تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد الطالبة

نوهه علي محمد عبدو البحباح

أ.د/ سناء محمد سليمان

أستاذ علم النفس التعليمي

كلية البنات

جامعة عين شمس

د. رشا عادل عبد العزيز

مدرس علم النفس التعليمي

كلية البنات

جامعة عين شمس

مستخلص البحث

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة من خلال بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (60) طالبة بقسم معلمة فصل من طالبات كلية التربية، الجامعة الأسمرية، ليبيا، تم تقسيمهن إلى مجموعتين (30) مجموعة تجريبية، (30) مجموعة ضابطة.

أدوات الدراسة:

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2001) تعديل الباحثة.

مقياس الصمود النفسي (إعداد إيمان مصطفى سرميني، 2015) تعديل الباحثة.

استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي (إعداد علية المنيب، 1998) تعديل الباحثة.

برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي (إعداد الباحثة).

وقد أشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية الصمود النفسي.

Abstract of the Research

Developing psychological resilience among university female students using some self-regulated learning strategies

Prepared By: Noha Ali Mohamed Abdou Elbehbah

Prof. Dr. Sanaa Mohamed Soliman
Lecturer of educational psychology
Faculty of Women, Ain Shams University

Dr. Rasha Adel Abdelaziz
Professor of educational psychology
Faculty of Women, Ain Shams University

The research objectives: the current research aims to develop the psychological resilience among the university female students through some self-regulated learning strategies.

The research sample: The sample of current research consisted of (60) female students in class-teacher department from among the female students of University of Asmarya, Libya who were divided into two groups: (30) for the experimental group and (30) for the control group.

The study tools:

The self-regulated learning strategies scale (Prepared by Lotfi Abdelbaset Ibrahim, 2001), modified by the researcher.

The psychological resilience scale (prepared by Iman Mostafa Sarmini, 2015), modified by the researcher.

The socio-cultural level questionnaire (Prepared by Aleya El Mounib, 1998), modified by the researcher.

A training program based on some self-regulated learning strategies for developing the psychological resilience (prepared by the researcher).

مقدمة البحث:

لقد شهد علم النفس التربوي في السنوات الأخيرة تطورات عديدة في مجال التعليم والعمليات التعليمية ووسائل التعليم وطرائق التعليم حيث نلاحظ من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة اهتمام العديد من الباحثين بدراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات على توجيه عمليات التعلم من خلال وعي المتعلم باستراتيجيات التعلم المعرفية المختلفة، والقدرة على الاختيار فيما بينها ومراقبة تلك الاستراتيجيات وتنظيم استخدامها في المهام الأكاديمية، كما أنها تمكن المتعلم من توجيه أفعاله وسلوكياته وضبطها بما يكفل إبقاء التعلم فعالاً فترة زمنية طويلة (إبراهيم السيد إسماعيل، 2011، 2).

وهذا ما أكدته دراسة (Sitzmann, et al, 2011) على أن تعليم الطلاب وفق نمط التعلم المنظم ذاتياً ومكوناته واستراتيجياته يكسبهم دافعية عالية للتعلم، والقدرة على تحديد أسباب الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه لتحقق الهدف.

ويؤكد (عصام الدسوقي الجبة، 2012، 120) أن التعلم المنظم ذاتياً من أهم وأنجح الأساليب التعليمية، حيث إنه ينمي قدرة المتعلم على الاعتماد على ذاته، ويساعده على إثارة التفكير والبحث والاستكشاف وحب الاستطلاع، وكذلك يلعب التعلم المنظم ذاتياً دوراً مهماً في توجيه الأنشطة المعرفية ويساعد في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي.

وهذا ما أكد عليه (عصام علي الطيب، 2011، 14) على أن التعلم المنظم ذاتياً أحد الأساليب المستخدمة للتأكد من مدى إتقان الطلاب للمعلومات والمعارف المقررة عليهم، وذلك لأن آليات التعلم المنظم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المواد التي يتم تعلمها بشكل جيد والمواد التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، وبما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم، وهو الهدف التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقه.

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات نجد أن هناك اختلافات نسبية في بعض الدراسات لكن أغلبها تؤكد على أن التعلم المنظم ذاتياً يركز على دور المتعلم في إتمام عملية تعلمه.

والتعلم المنظم ذاتياً كبنية معقدة يتأثر بعدة متغيرات، وبالرجوع إلى معظم الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذا النوع من التعلم نجد أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تحتاج إلى مستوى مرتفع من الصمود النفسي، والذي يعتبر من المتغيرات النفسية التي تلعب دوراً فعالاً في زيادة تحمل الفرد للضغوطات بكل أنواعها وخاصة تلك الضغوطات التي تحدث في البيئة التعليمية.

كما ذكرت (ورد مختار عبد السميع، 2014،) أن الصمود النفسي هو تلك العملية الدينامية التي تؤدي إلى التوافق الجيد، والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والأزمات النفسية التي قد يواجهها الفرد سواء كانت مشكلات اجتماعية أو كوارث طبيعية، أو حروب دامية أو أمراض مزمنة أو مشكلات أسرية وغيرها، كما ينطوي هذا المفهوم على القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد والنكبات وتجاوزها بشكل إيجابي ومواصلة الحياة بفاعلية.

ويعد مفهوم أو مصطلح (الصمود النفسي) من المصطلحات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، ويمكن تعريفه بأنه: الدراسة العلمية لنقاط القوة والفضائل التي تمكن الأفراد والمجتمعات من الازدهار، وقد اتسع مجال الصمود النفسي في العشرين سنة الأخيرة ويرجع ذلك إلى الحاجة الملحة لدراستها، حيث يمثل الصمود لبنة في منظومة علم النفس الإيجابي، ذلك المنحى الذي يعظم القوى الإنسانية ويسعى لاكتشافها وتنميتها، فالصمود هو القوة التي تسمح للإنسان أن يتجاوز التحديات وينهض متخطياً ما تعرض له من عثرات ليحقق النمو والكفاءة، ويستمد مفهوم الصمود مكانته على الخريطة العلمية من المشهد الاجتماعي، حيث تحيط بالإنسان منذ نشأته تحديات لا يستطيع تجنبها ولا يستطيع التغلب عليها، وعليه أن يواجهها أو يتعايش معها أو يتجاوزها، وهنا تتكشف لنا فاعلية الصمود ودوره المحوري في بناء الشخصية (صفاء يوسف الأعسر، 2011، 9-10).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الصمود النفسي منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (سعيد عبد الحميد، 2010) والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين الصمود النفسي والضغوط النفسية وإدارة الذات كمنبئات للنجاح الأكاديمي، وكذلك دراسة (إيناس سيد عبد الحميد، 2014) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، ودراسة (معاذ أحمد مقران، 2014) والتي هدفت للتحقق من فاعلية برنامج سلوكي في رفع مستوى الصمود النفسي وتخفيف الاكتئاب لدى عينة من المراهقين اليمنيين، وكذلك دراسة (Shilpal, 2015) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الضغوط النفسية

لدى طلبة الجامعة وطلبة ما قبل الجامعة، حيث جاءت النتائج بارتفاع الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة، دراسة (شيماء السيد الشرقاوي، 2017) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي كمدخل لتحسين الصمود النفسي حيث جاءت النتائج بارتفاع مستوى الصمود لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وبناء على ما تقدم وانطلاقاً من التوصيات والأدبيات السابقة، ونظراً لأهمية هذا المجال، فإنه لا توجد دراسة – في حدود اطلاع الباحثة خاصة في البيئة الليبية – تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة، ما يضفي أهمية خاصة على البحث الراهن.

مشكلة البحث وأسئلتها:

تواجه العملية التعليمية في الوقت الحاضر عدة ضغوط وتحديات ومن بين هذه الضغوط التطور الكمي والكيفي في المعرفة الإنسانية، ويتصف هذا العصر بالسرعة والتعقيد، كذلك الانفجار السكاني وما ترتب عليه من انفجار تعليمي يتمثل في تلك الأعداد الهائلة من الطلبة الذين يقبلون على التعليم، فضلاً عن بعض المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الناتجة عن هذه التغيرات.

وقد أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد على أن الإنجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين العديد من العوامل المعرفية والدافعية. (Zimmerman, 1989p Wolters, 2003)

ولقد نبعت مشكلة البحث من إحساس الباحثة واستقراء التراث النظري والدراسات السابقة بأهمية وضرورة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة، وأهمية الصمود النفسي في خفض درجة الضغوط والمشكلات التي تحدث داخل الجامعة.

وتتخلص مشكلة البحث الراهنة في محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة؟

هل توجد فروق بين درجات القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

هل توجد فروق بين درجات القياسين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس الصمود النفسي؟

هل توجد فروق بين درجات القياسين (البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

هل توجد فروق في الدرجات بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؟

هل توجد فروق في الدرجات بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في القياس البعدي على مقياس الصمود النفسي؟

هل توجد فروق بين درجات القياسين (البعدي – التتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس الصمود النفسي؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات السنة الثالثة بقسم معلمة فصل بكلية التربية بالجامعة الأسمرية.

التعرف على الصمود النفسي لدى طالبات السنة الثالثة بقسم معلمة فصل بكلية التربية بالجامعة الأسمرية.

بناء برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يعمل على تنمية الصمود النفسي.

الكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات السنة الثالثة بقسم معلمة فصل بكلية التربية بالجامعة الأسمرية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث لحالي في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي وذلك على النحو التالي:

أ) الأهمية النظرية:

يتناول البحث الراهن استراتيجيات مهمة قد تسهم في تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة.

تزويد المكتبة المحلية والعربية بهذا البحث ليكون مرجعاً للباحثين المهتمين بدراسات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والصمود النفسي لدى طلبة الجامعات بصفة عامة.

يعد هذا البحث من الدراسات الحديثة في المجتمع الليبي – في حدود اطلاع الباحثة – والتي تتناول برنامجاً تدريبياً قائماً على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة.

ب) الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

الاستفادة من البرنامج التدريبي المعد في البحث الحالي وتطبيقه على نطاق واسع داخل الجامعات الليبية.

تنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل واقعي، باعتبار أن هذه المرحلة مرحلة انتقالية في حياة الطالبة الجامعية. ويمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلية.

قد تسهم نتائج هذا البحث في زيادة الفهم والوعي بمدى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً داخل الجامعات الليبية، وتكون هذه النتائج نقطة انطلاق جديدة لإجراء الباحثين مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع في مراحل تعليمية أخرى.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

عرفها (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1996، 207) بأنها هي بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتياً يخطط وينظم ويراقب ويقوم الذات أثناء عملية التعلم.

وتعرف الباحثة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بأنها: أفعال وطرق وسلوكيات يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق تعلم أفضل في حياتهم اليومية، وتتحدد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة للدروس، التخطيط المسبق، انتقاء الحلول المناسبة، طلب العون أو المساعدة، مراقبة الأداء، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق للموضوعات المقررة، تسجيل وتنظيم المعلومات، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي) من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية.

الصمود النفسي:

عرفته (إيمان مصطفى سرميني، 2014، 15) استجابات الفرد إزاء مثيرات المشقة الصادمة التي تتصف بالتعاطف، والتواصل، والتقبل بما يساعده على حل المشكلات بمرونة وكفاءة مع القدرة على التعافي.

وتعرف الباحثة الصمود النفسي إجرائياً بأنه: مجموعة الخصائص والسمات الشخصية الموجودة في الفرد والتي بدورها تجعله قادراً على الحفاظ على الأهل والإيمان والمرونة في اتخاذ القرارات والقدرة على حل المشكلات مع وجود معوقات تهدد تحقيق الهدف (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، علاقات اجتماعية، الإيمان)، ويتحدد الصمود النفسي من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس الصمود النفسي في الدراسة الحالية.

4) الطالبة الجامعية:

تعرف الباحثة الطالبة الجامعية إجرائياً: هن الطالبات اللاتي ينضمون إلى مرحلة التعليم الجامعي بتخصصاته الإنسانية والتطبيقية والتي تبدأ بعد انتهاء مرحلة التعليم الثانوي والتي تمتد ما بين (20-25) من العمر.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتياً: Self – Organized Learning

يعرف بينتريش وآخرون (Pentrich, et al, 1994, 39) التعلم المنظم ذاتياً بأنه اكتساب الفرد لاستراتيجيات التعلم التالية: المراقبة، الضبط، واستخدام التفاصيل، وإدارة الجهد، والكفاءة الذاتية.

ويعرف (فتحي مصطفى الزيات، 1996، 365) التعلم المنظم ذاتياً: بأنه قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتدخل في الموقف، وبمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.

وعرفه (لطفي عبد الباسط إبراهيم، 1996، 207) بأنه: بنية متعددة الأوجه تشمل مكونات معفية وما وراء معرفية ودافعية ومن ثم فالمتعلم المنظم ذاتياً يخطط وينظم ويراقب ويقوّم الذات أثناء عملية التعلم.

أما زيمرمان (Zimmerman, B, 2000, 13) فيصف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: عملية يقوم بها التلميذ بنفسه حيث يتعلم كيف يستفيد مما لديه من قدرات وإمكانات ويحولها إلى مهارات أكاديمية ينتج منها أفكاراً جديدة وانفعالات معبرة وسلوكيات عملية نابعة منه تسعى إلى تحقيق أهدافه التي يحددها من وراء عملية التعلم التي يقوم بها.

مكونات التعلم المنظم ذاتياً:

يرى يانج أن التعلم المنظم ذاتياً يشتمل على ثلاثة مكونات هي:

1) المكون المعرفي:

ويتضمن استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتتمثل الاستراتيجيات المعرفية في التسميع (ترديد المعلومات)، والإسهاب (تخزين المعلومات الجديدة عن طريق ربطها بالمعرفة السابقة)، والتنظيم (بناء ارتباطات بين المعلومات)، وتلك الاستراتيجيات تساعد المتعلم في تجهيز واسترجاع المعلومات، وتتمثل استراتيجيات ما وراء المعرفية في: التخطيط (وضع الهدف)، والمراقبة (تقييم الفهم أثناء القراءة)، وتنظيم الاستراتيجيات (تعديل معدل القراءة وفقاً لصعوبة ما يقرأ).

2) المكون الدافعي:

ويركز على الأسباب التي تجعل المتعلمين يقبلون على استخدام استراتيجيات التعلم طوعاً من تلقاء أنفسهم، ومكون الدافعية هنا يتمثل في توجهات الأهداف وفاعلية الذات وقيمة الإنجاز، فعندما يكون لدى المتعلمين توجهات أهداف للإتقان يكون تركيزهم المبدئي على تعلم المادة من أجل التعلم في حد ذاته، كما تؤدي فاعلية الذات دوراً مهماً في تحديد مقدار الجهد المبذول والإصرار على الإنجاز وبالرغم من أن الطلاب قد يعتقدون أنهم فعالون، ولكنهم قد لا يهتمون بالتعلم، وذلك لعدم وضوح قيمة الإنجاز لديهم التي تتضمن تصورات الطلاب عن أهمية وفائدة التعلم.

3) المكون السلوكي:

ويتعلق بمسئولية المتعلمين عن توجيه وضبط وتنظيم نشاطاتهم الخاصة أو تصرفاتهم لإبقاء التعلم فعالا فترة زمنية طويلة، وهذا المكون يتمثل في ضبط السلوك وإدارة الوقت وطلب المساعدة، حيث يجب على المتعلمين التغلب على الإغراءات مثل (اللهو مع الأصدقاء) وذلك بهدف مواصلة التعلم، بالإضافة إلى طلب المساعدة من المعلمين والأقران عندما تكون المهمة صعبة. (Yang, 2005, 163-164)

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية، وقد تعددت المفاهيم التي يدور حولها تعريف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث يعرفها لطفي عبد الباسط على أنها: مقدرة الفرد على الاستخدام الناجح للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية في حل المهام الأكاديمية، وتشتمل على المكونات الفرعية التي تظهر في عدد من الاستراتيجيات الصريحة والضمنية.

ويعرف (Banadura) الاستراتيجيات بأنها عبارة عن الدرجة التي يكون عليها الطلاب أكثر معرفة ودافعية ويتصفون بنظام نشط في عملياتهم التعليمية الخاصة.

أما (عماد أحمد علي، 2003، 587) بأنها: عبارة عن خطط منظمة يستخدمها المتعلمون لمساعدتهم على معالجة متطلبات المعلومات التي تتضمنها مهام التعلم المعقدة.

وتشير (عبير إبراهيم عابدين، 2006، 18) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن مجموعة من الخطوات المتكاملة والتي تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها ويتدرب عليها المتعلم بوعي كوسيلة لوصوله إلى تحقيق أهدافه.

تصنيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يعد اختيار استراتيجيات التعلم من الجوانب المهمة في عملية التعلم المنظم ذاتياً، كما أن استخدام هذه الاستراتيجيات تؤثر في سرعة نجاح المتعلم، لذلك فهناك عدة محاولات لتصنيف استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب في عملية تعلمهم، ولقد صنفها (ربيع رشوان، 2006، 75-78) إلى:

1) تحديد الهدف والتخطيط لتحقيقه: ويشير إلى قيام المتعلم بوضع أهداف تعليمية والتخطيط من أجل تتابع وتزامن واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

2) مكافأة الذات: ويشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل تنظيم بيئة التعلم لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة، وهذا يتضمن تنظيم بيئة التعلم المادية وغير المادية.

3) الضبط البيئي: ويشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل تنظيم بيئة التعلم لجعل تعلمه أكثر يسراً وسهولة، وهذا يتضمن تنظيم بيئة التعلم المادية وغير المادية.

4) التنظيم والتحويل: ويشير إلى قيام المتعلم بإعادة ترتيب صريح أو ضمني لمعلومات المواد التعليمية حتى يسهل تعلمها.

5) التسميع والاستظهار: ويشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل تذكر المعلومات وذلك من خلال ممارسات صريحة وضمنية.

6) البحث عن المعلومات: ويشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم لتأمين حصوله على المعلمات المرتبطة بالمهمة من المصادر المختلفة غير الاجتماعية.

7) طلب المساعدة: وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم لطلب العون من الأقران والمعلمين والآباء.

8) الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل تسجيل الأحداث والنتائج.

9) مراجعة السجلات: وتشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل إعادة قراءة المذكرات والملاحظات والكتب والاختبارات.

10) التقييم الذاتي: ويشير إلى قيام المتعلم بتحديد جودة ما يقوم به من أعمال ومدى تقدمه نحو الهدف.

11) العواقب الذاتية: ويشير إلى قيام المتعلم بتخيل المكافأة على النجاح أو العقاب على الفشل.

كما صنف بنترنتش وآخرون (Pintrich, et al) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاث استراتيجيات:

أولاً: استراتيجيات معرفية:

يستخدمها المتعلمون لتعلم وتذكر المحتوى الدراسي، وتحفيز المشاركة المعرفية النشطة في التعلم وتشتمل على استراتيجيات الاسترجاع والتوسيع والتنظيم والتفكير الناقد.

ثانياً: استراتيجيات ما وراء معرفية:

ويستخدمها المتعلمون للتخطيط ووضع الأهداف والمراقبة والتقويم.

ثالثاً: استراتيجيات إدارة المصادر:

ويستطيع بواسطتها المتعلمون إدارة ومراقبة جهودهم عند أدائهم للمهام الأكاديمية داخل الصفوف الدراسية، وتشتمل على إدارة الوقت وبيئة الدراسة، تنظيم الجهد وطلب المساعدة.

(نفس المرجع السابق، 1986، 169)

وهناك تصنيف آخر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث صنفت إلى ستة أنواع يطلق على ثلاث استراتيجيات منها (الاستراتيجيات المباشرة) والثلاث الأخرى (الاستراتيجيات غير المباشرة).

واستراتيجيات التعلم المباشرة هي:

استراتيجية الذاكرة: والتي تساعد على تذكر واسترجاع المعلومات.

الاستراتيجيات المعرفية: والتي تساعد على فهم اللغة وتحصيلها.

استراتيجيات التعويض: وتلك الاستراتيجيات تدعم الاستخدام اللغوي عندما تحدث فجوات معرفية.

أما الاستراتيجيات غير المباشرة فهي تلك الاستراتيجيات التي ترتبط بإدارة عملية التعلم وهي كالتالي:

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: وتساعد على إحداث التنسيق بين مختلف عمليات التعلم.

الاستراتيجيات المؤثرة: وهي تلك التي تساعد في تنظيم المشاعر.

الاستراتيجيات الاجتماعية: وهي تلك الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة من الآخرين. (محمود سالم، أمل زكي، 2009، 206-207)

المحور الثاني: الصمود النفسي: Psychological Resilience

تعرف (عزة صديق، 2003، 29) الصمود بأنه: مجموعة من السمات الإيجابية في الشخصية، والتي تساعد الفرد على مقاومة الضغوط من ناحية، واستخدام الأساليب الأكثر فاعلية عند مواجهة الضغوط من ناحية أخرى، فأصحاب الشخصية الصامدة هم هؤلاء الأفراد الذين يتعرضون لدرجة عالية من الضغوط، ولا يظهرون ما يشير إلى التأثر بها، لأنهم أكثر قدرة على التكيف معها، ويستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة.

أما (أشرف عطية وعصام العقاد، 2000، 19) فيرون أن الصمود النفسي: تلك السمة التي تكشف عن نفسها في مدى السهولة أو الصعوبة التي يلقاها الشخص في إحداث تغيرات في مجرى سلوكه في الاتجاه المناسب والوقت المناسب.

وتعرف الباحثة الصمود النفسي بأنه: مصدر من مصادر الذات لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، والتحقق من آثارها على الصحة النفسية والجسمية.

وتلاحظ الباحثة من خلال عرض التعريفات السابقة للصمود النفسي أن معظم التعريفات متفقة في أن:

الصمود النفسي هو قدرة الفرد على التكيف مع ضغوط الحياة وإيجاد الحلول لها وهذا يدل على قوة الفرد النفسية التي تزداد بازدياد خبرات الفرد الخاصة حول مواقف المحن التي يتعرض إليها.

أنواع الصمود النفسي:

هناك ثلاثة أنواع للصمود النفسي تختلف حسب نوع الصدمة أو قوة وشدة عوامل الخطر هي:

النوع الأول: يسمى (التغلب على الصعوبات) ويتضمن هذا النوع تحقيق نتائج إيجابية على الرغم من وجود عوامل مخاطرة متعددة، وركزت دراسة هذا النوع من الصمود على تحديد عوامل الوقاية التي تتنبأ بالنتائج الإيجابية لدى الفرد.

النوع الثاني: يركز على قدرة الفرد على التعامل مع أحداث البيئة الضاغطة مثل (فقد الوالدين في سن مبكرة، الصراعات الأسرية، مرض أحد الوالدين، الفقر الشديد) هذا النوع من الصمود يسمى (الكفاءة الدائمة تحت الضغط) Sustained Competence under stress ويعرف بأنه جهود الطفل التي تتضمن كلاً من أفكاره وأفعاله للحفاظ على توازنه في ظروف بيئية صعبة.

النوع الثالث: ويسمى (التعافي من الصدمة) Recovery from Trauma ويشير إلى أن الأفراد يعملون بشكل جيد بعد التعرض للصدمات الشديدة والمزمنة أو المتكررة، مثل إساءة المعاملة أو العنف أو التعرض للحروب أو العيش بالمستعمرات أو التعرض لكوارث طبيعية مثل الزلازل والأعاصير (منال محمد طه، 2013، 13).

النظريات المفسرة للصمود النفسي:

1) النظرية الوجودية:

من الأفكار التي تؤكد عليها الوجودية هي فكرة (الوحدة غير قابلة للتفكك) وهي ما يطلق عليها الوجوديون مصطلح (الوجود في العالم).

وتتفق النظريات الوجودية على مجموعة من الأسس الفلسفية استندت إليها الكثير من الدراسات التي تناولت موضوع "الصمود النفسي" واتفقت هذه النظريات على أن الإنسان يسعى دائماً للبحث عن وجوده في الحياة، وأن بيئته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في تغير مستمر، لذا تركز هذه النظريات على تحليل وجود الفرد في عالم معقد.

ويرى فرانكل أن الوجودية تعني "محاولات" الشخص ليسح بوجوده من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود، ثم يتولى أعماله الخاصة كلما حاول أن يعيش طبقاً لقيمه ومبادئه، وعلى ضوء ذلك ترى هذه النظرية أن الأفراد قادرون على مواجهة الظروف الصعبة وتحويل حوادث الحياة المجهدة إلى احتمالات وفروض لمصلحتهم، فالبشر هم وحدهم القادرون على اختيار سلوكهم في أي وقت، وطبقاً لهذا فإن الفرد الذي يحتمل درجة عالية من الضغوط دون أن يصاب بالمرض فإن له بناء للشخصية يختلف عن الفرد الذي يمرض عند تعرضه لنفس الدرجة من الضغوط.

إذن مفهوم الصمود النفسي طبقاً للنظرية الوجودية يمكن تفسيره على أنه تحمل مسئولية الفعل والقرار الحر باعتماد العقل عن طريق تحمل الأحداث الضاغطة ومواجهتها من خلال وجود هدف للحياة (حازم منصور، 2009، 5).

2) نظرية رتشاردسون:

ومن أوائل النريات لتفسير عملية الصمود النفسي هي نظرية "رتشاردسون" الذي وضع صياغة المفاهيم للصمود بأنه القوة التي توجد داخل كل فرد والتي تدفعه إلى تحقيق الذات والإيثار والحكمة، وأن يكون على تناغم تام مع المصدر الروحي للقوة، ويكمن الفرض الأساسي لهذه النظرية في فكرة التوازن البيولوجي النفسي الروحي (التوازن) وهو الذي يسمح لنا بالتكيف (الجسم والعقل والروح) مع ظروف الحياة الحالية، حيث تؤثر الضغوط النفسية والأحداث البغيضة وأحداث الحياة الأخرى المتوقعة وغير المتوقعة أو متطلبات الحياة العاجلة في قدرتنا على التكيف ومواجهة مثل هذه الأحداث في الحياة وتتأثر بصفات الصمود وإعادة التكامل مع الصمود السابق والتفاعل بين الضغوط النفسية اليومية والعوامل الوقائية، وتؤدي عملية إعادة التكامل بالفرد إلى أربع نتائج منها:

إعادة تكامل الصمود، حيث يؤدي التكيف إلى مستوى أعلى من التوازن.

العودة إلى توزن جهد يبذل لتجاوز التمزق.

الشفاء مع الفقد مما يرسخ مستوى أدنى للتوازن.

حالة مختلفة وظيفياً، حيث الاستراتيجيات سيئة التكيف (السلوكيات المدمرة للذات) تستخدم لمواجهة الضغوط النفسية، ومن ثم يمكن اعتبار أن الصمود يتجه نحو قدرات المواجهة الناجحة. (Richardson, 2002, 309)

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مع بعض المتغيرات:

دراسة ميمونة بنت سليمان بن محمد الجناحي (2015):

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثره على مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية، جامعة القصيم.

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثره على مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من المستوى الأول بقسم التربية الخاصة، وقسمت العينة إلى (21) طالبة كمجموعة ضابطة و(19) طالبة كمجموعة تجريبية. وقامت الباحثة بتطبيق الأدوات التالية:

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة).

مقياس مهارات اتخاذ القرار (إعداد جمعة، 2013).

اختبار الذكاء للكبار والصغار (إعداد الأنصار، 1992).

البرنامج التدريبي المقترح لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد الباحثة).

وطبق البرنامج بواقع (11) جلسة تدريبية، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات حل المشكلات.

دراسة فراس أكرم سليم (2016):

تأثير أسلوبي التعلم ذاتياً في الوعي بالعمليات الحركية واكتساب بعض المهارات الأساسية للطلاب بالكرة الطائرة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، والأسلوب المتبع في اكتساب بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة. وقد استخدم الباحث بناء برناج تعليمي قائم على التعلم المنظم ذاتياً. وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (20) طالباً لكل مجموعة، حيث درست المجموعة التجريبية وفق نمط التعلم المنظم ذاتياً، والمجموعة الضابطة وفق الأسلوب المتبع من قبل المدرس. وبعد تطبيق البرنامج أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

دراسة حسن محمد حويل خليفة (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني، ولتحقيق أهدفا الدراسة أعد برنامجاً تعليمياً معتمداً على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بعض موضوعات الرسم الفني لطلاب الصف الأول ثانوي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أسفرت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي.

ثانياً: دراسات تناولت الصمود النفسي:

دراسة هيام صابر شاهين (2013):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين ضعاف السمع في الصمود النفسي وتنمية الصمود النفسي لديهم من خلال تنمية كل من الأمل والتفاؤل، وقد تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين – عينة تشخيصية (30 من الذكور) و(30 من الإناث) من المراهقين ضعاف السمع، متوسط أعمارهم (14-18) عاماً وعينة تجريبية (5 من الذكور) و(5 من الإناث) قدم إليهم البرنامج الإنمائي لتنمية الأمل والتفاؤل (تعريب الباحثة)، أسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس الصمود النفسي، توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقاييس (الأمل والتفاؤل، الصمود النفسي) تجاه القياس البعدي وأخيراً لا توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للعينة التجريبية على مقاييس الدراسة.

دراسة ورد محمد مختار عبد السميع (2014):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي والرضا عن الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة، وكذلك الكشف عن علاقة الصمود النفسي بالأداء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وكذلك الكشف عن علاقة الصمود النفسي بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، استخدمت الباحثة مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة من إعداد الباحثة، ومقياس الرضا عن الحياة من

إعداد مجدي محمد الدسوقي (1996)، واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي من إعداد مجدي ماهر(1996)، الأداء الأكاديمي ويقاس بدرجات النجاح في نهاية العام الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبة من طالبات الفرقة الثانية والثالثة بكلية البنات، جامعة عين شمس، وتراوحت أعمارهن ما بين (18-21) سنة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الجامعة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والأداء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي والمستوى الاجتماعي والثقافي لدى طالبات الجامعة.

دراسة إيمان السعيد إبراهيم عطا جميل (2014):

هدفت الدراسة إلى خفض هرمون الكورتيزول لدى طالبات الجامعة من خلال تنمية مجموعة من مهارات الذكاء الروحي والصمود النفسي، وقد اختارت الباحثة عينة عددها (81) طالبة من طالبات الجامعة بكلية البنات، جامعة عين شمس تراوحت أعمارهن بين (19-20) عاماً، وذلك بهدف معرفة فعالية البرنامج الإرشادي، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الروحي والصمود النفسي من إعداد الباحثة، وقائمة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (رزان كردي)، وبرنامج إرشادي لتنمية الذكاء الروحي والصمود النفسي لخفض الكورتيزول من إعداد الباحثة، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بالرغم من دراسة متغيرات البحث الحالي في البحوث العربية والأجنبية لكن لا توجد دراسة تجمع بين متغيرات البحث – برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة – في حدود اطلاع الباحثة.

لا توجد دراسة محلية (ليبية) تناولت متغيرات البحث الحالي – في حدود اطلاع الباحثة – وهذا يخدم البحث الحالي في كونه يتناول متغيرات جديدة في البيئة الليبية.

فروض الدراسة:

اعتماداً على نتائج الدراسات السابقة والوقوف على الأهداف ومشكلة الدراسة وأسئلتها يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح القياس البعدي.

تختلف متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

لا تختلف متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة.

تختلف متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح القياس البعدي.

تختلف متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

لا تختلف متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة.

منهج البحث:

تم الاستعانة بالمنهج التجريبي، فالباحث التجريبي لا يتعامل مع الواقع كما هو بل يتدخل فيه ويعدله ليتمكن من معرفة النتائج (سناء محمد سليمان، 2009، 302).

عينة البحث:

اعتمدت الباحثة في بحثها الراهن على مجموعتين من طالبات الجامعة هما: مجموعة استطلاعية، مجموعتي الدراسة التجريبية، حيث تتوافر في أفراد المجموعتين الشروط التالية:

تراوحت أعمار الطالبات ما بين (21-23) من طالبات السنة الثالثة.

تكافؤ أفراد مجموعتي البحث التجريبي لكي لا يؤثر ذلك على نتائج البحث ويحقق نتائج موضوعية ودقيقة.

وفيما يلي وصف تفصيلي لعينة البحث:

1) مجموعة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت مجموعة البحث الاستطلاعية من (50) طالبة ممن تتوافر فيهن الشروط سالفة الذكر من طالبات كلية التربية السنة الثالثة تخصص معلمة فصل، وقد استعانت الباحثة بهذه المجموعة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وهي: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد لطفي عبد الباسط) (تعديل الباحثة)، مقياس الصمود النفسي (إعداد إيمان مصطفى سرميني).

2) مجموعتا الدراسة التجريبية:

تكونت مجموعتا البحث التجريبية من (60) طالبة ممن تتوافر فيهن الشروط سالفة الذكر، وقد قسمت إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية: تتكون من (30) طالبة (تتلقى التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال البرنامج التدريبي لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة).

المجموعة الضابطة: وتتكون من (30) طالبة (لا تتلقى البرنامج التدريبي).

أدوات البحث:

للتحقق من فروض البحث الراهن استعانت الباحثة بالأدوات التالية:

مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2001) تعديل الباحثة.

مقياس الصمود النفسي (إعداد إيمان مصطفى سرميني، 2015) تعديل الباحثة.

استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي (إعداد علية حسن المنيب، 1998) تعديل الباحثة.

برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة (إعداد الباحثة).

وفيما يلي تتناول الباحثة عرض هذه الأدوات بشيء من التفصيل.

الأداة الأولى: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2001) (تعديل الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، حيث طبق المقياس على (50) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول الثانوي.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (71) عبارة موزعة على (15) استراتيجية هي:

استراتيجية فعالية الذات الدراسة: تتمثل في الاعتقاد الذاتي للمتعلم في مهاراته ومعلوماته وقدراته حول إمكانية بلوغ مرتبة دراسة عالية بالنسبة للآخرين، واشتملت على (8) عبارات.

المراجعة المنتظمة للدروس: تتضح في المقارنة المنتظمة من جانب المتعلم لما يذاكره في ضوء ما ينبغي الوصول إليه، كأن يسأل نفسه عدداً من الأسئلة للتأكد مما ذاكره وما يبدأ في التعامل معه من مواد دراسية، اشتملت على (8) عبارات.

التخطيط المسبق: يتمثل في سعي المتعلم للبعد عن أي عمل لا يسبقه تخطيط كاف ويضع تصوراً أو مسودة لما ينوي القيام به مع محاولة التأكد من أنه يؤدي العمل على الوجه الأكمل، واشتملت على (4) عبارات.

انتقاء الحلول المناسبة: تبدو في جهد المتعلم تجربة أكثر من طريقة أو حل عندما يكلف بأداء مهمة ما، واختيار أفضلها في ضوء معرفته السابقة أو الحلول المماثلة. واشتملت على (6) عبارات.

طلب العون أو المساعدة: تتمثل في سعي المتعلم طلب مساعدة الآخرين مثل الوالدين أو الإخوة الكبار أو حتى المدرس عندما يكلف بعمل ما أو بحل واجبات منزلية. واشتملت على (7) عبارات.

طريقة التذكر: تتضح من جهود المتعلم الضمنية أو الصريحة في اختزان وترتيب المعلومات المقررة مثل استخدام كلمات مفتاحية أو التسميع والتوسيع وتنظيم أفكار وعناصر المحتوى بطريقة خاصة تساعده على تذكرها. واشتملت على (6) عبارات.

الدافعية التلقائية: تتضح هذه العملة من خلال قيام المتعلم بعدد من الأنشطة المدرسية التطوعية ومناقشة المدرس في تفاصيل قد لا ينتبه إليها الآخرون. واشتملت على (4) عبارات.

التحضير المسبق للموضوعات المقررة: تتمثل في دأب المتعلم على قراءة الموضوعات الدراسية ومحاولة حل التدريبات قبل الدرس. واشتملت على (3) عبارات.

تنظيم المعلومات: تتضح هذه الاستراتيجية فيما يقوم به المتعلم من أنشطة بغية تسجيل المعلومات والاستنتاجات وتدوين الملاحظات أثناء الشرح في الفصل، أو حتى أثناء المذاكرة في المنزل. واشتملت على (4) عبارات.

البحث عن المعلومات: تتمثل في سعي المتعلم طلب معلومات إضافية عندما يكلف بمهمة ما، كالاستعانة بالكتب والمراجع الخارجية في كتابة مقال أو إعداد برنامج للإذاعة المدرسية، واشتملت على (3) عبارات.

الضبط البيئي: تبدو هذه الاستراتيجية في قيام المتعلم بجهود لانتقاء أو ترتيب الموقف الفيزيقي (الطبيعي) لجعل التعلم أيسر وأسهل مثل نقل مكان المذاكرة بعيداً عن المشتتات أو الابتعاد عن مصادر الضوضاء عن المذاكرة. واشتملت على (4) عبارات.

مراقبة الأداء: تتمثل في سعي المتعلم تركيز عمليات الانتباه نحو الموضوعات المقررة، خاصة الأجزاء المهمة منها، مثلاً: التوقف عن القراءة عندما يسرح والعودة إليها بسرعة. واشتملت على (3) عبارات.

الوعي المعرفي: يتمثل في استبصار وإدراك المتعلم لما يتعلمه ومحاولته المستمرة تقديم بعض الأفكار الجديدة المرتبطة بالدرس واستبعاد المعلومات غير المرتبطة. واشتملت على (4) عبارات.

التصحيح الذاتي: يتمثل في إدراك المتعلم لحقيقة أدائه ومحاولة تقويم أخطائه على اعتبار أن فهم الموضوعات المقررة والتفوق فيها أمر في غاية الأهمية بالنسبة له، واشتملت على (3) عبارات.

تكملة الواجبات: تتضح فيما يقوم به المتعلم من جهود يسعى من خلالها إلى استكمال الواجبات المدرسية وما يكلف به من أعمال قبل موعدها. واشتملت على (3) عبارات.

طريقة تصحيح المقياس:

يشمل المقياس في صورته النهائية (71) عبارة يجاب عنها في صورة تدريج خماسي (أفعل ذلك دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً).

صدق المقياس:

1) الصدق العاملي: قام الباحث بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها (71)، وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي أسفر التحليل عن (15) عاملاً استحوذت على (88.8%) من التباين العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط، ويلاحظ أن هذه العوامل تمثل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الكفاءة السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة الحالية:

للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات وصدق المقياس. وفيما يلي عرض للطرق التي اعتمدت عليها الباحثة للتأكد من ثبات وصدق المقياس.

أولاً: حساب صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

استخدمت الباحثة في حساب صدق المقياس ما يلي:

قدرة المقياس على التمييز كمؤشر على صدقه:

قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الإرباعي الأدنى لمجموعة من طالبات الجامعة (50) طالبة للتحقق من قدرة المقياس على التمييز ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات قامت الباحثة بالخطوات التالية:

حساب عدد الأفراد الذين تقع درجاتهم في فئة الإرباعي الأعلى، وعدد الأفراد الذين تقع درجاتهم في فئة الإرباعي الأدنى.

حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل إرباعي على حده.

حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين.

وقد قامت الباحثة بالخطوات السابقة بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي الفروق بين متوسط درجات الإرباعي الأعلى وبين متوسط درجات الإرباعي الأدنى.

جدول (1)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى بالنسبة إلى درجات المهارات الفرعية وكذلك بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً

التعلم المنظم ذاتياً	الإرباعي الأعلى والأدنى	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- فاعلية الذات الدراسة	الإرباعي الأدنى	15	12.27	1.03	9.836	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	16	17.81	1.93		
2- المراجعة المنتظمة	الإرباعي الأدنى	14	11.21	1.12	13.750	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	14	190	1.80		
3- انتقاء الحلول المناسبة	الإرباعي الأدنى	14	10.57	1.28	15.173	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	15	17.53	1.19		
4- طلب عون الآخرين	الإرباعي الأدنى	15	11.27	1.16	11.509	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	16	1.46		
5- مراقبة الأداء	الإرباعي الأدنى	15	8.67	0.49	10.163	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	13.77	1.88		
6- طريقة التذكر	الإرباعي الأدنى	13	25.40	0.95	12.444	دالة عند 0.01

التعلم المنظم ذاتياً	الإرباعي الأعلى والأدنى	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الإرباعي الأعلى	14	7.92	1.28		
7- الدافعية التلقائية	الإرباعي الأدنى	14	9.21	1.42	9.93	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	12	15.08	1.73		
8- التحضير المسبق للموضوعات	الإرباعي الأدنى	14	9.43	1.60	14.409	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	16.78	0.93		
9- تسجيل وتنظيم المعلومات	الإرباعي الأدنى	15	7.07	0.80	8.800	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	14	12.86	2.41		
10- التخطيط المسبق	الإرباعي الأدنى	15	10.13	1.13	7.824	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	14	15.64	2.47		
11- البحث عن المعلومات	الإرباعي الأدنى	13	8.53	0.66	8.863	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	14	2.12		
12- الضبط البيئي	الإرباعي الأدنى	14	9.93	0.99	8.966	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	16	16.25	2.46		
13- الوعي المعرفي	الإرباعي الأدنى	15	8.93	0.80	10.206	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	15	14.67	2.02		
14- التصحيح الذاتي	الإرباعي الأدنى	14	8.64	0.74	10.492	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	14.85	2.07		
15- الدرجة الكلية	الإرباعي الأدنى	13	156.85	14.21	10.232	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	12	220	16.64		

يتضح من الجدول السابق أن مقياس التعلم المنظم ذاتياً يتسم بالقدرة على التمييز بين الطالبات ذوات التعلم المنظم ذاتياً المرتفع وبين الطالبات ذوات التعلم المنظم ذاتياً المنخفض، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الإرباعي الأدنى للدرجة الكلية وبالنسبة إلى درجات الأبعاد لمقياس التعلم المنظم ذاتياً عند مستوى (0.01) ما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين.

ثانياً: حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) Spearman – Brown ومعامل ألفا باستخدام كرونباخ Alpha Cronback، والجدول التالي يبين ما توصلت له الباحثة من نتائج.

جدول (2)

معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باستخدام التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس التعلم المنظم ذاتياً	عدد الأسئلة	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ
فاعلية الذات الدراسة	7*	0.712	0.744
المراجعة المنتظمة	7*	0.633	0.652
انتقاء الحلول المناسبة	7*	0.789	0.793
طلب عون الآخرين	6	0.815	0.864
مراقبة الأداء	6	0.698	0.711
طريقة التذكر	5*	0.771	0.782
الدافعية التلقائية	6	0.833	0.855
التحضير المسبق للموضوعات	6	0.788	0.821
تسجيل وتنظيم المعلومات	7*	0.861	0.881
التخطيط المسبق	6	0.768	0.687
البحث عن المعلومات	6	0.644	0.687
الضبط البيئي	6	0.748	0.789
الوعي المعرفي	6	0.854	0.876
التصحيح الذاتي	6	0.698	0.712
الدرجة الكلية	87*	0.793	0.822

* تم الاعتماد على جتمان لعدم تساوي نصفي المقياس.

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح الآتي:

أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) للدرجة الكلية للمقياس (0.793)، وباستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ (0.822).

أما معدلات الثبات لأبعاد المقياس فتتراوح ما بين (0.644 – 0.854) بطريقة التجزئة النصفية، وتتراوح ما بين (0.652 – 0.876) باستخدام ألفا كرونباخ.

ما يشير إلى أن المقياس ككل يتمتع بمعدلات ثبات جيدة، وكذلك أبعاده الفرعية ما يمكننا استخدامه في الدراسة الحالية.

حساب الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا:

للتعرف على الاتساق الداخلي قامت الباحثة بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (3)

قيم معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية لنفس البعد (ن=50)

التعلم المنظم ذاتياً									
فاعلية الذات الدراسة	م	1	15	29	43	57	71	85	93
	الارتباط	0.570**	0.563**	0.410**	0.306*	0.343*	0.689**	0.623**	0.487**
المراجعة المنتظمة	م	2	16	30	44	58	72	86	94
	الارتباط	0.101	0.566**	0.488**	0.629**	0.540**	0.438**	0.643**	0.761**
انتقاء الحلول المناسبة	م	3	17	31	45	59	73	87	
	الارتباط	0.441**	0.499**	0.541**	0.639**	0.429**	0.596**	0.419**	
طلب عون الآخرين	م	4	18	32	46	60	74	88	
	الارتباط	0.505**	0.481**	0.555**	0.560**	0.659**	0.370**	0.169	
مراقبة الأداء	م	5	19	33	47	61	75		
	الارتباط	0.478**	0.542**	0.461**	0.370**	0.587**	0.580**		
طريقة التذكر	م	6	20	34	48	62	76		
	الارتباط	0.208	0.339*	0.648**	0.677**	0.518**	0.427**		
الدافعية التلقائية	م	7	21	35	49	63	77		
	الارتباط	0.384**	0.585**	0.622**	0.634**	0.546**	0.363**		
التحضير المسبق للموضوعات	م	8	22	26	50	64	78		
	الارتباط	0.497**	0.504**	0.603**	0.508**	0.625**	0.729**		
0تسجيل وتنظيم المعلومات	م	9	23	37	51	65	79		
	الارتباط	0.536**	0.419**	0.685**	0.668**	0.597**	0.586**		
التخطيط المسبق	م	10	24	38	52	66	80	89	
	الارتباط	0.320*	0.557**	0.538**	0.555**	0.329*	0.462**	0.460**	
البحث عن المعلومات	م	11	25	39	53	67	81		
	الارتباط	0.492**	0.523**	0.619**	0.616**	0.544**	0.421**		
الضبط البيئي	م	12	26	40	54	68	82	90	

التعلم المنظم ذاتياً								
	الارتباط	0.595**	0.544**	0.414**	0.185	0.636**	0.676**	0.637**
الوعي المعرفي	م	13	27	41	55	69	83	91
	الارتباط	0.258	0.647**	0.496**	0.496**	0.514**	0.499**	0.510**
التصحيح الذاتي	م	14	28	42	56	70	84	92
	الارتباط	0.387**	0.244	0.476**	0.417**	0.563**	0.583**	0.416**
الدرجة الكلية	م							
	الارتباط							

** (0.372) دالة عند (0.01) * (0.288) دالة عند (0.056)

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس ترتبط بصورة دالة إحصائياً مع درجة كل بعد تنتمي إليه ودالة عند مستوى (0.01) باستثناء عبارة (10-20-43-57) دالة عند (0.05)، كما يلاحظ من الجدول السابق أن عبارة (2-6-13-28-54-88) غير دالة إحصائياً ولذلك تم استبعادهم من المقياس، وكذلك تم استبعاد عبارة رقم (29) لأن علاقاتها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له سابقة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية، حيث قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد من مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن=50)

أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
فاعلية الذات الدراسة	0.632**
المراجعة المنتظمة	0.769**
انتقاء الحلول المناسبة	0.576**
طلب عون الآخرين	0.813**
مراقبة الأداء	0.473**
طريقة التذكر	0.634**
الدافعية التلقائية	0.591**
التحضير المسبق للموضوعات	0.639**
تسجيل وتنظيم المعلومات	0.716**

أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التخطيط المسبق	0.812**
البحث عن المعلومات	0.599**
الضبط البيئي	0.655**
الوعي المعرفي	0.471**
التصحيح الذاتي	0.766**

** (0.372) دالة عند (0.01) * (0.288) دالة عند (0.050)

يوضح الجدول التالي أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0.01)، ما يؤكد على صدق المقياس. وبعد أن تم التأكد من صدق وثبات مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة والتي دلت في مجملها على تمتع المقياس بمعدلات صدق جيدة، وهو الأمر الذي يؤكد على صلاحية المقياس سيكومترياً، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (87) عبارة موزعة على أربعة عشر بعداً، ويوضح الجدول التالي أبعاد المقياس وعدد العبارات تحت كل بعد.

الأداة الثانية: مقياس الصمود النفسي (إعداد إيمان مصطفى سرميني، 2015):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الصمود النفسي، حيث طبق المقياس على عينة قوامها (229) طالباً من طلاب جامعة عين شمس، من كليتي الآداب والعلوم، وطبق أيضاً على طالبات كلية البنات، جامعة عين شمس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (79) عبارة موزعة على (7) أبعاد يتم الإجابة عنها باختيار إجابة من ثلاث إجابات (دائماً، أحياناً،نادراً)، وهذا المقياس معد لقياس درجة الصمود النفسي، كما تمثل عبارات المقياس بالنسبة لطالبات الجامعة تمثيلاً حياً لمفرداتهم وتعبيراتهم التي يستخدمونها، وانعكاساً لمواقفهم الحياتية، ويتكون المقياس من (7) أبعاد هي:

البعد الأول: الكفاءة الشخصية، ويتكون من (13) عبارة.

البعد الثاني: حل المشكلات، ويتكون من (10) عبارات.

البعد الثالث: المرونة، ويتكون من (14) عبارة.

البعد الرابع: إدارة العواطف، ويتكون من (10) عبارات.

البعد الخامس: التفاؤل، ويتكون من (8) عبارات.

البعد السادس: علاقات اجتماعية، ويتكون من (12) عبارة.

البعد السابع: الإيمان، ويتكون من (12) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس:

أما فيما يتعلق بتصحيح المقياس فإن العبارات ذات الصيغة الإيجابية تحصل على (دائماً: 3، أحياناً: 2، نادراً: 1)، أما العبارات ذات الصيغة السلبية فإنها تحصل على: (دائماً: 1، أحياناً: 2، نادراً: 3) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على هذا المقياس بين 79 و237 لتكون الدرجات المرتفعة معبرة عن ارتفاع درجة الصمود النفسي والدرجات المنخفضة معبرة عن انخفاض درجة الصمود النفسي.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس اعتماداً على عدة طرق لتعطي صورة أكثر شمولاً عن الصدق وهي:

1) صدق المحكمين: لقد تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس، حيث طلب منهم تقدير صلاحية المقياس ومناسبة عباراته وكفاءتها ووضوحها، وتم الأخذ بما اقترحه المحكمون.

2) صدق المحتوى (البناء والتكوين): ويقصد به مدى تمثيل المقياس للظاهرة التي يضطلع بقياسها وتشخيصها، ولتحقيق هذا النوع من الصدق فقد تمت صياغة بنود المقياس وعباراته في ضوء ما سبق من مقاييس أعدت لتشخيص الصمود النفسي والمفاهيم المتداخل معه، ودرجاتها المختلفة وكذلك في ضوء توصيفها الأطر النظرية والكتابات السيكولوجية لسمات ومظاهر الصمود النفسي.

يتضح لنا من الجدول السابق أن قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس (-19.750) ذات مستوى دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، أما بالنسبة للمكونات الفرعية كانت أيضاً قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي يتمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات هذا المقياس باستخدام عدة طرق تمثلت في معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح قيمة (ر) لحساب ثبات المقياس ومكوناته بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

نستنتج من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ = (0.929)، ومعامل التجزئة النصفية = (0.893). بالنسبة للدرجة الكلية وكلتاهما تعبران عن قيم مرتفعة ثبت ارتفاع مقدار معامل الثبات لهذا المقياس، كما تراوحت معاملات الثبات بالنسبة لمكونات المقياس بين (0.477-0.845).

حساب الاتساق الداخلي لمقياس الصمود النفسي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه تراوح بين 221 و743 وهذا يؤكد الاتساق الداخلي لعبارات المقياس والمكون الذي تنتمي إليه، كما أنها دالة عند (0.01) باستثناء العبارة رقم 65 و70 حيث بلغ معاملا لارتباط 156 عند مستوى الدلالة (0.05)، أما بالنسبة لارتباط كل مكون مع الدرجة الكلية للمقياس جاء معامل الارتباط بين 868 و937 وكلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01). والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي بين كل مكون والدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي.

الكفاءة السيكومترية لمقياس الصمود النفسي في الدراسة الحالية:

للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات وصدق المقياس، وفيما يلي عرض للطرق التي اعتمدت عليها الباحثة للتأكد من ثبات وصدق المقياس.

أولاً: حساب صدق مقياس الصمود النفسي:

استخدمت الباحثة في حساب صدق المقياس ما يلي:

قدرة المقياس على التمييز كمؤشر على صدقه:

قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الإرباعي الأدنى لمجموعة من طالبات الجامعة (50) طالبة للتحقق من قدرة المقياس على التمييز ولحساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات قامت الباحثة بالخطوات التالية:

حساب عدد الأفراد الذين تقع درجاتهم في فئة الأرباعي الأعلى، وعدد الأفراد الذين تقع درجاتهم في فئة الإرباعي الأدنى.

حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل إرباعي على حده.

حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين.

وقد قامت الباحثة بالخطوات السابقة بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي الفروق بين متوسط درجات الإرباعي الأعلى وبين متوسط درجات الإرباعي الأدنى.

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى بالنسبة إلى درجات كل بعد وكذلك بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي

الصمود النفسي	الإرباعي الأعلى والأدنى	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	الإرباعي الأدنى	13	18.31	1.70	13.502	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	30.54	2.79		
حل المشكلات	الإرباعي الأدنى	15	15.27	1.75	13.286	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	14	25	2.18		
المرونة	الإرباعي الأدنى	14	20.21	1.76	12.956	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	32.08	2.90		
إدارة العواطف	الإرباعي الأدنى	14	13.50	1.60	11.899	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	16	21.75	2.11		
تفاؤل	الإرباعي الأدنى	13	10.54	0.88	10.605	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	18	2.38		
علاقات اجتماعية	الإرباعي الأدنى	16	17.50	1.63	7.792	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	15	26.53	4.32		
الإيمان	الإرباعي الأدنى	13	17.31	1.60	8.298	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	13	28.92	4.79		
الدرجة الكلية	الإرباعي الأدنى	12	120.83	9.61	9.268	دالة عند 0.01
	الإرباعي الأعلى	14	170.64	16.32		

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الصمود النفسي يتسم بالقدرة علىا لتمييز بين الطالبات ذوات الصمود النفسي المرتفع وبين الطالبات ذوات الصمود النفسي المنخفض، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى وبين متوسطات درجات الإرباعي الأدنى للدرجة الكلية، وبالنسبة إلى درجات الأبعاد الفرعية لمقياس الصمود النفسي عند مستوى (0.01) ما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين.

ثانياً: حساب ثبات مقياس الصمود النفسي:

إن ثبات المقياس يعني الاستقرار في نتائج المقياس وعدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب ثبات مقياس الصمود النفسي من خلال التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) Spearman - Brown ومعامل ألفا باستخدام كرونباخ Alpha Cronback، والجدول التالي يبين ما توصلت له الباحثة من نتائج.

جدول (6)

معاملات ثبات مقياس الصمود النفسي باستخدام التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

مقياس الصمود النفسي	عدد الأسئلة	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ
الكفاءة الشخصية	12	0.633	0.654
حل المشكلات	10	0.752	0.783
المرونة	12	0.812	0.844
إدارة العواطف	10	0.765	0.691
تفاؤل	*7	0.597	0.655
علاقات اجتماعية	*11	0.841	0.866
الإيمان	*11	0.877	0.889
الدرجة الكلية	*73	0.861	0.874

* تم الاعتماد على جتمان لأن عدد العبارات فردي.

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح الآتي:

أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) للدرجة الكلية للمقياس (0.861)، وباستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ (0.874).

أما معدلات الثبات لأبعاد المقياس فتتراوح ما بين (0.597 – 0.877) بطريقة التجزئة النصفية، وتتراوح ما بين (0.654 – 0.889) باستخدام ألفا كرونباخ.

ما يشير إلى أن المقياس ككل يتمتع بمعدلات ثبات جيدة، وكذلك أبعاده الفرعية تتمتع بمعدلات ثبات جيدة ما يمكننا استخدامه في الدراسة الحالية.

حساب الاتساق الداخلي لمقياس الصمود النفسي:

للتعرف على الاتساق الداخلي قامت الباحثة بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح ذلك في الجدول التالي.

جدول (7)

قيم معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية لنفس البعد (ن=50)

الكفاءة		حل المشكلات		المرونة		إدارة العواطف		تفاؤل		علاقات		الإيمان	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	*0.438 *	2	*0.491 *	3	*0.456 *	4	*0.595 *	5	*0.476 *	6	*0.471 *	7	*0.361 *

الكفاءة		حل المشكلات		المرونة		إدارة العواطف		تفاؤل		علاقات		الإيمان	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
8	0.440*	9	0.511*	10	0.464*	11	0.419*	12	0.578*	13	0.533*	14	0.490*
15	0.529*	16	0.615*	17	0.407*	18	0.458*	19	0.375*	20	0.646*	21	0.640*
22	0.465*	23	0.489*	24	0.736*	25	0.406*	26	0.184	27	0.494*	28	0.449*
29	0.199	30	0.690*	31	0.653*	32	0.327*	33	0.417*	34	0.398*	35	0.488*
36	0.381*	37	0.484*	38	0.261	39	0.448*	40	0.475*	41	0.474*	42	0.400*
43	0.306*	44	0.589*	45	0.366*	41	0.626*	47	0.451*	48	0.369*	49	0.2786
50	0.410*	51	0.479*	52	0.502*	53	0.537*	54	0.471*	55	0.184	56	0.527*
57	0.680*	58	0.330*	59	0.537*	60	0.524*			61	0.499*	62	0.435*
63	0.521*	64	0.448*	65	0.690*	66	0.388*			67	0.489*	68	0.325*
69	0.514*			70	0.391*					71	0.294*	72	0.391*
73	0.424*			74	0.419*					75	0.283*	76	0.365*
77	0.529*			78	0.213								
				79	0.358*								

** (0.372) دالة عند (0.01) * (0.288) دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات المقياس ترتبط بصورة دالة إحصائياً مع درجة كل بعد تنتمي إليه ودالة عند مستوى (0.01) باستثناء عبارة (32-43-58-68-71-75-79) دالة عند (0.05)، كما يلاحظ من الجدول السابق أن عبارة (26-29-38-49-55-78) غير دالة إحصائياً لذلك تم استبعادهم من المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية حيث قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد وبين الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الصمود النفسي وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن=50)

أبعاد مقياس الصمود النفسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الكفاءة الشخصية	0.818**
حل المشكلات	0.862**
المرونة	0.861**
إدارة العواطف	0.774**
تفاؤل	0.672**
علاقات اجتماعية	0.693**
الإيمان	0.844**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصمود النفسي والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0.01)، ما يؤكد على صدق المقياس. وقد تم التأكد من صدق وثبات مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وحسابها بطرق متعددة دلت في مجملها على تمتع المقياس بمعدلات صدق جيدة، وهو الأمر الذي يؤكد على صلاحية المقياس سيكومترياً، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (73) عبارة موزعة على سبعة أبعاد، يوضح الجدول التالي أبعاد المقياس وعدد العبارات تحت كل بُعد.

جدول (9)

أبعاد مقياس الصمود النفسي وعبارات كل بعد

أبعاد مقياس الصمود النفسي	العبارات	عدد عبارات البعد
الكفاءة الشخصية	72-68-62-56-50-43-36-29-22-15-8-1	12
حل المشكلات	63-57-51-44-37-30-23-16-9-2	10
المرونة	73-69-64-58-52-45-38-31-24-17-10-3	12
إدارة العواطف	65-59-53-46-39-32-25-18-11-4	10
التفاؤل	47-40-33-26-19-12-5	7
علاقات اجتماعية	70-66-60-54-48-41-34-27-20-13-6	11
الإيمان	71-67-61-55-49-42-35-28-21-14-7	11
المجموع		73

ثالثاً: استمارة المستوى الثقافي والاجتماعي (إعداد علية المنيب، 1998، تعديل الباحثة):

تضمنت الاستمارة بعض المؤشرات الخاصة بالمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة وهي متمثلة في: المستوى التعليمي للوالدين، ومهنة الأب والأم، ومنطقة السكن للأسرة، وعدد الغرف بالمسكن، وعدد أفراد الأسرة. بالإضافة إلى عشر أسئلة تناولت بعض الجوانب الخاصة بالمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة أيضاً، والجدول التالي يوضح توزيع الدرجات المقابلة للحالة التعليمية.

الكفاءة السيكومترية لاستمارة المستوى الثقافي الاجتماعي في البحث الحالي:

الصدق التمييزي:

لحساب الصدق التمييزي تم حساب الربيعي الأعلى والربيعي الأدنى لدرجات الطالبات في استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، ثم استخدمت الباحثة اختبار t-test لإيجاد الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10)

الفروق بين متوسطي درجات المرتفعين والمنخفضين في استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي

القياس	المستويات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي الثقافي	منخفضي	13	20.62	1.66	8.063	دالة عند مستوى 0.01
	مرتفعي	15	33.67	5.61		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين المرتفعين والمنخفضين في المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة لصالح المرتفعين، حيث بلغت قيمة(ت) (8.063) وهي دالة عند مستوى (0.01) ما يدل على قدرة استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين.

ثبات استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة:

قامت الباحثة بحساب ثبات استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11)

حساب الثبات لاستمارة المستوى الثقافي والاجتماعي والثقافي للأسرة

المستوى الاجتماعي الثقافي	معامل ألفا كرونباخ
	0.733

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات مرتفع ما يؤكد ثبات الاستمارة حيث قيمة ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وبذلك تكون الاستمارة صالحة للاستخدام.

الأداة الرابعة: برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة (إعداد الباحثة):

تعريف البرنامج التدريبي:

يعرف (حامد زهران، 1986، 439) البرنامج التدريبي بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة أو غير المباشرة، فردياً أو اجتماعياً للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم".

ومن هذا المنطق فإن البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات العلمية التي بنيت في ضوء أسس إرشادية وتربوية ونفسية وذلك من أجل تنمية الصمود النفسي لدى أفراد العينة.

المدة الزمنية لتطبيق البرنامج:

تم تقديم ثمانية وثلاثين (38) جلسة لهذا البرنامج بواقع (3) جلسات أسبوعياً، أي ما يقارب ثلاثة أشهر وستطبق كل جلسة في مدة زمنية تتراوح ما بين (60-90 دقيقة) تبعاً لطبيعة كل جلسة، ويمكن أن تتخلل الجلسات فترات راحة حتى لا تمل المشاركات أو يشعرن بالتعب.

الأسلوب الإرشادي المستخدم:

يعتمد هذا البرنامج على الأسلوب الإرشادي الجماعي Group Counseling وهو إرشاد عدد من العملاء الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة، كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل، ويعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية، إذ إنه يقوم أساساً على موقف تربوي (حامد زهران، 2002، 321).

ويوفر الإرشاد الجماعي لكل فرد من أفراد الجماعة فرصة التفاعل مع الآخرين وذلك من خلال العمل الجماعي والمشاركة الوجدانية والشعور الواحد بالمشكلة، حيث يقوم هذا السلوك غير المرغوب فيه وإحلال المفاهيم الصحيحة المرغوبة عن طريق اكتساب مهارات وقدرات جديدة. (Corey, 1981, 80)

عدد جلسات البرنامج:

يتضمن هذا البرنامج ثمانية وثلاثون جلسة إرشادية تتضمن:

سبعة وثلاثون جلسة تدريب على بعض من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

جلسة ختامية وتتضمن التطبيق البعدي.

لمن يوجه هذا البرنامج؟

يوجه هذا البرنامج إلى طالبات السنة الثالثة بقسم معلمة فصل بكلية التربية بالجامعة الأسمرية – ليبيا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب نتائج الدراسة من وجهة النظر الأديومترية.

معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس الصمود النفسي ولإيجاد العلاقة بينهما.

اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التعلم المنظم ذاتياً والصمود النفسي.

اختبار t-test للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة التابعة في التعلم المنظم ذاتياً والصمود النفسي.

معامل ارتباط سبيرمان براون Sperman – Brown لقياس صدق فقرات المقاييس.

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار t-test للعينات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

جدول (12)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في القياسين القبلي والبعدي

التعلم المنظم	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
فاعلية الذات الدراسية	قبلي	30	10.20	1.58	18.669	29	دالة عند 0.01	0.92 كبير
	بعدي		16.27	1.96				
المراجعة المنتظمة	قبلي	30	10.03	1.47	18.489	29	دالة عند 0.01	0.92 كبير
	بعدي		16.13	2.15				
انتقاء الحلول المناسبة	قبلي	30	8.83	1.64	18.521	29	دالة عند 0.01	0.92 كبير
	بعدي		15.40	2.09				
طلب عون الآخرين	قبلي	30	8.93	1.60	22.253	29	دالة عند 0.01	0.94 كبير
	بعدي		15.40	2.09				
مراقبة الأداء	قبلي	30	7.90	1.67	18.981	29	دالة عند 0.01	0.93 كبير
	بعدي		13.73	1.23				
طريقة التذكر	قبلي	30	7.37	1.22	16.393	29	دالة عند 0.01	0.90 كبير
	بعدي		13.20	1.27				
الدافعية التلقائية	قبلي	30	7.33	1.27	18.923	29	دالة عند 0.01	0.93 كبير
	بعدي		13.07	1.39				
التحضير المسبق للموضوعات	قبلي	30	7.53	1.25	16.86	29	دالة عند 0.01	0.91 كبير
	بعدي		13.00	1.36				
تسجيل وتنظيم المعلومات	قبلي	30	7.30	1.09	18.658	29	دالة عند 0.01	0.92 كبير
	بعدي		13.33	1.21				
التخطيط المسبق	قبلي	30	8.07	0.78	20.75	29	دالة عند 0.01	0.94 كبير
	بعدي		15.40	2.14				

التعلم المنظم	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
البحث عن المعلومات	قبلي	30	7.17	1.02	22.564	29	دالة عند 0.01	0.95 كبير
	بعدي		12.23	0.86				
الضبط البيئي	قبلي	30	7.83	0.83	18.46	29	دالة عند 0.01	0.92 كبير
	بعدي		14.93	2.30				
الوعي المعرفي	قبلي	30	8.03	0.81	16.947	29	دالة عند 0.01	0.91 كبير
	بعدي		14.47	2.33				
التصحيح الذاتي	قبلي	30	8.37	0.81	16.252	29	دالة عند 0.01	0.90 كبير
	بعدي		14.17	1.91				
الدرجة الكلية	قبلي	30	1140.90	9.86	39.91	29	دالة عند 0.01	0.98 كبير
	بعدي		200.73	18.37				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، البعدي) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح القياس البعدي، فمن خلال حساب متوسطات الدرجات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (فاعلية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول، طلب العون، مراقبة الأداء، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق، تسجيل وتنظيم المعلومات، التخطيط المسبق، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي، الدرجة الكلية) وجد أن قيمة (ت) تساوي على التوالي (18.669 – 18.489 – 18.521 – 25.253 – 18.981 – 16.393 – 18.923 – 16.860 – 18.856 – 20.750 – 22.564 – 18.460 – 16.947 – 16.252 – 39.910) وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة. والجدول التالي يوضح ما توصلت له الباحثة من نتائج.

جدول (13)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في القياس البعدي

التعلم المنظم	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
فاعلية الذات الدراسية	تجريبية	30	16.27	1.96	12.762	58	دالة عند 0.01	0.74 كبير
	ضابطة	30	10.30	1.64				

التعلم المنظم	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المراجعة المنتظمة	تجريبية	30	16.13	2.15	12.425	58	دالة عند 0.01	0.73 كبير
	ضابطة	30	10.30	1.42				
انتقاء الحلول المناسبة	تجريبية	30	15.40	2.09	13.114	58	دالة عند 0.01	0.75 كبير
	ضابطة	30	9.13	1.57				
طلب عون الآخرين	تجريبية	30	15.40	2.09	13.652	58	دالة عند 0.01	0.76 كبير
	ضابطة	30	9.00	1.49				
مراقبة الأداء	تجريبية	30	13.73	1.23	14.766	58	دالة عند 0.01	0.79 كبير
	ضابطة	30	7.87	1.80				
طريقة التذكر	تجريبية	30	13.20	1.27	18.579	58	دالة عند 0.01	0.86 كبير
	ضابطة	30	7.37	1.16				
الدافعية التلقائية	تجريبية	30	13.07	1.39	17.097	58	دالة عند 0.01	0.83 كبير
	ضابطة	30	7.47	1.14				
التحضير المسبق للموضوعات	تجريبية	30	13.00	1.36	16.308	58	دالة عند 0.01	0.82 كبير
	ضابطة	30	7.43	1.28				
تسجيل وتنظيم المعلومات	تجريبية	30	13.33	1.21	19.832	58	دالة عند 0.01	0.87 كبير
	ضابطة	30	7.47	1.07				
التخطيط المسبق	تجريبية	30	15.40	2.14	17.347	58	دالة عند 0.01	0.84 كبير
	ضابطة	30	8.13	0.82				
البحث عن المعلومات	تجريبية	30	12.23	0.86	22.293	58	دالة عند 0.01	0.90 كبير
	ضابطة	30	7.33	0.84				
الضبط البيئي	تجريبية	30	14.93	0.30	15.722	58	دالة عند 0.01	0.81 كبير
	ضابطة	30	7.97	0.76				
الوعي المعرفي	تجريبية	30	14.47	2.33	13.865	58	دالة عند 0.01	0.77 كبير
	ضابطة	30	8.17	0.87				
التصحيح الذاتي	تجريبية	30	14.17	1.91	15.884	58	دالة عند 0.01	0.81 كبير

التعلم المنظم	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	ضابطة	30	8.27	0.69				
الدرجة الكلية	تجريبية	30	200.73	18.37	22.439	58	دالة عند 0.01	0.90 كبير
	ضابطة	30	116.20	9.40				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة) على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، فمن خلال حساب متوسطات الدرجات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (فاعلية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول، طلب العون، مراقبة الأداء، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق، تسجيل وتنظيم المعلومات، التخطيط المسبق، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي، الدرجة الكلية) وجد أن قيمة (ت) تساوي على التوالي (12.862 – 12.426 – 13.114 – 13.652 – 14.766 – 18.579 – 17.097 – 16.0308 – 19.832 – 17.347 – 22.293 – 15.722 – 13.865 – 15.884 – 22.439)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

كما تشير النتائج من خلال الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج كبير، حيث إن نسبة كبيرة من تباين الأفراد في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدرجة الكلية في القياس البعدي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع إلى تأثير استخدام البرنامج، وهذا يؤكد صحة الفرض السابق.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة التي تم التوصل إليها إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم الذي تلقته المجموعة التجريبية دون أن تتلقاه المجموعة الضابطة، حيث تنوعت الفنيات التي استخدمتها الباحثة في البرنامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

الفرض الثالث ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "لا تختلف متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار t-test للعينات المترابطة لحساب دلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

جدول (14)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في القياسين البعدي والتتبعي

التعلم المنظم	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الدراسية	قبلي	30	16.27	1.96	1.542	29	0.134 غير دالة
	تتبعي		16.10	2.04			
المراجعة المنتظمة	قبلي	30	16.13	2.15	0.297	29	0.769غير دالة
	تتبعي		16.10	1.86			
انتقاء الحلول المناسبة	قبلي	30	15.40	2.09	0.239	29	0.913غير دالة
	تتبعي		15.43	2.11			
طلب عون الآخرين	قبلي	30	15.40	2.09	1	29	0.326غير دالة

التعلم المنظم	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة
	تتبعي		15.30	2.02			
مراقبة الأداء	قبلي	30	13.73	1.23	1.682	29	0.103غير دالة
	تتبعي		13.87	1.28			
طريقة التذكر	قبلي	30	13.20	1.27	1.720	29	0.96غير دالة
	تتبعي		13.37	1.22			
الدافعية التلقائية	قبلي	30	13.07	1.39	2.504	29	0.18 دالة عند 0.05
	تتبعي		13.33	1.42			
التحضير المسبق للموضوعات	قبلي	30	13.00	1.36	2.041	29	0.50 دالة عند 0.05
	تتبعي		13.23	1.36			
تسجيل وتنظيم المعلومات	قبلي	30	13.33	1.21	0.701	29	0.489 غير دالة
	تتبعي		13.27	1.28			
التخطيط المسبق	قبلي	30	15.40	2.14	1.980	29	0.57 غير دالة
	تتبعي		15.23	2.10			
البحث عن المعلومات	قبلي	30	12.23	0.86	1.278	29	0.211 غير دالة
	تتبعي		12.37	0.81			
الضبط البيئي	قبلي	30	14.93	2.30	1.361	29	0.184 غير دالة
	تتبعي		14.83	2.34			
الوعي المعرفي	قبلي	30	14.47	2.33	0.239	29	0.813 غير دالة
	تتبعي		14.50	2.19			
التصحيح الذاتي	قبلي	30	14.17	1.91	0.494	29	0.625 غير دالة
	تتبعي		14.10	2.11			
الدرجة الكلية	قبلي	30	200.73	18.37	0.807	29	0.426 غير دالة
	تتبعي		201.03	18.45			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فمن خلال حساب متوسطات الدرجات لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (فاعلية الذات الدراسية، المراجعة المنتظمة، انتقاء الحلول، طلب العون، مراقبة الأداء، طريقة التذكر، الدافعية التلقائية، التحضير المسبق، تسجيل وتنظيم المعلومات، التخطيط المسبق، البحث عن المعلومات، الضبط البيئي، الوعي المعرفي، التصحيح الذاتي، الدرجة الكلية) وجد أن قيمة (ت) تساوي على التوالي (1.542 – 0.297 – 0.239 – 1.00 – 1.682 – 1.720 – 2.504 – 2.041

– 0.701 – 1.980 – 1.278 – 1.361 – 0.239 – 0.494 – 0.807) وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد إنها غير دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول أن بُعد الدافعية التلقائية وبُعد التحضير المسبق دال عند (0.05) لصالح القياس التتبعي، ما يدل على استمرار تطبيق الطالبات لما تم تعلمنه في البرنامج التدريبي.

وتفسر الباحثة استمرار تأثير البرنامج التدريبي لدى طالبات خلال فترة المتابعة إلى استمرارهن في تطبيق جلسات البرنامج ما ساعدهن على اكتساب بعض الاستراتيجيات الجيدة في التنظيم الذاتي والوعي بذواتهن خلال التدريب من خلال الحوار الذاتي الذي يبرز لهن الجانب الإيجابي في الجلسات التدريبية التي قدمت لهن، ويذكر (هارون الرشيدي، 1999، 186).

الفرض الرابع ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه: "تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجمعة وذلك لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار t-test للعينات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الصمود النفسي، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

جدول (15)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمود النفسي في القياسين القبلي والبعدي

الصمود النفسي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الكفاءة الشخصية	قبلي	30	14.23	0.97	24.435	29	دالة عند 0.01	0.95 كبير
	بعدي		24.97	2.09				
حل المشكلات	قبلي	30	12.03	1.13	35.908	29	دالة عند 0.01	0.98 كبير
	بعدي		23.37	1.45				
المرونة	قبلي	30	14.57	0.68	40.009	29	دالة عند 0.01	0.98 كبير
	بعدي		31.73	2.02				
إدارة العواطف	قبلي	30	11.23	1.07	32.387	29	دالة عند 0.01	0.97 كبير
	بعدي		22.27	1.31				
تفاؤل	قبلي	30	10.27	1.48	22.962	29	دالة عند 0.01	0.95 كبير
	بعدي		19.17	1.44				
علاقات اجتماعية	قبلي	30	12.80	0.85	31.395	29	دالة عند 0.01	0.97 كبير
	بعدي		21.77	1.55				
الإيمان	قبلي	30	12.53	0.63	43.348	29	دالة عند 0.01	0.98 كبير
	بعدي		22.17	1.15				
الدرجة الكلية	قبلي	30	87.67	3.03	72.056	29	دالة عند 0.01	0.98 كبير

الصمود النفسي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	بعدي		165.43	5.02				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، البعدي) في الصمود النفسي لصالح القياس البعدي، فمن خلال حساب متوسطات درجات الصمود النفسي (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية، الإيمان، الدرجة الكلية) وجد أن قيمة (ت) تساوي على التوالي (24.435 – 35.908 – 40.009 – 32.387 – 22.962 – 31.395 – 43.348 – 72.056)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وتشير النتائج من خلال الجدول السابق أن حجم التأثير كبير حيث إن نسبة كبيرة من تباين الأفراد في أبعاد الصمود النفسي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية يرجع إلى تأثير استخدام البرنامج، وهذا يؤكد صحة الفرض السابق.

الفرض الخامس ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "تختلف متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

جدول (16)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الصمود النفسي في القياس البعدي

الصمود النفسي	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الكفاءة الشخصية	تجريبية	30	24.97	2.09	25.249	58	دالة عند 0.01	0.92 كبير
	ضابطة	30	14.30	0.99				
حل المشكلات	تجريبية	30	23.37	1.45	33.179	58	دالة عند 0.01	0.95 كبير
	ضابطة	30	12.17	1.15				
المرونة	تجريبية	30	31.73	2.02	42.854	58	دالة عند 0.01	0.97 كبير
	ضابطة	30	14.60	0.86				
إدارة العواطف	تجريبية	30	22.27	1.31	34.906	58	دالة عند 0.01	0.95 كبير
	ضابطة	30	11.37	1.10				
تفاؤل	تجريبية	30	19.17	1.44	23.479	58	دالة عند 0.01	0.90 كبير
	ضابطة	30	10.53	1.41				
علاقات اجتماعية	تجريبية	30	21.77	1.55	28.171	58	دالة عند 0.01	0.93 كبير
	ضابطة	30	12.87	0.78				
الإيمان	تجريبية	30	22.17	1.15	38.623	58	دالة عند 0.01	0.96 كبير

الصمود النفسي	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	ضابطة	30	12.77	0.68				
الدرجة الكلية	تجريبية	30	165.43	5.02	70.689	58	دالة عند 0.01	0.98 كبير
	ضابطة	30	88.67	3.19				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في الصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية، فمن خلال حساب متوسطات درجات الصمود النفسي (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية، الإيمان، الدرجة الكلية) وجد أن قيمة (ت) تساوي على التوالي (25.249 – 33.179 – 42.854 – 34.906 – 23.479 – 28.171 – 38.623 – 70.689)، وبالكشف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

وتشير النتائج من خلال الجدول السابق أن حجم التأثير كبير، حيث إن نسبة كبيرة من تباين الأفراد في أبعاد الصمود النفسي والدرجة الكلية في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة يرجع إلى تأثير استخدام البرنامج، وهذا يؤكد صحة الفرض السابق.

الفرض السادس ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا تختلف متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار t-test للعينات المترابطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الصمود النفسي، ويوضح الجدول التالي ما توصلت إليه الباحثة من نتائج.

جدول (17)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الصمود النفسي في القياسين القبلي والتتبعي

الصمود النفسي	القياس	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	د ح	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	بعدي	30	24.97	2.09	1.439	29	0.161 غير دالة
	تتبعي		24.77	1.83			
حل المشكلات	بعدي	30	23.37	1.45	3.525	29	0.001 غير دالة عند 0.01
	تتبعي		22.67	1.54			
المرونة	بعدي	30	31.73	2.02	3.120	29	0.004 غير دالة عند 0.01
	تتبعي		31.27	1.82			
إدارة العواطف	بعدي	30	22.27	1.31	0.297	29	0.769 غير دالة
	تتبعي		22.23	1.07			
تفاؤل	بعدي	30	19.17	1.44	0.902	29	0.375 غير دالة
	تتبعي		19.07	1.28			
علاقات اجتماعية	بعدي	30	21.77	1.55	0.812	29	0.423 غير دالة
	تتبعي		21.70	1.37			
الإيمان	بعدي	30	22.17	1.15	2.757	29	0.010 دالة عند 0.05
	تتبعي		22.47	0.94			
الدرجة الكلية	بعدي	30	165.43	5.02	2.993	29	0.006 دالة عند 0.01
	تتبعي		164.17	3.91			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين(البعدي، التتبعي) في الصمود النفسي، فمن خلال حساب متوسطات درجات الصمود النفسي (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة، إدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية، الإيمان، الدرجة الكلية) وجد أن قيمة (ت) تساوي على التوالي (1.439 – 3.525 – 3.120 – 0.297 – 0.902 – 0.812 – 2.757 – 2.993)، وبالكف عن دلالتها الإحصائية وجد أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لأبعاد الكفاءة الشخصية وإدارة العواطف والتفاؤل والعلاقات الاجتماعية. كما يتضح أن بُعد الإيمان دال إحصائياً عند (0.05)، وبُعدي المرونة والدرجة الكلية للصمود دال عند (0.01) لصالح القياس التتبعي ما يدل على استمرار فاعلية البرنامج، كما يتضح من الجدول وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في بُعد حل المشكلات عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي ما يدل على تراجع أداء الطالبات، وربما يرجع سبب ذلك إلى أن الطالبات لم يستمررن على التدريب على الفنيات.

ملخص عام لنتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة الراهنة عن عدد من النتائج المهمة وهي:

تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح القياس البعدي.

تختلف متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الجامعة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

لا تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التعلم المنظم ذاتياً.

تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح القياس البعدي.

تختلف متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

لا تختلف متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الصمود النفسي.

ارتقت استجابات أفراد عينة الدراسة على متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والصمود النفسي إلى النسبة (80%) باعتبارها الحد الأدنى للنسبة التي تحصل عليها الطالبات طبقاً للمنهج محكي المرجع.

رابعاً: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بالتالي:

ضرورة الاهتمام بمباحث ومواد دراسية تستهدف تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعات.

إعداد الطلاب في الجامعات بناء على بعض المداخل الحديثة التي تعتني بحاجات والخبرات والمهارات بما يحقق تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

تعزيز مفهوم الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة من خلال الاستفادة بالبرنامج التدريبي الذي تم إعداده في الدراسة الراهنة وغيره من البرامج التدريبية في هذا المجال.

ضرورة تبني مؤسسات الخدمات النفسية لبرامج إرشادية تستند إلى مقررات علم النفس الإيجابي لتحقيق التوافق والصحة النفسية لدى الأفراد، والاستفادة من البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وتطبيقه في الدراسة الحالية.

استخدام البرنامج التدريبي الذي قامت الباحثة بإعداده وتنفيذه مع مجموعات أخرى من طالبات وطلاب بكليات مختلفة.

بحوث مقترحة:

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المرونة لدى طالبات الجامعة.

فاعلية برنامج لتنمية التفاؤل والأمل لتحسين الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة.

فاعلية برنامج لتنمية التمكين النفسي لتحسين الصمود النفسي لدى طالبات الجامعة.

قائمة المراجع:

إبراهيم السيد، إبراهيم إسماعيل (2011): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة في ضوء مستويات التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية.

أشرف محمد عطية حسب الله، وعصام عبداللطيف العقاد (2000): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدوجمانية والمرونة – التصلب والرفض الوالدي لدى شباب جامعتي الزقازيق وجنوب الوادي، مجلة الدراسات النفسية، 12، (10)، 87-102.

إيمان السيد إبراهيم عطا جميل (2014): تنمية الذكاء الروحي والصمود النفسي لخفض هرمون الكورتيزول لدى طالبات الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية البنات.

إيمان مختار عامر (2012): الصمود النفسي وكفاءة المعلم، مجلة المنهج العلمي، تصدرها جمعية المرشدين النفسيين بالتعاون مع قسم علم النفس بآداب طنطا، (11) 49-94.

إيمان مصطفى سرميني (2014): تنمية مهارات الصداقة والصمود النفسي لخفض أعراض الاكتئاب لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات.

إيناس سيد علي عبد الحميد جوهر (2014): الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير، جامعة بنها، كلية التربية.

حازم علوان منصور (2009): قوة التحمل النفسي، سلسلة محاضرات علم النفس، الرياض، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.

حامد عبد السلام زهران (2003): التعلم الذاتي مدى الحياة (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، المؤتمر الثامن في الفترة من 11-12 مايو، كلية التربية، جامعة طنطا.

حسن محمد حول خليفة (2016): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد التاسع والسبعون، نوفمبر.

ربيع عبده رشوان (2006): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، القاهرة، عالم الكتب.

رشا عادل عبد العزيز إبراهيم (2013): برنامج لتحسين أداء الذاكرة العاملة باستخدام الحاسب الآلي لدى تلاميذ الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات.

ريم ميهوب سليمون (2003): أثر برنامج لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

سناء محمد سليمان (2009): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، القاهرة، عالم الكتب.

سهام عبد المنعم بكري (2015): التعلم النشط، دار الكتب.

صفاء الأعسر (1999): برامج التدريب محكات بنائها وتقييمها، القاهرة، مقالة غير منشورة.

صفاء الأعسر (2010): الصمود من منظور علم النفس الإيجابي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (77).

صفاء الأعسر (2011): الصمود لدى الأطفال، المركز القومي للترجمة.

عبير إبراهيم عابدين (2006): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بحل المشكلات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.

عزت عبد الحميد محمد (1999): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (33) 101-152.

عزت محمد صديق رفاعي (2003): الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها، رسالة دكتوراه، جامعة حلوان.

عصام الدسوقي إسماعيل الجبة (2012): أساليب التفكير "لستيرينرج" وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة منطلاب التربية الخاصة بمدينة جدة، دراسا عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين.

عصام علي الطيب (2011): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان، عالم الكتب، القاهرة.

علية أحمد المنيب (1998): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، دراسة تشخيصية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

علاء الدين سعد متولي وعماد أحمد حسن (2004): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (2).

علي أحمد سيد مصطفى، محمد محمود محمد (2013): علم النفس الإيجابي، الرياض، دار الزهراء.

عماد أحمد حسن علي (2003): أثر بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحصيل مادة الرياضيات للصف الأول الثانوي بمدينة أسيوط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط 19(1).

فتحي مصطفى الزيات (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي، 2، القاهرة، دار النشر للجامعات.

فراس أكرم سليمان (2016): تأثير أسلوب التعلم المنظم ذاتي في الوعي بالعمليات الحركية واكتساب بعض المهارات الأساسية للطلاب بالكرة الطائرة، مجلة علوم التربية الرياضية، ج9، العدد (4).

لطفي عبد الباسط إبراهيم (1996): كراسة تعليمات مقياس التعلم المنظم ذاتياً، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن زكي (2009): صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

معاذ أحمد محمد قايد مقران (2014): فاعلية برنامج معرفي سلوكي في الصمود النفسي لتخفيف الاكتئاب لدى المراهقين اليمنيين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة إب، اليمن.

مفتاح محمد الشكري (2012): التفكير العلمي لدى الطالب الجامعي واتجاهاته نحو التغيرات السياسية في ليبيا، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة المرقب، العدد (5).

منال عبد النعيم محمد طه (2013): الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة ودرجة التعرض للضغوط لدى طلاب الجامعة، دراسة تنبؤية، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة، الحولية التاسعة، الرسالة الثالثة.

منصور الصيد شيتة (2008): استراتيجيات التدريس، جامعة الفاتح.

ميمونة بنت سليمان بن محمد الحناحي (2015): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثره على مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية، جامعة القصيم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

نجلاء رشيد مرشد العلوني (2015): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.

هيام صابر شاهين (2013): الأمل والتفاؤل مدخل لتنمية الصمود النفسي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (4).

ورد مختار عبد السميع (2014): الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية البنات.

وليد شوقي شفيق السيد (2009): طرق المعالجة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Dyer: j, and MC Guiness, T. (1996): Resilience: Archives of Psychiatric Nursing 10(5), 276-282.

Pintrich, P (1999): The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self – Regulated Learning International Journal Educational Research, 31, 459-470.

Richardson, G. E. (2002): The Met Theory of Resilience and the Wellbeing of Widowed Women Clinical Psychology. 58, 307-321.

Richardson: G. E. (2002): The Metat Heory of Resilience and Resiliency. Journal of Clinical Psychology, 58, 307-321.

Zimmerman, B (2002): Becoming. A Self Regulation an Overview, Theory in to Practice, vol. 41. No. 2, Spring.

Zimmerman: B. J. and Kitsan as. A (1997): Development Phases in Self – Regulation: Shifting from Process to Outcome Goal. Journal of Psychologist 33(213). 73-86.

Zimmerman: B. J, & Martinez – Pons, M. (1992): Perceptions of Self – Efficacy and Strategy use in the Self – Regulation of Learning in D. H. Schunk and J. L. Mecce (Eds.) Simmerman: B. J, Greenberg, D, and Weinstein, C. E. (1994): Self – Regulated Academic Study Time: A Strategy Approach in D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.) Self – Regulation of Learning and Performanc: Issues and Educational Applications (pp.181-199) Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.