" العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركةلدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود "

أ/هيثم محمد عبد الخالق أحمد أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا

أ.م.د / محمد السيد عبد المعطي

• **مستخلص البحث** :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، وكذلك التعرف على الفروق بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي)، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) من طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود المسارين (العلمي ـ الإنساني) بمتوسط عمري (١٩,٢٣٦) وانحراف معياري (٧,٥١٥)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت الأدوات التي اعتمد عليها تتمثل في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (من إعداد / إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة (من إعداد أحلام عبد الله وعادل كريم، ٢٠٠٥) وذلك بعد تقنين المقياسين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، كذلك إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي)، وأيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (انساني ـ علمي) .

The Relationship between Self-Regulated learning Strategies and Perceived Self-Efficacy for Preparatory Year Students at King Saud University

Abstract:

This study aims at investigating the relationship between self-regulated learning Strategies and Perceived Self-Efficacy for preparatory year students and As well as identifying the differences between the preparatory year students at King Saud University in self-regulated learning strategies and perceived self-efficacy according to the different specialization (human - scientific),The sample consisted of (148) male students in preparatory year students in both the scientific and the human specialization among an average age of (19,236) and a standard deviation (7.515),To collect the data, two scales were used including a scale of self-regulated learning (Ibrahim Abdullah Al-Husinan ,2010) and a scale Of Perceived Self-Efficacy (Ahlam Hassan & Adel Kareem ,2005) After rationing scales , The results of the study revealed that there were statistically significant relationship between self-regulated learning Strategies and Perceived Self-Efficacy for preparatory year students , besides that, The results have not showed differences between the preparatory year students at King Saud University in self-regulated learning strategies and self-according to the different

specialization (human - scientific), and The results have not showed differences between the preparatory year students at King Saud University in perceived self-efficacy According to the difference in specialization (Humanist - scientific).

- **المقدمة** :

ينظر إلى التعلم المنظم ذاتيا باعتباره واحداً من أهم المهارات اللازمة للتعلم مدى الحياة. (Ifenthaler, 2012 :38)، حيث أن مثابرة الطالب في أداء المهام الأكاديمية المختلفة وبذل الجهد يتوقف على إدراكه لفعاليته الذاتية، وتصوراته للتعلم الذي يتأثر بعوامل البيئة والثقافة، ومع معاناة مؤسساتنا التعليمية من جانب آخر من انخفاض التحصيل الأكاديمي للطلاب عامة، ومطالبة هذه المؤسسات للباحثين والتربويين للوقوف على أسباب واقعية لهذا الانخفاض بعيداً عن الأسباب التقليدية المتمثلة في طبيعة المناهج الدراسية وغير ذلك من العوامل التي لا تقع تحت سيطرة المتعلم، والانصراف إلى الأسباب المرتبطة بالمتعلم ذاته ، واعتماد الطلاب على الحفظ والتلقين لأنها الأداة التي تضمن لهم الحصول على أعلى التقديرات وتكون بمثابة كبسولة النجاح الأكيدة لهم، الأمر الذي يدفع الطلاب إلى عدم إجهاد أنفسهم في البحث والمذاكرة وما يترتب على ذلك من استخدام استراتيجيات معرفية أو تنظيمية تعينهم على الاسترجاع والتعلم، مما حدا بهؤلاء الطلاب إلى التمركز حول مجموعة من الأهداف الأدائية لتعلمهم وجعلهم بعيدين كل البعد عن الأفكار النافعة كالتعلم المستمر والتعلم الذاتي والذي يمثل البعد لمجتمعاتنا عن أهداف قومية ينبغي العمل على تحقيقها. (منى بدوي، ٢٠٠٧: ٢٧٨) .

ويرى زيمرمان (Zimmerman, 2002 : 65) أن التعلم المنظم ذاتيا ليس قدرة عقلية أو مهارة أداء أكاديمي، بل هو عملية التوجه الذاتي التي يقوم من خلالها المتعلمون بتحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية، لذلك يعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية التوليد الذاتي للأفكار والمشاعر والسلوكيات التي هي موجهة نحو تحقيق الأهداف .

لذلك تنصب فكرة التعلم المنظم ذاتيا على أن التلاميذ يستطيعون تقديم خطوات لتسهيل التعلم دون النظر لقدراتهم أو ظروفهم البيئية، وهما اثنان من سمات التعلم اللذان يعتبران قوة مؤثرة في التعلم، فالتلاميذ يجب أن يكونوا على وعي كامل بسلوكهم ودافعيتهم وبالجوانب المعرفية وما وراء المعرفية وذلك من خلال ممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وإذا تم ذلك ربما يسهم بفاعلية في تحسين أدائهم الأكاديمي (وليد خليفة، ٢٠١٠ : ٨٣٠).

فهو يركز على الطالب ذاته لا على المحيطين به وبناء على ذلك فهو لايحسن الأداء المدرسي له فقط، بل يساعده في تقييم تقدمه والقيام بالتغييرات اللازمة للتأكد من تحقيق أهدافه . (محمد جاد، ٢٠١٢ :١١٧) .

وفي أواخر القرن العشرين أكد ألبرت باندورا عالم النفس الاجتماعي على أهمية الكفاءة الذاتية وغيره من علماء النفس والمربين والباحثين، وكذلك على أهمية اعتقاد الأفراد في قدرتهم على النجاح من خلال مواجهة الصعوبات التي تواجههم، حيث نظر إلى الكفاءة الذاتية على أنها قدرة الفرد على إتمام مهمة معينة بفعالية مؤثرة، فالفعالية لا تتعلق بالنواحي الفردية فحسب بل بقدرة الفرد المنتظمة على الأداء في المواقف المحبطة (Toney, 2102:32).

وإذا كانت فاعلية الذات تتحدد بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار ؟)، فإن الكفاءات الذاتية المدركة تتحدد أولا وبالسؤال عن الكينونة، في كل مجال من المجالات المتنوعة . وعليه تكون الكفاءات الذاتية المدركة هي بمثابة إحدى موجهات السلوك وسابقة على مرحلة تحديد الفاعلية الذاتية، فالفرد الذي يدرك قدراته وكفاءاته بدرجة حقيقية إيجابية يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويكون لديه مرآة معرفية لذاته وإمكانياته، وهذا يشعره بقدرته على التفاعل بإيجابية مع مقتضيات البيئة حوله، وتعطيه ثقة بنفسه في مواجهة ضغوط الحياة مما يجعله متفاعلا ومتوافقا معها (محمد رزق، ٢٠٠٩ : ١٤٥) .

ولا شك أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية ترتبط بالخبرات والمواقف التي يمر بها، وإن من أهم الخبرات التي يتعرض لها الطالب هي الخبرات التعليمية، متمثلة في الأساليب والاستراتيجيات التي يتخذها طريقا لتعلمه، ولقدكان التعلم في السابق يتركز حول معلم يلقن، بينما التعلم الآن يتمركز حول الطالب، مما يمنحه مزيدا من القدرة على التعامل مع المواقف التعليمية التي يمر بها، فيسمح له ذلك باكتشاف ما لديه من مهارات ذاتيه تشعره بكفاءته وتزيد من اعتقاده في ذاته .

- **مشكلة البحث**:

يرى ميسيلدين (Missildine,2004:14) أن الطلاب الذين يستخدمون التعلم المنظم ذاتيا يوظفون الاستراتيجيات المعرفية مثل الاعداد والتنظيم والتسميع، بالإضافة إلى أنهم ينخرطون في عمليات ما وراء معرفية (يفكرون في تفكيرهم)، والتي تتضمن تحديد الأهداف والتخطيط والتنظيم للتعلم والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي وإدارة الوقت، بالإضافة إلى أنهم يبرهنون على المصادر الجوهرية للدافعية والمعدلات المرتفعة من الكفاءة الذاتية وإتقان أو تعلم توجهات أهداف الانجاز .

ويتفق معهم تشانج (cheng, 2011:2) حيث يؤكد على أن الطلاب الذين يستخدمون التعلم المنظم ذاتيا لديهم فكرة واضحة عن كيف ولماذا نوظف استراتيجيات محددة للتعلم المنظم ذاتيا، كما أنهم نشطون في العمليات ما وراء

المعرفية والدافعية والتحكم، فهم على سبيل المثال يركزون على تعزيز أدائهم التعليمي بتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وإعطاء تغذية راجعة لتحسين تعلمهم على أساس التغذية الراجعة وبالتالي تغيير شعورهم نحو استراتيجيات التعلم .

وترى منى بدوي (٢٠٠٧: ٢٨٣) أن التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب يتميز بخاصتين أساسيتين هما :

- سلوكية Behavioral : وتتمثل في استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وهي عبارة عن سلوكيات وعمليات مباشرة يقوم بها الطالب بهدف اكتساب المعلومات أو المهارات التي تتضمن إدراك المتعلم للوسائل التي تتحقق أهدافه .
- ذاتية Personal : وتتمثل في إدراك المتعلم للفعالية الذاتية .

وهذا ما أكد عليه هوساند وريس (Housand & Reis, 2008: 108) في أن الطلاب الذين يستخدمون التعلم المنظم ذاتيا يبدؤون في الاستفادة من التحكم في إرادتهم في توجيه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية أثناء عملية التعلم، كما أن المشاركة النشطة في عملية التعلم ينتج عنها زيادة في الأداء الأكاديمي وتنظر النظرية الاجتماعية المعرفية إلى أن أصل الكفاءة الذاتية هي المعتقدات من حيث بنيتها وخصائصها الوظيفية وآثارها المتنوعة، والعمليات التي تتم من خلالها، وكذلك كيفية تطوير وحشد مثل هذه المعتقدات من أجل التغيير الشخصي والاجتماعي (Bandura, 2012:13).

فمن الناحية المعرفية يؤدي الاعتقاد في الكفاءة إلى التأثير في تقييمنا لأهداف الحياة واستقبال المعلومات بطريقة خاصة بنا ، كما أن الاعتقاد في الكفاءة لها دور في تحديد مدى قدرة الفرد على التواصل الاجتماعي وإقامة علاقات ناجحة ، وتؤثر كذلك الكفاءة في طريقة تعاملنا مع الاضطرابات النفسية ، إضافة إلى تأثيرها على الجانب الوظيفي للانفعالات وجهاز المناعة، وكلما كان الاعتقاد قوي في الكفاءة استطاع الفرد تجاوز التحديات والمواقف التي تواجهه (عليوة سمية وجبالي نور الدين، ٢٠١٥ :٣٤).

وتشير منى بدوي (٢٠٠٧، ٣١٨) إلى أن زيادة فعالية الذات تأتي من ثقة الطالب في مقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية مما يؤثر تأثيرات إيجابية على كل من المثابرة وتخطيط الهدف ومظاهر أخرى متعددة من الأداء مثل نوع الاستراتيجية والدرجة التي يحصل عليها الطلاب من مراقبة عملية تعلمهم .

ولا شك أن التعلم المنظم ذاتيا يؤدي بالطالب الذي يمارس استراتيجياته بشكل جيد إلى تحقيق الثقة، من خلال كونه مسؤول عن عملية التعلم التي يقوم بها، ومسؤول عن المعرفة التي يحصل عليها باستخدام مصادر المعرفة

المختلفة، مما يؤدي به إلى الشعور بأن لديه ثقة في ما يقوم به وفي قدرته على التعلم بكفاءة وفعالية.

وتشير العديد من الدراسات إلى ارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالمفاهيم التي ترتبط بفاعلية الذات ومدى تقديرها وإدراك واعتقاد الفرد لفعاليتها ورفع هذه الكفاءة في شتى المجالات كدراسة حنان الملاحة وسعدة أبو شقة (٢٠١١) ودراسة سادي وأويار (Sadi & Uyar, 2013) ودراسة ماجور وماتينيزين وونر(Major, Martinussen & Wiener, 2013) ودراسة ناصر غانم (٢٠٠٧) ,ودراسة منى بدوي (٢٠٠٧) ودراسة هشام النرش .

وأكدت على ذلك أيضا دراسة بجاريس(Pajares, 2002:117) في سياق حديثه عن معتقدات الكفاءة الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا أن الكفاءة الذاتية تؤثر في جميع مراحل التعلم المنظم ذاتيا كمرحلة التدبر الذاتي والأداء والتأمل الذاتي، فعندما يعتقد الطلاب أنهم قادرون على أداء المهام الأكاديمية يستخدمون مزيد من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية، كما أن الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة ينخرطون في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل أكثر فعالية، وتكون لديهم ثقة في مراقبة أوقات عملهم الأكاديمي على نحو فعال، ومواجهة التحديات الأكاديمية .

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي) ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي)؟

- **أهداف البحث** :

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود.
- التعرف إلى الفروق بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي).
- التعرف إلى الفروق بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي).

- **أهمية البحث** :

- ترجع أهمية البحث إلى أهمية الشريحة العمرية التي يتناولها البحث وهم طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك، حيث تعتبر هذه المرحلة هي جسر ينقل الطالب من المرحلة الثانوية إلى الجامعة، حيث تتضمن إعداد الطالب

نفسيا وفكريا واجتماعيا وأكاديميا للحياة الجامعية والتي تحتاج إلى اعتماد الطالب على ذاته في الحصول على المعرفة، وعلاج أوجه القصور والضعف في المراحل التعليمية السابقة لهذه المرحلة.

- كما ترجع أهمية البحث إلى أهمية متغيراته حيث يتناول التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة وهي من المتغيرات التي تمنح الطالب مزيدا من الحرية في التعلم والحصول على المعرفة بالإضافة إلى ما تتركه من آثار ايجابية على اعتقاد الفرد عن ذاته ومهاراته وقدراته.
- كذلك يقدم هذا البحث مزيدا من المعلومات عن أهمية اعتماد العملية التعليمة على محور الطالب أكثر من غيرها من المحاور، وخاصة أن عمادة السنة التحضيرية تعتمد على تدريب الطلاب على المهارات الأكاديمية المختلفة التي يحتاجون إليها في حياتهم الجامعية بعد ذلك، أكثر من مجرد حصول الطالب على معرفة، أي أنها تعتمد على آلية التدريب لا التدريس.

- **حدود البحث** :

- الحد الزماني: أجرى البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.
- الحد المكاني: أجرى البحث في عمادة السنة التحضيرية جامعة الملك سعود.
- الحد البشري: أجرى البحث على طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود المسارين (العلمي ـ الإنساني).

- **مصطلحات البحث** :

- **التعلم المنظم ذاتيا**:

ويعرفه الباحث بأنه عملية بنائية مستمرة تعتمد على كفاءة الطالب في توظيف مجموعة من الأدوات تمكنه من إدارة ذاته وتعلمه بشكل فعال، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية وفقا لما هو مخطط له مسبقا، مستخدما في ذلك الإمكانات البيئية المتاحة له، ويعرفه إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

- **الكفاءة الذاتية المدركة**:

يعرفها باندورا (Bandura, 2012:15) بأنها تعبر عن معتقدات الناس في قدراتهم على إنتاج إنجازات معينة، ويختلف الناس في فعاليتهم، ليس فقط عبر المجالات المختلفة، ولكن في إطار النشاط الواحد، ويتبنى الباحث هذا التعريف، ويعرفها إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة .

- **السنة التحضيرية جامعة الملك سعود**:

هي السنة الأولى في الدراسة الجامعية بجامعة الملك سعود ويتوجب على الطالب إنهاء جميع مقرراته فيها في فصلين دراسيين وفصل صيفي استثنائي (دليل الطالب عمادة السنة التحضيرية، ٢٠١٥: ١٤).

- **الإطار النظري** :
- **أولا: التعلم المنظم ذاتيا** :
- **مفهوم التعلم المنظم ذاتيا** :

يعرفه زمبرون وتادلوك وروبرتز (Zumburnn,Tadlock & Roberts,2011 :4) بأنه العملية التي تساعد الطلاب في إدارة أفكارهم وسلوكياتهم، ومشاعرهم من أجل انتقال خبراتهم التعليمية بنجاح .

وعرفها إيجلور (Aguilar, 2008 :21) بأنه عملية دائرية توظف المشاعر المولدة ذاتيا والأفكار والأفعال لتعديل الهياكل المعرفية من أجل تحقيق أهداف التكيف.

وعرفته منى البدوي (٢٠٠٧: ٢٨٢) بأنه العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم تعلمهم والتحكم فيه في بيئات تعليمية مختلفة

ويعرفه بنترتش (Pintrich, 2000:453) بأنه عملية بنائية فاعلة يقوم من خلالها المتعلمون بوضع أهداف تعلمهم ومحاولة مراقبة وتنظيم والتحكم في إدراكهم ودافعيتهم وسلوكهم، مسترشدين في ذلك بأهدافهم و الملامح السياقية في البيئة .

ويعرفه ايهنسيخن وسلامي (Ihensekhien & Salami, 2012 :81) بأنه استراتيجية تدريسية تمكن الأفراد من تطوير أهدافهم وتوجيهها نحو عمليات التعلم، فهي لا تعزز التعلم الفردي فحسب ولكن أيضا توفير الفرص للطلاب للمشاركة بنشاط في عمليات التعلم مثل تحديد الأهداف، والرقابة الذاتية، وتقييم الذات، والتعزيز الذاتي وإدارة الموارد.

ويعرفه الباحث بأنه عملية بنائية مستمرة تعتمد على كفاءة الطالب في توظيف مجموعة من الأدوات تمكنه من إدارة ذاته بشكل فعال، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية وفقا لما هو مخطط له، مستخدما في ذلك الإمكانات البيئية المتاحة له.

- **خصائص المُتعلم المنظم ذاتيا**:

ويرى محمد جاد (٢٠١٢: ١٢٩) إن خصائص المتعلم المنظم ذاتيا تتمثل في أن المتعلم يتحمل مسئولية تعلمه كاملا، ويستفيد أكاديميا من معلميه وزملائه عندما يحتاج لمساعدتهم، وينشط نحو تحقيق أهدافه المنشودة، كما يختار الاستراتيجيات المعرفية التي لها مردود إيجابي على أدائه الأكاديمي محاولا فهم الأفكار والمواد واستيعابها، وليس حفظها أو سردها، وهو ما أكد عليه ساهبودين وعلي (Sahabudin & Ali, 2012 :180) حيث يرى أن المتعلمين تقع عليهم المسئولية عن تعلمهم الخاص، وكذلك القدرة على التحكم في التعلم

لتحقيق أهداف التعلم، ولديهم مهارات في إدارة التعلم، وذكاء في التخطيط الاستراتيجي، والاستقلالية .

ويؤكد بري وفيلبيس وهاتشينسون Perry, Phillips & Hutchinson, 2006 (238:) على ذلك حيث يرون أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يتميزون بوعيهم بنقاط القوة والضعف الأكاديمية لديهم، والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتلبية المهام الصعبة داخل الفصل الدراسي، كما يعتقدون أن هذه القدرة تكتسب بشكل تدريجي، كما أنهم يركزون على النمو والفهم العميق للشخصية، ويعزون النتائج إلى العوامل التي يمكن السيطرة عليها، كما أنهم عندما يواجهون مهمة صعبة، يختارون مما يمتلكون من الاستراتيجيات والفنيات التي يعتقدون أنها الأنسب في حل المشكلة وتكون في متناول أيديهم، ويمكن تطبيقها بشكل مناسب، كما أن لديهم القدرة على التكيف، وقادرون على تعديل المهام، ومواجهة الضغوط داخل الفصل الدراسي .

في حين ترى نجوى علي (٢٠١٢: ١٥٨) أن الخصائص التي تصف هؤلاء المتعلمين هي:

- يعرفون كيف يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بفاعلية، وهي (التكرار ـ الإتقان ـ التسميع ـ التنظيم) وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على الفهم وتنظيم المعلومات.
- يعرفون كيف يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها (التخطيط ـ الضبط ـ المراقبة) وتساعدهم هذه الاستراتيجيات على تحديد أهدافهم المستقبلية.
- يتصفون بمجموعة من السمات الشخصية منها الإحساس بالمسئولية والكفاءة الذاتية والأكاديمية كما أن لديهم قدرة على تقدير الذات.
- يتمكنون من إدارة أوقاتهم بفاعلية ويسعون إلى توفير أفضل بيئة تتم فيها العملية التعليمية لديهم .
- يميلون إلى العمل بروح الفريق وهم طلاب منظمون ويألفون نظريات التعلم المنظم ذاتيا.

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**:

تقوم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أساس أن المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي لا يحتاجون فقط إلى اكتساب المعرفة والمعلومات لينجحوا في مهامهم الأكاديمية أو الحياتية، ولكنهم يحتاجون أيضا إلى ما يدفعهم إلى استعمال ما لديهم من استراتيجيات عمليات ما وراء المعرفة ليبنوا فوقها فهمهم للأدوات التعليمية . (عدلي جلهوم وعلاء المليجي،٢٠٠٨ :٢٣)، ويفترض أن المتعلم المنظم ذاتيا يستخدم مدى واسع من الاستراتيجيات في تعلمه، بعضها يهدف إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، والبعض الآخر يساعد على ضبط الوقت

والدافعية والانفعالات، والبعض يتم في العقل بطريقة ضمنية والآخر يعد صريحا وظاهرا، كما أن من تلك الاستراتيجيات ما يتصف بالنوعية والبعض الآخر يتصف بالعمومية حيث يستخدم في أنواع مختلفة من المهام (محمد رزق،٢٠٠٩ :١٥).

وتشير الدراسات والأدب التربوي إلى عدد كبير من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتي يمكن أن يستخدمها الطلبة أثناء تعلمهم وفي مواجهتهم للمهام التربوية المختلفة. (خولة الدباس، ٢٠١٠ :٤٩)، لذلك أصبحت واحدة من القضايا الأساسية في التعلم المنظم ذاتيا هو قدرة الطلاب على الاختيار والجمع والتنسيق بين الاستراتيجيات بشكل فعال (Bockaerts, 1999:447).

ويرى موسوليدز وفيليبو(Mousoulides&Philippou,2005:322) أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتكون من مكونين أساسين ؛ هما استراتيجيات التعلم المعرفي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتحكم المعرفي (الاستراتيجيات ما وراء المعرفية)، وتتكون استراتيجيات التعلم المعرفي من استراتيجيات الإعداد والتنظيم، وتتضمن استراتيجيات التنظيم إعادة صياغة أو تلخيص للمواد التي يمكن تعلمها، وتهيئة القياس، وأخذ ملاحظات توليدية وربطها بالأفكار في مذكرات الطلاب، أما الاستراتيجيات التنظيمية فتتضمن السلوكيات مثل تحديد الفكرة الرئيسية في النص، وتحديد النص أو المواد التي يمكن تعلمها، وذلك باستخدام مجموعة متنوعة من التقنيات المحددة لاختيار وتنظيم الأفكار في المواد المتعلمة .

بينما يرى لطفي إبراهيم (١٩٩٦ :٢٠٧) أن التعلم المنظم ذاتيا بمثابة بنية متعددة الأوجه، تشمل مكونات معرفية وما وراء معرفية ودافعية، تبدو بعض ملامحها في جوانب سلوكية.

ويؤكد فافروفا وهالديك وهاربكوفا (Vavrova,Hladik&Hrbackova, 2012:336) على هذه المكونات، حيث يتكون التعلم المنظم ذاتيا من الاستراتيجيات الدافعية Motivation Strategies وتشمل اختيار مجال الدراسة، والأفكار حول التعلم، والكفاءات المطلوبة، والدافعية للتعلم، والاستراتيجيات المعرفية Strategies Cognitive وتشمل استراتيجيات التعلم، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive Strategies وتشمل اتجاه التعلم، ونجاح وظائف التعلم، ومحددات التعلم .

ويرى هشام النرش (٢٠١٠: ٢١٨- ٢١٩) أن أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتمثل في:

- استراتيجية الحفظ والتسميع: وتعني قدرة الطالب على تكرار المادة المتعلمة وحفظها واسترجاعها بكفاءة.

- استراتيجية التنظيم: وهي عبارة عن محاولة المتعلم لإعادة تنظيم وترتيب المعلومات بأسلوبه الخاص حتى يسهل عليه فهمها، وذلك عن طريق تنظيم المادة في شكل مخططات أو جداول أو أشكال وربطها بمعارفه السابقة وتحويلها إلى بنى معرفية لها معنى بالنسبة له، وبالتالي تصبح أكثر استقرارا في ذهنه وبنائه المعرفي.
- استراتيجية التخطيط ووضع الأهداف: وتشير إلى كيفية تحديد المتعلم لأهدافه وإعداده لخطة تساعده في تحقيق تلك الاهداف.
- استراتيجية المراقبة الذاتية: وتشير إلى مدى اقتراب المتعلم من تحقيق الأهداف الموضوعة وأدائه الفعلي من خلال التغذية المرتدة التي تساعد المتعلم في تقييم مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.
- استراتيجية ضبط الدافعية: تتضمن هذه الاستراتيجية كل ما يسهم في التنظيم الدافعي للتعلم من دفع مشاعر الملل والتغلب عليها مما يزيد من الاستذكار الجيد وأداء المهمة بدرجة عالية من النجاح.
- استراتيجية مكافأة الذات: وتشير إلى ما يعد المتعلم به نفسه في حالة النجاح في أداء المهمة أو معاقبة نفسه عند الفشل في أدائها.
- استراتيجية التقويم الذاتي: وتشير إلى مقارنة النتائج والمخرجات التي حددها المتعلم للأداء، ومن خلالها يتم الحكم على مدى التقدم في الأداء، كما أنها تساعد في تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المتعلم.
- استراتيجية إدارة الوقت: وتشير إلى الاستثمار الأمثل للوقت من قبل المتعلم من خلال تنظيم الوقت، وتحديد الأهمية النسبية لكل مهمة من المهام.
- استراتيجية العون الأكاديمي: وتشير إلى سعي المتعلم إلى الحصول على المساعدة من الآخرين مثل المعلمين والزملاء.
- استراتيجية البحث عن المعلومات: وتشير إلى مدى استخدام المتعلم للمصادر المختلفة للمعرفة من خلال الكتب والمراجع وشبكة الانترنت.
- استراتيجية الضبط البيئي: وتشير إلى ضبط بيئة التعلم المكانية والتي تساعد في التغلب على ما يشتت جهوده وتركيزه مما يزيد من إكمال المهمة المطلوبة.

بينما يرى أوكا ويامك(Ocak&Yamac,2013 :381) أن المتعلم المنظم ذاتيا يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وتتضمن (التسميع Rehearsal، التفاصيلElaboration، التنظيم Organization)، واستراتيجيات سلوكية وتتضمن (طلب المساعدة Help seeking، إدارة الوقت والبيئة time and environment management)، وعناصر دافعية لها دور هام في هذه العملية، وتتضمن (الكفاءة الذاتية self-efficacy، الأهداف الداخلية والخارجية intrinsic and extrinsic goals، قيمة المهمةtask value) .

بينما قام زيمرمان (Zimmerman,1989 :337) بتحديد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي:

جدول (١) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

	الاستراتيجية	التعريف
١	التقييم الذاتي Self-evaluating	وتشير إلى قيام الطلاب بتقييم جودة أعمالهم أو تقدمها.
٢	التنظيم والتحويل Organizing and transforming	وتعني إعادة ترتيب المواد التعليمية بشكل علني أو خفي لتحسين عملية تعلمهم.
٣	التخطيط ووضع الأهداف Goal-setting and planning	وتشير إلى إعداد الطلاب للأهداف التعليمية والأهداف الفرعية والتخطيط لها من أجل تسلسل وتوقيت وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.
٤	البحث عن المعلومات Seeking information	وتشير إلى قيام الطلاب بجهود من أجل ضمان الحصول على المزيد من المعلومات من مصادر غير اجتماعية عند القيام بمهمة ما.
٥	حفظ السجلات والمراقبة Keeping records and monitoring	وتشير إلى بذل الطلاب مجهود من أجل تسجيل الأحداث والنتائج
٦	الهيكلة البيئية Environmental structuring	وتشير إلى قيام الطلاب بمجهود لتحديد أو ترتيب البيئة المادية للتعلم لجعل تعلمهم أكثر سهولة.
٧	تتبع الذات Self-consequating	وتشير إلى تخيل الطالب للمكافأة أو العقاب الناتجة من نجاحه أو فشله.
٨	التسميع والتذكر Rehearsing and memorizing	وتشير إلى المجهود المبذول من قبل الطلاب لتذكر المواد التعليمية عن طريق الممارسة الصريحة أو الضمنية.
٩- ١١	طلب المساعدة الاجتماعية Seeking social assistance	وتشير إلى جهود الطالب لالتماس المساعدة من الأقران، والمعلمين، والراشدين.
١٢- ١٤	مراجعة السجلات Reviewing records	وتشير إلى جهود الطلاب لإعادة قراءة الملاحظات، أو الاختبارات، أو الكتب وذلك من أجل الإعداد للفصل الدراسي أو إجراء مزيد من التجارب.
١٥	أخرى Other	وتشير إلى تعلم الطلاب لسلوكيات بدأت من قبل الآخرين كالمدرسين أو الآباء والأمهات، وجميع الردود اللفظية غير الواضحة.

- **ثانيا: الكفاءة الذاتية المدركة:**

- **مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة:**

يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الحديثة نسبيا، ضمن جملة مفاهيم ارتبطت بمفهوم الذات مثل مفهوم الذات، تحقيق الذات وتقدير الذات، والثقة بالنفس، والكفاءة المدركة تعني إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة. (فائقة بدر، ٢٠٠٦ :٤٠٥)، كما أنها تعد أحد المفاهيم النفسية التي ترتبط بقدرة الفرد على النجاح بالمهام الدورية اليومية، فالأفراد الذين لديهم شك في قدرتهم يتجنبون المهام الصعبة والتي يعتبرونها تهديدات شخصية، فالكفاءة الذاتية يمكن أن تنظم إدارة الفرد لذاته من خلال التأثير في الأفعال والمعرفة والدافعية واتخاذ القرار والعوامل الوجدانية المتعلقة بالأفراد (Karamanoli, Fousiani & Sakalaki, 2014 :200).

وتم تقديم مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من باندورا (Bandura) كمفهوم أساسي النظرية الاجتماعية المعرفية، وبعد من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث تلعب الكفاءة الذاتية المدركة دوراً رئيسا في توجيه السلوك وتحديده (فراس طلافحة ومحمد الحمران ،٢٠١٣: ١٢٣٦).

ويعرفها باندورا (Bandura, 2012:15) بأنها تعبر عن معتقدات الناس في قدراتهم على إنتاج إنجازات معينة، ويختلف الناس في فعاليتهم، ليس فقط عبر المجالات المختلفة، ولكن في إطار النشاط الواحد .

بينما يشير كينج وإلدر(King & Elder, 1998:149) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى معتقدات الفرد عن فعاليته في التعامل مع المهام المستقبلية أو الحالات التي عادة ما تحتوي على غموض ولا يمكن التنبؤ بها، وتمثل عناصر ضاغطة، حيث أن الناس ذوي المهارات المتشابهة يختلفون في إدراكهم لكفاءتهم .

ويعرفه أحمد الزق (٢٠٠٩: ٤٥) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها تشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته

ويرى نايف يعقوب (٢٠١٢ :٨٧) أن الكفاءة الذاتية المدركة هي حاجة نفسية مهمة، وهي شعور الإنسان بالتحدي للإنجاز وإثبات التفوق في العمل، وتقاس كفاءة الفرد بما ينجزه من أعمال أو مهمات متبعا الوسائل المتاحة للقيام بهذا العمل.

ويعرفه عبد الناصر ومصعب طلافحة (٢٠١٣ :٥٨٨) بأنه معتقدات الفرد وأحكامه تجاه إمكاناته وقدراته على إنجاز المهمات ومواجهة التحديات التي تعترضه.

ويرى الباحث أن أغلب هذه التعريفات تدور حول الكفاءة أو الفعالية كما يتصورها الفرد عن ذاته، مع تعدد المجالات التي تتضمنها هذه الكفاءة فهنا من يربطها بالأعمال والمهمات المطلوبة من الفرد وهناك من يجعلها مقتصرة على الجوانب الأكاديمية، وهناك من جعلها متعلقة بالجوانب المستقبلية أو الحالات التي تحتاج إلى كشف ما بها من غموض.

- **أهمية الكفاءة الذاتية المدركة:**

يشير باندور (Bandura, 2012:19) إلى الدور الذي تقوم به الكفاءة الذاتية في التعلم الذاتي، إذ أن تقلص دور الكفاءة الذاتية يؤدي إلى حدوث المزيد من التناقضات، كما أن التنظيم الذاتي يزيد من اعتقاد الفرد عن ذاته، كما أن الكفاءة الذاتية تؤدي إلى وضع معايير مرتفعة، واستخدام استراتيجيات أكثر كفاءة .

ويرى برونستن(Bronstein, 2014 :102) أن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية مدركة مرتفعة يتوقع منهم أن ينجحوا ويثابروا في الأنشطة التي يقومون بها حتى تكتمل، على العكس من الأشخاص منخفضي الكفاءة الذاتية يكونوا أكثر توقعا للفشل وأقل احتمالا في الاستمرار في الأنشطة التي يرون أنها تمثل تحديا لهم .

ويؤكد أمنتورب وآخرون Ammentorp et al,2013:2) على أن مفهوم الكفاءة الذاتية يستخدم على نطاق واسع للتقييم الذاتي لمخرجات التدريب على مهارات الاتصال، ومقارنة بأدوات التقييم الذاتي الأخرى فالكفاءة الذاتية ليست مجرد انعكاس سلبي في الأداء ولكنها أظهرت أيضا جزء من التوقع بالوفاء الذاتي والذي يؤثر على الاداء، فالفعالية الذاتية هي العنصر الجوهري من عناصر النظرية الاجتماعية المعرفية والتي تشير إلى تقدير الفرد لقدرته على القيام بمهام محددة بنجاح.

ويرى معاوية أبو غزال وشفيق علاونة (٢٠١٠: ٢٩٠) أن أهمية الفاعلية الذاتية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

- اختيار النشاطات :Choice of Activities حيث يختار الفرد النشاطات التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في حلها.
- التعلم والانجاز Learning and Achievement: فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس المنخفض .
- الجهد المبذول والإصرار Effort and Persistence: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى بذل جهد أكبر عند محاولتهم إنجاز مهمات معينة، وهم أكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم. أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية فيبذلون جهد أقل في أداء المهام، ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق المهمة.

بينما يرى كارمانولي وفوشياني وسكالاكي (Karamanoli, Fousiani & Sakalaki, 2014 :200) أن للكفاءة الذاتية تأثيرات ايجابية على التفاعلات الاجتماعية، فهي تجعل الأفراد أكثر إفادة ونفع للآخرين، وأكثر في المسئولية الاجتماعية، وأقل عرضة للصراعات مع الآخرين، وكل ذلك يؤثر بشكل ايجابي على ثقة الفرد في ذاته وتفاؤله، وذلك على عكس الأفراد الأقل تعاونية .

ويرى الباحث أن الكفاءة الذاتية المدركة ذات أهمية كبيرة في الفاعلية التي يقوم بها الطالب بتطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث أن اعتماد الطالب على ذاته في الحصول على المعرفة يحتاج قدر من الثقة في ما يوجد لديه

من قدرات، وخاصة تلك التي تحتاج إلى نوع من التفاعل الاجتماعي، حيث أن للكفاءة تأثير ايجابي على التفاعلات الاجتماعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تتضمن الحصول على المعلومات عبر الاستعانة بالأصدقاء أو المعلمين أو الراشدين المحيطين به، فالكفاءة الذاتية المدركة تدعم وتعزز من اعتماد الفرد على ذاته .

- **تأثير الكفاءة الذاتية على السلوك**:

يرى ليدزما وفيجا فيلاوبوس وفريندز ووال (Ledezma, Vega, Rodríguez-Villalobos, Fernández & López-Walle, 2015 :7) أن الكفاءة الذاتية تؤثر في سلوك الإنسان بطرق مختلفة، وهي :

- تؤثر في اختيار الطلاب ومتابعة سلوكهم.
- تحفز الطلاب للمهارات التي يشعرون فيها بكفاءة وثقة، وتساعدهم في تجنب المهارات التي لا يشعرون بها بنفس الطريقة.
- تحدد الجهد المطلوب من الطلاب لإنجاز المهام.
- تساعد في التنبؤ بالمدة التي سوف تستغرقها المهمة كي تنجز.

بينما يرى محمود الرفوع وتيسير القبسي وأحمد القرارعة (٢٠٠٩ :١٨٣-١٨٤) أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في ثلاثة مستويات من السلوك المشكل وهي:

- المستوى الأول هو اختبار المواقف: إذ يمكن للمواقف التي يمر بها الفرد أن تكون مواقف اختيارية أو غير ذلك، فإذا كان الموقف واقعا ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار، فإن اختياره للموقف يتعلق بدرجة كفاءته الذاتية، أي أنه سيختار المواقف التي تحمل له الصعوبات في طياتها.
- المستوى الثاني: هو الجهد الذي يبذله الفرد من أجل إنجاز عملية مهمة.
- المستوى الثالث فهو المثابرة في السعي للتغلب على المواقف.

ويمكن أن تستمد توقعات الكفاءة الذاتية للفرد من أربع مصادر أساسية هي:

- مصادر المعلومات القوية عن الأداءات السابقة والتمكن من التجارب التي تم خوضها، حيث أن الأفراد منخفضي الكفاءة الذاتية يتجنبون المحاولة في المهام المستقبلية التي تتشابه مع خبرات الفشل السابقة والتي يفترض أن تكون أقل من قدراتهم، بينما الأفراد الأكثر فاعلية يبدون على النقيض من ذلك، فهم يبذلون جهدا عندما تكون المهام مصحوبة بصعوبات كبيرة، لذلك فإن كفاءتهم الذاتية تزيد عندما ينجحون في هذه التجارب.
- المؤشرات الفسيولوجية (على سبيل المثال، معدل ضربات القلب، التعرق) أو مستويات الإثارة التي تؤثر على الكفاءة الذاتية اعتمادا على الكيفية التي تفسر بها هذه الحالة، فالضغوط والقلق والأنشطة المزعجة تقلل من الكفاءة، بينما المهام الأكثر إثارة تعمل على زيادة الكفاءة الذاتية.

- مراقبة الأفراد للآخرين وتعلمهم منهم، فهذه التجارب غير المباشرة تفسح المجال للمتعلم لتقييم قدراته الذاتية وانجازات الآخرين أو فشلهم.
- وأخيرا تتأثر الكفاءة الذاتية بالإقناع الاجتماعي أو ردود الأفعال الاجتماعية خلال أداء المهام، وعلى الرغم من أن ردود الأفعال الإيجابية قد لا تظهر ارتفاع في الكفاءة الذاتية فإن تأثير الإقناع الاجتماعي على الكفاءة الذاتية يرتبط بوجهة نظر المتلقي (Bronstein, 2014 :190)(Trae & Megan, 2014 :102).

ويرى الباحث أن الكفاءة الذاتية تؤثر على السلوك من حيث توقعات النجاح والفشل، فكلما كان الفرد مدركا لما يوجد لديه من قدرات أثر ذلك على سلوكه بشكل جيد، وعلى توقعه بالنجاح في الأعمال التي يقوم بها، وتزداد ثقته بنفسه ويقدم على المزيد من الأعمال والتي قد تتضمن قدرا من الغموض والصعوبات، لذلك يمكن القول أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على المتعلم وسلوكه فيما يتعلق باستخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتي يحتاج كثيرا منها إلى مجرد توقعا بالنجاح لإنجاز المهام.

- **تصنيف الكفاءة الذاتية المدركة**:

ويمكن تمييز عدد من الكفاءات الذاتية المدركة في فترة المراهقة بصفة خاصة وتحديد مفاهيمها كالتالي:

- **الكفاءة الاجتماعية Social Competence**:

إدراك الفرد بأنه لديه المهارات للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه، والتي تظهر من خلال قدرته على تكوين الأصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعي.

- **كفاءة الظهور الفيزيقي Physical Appearance Competence:**

إدراك الفرد بأن لديه مظهر وشكل جسمي متميز تجاهه بالرضا، وهو سعيد بهيئته كما هي ولا يخجل من الظهور أمام الآخرين.

- **الكفاءة الأكاديمية العامة General Academic Competence:**

إدراك الفرد بأن لديه درجة من الذكاء ومستوى من المهارات العقلية التي تمكنه من الأداء الجيد والسريع للأعمال الدراسية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

- **كفاءة الألعاب البدنية Behavioral Conduct Competence**:

إدراك الفرد بأن لديه المهارة في أداء الألعاب البدنية بمستوى متميز تؤدي به إلى الشعور بأنه رياضي من الطراز الأول.

- **كفاءة الجاذبية العاطفية Romantic ApealCompetence**:

إدراك الفرد بأنه أكثر شهرة وجاذبية تجعل من يعجب بهم أن يبادلونه نفس الإعجاب.

- **الكفاءة في التصرف Behavioral Conduct Competence**:

إدراك الفرد بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة والتي ينبغي أن يتصرف بها مما يجعله يشعر بالرضا عن تلك التصرفات (محمد رزق،٢٠٠٩ :١٤٨).

- **قياس الكفاءة الذاتية** :

يرى باندورا (Bandura, 2012:15) أن هناك مشكلة خطيرة في قياس الكفاءة الذاتية، تتمثل هذه المشكلة في التعامل مع هذا النظام المعقد كما لو أنه سمة عامة، مع أن الناس تختلف في فعاليتها، ليس فقط عبر المجالات المختلفة، ولكن حتى في جوانب النشاط الواحد، ونتيجة لذلك لا يوجد مقياس لجميع الأغراض لقياس الكفاءة الذاتية مع معامل صدق واحد .

ويؤكد محمد رزق (٢٠٠٩: ١٥٠) على ذلك، فيشير أن لكل مرحلة عمرية مقياس للكفاءة الذاتية خاص بها، وأفضل المقاييس الخاصة بمرحلة المراهقة، وأكثر شيوعا بين الدراسات هو مقياس " سوزان هارتر1985 ,Susan Harter " والذي استخدم في ثقافات مختلفة: الأمريكية والصينية، وتم فحص الخصائص السيكومترية لهذا المقياس واتضح أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

- **الدراسات السابقة**:

هدفت دراسة برودبنت وبون (Broadbent & Poon, 2015) إلى محاولة فهم كيف يمكن للطلاب التقدم بشكل أفضل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من أجل تحقيق النجاح في الانجاز الأكاديمي في بيئة الانترنت، وتم حصر قواعد البيانات للدراسات التي نشرت ما بين العامين (٢٠٠٤ـ٢٠١٤) والمرتبطة باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بالإنجاز الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي على الانترنت، وشمل ذلك ١٢ دراسة، وتضمنت استراتيجيات (إدارة الوقت ـ ما وراء المعرفة ـ تنظيم الجهد ـ التفكير الناقد)، وتوصلت النتائج إلى ارتباط هذه الاستراتيجيات بالمخرجات الأكاديمية بشكل ايجابي، في حين أن التسميع والإعداد والتنظيم أقل ارتباطا، أما التعلم من الأقران فكان له أثر ايجابي معتدل .

هدفت دراسة وانج وشانون وروز(Wang, Shannon & Ross, 2013) إلى دراسة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية التكنولوجية وخصائص الطلاب و المخرجات التدريبية في نظام التعلم عبر الانترنت، وشارك في الدراسة ٢٥٦ طالبا، وتمت المشاركات عبر استطلاع رأي عن طريق الانترنت اشتمل على المعلومات الديموغرافية ومقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (المعدل) ومقياس الكفاءة الذاتية التكنولوجية، ومقياس الرضا على الدورات التدريبية والدرجات النهائية، وأظهرت النتائج إلى ميل الطلاب الذين يتعلمون عبر الانترنت إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عندما يتعرضون لدورات عبر الانترنت، كما زادت لديهم الكفاءة الذاتية التكنولوجية والرضا عن مثل

هذه الدورات، وكذلك حصل الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية التكنولوجية على درجات أفضل في الاختبار النهائي

هدفت دراسة ماجور ومارتنيوزن وويتر (Major,Martinussen&Wiener, 2013)إلى فحص الكفاءة الذاتية لمعتقدات التعلم المنظم ذاتياً لدى الشباب الذكور والإناث الذين يعانون والذين لا يعانون من قصور الانتباه وفرط الحركة (ADHD) وتم اكتشاف مساهمة التقارير الذاتية للشباب الذين يعانون من قصور الانتباه مع استيعابٍ الأعراض والتحصيل الأكاديمي لمعتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً. فلقد استكمل واحد وثلاثون شاباً ممن لا يعانون قصورٍ الانتباه وفرط الحركة (١٨ من الذكور، و١٣ من الإناث) وواحد وثلاثون شاباً ممن قصور الانتباه وفرط الحركة (١٧ من الذكور، و١٤ من الإناث) والذين تراوح أعمارهم بين ١٣ و١٨ عاماً مقاييس الكفاءة الذاتية، وأعراض قصور الانتباه وفرط الحركة، والتحصيل، واستيعاب المشكلات. حيث سجلت الشابات الإناث اللاتي يعانين قصور الانتباه وفرط الحركة أدنى مستويات الثقة في قدراتهن على التنظيم الذاتي لتعلمهن. وسجل الشباب الذكور الذين يعانون من قصور الانتباه وفرطٍ الحركة مستويات مماثلة من معتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً كالشباب الذين لا يعانون من قصور الانتباه وفرط الحركة. وكشف التحليل المتعدد للعينة الكاملة أن استيعاب الأعراض والتحصيل الأكاديمي لا يتوسط العلاقة بين أعراض قصور الانتباه المقررة ذاتياً ومعتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً. كما تشير النتائج إلى الحاجة للبحث المستمر بشأن معتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً لدى الشباب الذين يعانون قصور الانتباه وفرط الحركة.

هدفت دراسة سادي واويار (sadi & Uyar, 2013) إلى التحقق من العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية ـ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية ـ استراتيجيات إدارة بيئة الوقت والدراسة ـ استراتيجيات تنظيم الجهد)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٩ من طلاب الصف التاسع والعاشر من أرع مدارس ثانوية حكومية في مناطق حضرية، وأظهرت نتائج تحليل المسار أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية واستراتيجيات تنظيمية لإكمال المهام في مواجهة الصعوبات كانوا أكثر نجاحا، وكذلك العثور على مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية المرتبطة بالمسئولية الاجتماعية .

وهدفت دراسة نجوى علي (٢٠١٢) إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية والكشف عن الفروق في تقدير الذات والتحصيل الدراسي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي،

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات كلية التربية الفرقة الثانية، شعبة علم النفس بجامعة القصيم، واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء إعداد أوتيس لينون وترجمة صلاح مراد ومحمد عبد القادر، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا إعداد بنترتيش ترجمة وتعريب نصرة جلجل (٢٠٠٧)، ومقياس تقدير الذات إعداد حسين الدريني وآخرون، وقامت بإعداد برنامج تدريبي قائم على التعلم المنظم ذاتيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقبلي، في متغير تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح القياس البعدي .

وهدفت دراسة محمد رزق (٢٠٠٩) إلى بحث الفروق بين الجنسين، وكذلك بين الفروق الدراسية (الثانية والثالثة والرابعة) من كليتي التربية والطب البشري، وأثر كل من المستوى الدراسي ونوعية الكلية والتفاعل بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأبعاد فاعلية الذات، وتحديد العلاقة بينهما، وأجريت الدراسة على (٢٨١) طالبا وطالبة بالفرق الدراسية من كليتي التربية والطب البشري، طبق عليهم الباحث مقياسي : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفاعلية الذات، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متوسطات درجات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأبعاد فاعلية الذات، وجود تأثير دال إحصائيا لكل من المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات الطلاب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومقياس أبعاد فاعلية الذات، وكذلك ووجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين (١٢) استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مضوع الدراسة، يوجد تأثير دال للتفاعل بين المستوى الدراسي ونوع الكلية في تباين درجات بعدين من أبعاد فاعلية الذات : الصمود أمام خبرات الفشل، المثابرة للإنجاز ولم يوجد تأثير للتفاعل على بقية الأبعاد .

هدفت دراسة ناصر غانم (٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستندا إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف السابع، وتكونت العينة من ٨٣ طالبا، حيث تكونت المجموعة التجريبية من ٤٠ طالبا، والمجموعة الضابطة من ٤٣ طالبا، وتم إعداد مقياس الفاعلية الذاتية، وبعد حساب تحليل التباين المشترك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية .

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

نلاحظ من تحليل الدراسات السابقة أنها تختلف من حيث الأهداف والعينات المستخدمة وبالتالي النتائج التي وصلت إليها، فبعضها تناولت التعلم المنظم ذاتيا ومفاهيم مرتبطة بالكفاءة الذاتية كتقدير الذات كما في دراسة نجوى علي (٢٠١٢) ومفهوم فاعلية الذات كدراسة محمد رزق (٢٠٠٩)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية كدراسة ناضر غانم (٢٠٠٧)، كذلك اهتمت بعض هذه الدراسات بمعرفة فعالية البرامج القائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبعضها تناول العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية، كذلك اختلفت العينات التي تناولتها هذه الدراسات فبعضها تناول طلاب الصف التاسع والعاشر وطلاب الصف السابع وبعضها تناول طالبات كلية التربية، بينما تناولت دراسات أخرى طلاب كليتي التربية والطب البشري، كذلك اختلفت هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج، فتوصلت دراسة وانج وشانون وروز (Wang, Shannon & Ross, 2013) إلى ميل الطلاب الذين يتعلمون عبر الانترنت إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا عندما يتعرضون لدورات عبر الانترنت، كما زادت لديهم الكفاءة الذاتية التكنولوجية والرضا عن مثل هذه الدورات، بينما توصلت دراسة ماجور ومارتنيوزن ووينر (Major,Martinussen& Wiener, 2013) إلى أن استيعاب الأعراض والتحصيل الأكاديمي لا يتوسط العلاقة بين أعراض قصور الانتباه المقررة ذاتياً ومعتقدات الكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتياً .

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي).

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة والتي تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، وكذلك التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة بين طلاب المسارين العلمي والإنساني.

- **عينة البحث**:
- **عينة تقنين الأدوات**:

تكونت هذه العينة من (٥٠) طالب من الذكور من طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود (المسار العلمي والإنساني)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بهدف تقنين الأدوات المستخدمة متمثلة في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

- **العينة الأساسية**:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٤٨ طالب من طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود (طلاب المسار العلمي =٧٤ طالبا، طلاب المسار الإنساني =٧٤ طالبا) من الذكور ، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بين المسارين العملي والإنساني من إجمالي ٥٧٦٥ طالب بالسنة التحضيرية (فرع الدرعية) ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ ، تراوحت أعمارهم ما بين ١٧- ١٩ عاما بمتوسط قدره (١٩,٢٣٦) وانحراف معياري(٧,٥١٥) .

- **أدوات الدراسة** :

- **مقياس التعلم المنظم ذاتيا (إعداد ابراهيم الحسينان، ٢٠١٠)** :

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها طلاب المرحلة الثانوية في تنظيمهم لتعلمهم ذاتياً بشكلٍ عام ، وذلك عن طريق ضبط التعلم وتنظيمه للأبعاد المختلفة لتعلمهم ذاتياً والمتمثلة في المعرفة والدافعية والسلوك والسياق المحيط .

- **الصدق العاملي**:

قام معد المقياس بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات أبعاد مقياس استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً (١٥ بعد)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components ، وتدوير المحاور بطريقة الفاريمكس Varimax، وأنتج التحليل العامل قد أنتج عاملين دالين ، يتضح أن العامل الأول يبلغ جذره الكامن (٨,٣٨) ويفسر (٣٥,٤٣٪) من التباين ، والعامل الثاني ويبلغ جذره الكامن (١,٠٢) ويفسر (٢٧,٢٩٪) من التباين ، وفسر العاملين (٦٢,٧٣٪) من التباين ،وتشبع العامل الأول بعشر عبارات تشبعا دالا (3, فأكثر) موجبا، وهي :استراتيجية استخدام التفاصيل، التنظيم، التنظيم الذاتي الما وراء معرفي، الحديث الذاتي الموجه للإتقان، الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية، الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي، تحسين الملائمة، تنشيط الاهتمام، التحكّم البيئي.

وتشبع العامل الثاني خمسة عبارات تشبع دال وموجب، وهي :استراتيجية التسميع، تعلم الأقران، تنظيم الجهد، تنظيم الوقت، وطلب المساعدة ومع افتراض أنَّ أبعاد المقياس تقيس التنظيم الذاتي للتعّلم، فإن التحليل العاملي

لهذه الأبعاد قد انتظم في مجموعتين من الاستراتيجيات .ويمكن تسمية العامل الأول باستراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، على أساس أنه يتضمن معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للمعرفة والدافعية، بينما يمكن تسمية العامل الثاني باستراتيجيات التنظيم الذاتي للسلوك والسياق على أساس أنه يتضمن تلك الاستراتيجيات التي تتعلق بكيفية إدارة الطلاب لوقت الدراسة وضبط جهودهم والتعّلم الجماعي.

- **ثبات المقياس**:

قام معد المقياس بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل ، ويتضح من درجات المقياس ككل أنَّ لها معامل ثبات عالية، حيث بلغت قيمة معامل ألفاكرنباخ (٠,٩٥)، وكذلك تعد معاملات الثبات لأبعاد المقياس جيدة، حيث تراوحت تلك المعاملات بين (٠,٥٢) و (٠,٧٧)ولهذا يمكن اعتبار مقياس استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتيا ثابت إحصائياً ، كما يتمتع بثبات مناسب لأبعاده المختلفة .

- **تقنين المقياس في البحث الحالي**:

قام الباحث بتطبيق المقياس على ٥٠ طالب من طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود (المسار العلمي =٢٣ طالبا، والمسار الإنساني = ٢٧ طالبا)، وذلك بهدف إعادة التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس على النحو التالي :

- **التجانس الداخلي للاختبار** :

قام الباحث باستخدام صدق التجانس الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا على النحو التالي :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يتضح من الجدول (٢) التالي، وقد وجد الباحث أن جميع العبارات ترتبط بالدرجة الكلية عدا (١٤) فقرة لم تكن ذات دلالة إحصائية بالدرجة الكلية وهي على النحو التالي (١ ـ ٩ ـ ١٥ ـ ١٧ ـ ٢٣ ـ ٢٧ ـ ٢٩ ـ ٣٢ ـ ٣٤ ـ ٤٠ ـ ٤١ ـ ٤٧ ـ ٥٥ ـ ٧٢)، وتم استبعاد هذه العبارات من المقياس.

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس التعلم المنظم ذاتيا

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.١٢٩	١٢	٠.٤٨١	٢٣	٠.٢٦٨	٣٤	٠.١٧١	٤٥	٠.٥٠٤	٥٦	٠.٤٩٥	٦٧	٠.٣٩٢
٢	٠.٢٩٣	١٣	٠.٤٤٥	٢٤	٠.٥٥٥	٣٥	٠.٤١٩	٤٦	٠.٣١٦	٥٧	٠.٥٤٩	٦٨	٠.٣٦٣
٣	٠.٤٧٥	١٤	٠.٥٠٠	٢٥	٠.٤٢٩	٣٦	٠.٣٣٩	٤٧	٠.١٩٥	٥٨	٠.٤٤٦	٦٩	٠.٤١٥
٤	٠.٤١٢	١٥	٠.١٧٢	٢٦	٠.٣١٤	٣٧	٠.٣٨٧	٤٨	٠.٤٠٥	٩٥	٠.٣٩٥	٧٠	٠.٥٠٥
٥	٠.٣٥٥	١٦	٠.٣٥٢	٢٧	٠.٢٠٩	٣٨	٠.٣٩٢	٤٩	٠.٤٦٠	٦٠	٠.٣٥٨	٧١	٠.٤٦٧
٦	٠.٣٥١	١٧	٠.٢٥٠	٢٨	٠.٤٦٣	٣٩	٠.٤٣٥	٥٠	٠.٤٤٢	٦١	٠.٣٩٩	٧٢	٠.٢٥٨
٧	٠.٤٤٨	١٨	٠.٣٠٦	٢٩	٠.٢٧٨	٤٠	٠.٢١٨	٥١	٠.٤٠٤	٦٢	٠.٤٢٠	٧٣	٠.٣٠٩
٨	٠.٣٤١	١٩	٠.٣٤٥	٣٠	٠.٤٢٩	٤١	٠.٢٨١	٥٢	٠.٢٩٠	٦٣	٠.٢٩٥	٧٤	٠.٣٩٤
٩	٠.٢٨٧	٢٠	٠.٣٢٣	٣١	٠.٤٦٣	٤٢	٠.٤١٩	٥٣	٠.٣٢٥	٦٤	٠.٣٦٥		
١٠	٠٣٣٨	٢١	٠.٠٥٢٢	٣٢	٠.١١٤	٤٣	٠.٤٢٠	٥٤	٠.٣١٣	٦٥	٠.٣٢٨		
١١	٠٣٨٣	٢٢	٠.٤٢٣	٣٣	٠.٤٠٤	٤٤	٠.٣١٣	٥٥	٠.٢٧٠	٦٦	٠.٣٣٧		

تم حساب معامل الارتباط بين البعد والفقرات التي تنتمي لهذا البعد وذلك بعد استبعاد العبارات غير الدالة السابق ذكرها، وكانت النتائج كما تظهر في الجدول (٣) وجود ارتباط بين الفقرات الفرعية لكل عبارة والبعد الذي ينتمي إليه، والتي تتمثل في الأبعاد التالية (التسميع ـ استخدام التفاصيل ـ التنظيم ـ التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي ـ الحديث الذاتي الموجه للإتقان ـ الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية ـ الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي ـ تحسين الملائمة ـ تنشيط الاهتمام ـ مكافأة الذات ـ التحكم البيئي ـ تعلم الأقران ـ تنظيم الجهد ـ تنظيم الوقت ـ طلب المساعدة).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
التسميع		التنظيم الما وراء معرفي العام		الحديث الذاتي الموجه للقدرة النسبية		تنشيط الاهتمام		استخدام التفاصيل		الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	
١	٠,٧٠١	٨	٠,٤٢١	١٢	٠,٦٤٣	١٨	٠,٧٠٥	٣	٠,٥٩٠	١٣	٠,٧٠٢
٢	٠,٦٦١	٩	٠,٤٦٥	٤١	٠,٥٩١	٤٦	٠,٦٧٧	٤	٠,٤٩٧	١٤	٠,٤٨٩
٣١	٠,٦٧٤	٣٦	٠,٦٤٣	٤٢	٠,٤٩١	٤٧	٠,٦٨٣	٥	٠,٦٥١	٤٣	٠,٥١٩
٣٢	٠,٧٤٤	٣٧	٠,٦١٦	تنظيم الوقت		التنظيم		٣٣	٠,٥٢٩	الحديث الذاتي الموجه للأداء الخارجي	
مكافأة الذات		٣٨	٠,٥٨٩	٢٦	٠,٦٥٩	٦	٠,٧٥٨	٣٤	٠,٥٦٥	١٠	٠,٤٣٥
١٩	٠,٥٢٤	٥٥	٠,٥٠٢	٢٧	٠,٤٩٥	٧	٠,٣٨٦	تحسين الملائمة		١١	٠,٦٨٣
٢٠	٠,٧١٣	٦٠	٠,٣٨١	٥٢	٠,٦٥٩	٣٥	٠,٥٣٧	١٥	٠,٧٠٨	٣٩	٠,٦٢١
٢١	٠,٧٠٣	تعلم الأقران		٥٣	٠,٦٦١	طلب المساعدة		١٦	٠,٢٩٦	٤٠	٠,٥٩١
٤٨	٠,٧٣٠	٢٣	٠,٧٦٦	٥٨	٠,٥٢٤	٢٨	٠,٦٥٧	١٧	٠,٦٧٩	٥٦	٠,٦٥٣
التحكم البيئي		٢٤	٠,٥٩٧	٥٩	٠,٣٠٣	٢٩	٠,٦٨٢	٤٤	٠,٦٠٣	٥٧	٠,٥٤٩
٢٢	٠,٨٤٧	٥٠	٠,٨٢٦			٣٠	٠,٥٢١	٤٥	٠,٥٩٣	تنظم الجهد	
٤٩	٠,٧٣٥					٥٤	٠,٥٦٣			٢٥	٠,٥٩٧
										٥١	٠,٦٣٨

- **ثبات الاختبار** :

تم التأكد من معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ألفا ـ كرونباخ للمقياس ككل، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط هو (٠,٩١٥) وهو معامل ارتباط مرتفع.

- **مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد أحلام عبد الله وعادل كريم، ٢٠٠٥)** :

تم إعداد المقياس بهدف قياس كفاءة الذات المدركة لدى المراهقين وتكون المقياس في صورته الأولية من(٥٠) مفردة تقيس كفاءة الذات كما يدركها المراهقون، وقد مر المقياس بمرحلتين هما:

- **المرحلة الأولى** :

إعداد المقياس، وفيها قام الباحثان معدو البحث بالاطلاع على ما أتيح من كتابات وأبحاث ودراسات سابقة في مجال الكفاءة الذاتية والاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية لكفاءة الذات والوعي بالذات، ثم تم وضع مجموعة من العبارات روعي صياغتها في ضوء التعريف الإجرائي لكفاءة الذات المدركة، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٨ مفردة يجاب عنها على مقياس خماسي (لا مطلقا ـ نادرا ـ متوسط ـ كثيرا ـ كثيرا جدا) بحيث تتراوح الدرجات المقابلة لها بين (١ـ ٥) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة (٢٤٠) إلى كفاءة الذات المدركة المرتفعة، بينما تشير الدرجة المنخفضة (٤٨) إلى نقص وانخفاض هذه الكفاءة .

- **المرحلة الثانية**:

التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب صدقه وثباته:

- **صدق المقياس**:

تم حساب صدق المقياس من قبل معدو البحث عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك على عينة (٥٠) من المراهقين الذكور بحيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٨٢٦ ـ٠,٨٩٠) وهي قيم دالة للصدق .

- **ثبات المقياس**:

تم حساب درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وقد تراوح معامل ألفا كرونباخ ما بين (٠,٨٧٦ - ٠,٩٣٠) وهي قيم تشير إلى ثبات العبارات، وقد بلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٠٦).

- **تقنين المقياس في البحث الحالي**:

قام الباحث بتطبيق المقياس على ٥٠ طالب من طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود (المسار العلمي =٢٣ طالبا، والمسار الإنساني = ٢٧ طالبا)، وذلك بهدف إعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي :

- **التجانس الداخلي للمقياس**:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار وكانت جميع العبارات دالة إحصائيا على النحو المبين في الجدول (٤).

- **ثبات المقياس** :

تم التأكد من معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ألفا – كرونباخ للمقياس ككل، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط هو (٠,٧٤٩) وهو معامل ارتباط مرتفع.

جدول (٤) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية وفقرات المقياس

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠,٧٠٣	١٣	٠,٦٨١	٢٥	٠,٦٩٨	٣٧	٠,٧٥٧
٢	٠,٦٢٤	١٤	٠,٥٩٢	٢٦	٠,٧٥٦	٣٨	٠,٦٨٧
٣	٠,٥٧٠	١٥	٠,٧٥٦	٢٧	٠,٨٠٧	٣٩	٠,٧٤٩
٤	٠,٥٨٥	١٦	٠,٦٣١	٢٨	٠,٤٦٣	٤٠	٠,٧٠٤
٥	٠,٦٥١	١٧	٠,٥٦٩	٢٩	٠,٦٩٧	٤١	٠,٧٣٨
٦	٠,٧١٩	١٨	٠,٧١٩	٣٠	٠,٧٤٨	٤٢	٠,٦٦٢
٧	٠,٦٩٣	١٩	٠,٦٤٧	٣١	٠,٨٤٨	٤٣	٠,٧٠٧
٨	٠,٧٢٣	٢٠	٠,٨١٢	٣٢	٠,٧٧٨	٤٤	٠,٦٦٩
٩	٠,٧٥٧	٢١	٠,٧٢٨	٣٣	٠,٨٤١	٤٥	٠,٦٤٨
١٠	٠,٦٣٩	٢٢	٠,٧٦٧	٣٤	٠,٧٦٧	٤٦	٠,٦٥٥
١١	٠,٦٠٥	٢٣	٠,٦٣٢	٣٥	٠,٦٩٤	٤٧	٠,٥٨٣
١٢	٠,٥١٥	٢٤	٠,٦٨٦	٣٦	٠,٥٦٩		

- **الأساليب الإحصائية** :

قام الباحث باستخدام برنامج SPSS، وذلك للتعرف على معامل ارتباط بيرسون بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات (علمي ـ إنساني)، وذلك للإجابة على تساؤلات البحث .

- **نتائج الدراسة** :

ينص الفرض الأول على " توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود".

جدول (٥) العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة

المتغيرات	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	١٤٨	٠,٤٠٩	٠,٠١
الكفاءة الذاتية المدركة			

ويتضح من الجدول (٥) أن قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة بلغ (٠,٤٠٩)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١، مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بينهما مما يدل على تحقق الفرض الأول، أي أنه كلما زاد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا زادت الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، وهذا يدل على تحقق الفرضية الأولى، وهذا يتفق مع نتائج مجموعة من الدراسات تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومجموعة من المتغيرات تمثل الكفاءة الذاتية المدركة مع أنواع مختلفة من الكفاءة وكذلك عينات متنوعة، كدراسة منى بدوي (٢٠٠٧) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة

مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي، ودراسة نجوى علي (٢٠١٢) إلى توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية، وكذلك دراسة ماجور ومارتنيوزن ووينر (Major, Martinussen & Wiener, 2013) والتي تهدف إلى الكفاءة الذاتية لمعتقدات التعلم المنظم ذاتياً لدى الشباب الذكور والإناث الذين يعانون والذين لا يعانون من قصور الانتباه وفرط الحركة .

ويمكن تفسر هذه النتيجة في ضوء فهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأهميته في إدراك الفرد لذاته وقدراته، فهو يسمح له بتحديد الأهداف التي يريد أن يحققها من تعلمه، بل يحدد له الطريقة التي يحقق بها هذه الأهداف والبدائل التي من الممكن أن يستعين بها، حتى يصل إلى عملية تقييم تعلمه، ليرى هل هو يسير على الطريق الصحيح أم لا، وهذا كله يتعلق بمدى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية والتي تحدد قدرته على القيام بهذه الأعمال ذاتيا، وهذا ما أشارت إليه دراسة ريم عبد العظيم (٢٠١٢) حيث أشارت إلى أن الاستراتيجية القائمة على التعلم المنظم ذاتيا لها تأثير أساسي على رفع كفاءة الذات القرائية وذلك لأن الاستراتيجية القائمة على التعلم المنظم ذاتيا استندت على العديد من الإجراءات التي أعانت على الارتقاء بكفاءة الذات مثل : تحفيز الذات واكتشاف نقاط الضعف والقوة من خلال المراقبة الذاتية واستعراض السجلات وهذا ما أدى إلى المثابرة وتعديل السلوك وتحفيز القدرات، كما ساعدت المراقبة والضبط الذاتي على الشعور بالكفاءة في توجيه الذات .

وكذلك يمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء فهم مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، والتي تمثل اعتقاد الفرد عن فعاليته في المهام التي يقوم بها، وهذا هو جوهر التعلم المنظم ذاتيا وهو أن يقوم الفرد بتطبيق استراتيجيات محددة وبكفاءة عالية، وهذا ما أكدت عليه دراسة بجاريس(Pajares, 2002) إلى أن الطلاب الذين لديهم كفاءة مرتفعة ينخرطون في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل أكثر كفاءة، كثقة المتعلم في مراقبه أوقات عملهم الأكاديمية بفاعلية، والمثابرة في مواجهة التحديات الأكاديمية، ورفض الفرضيات غير الصحيحة قبل الأوان، وحل المشكلات المفاهيمية، وكذلك دراسة هشام النرش (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة ويرجع هذا التأثير إلى استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل التخطيط ووضع أهداف محددة لعملية التعلم، ومكافأة الذات عند الاستذكار بشكل جيد، أو الانتهاء من التكليفات المطلوبة في الوقت المحدد، وكذا تقويمه للأعمال التي يؤديها وتغير الاستراتيجية إذا لزم الأمر لإنجاز الأعمال بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، والاستعانة بالزملاء في الحصول على المعلومات أو فهم بعض

الموضوعات الصعبة، وبالتالي يشعر الطالب بثقته في نفسه ومقدرته واستطاعته في اداء المهام والتكليفات الجامعية المطلوبة منه مما يجعله يشعر بفاعليه الذاتية.

وتتفق نتيجة هذا البحث أيضا مع ما توصل إليه دراسة سادي وأويار (Sadi & Uyar, 2013) والتي استخدمت نموذج هيكلي لشرح العلاقة بين الكفاءة الذاتية للتعلم والأداء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والانجاز لدى طلاب المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا أكثر نجاحا من الطلاب الذين لا يراقبون ولا ينظمون عملية تعلمهم .

ينص الفرض الثاني على " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي).

جدول (٦) الفروق بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في التعلم المنظم ذاتيا وفقا لاختلاف التخصص (إنساني – علمي)

	التخصص	عدد الطلاب	م	ع	ت	مستوى الدلالة
التعلم المنظم ذاتيا	العلمي	٧٤	١٤٠.١٢٢	١٥.٣٦٦	٠.٧٤١	غير دالة
	الإنساني	٧٤	١٤٠	١٨.٩٨٤		

ويتضح من قيمة " T test " في جدول (٦) أنه لا توجد فروق دالة بين طلاب السنة التحضيرية (العلمي ـ الإنساني) في التعلم المنظم ذاتيا وبذلك تحقق الفرض الثاني، ويتفق ذلك مع دراسة ولاء أبو عمرة (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التخصص (علمي ـ أدبي) في كل بعد من أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، وكذلك دراسة حنان إبراهيم (٢٠٠٧) و التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفقا لتخصص (أدبي وعلمي) ودراسة إبراهيم اسماعيل (٢٠١٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين طلاب العلمي والأدبي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، عدا استراتيجية التنظيم ما وراء المعرفي، فقد جاء الفرق لصالح التخصص العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في متوسط استراتيجيات التعلم المنظم لدى طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم لصالح طلاب التخصصات العلمية ، وكذلك دراسة خولة الدباس (٢٠١٠) والتي توصلت إلى أن الفروق في جميع الاستراتيجيات كان لصالح طلبة التخصص العلمي، وكذلك تختلف مع

دراسة السيد بريك (٢٠١٣) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب السنة التحضيرية مسار علمي وطلاب السنة التحضيرية مسار إنساني في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلاب المسار العلمي مما يعني تفوق طلاب المسار العلمي على طلاب المسار الإنساني، أما دراسة أسماء عبد الحميد (٢٠١١) توصلت إلى وجود فروق بين متوسطي أداء طلاب التخصصين الأدبي والعلمي بالمرحلة الجامعية والثانوية لصالح التخصص الأدبي في الدرجة الكلية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فهم طبيعة السنة التحضيرية وطبيعة الطلاب المنتسبين إليها، حيث تعتبر هي السنة الأولى التي يلتحق بها الطالب في حياته الجامعية تمهيدا للتخصص بعد ذلك، فيكون اختيار الطالب للمسار العلمي تمهيدا له لدخول الكليات العلمية وهي تحتاج إلى معدل أكبر في اختبار الثانوية مع اختبار القدرات، وذلك أكبر من المعدل الذي يحتاج إليه طلاب المسار الإنساني، وعلى الرغم من ذلك فإنه هناك العديد من الطلاب الذين يلتحقون بالمسار الإنساني على الرغم من حصولهم على معدل مرتفع في الثانوية والقدرات، وذلك بهدف التأهيل لكليات محددة ترتبط بدراسة مقررات المسار الإنساني ككلية القانون واللغات والترجمة والتربية الرياضية والتربية الخاصة، أي أنه لا يشترط أن طلاب المسار الإنساني هم الأقل معدلا .

وهذا ما يفسر لنا أن طلاب المسار الإنساني لا توجد بينهم وبين طلاب المسار العلمي فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لأنهم يحتاجون إليها كما يحتاجها طلاب العلمي، خاصة مع كثرة مقررات السنة التحضيرية وطول الدوام الدراسي وكثرة التكليفات على مدار الفصلين.

ينص الفرض الثالث على "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (إنساني – علمي).

جدول (٧) الفروق بين طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود في الكفاءة الذاتية المدركة وفقا لاختلاف التخصص (إنساني ـ علمي)

	التخصص	عدد الطلاب	م	ع	ت	مستوى الدلالة
الكفاءة الذاتية المدركة	العلمي	٧٤	١٦٤.١٧٦	٤٣.٥٤٠٩	١.٣٨٢	غير دالة
	الإنساني	٧٤	١٥٤.٢٠٣	٤٤.٢٤٢٧٩		

ويتضح من قيمة " T test " في الجدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب السنة التحضيرية(العلمي ـ الإنساني) في الكفاءة الذاتية المدركة مما يشير إلى تحقق الفرض الثالث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دعاء عوض ونرمين محمد(٢٠١٣) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الكفاءة الذاتية ترجع للتخصص (علمي ـ أدبي)، وكذلك يتفق مع دراسة سامي حسونة

(٢٠٠٩) والتي اهتمت بمعرفة تأثير التخصص في الثانوية العامة على الكفاءة الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة، وتوصلت إلى تفوق الحاصلين على شهادة الثانوية العامة من القسم العلمي ولكنه لم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية، بينما تختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمود الرفوع وتيسير القبسي وأحمد القرارعة(٢٠٠٩)حيث أشارت النتائج إلى أن الفروق في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة كان لصالح أفراد الدراسة ذوي التخصص العلمي، بينما أشارت نتائج دراسة أحمد الزق (٢٠٠٩)إلى أن الكفاءة الذاتية تكون لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى منها لدى طلبة الكليات العلمية في السنة الأولى والثانية، غير أن الحال يختلف في السنوات الثالثة والرابعة، فتصبح الكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات العلمية في هذه السنوات أعلى منها لدى طلبة الكليات الإنسانية، وأرجع ذلك إلى أن الكثير من الطلبة في الكليات العلمية تكون لديهم توقعات مبالغ فيها حول صعوبة المواد الدراسية مقارنة بالكليات الإنسانية إلا أنه وبعد اكتساب العديد من خبرات النجاح واكتساب العديد من المهارات الدراسية يزداد شعور الطالب بإمكانية السيطرة والتحكم بنتائج الامتحانات فيزداد إدراك الطالب لكفاءته .

ويمكن تفسير تحقق هذا الفرض في ضوء تفسيرنا للفرض السابق والتوضيح المتعلق بطبيعة السنة التحضيرية حيث أن الفيصل في التمييز بين طالب العلمي والإنساني هي الأهداف التي يتطلع إليها كل طالب في دخول كليات محددة، ولا يتعلق الأمر بمدى إدراك الفرد واعتقاده لما يوجد لديه من قدرات ومهارات، بل هو يتعلق بطبيعة الطالب أكثر من تعلقه بتخصصه الدراسي، ويظهر ذلك من خلال تدريب طلاب المسارين (العلمي ـ الإنساني)، ويتضح ذلك أكثر في العروض التي يقدمها الطلاب المتعلقة بالمشاريع الفصلية المطلوبة من الطلاب، حيث لا يشعر المدربون بوجود فروق بين طلاب المسارين العلمي والإنساني في ذلك الأمر كما أن الكفاءة الذاتية المدركة ليست نوع واحد بل هي أكثر من نوع فقد تتعلق بالنواحي الأكاديمية وقد تتعلق بالنواحي الفيزيائية والكفاءة المتعلقة بالأداء البدني، فالتمييز بين المسارين (العلمي والإنساني) قد يتعلق بأحد الجوانب السابقة وليست في جميعها .

- **التوصيات** :

- إجراء المزيد من البحوث التي تهتم بتدريب الطلاب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وفقا لطبيعة السنة التحضيرية والتي تهتم بتجهيز الطالب لمرحلة الحياة الجامعية والتي يعتمد فيها الطالب في تحصيله الأكاديمي على ذاته بشكل كبير.
- إجراء المزيد من البحوث التي تهتم برفع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب لما لذلك من تأثير ايجابي على حياتهم الأكاديمية والعملية فيما بعد، وخاصة أن الكفاءة الذاتية المدركة تسهم بشكل كبير في تنمية العديد من المهارات الحياتية لدى الطلاب إذا ما تم التدريب عليها بشكل جيد .

- دمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الأساليب التدريبية التي يتم الاعتماد عليها داخل السنة التحضيرية جامعة الملك سعود وخاصة بقسم تطوير الذات وهو القسم الأكاديمي المهتم بتنمية الطالب الجامعي سواء نفسيا أو اجتماعيا.
- تدريب مدربي السنة التحضيرية على كيفية تفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا داخل القاعات الدراسية، وكيفية تعويد الطالب على ممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل مباشر وغير مباشر.
- الاستفادة من العلاقة القائمة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والكفاءة الذاتية المدركة في رفع مستوى الكفاءة مستخدمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
- العمل على تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة والتي قد تؤثر سلبا على الطلاب من أن طلاب العلمي أكثر تنظيما لتعلمهم من طلاب الإنساني، وأن طلاب العلمي كفاءتهم الذاتية مرتفعة عن الإنساني، مع أن هذا المجال اختلفت فيه الدراسات بل بعضها ذهب إلى وجود فروق لصالح طلاب الإنساني.
- الاهتمام بإجراء مزيد من الدراسات على متغيرات الدراسة (التعلم المنظم ذاتيا – الكفاءة الذاتية المدركة) وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

- **المراجع** :

- إبراهيم، حنان (يوليو٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعي لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الدولي الخامس : التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة الفرص والتحديات، مصر، معهد الدراسات التربوية .
- إبراهيم، لطفي (١٩٩٦). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي . مجلة مركز البحوث التربوية .(٥) .(١٠) . ١٩٩ – ٢٣٨ .
- أبو عمره، ولاء (٢٠٠٩). أساليب إدارة الصف في علاقاتها بالتعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية .المجلة التربوية .(٢٢) .٥٢٢- ٥٢٣ .
- أبو غزال، معاوية ؛ علاونة، شفيق (٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد. مجلة جامعة دمشق. (٤) . (٢٦) .٢٥٨ – ٣١٧ .
- إسماعيل، ابراهيم (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة. (٧٨) .(١) .٣٨- ٧٥ .
- بدر، فائقة (٢٠٠٦). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتخيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات نفسية. (٣) . (١٦) .٣٩٥- ٤٣٤ .
- البدوي، منى (٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. مجلة كلية التربية عين شمس .(٣١). (١). ٢٧٥ - ٣٤١.

- بريك ، السيد (٢٠١٣) . التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية . مجلة كلية التربية بأسيوط . (٢) .(٢٩) .٣٩٧- ٤٣٢ .
- جاد، محمد (٢٠١٢). استراتيجية قائمة على التعليم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الاول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة . (١٣١) ١١٥ - ١٥٠.
- جلهوم، عدلي ؛ المليجي علاء (٢٠٠٨) . أثر استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، مجلة كلية التربية ببورسعيد .(٢) .(٤) ١٥ - ٤٣.
- حسونة، سامي (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة .مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الأساسية) .(٢) . (١٣) .١٢٢- ١٤٩ .
- خليفة، وليد (٢٠١٠ يوليو). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمدخل علاجي مبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الموهوبين المعرضين لانخفاض التحصيل في مادة الرياضيات. المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول) . كلية التربية جامعة بنها ومحافظة القليوبية.
- الدباس، خولة (٢٠١٠). الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة و طلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية و أدبية، مجلة التربية جامعة الأزهر .(١٤٤) .(٦) . ٤١ - ٧٢.
- رزق، محمد (٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. (٦٩). ١٤٠ - ١٩٦ .
- رزق، محمد (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعات. مجلة كلية التربية بالمنصورة. (٧١) .(١). ٢ - ٤٤.
- الرفوع ، محمد ؛ القيسي، تيسير ؛ القرارعة، احمد (٢٠٠٩) علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن . المجلة التربوية. (٩٢) . ١٨١ - ٢١٤ .
- الزق، أحمد (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي . مجلة العلوم التربوية والنفسية. (٢) . (١٠) . ٣٧ - ٥٨ .
- سمية، عليوة ؛ نور الدين، جبالي (٢٠١٥) . مصدر الضبط الصحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى السكري. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (١٨) . ٣٣- ٤٧ .
- طلافحة، فراس ؛ الحمران، محمد (٢٠١٣) . أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). (٦) .(٢٧) .١٢٣٣ – ١٢٦٦ .
- عبد الحميد، أسماء (٢٠١١). إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها. (٨٧) .(٢) .١- ٦٥ .

- عبد الله ، احلام ؛ كريم، عادل (٢٠٠٥) .الاتجاه الايجابي نحو اللعب بالألعاب الإلكترونية وتأثيره على السلوك العدواني وكفاءة الذات المدركة لدى عينة من المراهقين .مجلة التربية المعاصرة . (٧٢) . (٢٢) . ١- ١١٧ .
- عبدالعظيم ، ريم (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائى ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (١٨٤) . ١٤٦ - ١٩٤.
- على، نجوى (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية .(٢٠). (٢) . ١٥١ - ١٨٤.
- عمادة السنة التحضيرية جامعة الملك سعود (٢٠١٥). دليل الطالب . جامعة الملك سعود.
- عوض، دعاء ؛ محمد، نرمين (٢٠١٣) الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات . مجلة دراسات عربية في علم النفس. (٢) . (١٢) .١٩١- ٢٣٢ .
- غانم، ناصر (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا مستند إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في الدافعية الداخلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف السابع. رسالة دكتوراة. قسم علم النفس، معد الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- مبدون، مباركة ؛ أبي مولود، عبد الفتاح (٢٠١٤) . الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (١٧) .١٠٥- ١١٨ .
- الملاحة، حنان ؛ أبو شقة، سعده (٢٠١١). أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة كلية التربية جامعة بنها . (٢٢) . (٨٧) ٢٦٤ - ٣٣١.
- النرش، هشام (٢٠١٠). نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات والتوجهات الدافعية الداخلية وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية . (١٦). (٤) . ٢٠٥ - ٢٦٧ .
- يعقوب، نايف (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشه. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (٣) .(١٣) .٧١ - ٩٨ .

- Aguilar , C (2008) .Developing, Transferring, And Adapting Self-Regulated Learning Processes , A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy , Temple University.

- Ammentorp ,J .,Thomsen, J., Jarbøl, D ., Holst, R ., Øvrehus, A ., & Poul-Erik K (2013) . Comparison of the medical students' perceived self-efficacy and the evaluation of the observers and patients . BMC Medical Education.(13) .1-6.

- Bandura , A (2012) . On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited .Journal of Management . (1) .(38) .9-44.

- Boekaerts ,M (1999) . Self-regulated learning: where we are today ,International Journal of Educational Research , (31), 445-457.
- Broadbent ,J., & Poon,W.L (2015) . Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review .Internet and Higher Education .(13).1-13.
- Bronstein ,J (2014). The Role of Perceived Self-Efficacy in the Information Seeking Behavior of Library and Information Science Students .The Journal of Academic Librarianship .(40) . 101–106.
- Cheng ,C ,K (2011) > The Role of Self-regulated Learning in Enhancing Learning Performance , The International Journal of Research and Review , (6) ,(1) ,1-16 .
- Housand, A ., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings ,Journal of Advanced Academics, (20),(1) 108–136.
- Ifenthaler, D (2012) .Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios, Educational Technology & Society , (15), (1) . 38 – 52.
- Ihensekhien ,I., & Salami,L.I (2012) . Effect of Self–Regulated Learning Strategies on Secondary School Students' Performance in Home Economics Education , I Mediterranean Journal of Social Sciences , (3) ,(14) ,80-90 .
- Karamanloi , V., Fousiani, K ., & Sakalaki , M (2014) . Preference For Non-Cooperative Economic Strategies Is Associated With Lower Perceived Self-Efficacy, Fewer Positive Emotions, And Less Optimism.PsychologicalReports:Mental & Physical Health.(115).(1) .199-212 .
- Ledezma , Y .,Vega , H ., Rodríguez-Villalobos , J ., Fernández , I., & López-Walle,J(2015).Self-efficacyperceivedinacademic behaviors inuniversitystudents of 'health' and 'social'sciences. Science Journal of Education.(3) .(1) .6-10
- Major, A ., Martinussen,R., & Wiener ,J (2013) . Self-efficacy for self-regulated learning in adolescents with and without attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Learning and Individual Differences.(27).149-156.

- Missildine,M.(2004).TheRelations between Self-regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among FifthandSixth Grade Learners. PhD dissertation, Auborn, Alabama .
- Mousoulides, N., & Philippou, G., (2005). Student' Motivational Beliefs, Self-Regulation Strategies And Mathematics Achievement. In: H. L. Chick & J. L. Vincent, eds, Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of MathematicsEducation(PME). 321-328. Melbourne, Australia: PME.
- Ocak , G ., & Yamac ,A (2013) .Examination of the Relationships betweenFifthGraders'Self-RegulatedLearningStrategies ,MotivationalBeliefs,Attitudes,andAchievement,Educational Sciences: Theory & Practice . (13) .(1) .380-387.
- Pajares , F (2002). Gender and Perceived Self –Efficacy in Self-regulated Learning .Theory into practice .(2) .(41) .116-142 .
- Perry, N.E., & Phillips, L., Hutchinson, L (2006) .Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning,TheElementary School Journal. (106). (3). 237 – 254.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts,M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), Handbook of Self-Regulation, Academic Press,San Diego, CA, pp. 451–502.
- Sadi ,O ., Uyar ,M (2013) . The Relationship Between Self Efficacy, Self-RegulatedELearningStrategiesAndAchievement:APath Mddel.Journal Of Baltic Science Education .(1).(12).21-33 .
- Sahabudin,N ,A., & Ali ,M,B (2012) . Combination of two Learning Approaches which are Self-Regulated Learning and Personalized Learning (SRPL) , International Conference on Management and Education Innovation IPEDR vol 37, IACSIT Press, Singapore .
- Steart ,T & Alrutz ,M (2014) .Gender And Service-Learning Effects on the Perceived General Self-Efficacy of Honors Undergraduates . College Student Affairs Journal. (32).(1). 189–203 .
- Toney , H (2012) . The Perceived Self- Efficacy Of West Virginia Public Elementary School Teachers To Teach Character Education . In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education .the Graduate College of Marshall University.

- Toney, H(2012).The Perceived Self-Efficacy ofWestVirginiaPublic ElementarySchoolTeacherstoTeachCharacterEducation,Ed.D.Dissertation,MarshallUniversity.143pp.(ED551593), Database: ERIC
- Vavrova ,S .,Hladik ,J ., & Hrbackova ,K (2012) . The Determinants of Self-Regulated Learning Development in Students of Helping Professions , International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY) , Procedia Social and Behavioral Sciences (69) 332 – 340.
- Wang,C .,Shannon,D., & Ross,M.E (2013). Students' characteristics, self-regulatedlearning,technology self-efficacy, and course outcomes in online learning .Distance Education .(3).(34) .302-323 .
- Winne , P. H (2010).Bootstrapping learner's self-regulated learning , Psychological Test and Assessment Modeling. (52) . (4) . 472 – 490.
- Zimmerman, B J (2002).Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview .Theory into Practice, (41) (2), 64 – 70.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning , Journal of Educational Psychology, (81), 329-339.
- Zumburnn , S ., Tadlock ,J., & Roberts , E (2011) . Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature , MetropolitanEducational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University

❋❋❋❋❋❋❋