة بين "الخوف من التقييم السلبي" واستراتيجية "مكافأة الذات" حيث زادت الطالبات من مكافأتهن لذواتهن

عند أداء مختلف المهام بشكل صحيح كتعويض لما يشعرن به من خوف وترقب لتصويب الأستاذة أو الزميلات لأخطائهن.

**نتائج الفرض السادس:** ينص الفرض السادس على أنه "**يمكن التنبؤ بدرجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية**". ولاختبار هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (**Stepwise**) لدراسة إمكانية التنبؤ بدرجة قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية، والجداول التالية توضح النتائج:

جدول (8) نتائج اختبار(ف) لدلالة الانحدار المتدرج (قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" كمتغير تابع- استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمتغيرات مستقلة)

| نموذج الانحدار | | مجموع المربعات | درجات الحرية df | متوسط المربعات | قيمة (ف) ودلالتها | قيمة R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الانحدار | 0,724 | 1 | 0,724 | *5,510 | 0,030 |
| | البواقي | 23,122 | 176 | 0,131 | | |
| | الكلي | 23,846 | 177 | | | |
| 2 | الانحدار | 1,231 | 2 | 0,615 | **4,762 | 0,052 |
| | البواقي | 22,615 | 175 | 0,129 | | |
| | الكلي | 23,846 | 177 | | | |

**** دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). * دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).**

جدول (9): نتائج تحليل الانحدار المتدرج(قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" كمتغير تابع- استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمتغيرات مستقلة)

| نموذج الانحدار | المتغيرات | قيمة بيتا | قيمة (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|
| 1 | قيمة الثابت | 2,609 | **14,103 |
| | استراتيجية التسميع والاستظهار | 0,174- | *2,35 |
| 2 | قيمة الثابت | 2,476 | **12,673 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | استراتيجية التسميع والاستظهار | 0,217- | **2,829 |
| | استراتيجية مكافأة الذات | 0,152 | *1,981 |

**** دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).**

*** دالة إحصائياً عند مستوى (0,05).**

يتضح من الجدولين (8،9) تحقق الفرض السادس بصورة جزئية وهو إمكانية التنبؤ **بقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"** من خلال **بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم**، وتمثل ذلك في نموذجين، وكان أكثرهما شمولاً هو النموذج الثاني ويتكون من **قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"** كمتغير تابع وقيمة ثابتة واستراتيجيتين هما **"استراتيجية التسميع والاستظهار"، و"استراتيجية مكافأة الذات"** كمتغيرات مستقلة.

ويمكن كتابة معادلة الانحدار طبقاً للنموذج الثاني الموضح بالجدولين السابقين على النحو التالي:

**قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" = 2,476 – (0,217 × "استراتيجية التسميع والاستظهار") + (0,152 × " استراتيجية مكافأة الذات").**

يوضح جدول تحليل الانحدار معامل التحديد (R2) والذي بلغ 0,05 في النموذج الثاني لمعادلة الانحدار، مما يعني أن استراتيجيتي **"التسميع والاستظهار"، و"مكافأة الذات"** استطاعت أن تفسر 5,2٪ من التغير الحاصل في المتغير التابع **(قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية)**، وهي قيمة منخفضة نوعاً ما. ونستنتج من ذلك أن استراتيجيتي **"التسميع والاستظهار"، و"مكافأة الذات"** لهما أثر دال إحصائياً على **قلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية"**.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من **Wong (2004)**، و **Huang, Eslami, & Hu (2010)** والتي أشارت إلى أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للـــتعلم

يسهل تعلم اللغة الثانية. وتختلف مع دراسة هشام النرش(2010) التي توصلت إلى وجود تأثير سالب دال لقلق الاختبار على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث إنها تتماشى مع نتيجة الفرض الخاص بالعلاقة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" والتي توصلت إلى وجود ارتباط سالب ودال بين مكون "التخوف من الاتصال" والدرجة الكلية لقلق تعلم مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" من ناحية واستراتيجية "التسميع والاستظهار" من ناحية أخرى، وارتباط موجب دال بين مكون "الخوف من التقييم السلبي" من ناحية واستراتيجية "مكافأة الذات" من ناحية أخرى. وهذا يعني أن هاتين الاستراتيجيتين لهما أكبر الأثر على قلق تعلم هذا المقرر حيث إنهما تعملان على خفضه.

**<u>التوصيات والبحوث المقترحة:</u>**

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

1. يمكن استخدام مقياس قلق مقرر "قراءات نفسية باللغة الإنجليزية" في مقررات أخرى خاصة بعلم النفس وتدرس باللغة الإنجليزية للتعرف على درجة قلق تعلم هذه المقررات، والوقوف على الأسباب لتلافيها.
2. إجراء المزيد من البحوث حول قلق تعلم مقررات أخرى تدرس باللغة الإنجليزية.
3. دراسة سمات الشخصية المميزة لمرتفعي قلق تعلم اللغة من مختلف التخصصات والمراحل الدراسية.
4. إعداد برامج تساعد الطلبة الجامعيين على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم –وبشكل خاص استراتيجيتي طلب المعلومات ووضع الأهداف والتخطيط نظراً للعلاقة الوطيدة بين هاتين الاستراتيجيتين وطبيعة الدراسة الجامعية.

5. تعديل توصيف المقررات بأقسام علم النفس بحيث يدرّس بعضها باللغة الإنجليزية مما يصقل الطلبة ويمهّد لهم الطريق للدراسات العليا التي تتطلب معرفة كافية باللغة.
6. إقامة دورات للغة الإنجليزية بأقسام كليات التربية بوجه عام وقسم علم النفس بوجه خاص بحيث تكون تخصصية تتناول الموضوعات والجوانب التربوية والنفسية كمحاولة للتقليل من قلق اللغة لدى الطلبة.
7. إجراء برامج لتحسين مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم مما يساهم في ارتفاع مستوياتهم التحصيلية وكذلك خفض القلق لديهم.

## المراجع


1. إيناس محمد صفوت خريبه **(2004): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب جامعة الزقازيق.** رسالة ماجستير في التربية غير منشورة – جامعة الزقازيق.
2. زين بن حسن ردادى (2002): المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق،** ع 41، ص ص 171–221.
3. علي بن حمزة أبو غرارة (1999): قلق التعلم والتحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بالمدينة المنورة (دراسة ميدانية مقارنة). **مجلة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية،** مج12، ج1، ص ص 3–29.
4. عادل السعيد البنا (2002): مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقتها بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينة من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية. **مستقبل التربية العربية،** مج 8، ع 27، ص ص 9–84.
5. فاطمة حلمي حسن فرير (1995): استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق،** ع 22، ص ص 159–191.
6. كمال إسماعيل عطية (2000): العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، ودافعية التعلم، والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان) . **مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة المنوفية،** ع 2، السنة 15، ص ص 251–281.

7.محمد منيزل عليمات وخالد خليف هواش (2006): العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج 7، ع 3، ص ص 201-222.

8.مريم إرشيد الخالدي (2008): قلق الامتحان لدى طالبات البكالريوس في كلية الأميرة عالية الجامعية. **دراسات الطفولة**، مج 11، ع 40، ص ص 215-222.

9.هانم علي عبد المقصود (2009): أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، ع 70، ص ص 64-111.

10.هشام إبراهيم إسماعيل النرش (2010): نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. **دراسات تربوية واجتماعية**، مج 16، ع 4، ص ص 205-267.

**ثانيا : المراجع الاجنبية**

**11.**Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. Journal of Educational Psychology, vol. 90, no.1, pp. 94-101.

**12.**Ahmed, H. A., & Al-Halawachy, A. A. (2013). An investigation of test anxiety by EFL university students (A field study). College of Basic Education Researchers Journal, vol. 12, no. 3, pp. 775-798.

**13.**Alemi, M., Daftarifard, P., & Pashmforoosh, R. (2011). The impact of language anxiety and language proficiency on WTC in EFL context. Cross-Cultural Communication, vol. 7, no. 3, pp. 150-166.

**14.**Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Abdul Rahman, Z. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. International Journal of English Linguistics, vol. 3, no. 2, pp. 32-45.

**15.**Bonney, C. R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P., & Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors?. Learning and Individual Differences, 18, pp. 1-10.

**16.**Chen, T.-Y., & Chang, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. Foreign Language Annals, vol. 37, no. 2, pp. 279-289.

**17.**Ellis, D., & Zimmerman, B. J. (2001). Enhancing Self-Monitoring During Self-Regulated Learning of Speech. In H. J. Hartman (Ed.), Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice, pp. 205-228. Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

**18.**Ewald, J. D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. Foreign Language Annals, 40, pp. 122-142.

**19.**Ghonsooly, B., Loghmani, Z. (2012). The relationship between EFL learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use. International Journal of Linguistics, vol. 4, no., pp. 326-344.

**20.**Gkonou, C. (2013). A diary study on the causes of English language classroom anxiety. International Journal of English Studies, vol. 13 (1), pp. 51-68.

**21.**Gregersen, T. S. (2005). Nonverbal cues: Clues to the detection of foreign language anxiety. Foreign Language Annals, vol. 38, no. 3, pp. 388-400.

**22.**Gülmez, R. (2012). Foreign language anxiety on the learner of French as a third language in Turkey. Theory and Practice in Language Studies, vol. 2, no. 5, pp. 887-894.

**23.**Gürsoy, E., & Akin, F. (2013). Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. Social Behavior and Personality, 41 (5), pp. 827-842.

**24.**Heo, H. (1998). The effect of self-regulated learning strategies on learner achievement and perceptions on personal learning responsibility. PhD. Thesis, The Florida State University, College of Education.

**25.**Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126.

**26.**Horwitz, E. E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70, 125-132.

**27.**Huang, S., Eslami, Z., & Hu, R.-J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. English Language Teaching, vol. 3, no. 1, pp. 32-40.

**28.**Kao, P-C., & Craigie, P. (2013). Coping strategies of Taiwanese university students as predictors of English language learning anxiety. Social Behavior and Personality, 41 (3), pp. 411-420.

**29.**Levine, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. Educational Studies, 44: 62-76.

**30.**Lindner, R. W., & Harris, B. R. (1993). Teaching self-regulated learning strategies. In:__Proceedings of Selected Research and Development Presentation at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division (15th, New Orleans, Louisiana, January 13-17, 1993).

**31.**MacIntyre, P. D. & Gardener, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. Language Learning, 39, 251-275.

**32.**McDonough, S. (2001). Promoting self-regulation in foreign language learners. The Clearing House, vol. 74, no. 6, pp. 323-326.

**33.**McGhee, R. M. H. (2010). Asynchronous interaction, online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of academic achievement in an online class. PhD dissertation, Southern University and A & M College.

**34.**Mesri, F. (2012). The degree of Iranian foreign language anxiety. Modern Journal of Language Teaching Methods, pp. 131-142.

**35.**Niemczyk, M. C., & Savenye, W. C. (2001). The relationship of student motivation and self-regulated learning strategies to performance in an undergraduate computer literacy course. Paper presented at the national convention of the association for educational communications and technology.

**36.**Oda, A. H. (2011). The effect of anxiety on learning English as a foreign language. Journal of the College of Arts, University of Basrah, no. 58, pp. 1-24.

**37.**Pelt, J. (2008). The relationship between self-regulated learning and academic achievement in middle school students: A cross-cultural perspective. PhD. Thesis, University of South Carolina.

**38.**Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

**39.**Salisbury-Glennon, J. D.; Gorrell, J.; Sanders, S.; Boyd, P.; & Kamen, M. (1999). Self-regulated learning strategies used by the learners in a learner-centered school. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999).

**40.**Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. Language Learning, 58: 4, pp. 835-874.

**41.**Shores, M. L., & Shannon, D. M. (2007). The effects of self-regulation, motivation, anxiety, and attributions on mathematics achievement for fifth and sixth grade students. School Science and Mathematics, vol. 107 (6), pp. 225-236.

**42.**Sparks, R. & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 90-111.

**43.**Staudt, L. E. (1995). Self-regulated learning strategies: Their relation to academic performance and self-efficacy in Chemistry and English. MA Thesis, University of Windsor.

**44.**Stoynoff, S. (1996). Self-Regulated Learning Strategies of International Students: A Study of High and Low-Achievers. College Students Journal, vol. 30, pp. 329-336.

**45.**Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fegerlin, A. (1996). Disciplinary Differences in Self-Regulated Learning in College Students. Contemporary Educational Psychology, vol. 21, pp. 345-362

**46.**Wang, C. (2004). Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language. PhD. Thesis, The Ohio State University.

**47.**Wang, Y.-H., & Liao H.-C. (2012). Anxiety of university students in Taiwan about the general English proficiency test. Social Behavior and Personality, 40(1), pp. 63-74.

**48.**Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. British Journal of Psychology, 91, 311-333.

**49.**Williams, J. E. (1996). Promoting rural students' academic achievements: An examination of self-regulated learning strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

**50.**Zimmerman, B. J. (1989a). A Social Cognitive View Self-Regulated Learning and Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 11, 307-313.

**51.**Zimmerman, B. J. (1989b). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice, pp. 1-25. New York: Springer-Verlag.

**52.** Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal, 23(4), pp. 614-628.

**53.**Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. Journal of Educational Psychology, 82(1), 51-59.

**54.**Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-Regulatory Dimensions of **Academic Learning and Motivation. In G.D. Phye (Ed.),** Handbook **of Academic Learning, pp. 105-125. San Diego, California: Academic Press.**